

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES ÉTUDIANT·ES (EEE) A LA HES-SO

Politique-cadre et recommandations

Auteur : Richard-Emmanuel Eastes, responsable du SADAP

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	3
L'évaluation des enseignements par les étudiantes à la HES-SO.....	4
I/ Politique-cadre.....	4
1. Une exigence légale et institutionnelle.....	4
2. Enseigner dans une HES	4
3. Principe général et intentions	5
4. Une approche basée sur la recherche empirique	5
5. Ressources pédagogiques	6
6. Définitions.....	7
II/ Cadre théorique et réflexif.....	8
1. EEE : la lettre et l'esprit	8
2. Des risques associés aux divergences d'interprétation.....	9
3. Les 5 phases de l'EEE	9
4. Les dimensions de l'EEE.....	10
5. Typologie des formes d'EEE	11
6. Des outils de positionnement et d'aide à la décision	13
7. Une démarche réflexive.....	16
8. Préconisations techniques générales.....	17
9. Une matrice de répartition des rôles	17
III/ Principes	18
1. Des démarches systématiques, complètes et soutenues par la recherche.....	18
2. Une rétrocession systématique auprès des étudiantes	18
3. Un soutien et un accompagnement pédagogique des enseignantes.....	19
IV/ Recommandations.....	20
1. Orientation vers l'expérience d'apprentissage des étudiantes.....	20
2. Collégialité pédagogique, participation des étudiantes et confidentialité	20
3. Communication et promotion d'une culture de l'EEE	21
4. Dimension responsabilité.....	22
5. Réflexivité et évaluation continue.....	22
6. Développement et rayonnement institutionnel	23
7. Partage et collaboration inter-hautes écoles	23
8. Vers un portfolio d'enseignement.....	24
V/ Attendus.....	24
Annexes – Grilles réflexives	28

INTRODUCTION

La démarche d'évaluation des enseignements par les étudiantes (EEE) s'est répandue dans l'enseignement supérieur depuis les années 70 en tant qu'élément essentiel de tout système d'assurance de la qualité dans l'enseignement. En tant que tel, elle repose sur un double processus de vérification et d'amélioration continue des prestations des enseignantes d'une part, et de la cohérence pédagogique des filières d'étude d'autre part.

Si l'EEE indicative et formative a pour but ultime de consolider l'expérience d'apprentissage des étudiantes, son implémentation peut en effet être employée simultanément pour recueillir des informations relatives à la satisfaction des étudiantes, fournir aux enseignantes une stimulation à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, soutenir l'analyse de leurs prestations individuelles lors des entretiens d'évaluation et apporter aux cadres académiques des données objectives sur la cohérence des programmes.

Bien qu'il s'agisse d'une démarche reconnue dans divers standards internationaux liés à la qualité de l'enseignement supérieur¹, on observe de grandes différences dans ses modalités de conception et de mise en œuvre, voire même dans l'interprétation de ses raisons d'être. En outre, compte tenu de la diversité des conditions institutionnelles dans lesquelles les dispositifs d'EEE sont conçus, il ne serait pas opportun de chercher à définir une procédure standardisée susceptible de supporter l'élaboration univoque d'une telle démarche.

Certains travaux empiriques ont cependant mis en évidence les dimensions les plus sensibles de l'EEE², en accord avec son double rôle de vérification et d'amélioration continue de l'enseignement. Ces travaux insistent notamment sur son nécessaire positionnement entre des démarches visant essentiellement le contrôle de la prestation enseignante d'une part, et essentiellement le soutien au développement professionnel des enseignantes d'autre part. Ils rendent également attentifs aux risques que des dispositifs d'EEE inadaptés ou mal compris, ou dont les résultats seraient insuffisamment exploités ou accompagnés, peuvent faire peser sur la motivation et l'engagement des étudiantes autant que sur le développement académique et professionnel des enseignantes dont les cours sont évalués.

En matière d'EEE, la HES-SO est le siège d'une grande diversité de pratiques. Mais cette richesse génère en retour le besoin d'une approche commune fondée sur l'adoption de quelques principes-clés, dans une logique de cohérence institutionnelle. C'est pourquoi, sur la base de l'ensemble de ces considérations, le rectorat s'est engagé dans une réflexion approfondie sur les possibilités de mise en place d'une approche institutionnelle d'EEE qui soit à la fois adaptée aux conditions particulières et aux intentions spécifiques de chaque haute école, domaine et filière de la HES-SO, et fondée sur une approche académique soutenue par des références de qualité ainsi que des ressources pédagogiques fiables et partagées. Tel est l'objet de cette politique-cadre et des recommandations qui l'accompagnent, qui viennent compléter une série de publications destinées aux personnels impliqués dans le développement de la qualité des études à la HES-SO.

L'EEE décrite dans cette politique-cadre s'inscrit de fait dans un ensemble de pratiques complémentaires, qui vont de l'observation par les pairs à la formation professionnelle continue en passant par les communautés de pratique et l'encouragement de l'innovation pédagogique. Le SADAP, relayé par les conseillères pédagogiques de proximité (CPP) dans les hautes écoles de la HES-SO, a pour mission de développer ces outils et pratiques.

¹ Voir par exemple les *European Standards and Guidelines* : <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>

² Voir par exemple Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011 ; Rege-Colet & Romainville, 2006 ; Romainville & Coggi, 2009.

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES ÉTUDIANT·ES À LA HES-SO

I/ POLITIQUE-CADRE

1. Une exigence légale et institutionnelle

L'annexe 1 de l'ordonnance du Conseil des hautes écoles pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles du 28 mai 2015³ définit plusieurs standards relatifs aussi bien à la stratégie d'assurance de la qualité qu'à l'organisation des enseignements. Parmi ces standards, on peut lire :

- Sous chiffre 1.3 : « Le développement du système d'assurance de la qualité et sa mise en œuvre impliquent à tous les niveaux tous les groupes représentatifs de la haute école ou de l'autre institution du domaine des hautes écoles, en particulier les corps étudiant, intermédiaire et professoral et le personnel administratif et technique. Les responsabilités en matière d'assurance de la qualité sont transparentes et assignées clairement. »
- Sous chiffre 3.2 : « Le système d'assurance de la qualité prévoit l'évaluation périodique des activités d'enseignement et de recherche, des prestations de services et des résultats obtenus dans ces domaines. »

Le respect de ces standards conditionne l'obtention de l'accréditation institutionnelle, laquelle donne droit, outre à l'appellation « Haute école spécialisée », au financement fédéral de la HES-SO. Ainsi, la mise en place de dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiantes correspond à une exigence autant légale qu'institutionnelle, entre autres mesures destinées notamment à assurer la participation étudiante au fonctionnement de l'institution.

2. Enseigner dans une HES

En tant qu'organisation du service public, la HES-SO se conforme donc aux standards de qualité propres à toutes les Hautes écoles de l'espace suisse de l'enseignement supérieur. De plus, et selon l'esprit de ces critères de qualité, elle fonde ses actions et décisions sur des démarches inspirées par la recherche scientifique, ouvertes au changement et tournées vers l'amélioration continue⁴, dans une dynamique d'organisation apprenante⁵.

Or au premier rang des piliers des organisations apprenantes figurent la participation des parties prenantes et leur collaboration mutuelle, alliée à une solide culture du *feedback*, seule garante de la possibilité 1/ d'évoluer sur la base d'observations factuelles effectuées en conditions réelles et 2/ de s'adapter à l'évolution de ces dernières.

Enseigner dans une HES, c'est donc notamment être capable de tirer parti des retours constructifs effectués par ses étudiantes sur la base de l'analyse de leur propre expérience d'apprentissage. Sans tomber dans la démagogie et abandonner son expertise, une telle attitude implique d'accepter d'interroger ses idées, expérimentations et innovations pédagogiques à l'aune de leur efficacité en termes de développement de compétences et d'apprentissages, que les étudiantes sont *a priori* eux-aussi capables d'évaluer si on leur en donne les moyens.

³ Recueil systématique du droit fédéral, n° 414.205.3: Ordonnance du Conseil des hautes écoles pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles (Ordonnance d'accréditation LEHE), du 28 mai 2015 (Etat le 1er janvier 2021), annexe 1 : www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2015/362/fr#annex_1

⁴ Voir par exemple Becchetti-Bizot, Houzel & Taddei, 2017.

⁵ Voir également les principes qualité de la HES-SO : www.hes-so.ch/fr/principes-9325.html

3. Principe général et intentions

La HES-SO étant une organisation diversifiée et décentralisée, il est impossible d'envisager une démarche d'EEE unique, qui répondrait de façon homogène aux besoins de ses diverses composantes. Toutefois, aussi multiples soient les approches adoptées, il est nécessaire qu'elles respectent des exigences minimales de qualité dans une logique de cohérence institutionnelle.

La réflexion doit en conséquence être conduite avec un triple objectif : 1/ poser des principes-clés en matière d'EEE, 2/ les assortir de recommandations complétant leur mise en œuvre et 3/ fournir aux hautes écoles une base documentaire et réflexive destinée à les soutenir dans la mise en place ou l'amélioration de leurs dispositifs d'EEE.

Mais plutôt que de chercher à imposer de doctrine en matière d'EEE, la présente politique-cadre insiste sur la responsabilisation et l'autonomie des acteurs administratifs et pédagogiques dans leurs hautes écoles respectives, dans le respect de trois principes-clés et de huit recommandations, le tout dans le cadre d'une approche informée par la recherche empirique et fondées sur des pratiques éprouvées.

Après avoir précisé les multiples dimensions de l'EEE, elle commence par proposer des exemples idéal-typiques par rapport auxquels il est possible de se positionner, incitant ainsi à clarifier les intentions qui président au fonctionnement des démarches existantes. Elle complète ces repères théoriques et pratiques par des grilles d'auto-positionnement et de réflexivité assorties de préconisations techniques, destinées à interroger et à accompagner les évolutions des dispositifs d'EEE en vigueur. Sur cette base, elle formule des principes généraux et des recommandations relatives aux modalités de mise en œuvre de l'EEE, sur toute la gamme des actions qui en relèvent.

Elle préconise enfin la mise à disposition d'une banque de questionnaires-types, représentatifs de différentes modalités d'application possible des démarches d'EEE, ainsi que la création d'une liste de bonnes pratiques concordantes avec les ressources pédagogiques rassemblées ou publiées par le *Service d'appui au développement académique et pédagogique* de la HES-SO (voir également paragraphe I.5).

4. Une approche basée sur la recherche empirique

A l'instar de toute évaluation, l'utilisation des résultats de l'EEE nécessite qu'elle repose sur un cadre méthodologique valide (par exemple pour bien cibler ce qui est visé par l'évaluation) et fiable (par exemple pour s'assurer que les renseignements recueillis reflètent bien la situation observée). Des conditions essentielles pour pouvoir en exploiter les résultats. Or la recherche empirique au sujet de l'EEE (voir note n°2) insiste sur la nécessité de respecter un certain nombre de principes de base pour s'assurer de sa pertinence et de son efficacité.

Ainsi, pour que l'EEE mène à un réel changement au sein d'une institution, Centra (1993) identifie notamment quatre conditions :

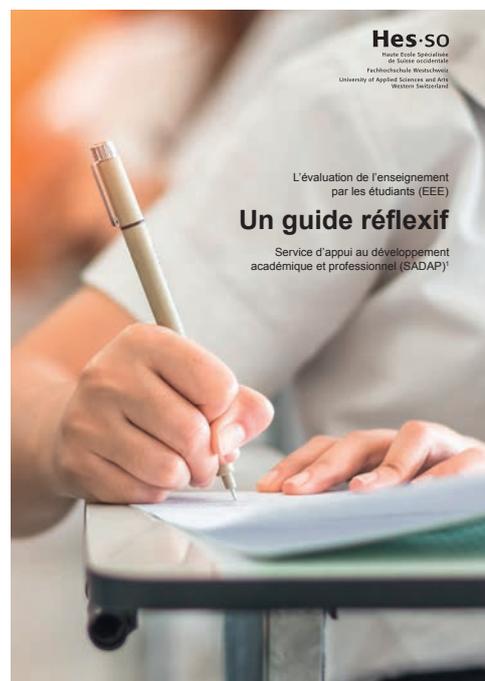
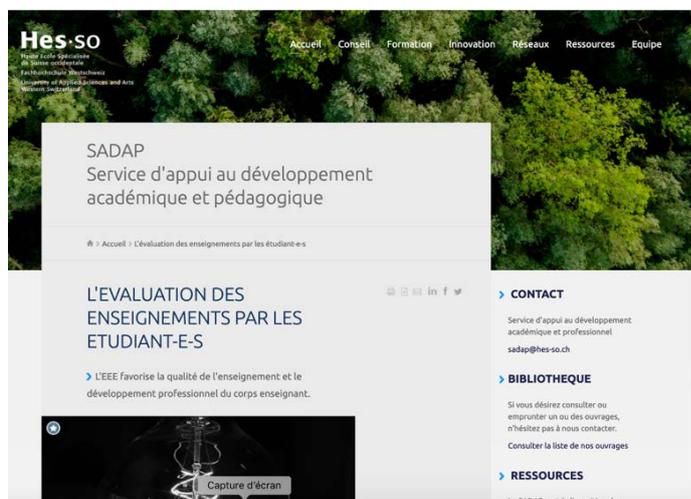
- La nouveauté des informations recueillies : l'enseignante doit pouvoir obtenir, par l'EEE, des éléments nouveaux sur son enseignement.
- La pertinence des informations obtenues et la crédibilité du procédé de récolte des informations : l'enseignante doit être convaincue par la valeur ajoutée des informations ainsi que par le procédé mis en place au sein de la filière ou de l'institution.
- L'utilisation des résultats par l'enseignante : les résultats obtenus doivent permettre à l'enseignant-e d'améliorer son enseignement, qui doit s'y engager de manière proactive.
- La motivation de l'enseignant : l'enseignante entre dans la démarche et est disposée à modifier son enseignement au regard de l'analyse des résultats de l'EEE.

C'est sur la base de telles considérations et résultats de recherche qu'est construite la présente politique-cadre et ses recommandations.

5. Ressources pédagogiques

Cette politique-cadre s'appuie par ailleurs sur diverses ressources produites en amont par le rectorat en versions française et allemande, à savoir :

- Un guide réflexif (février 2019)
- Deux aide-mémoire Enseignement (juin 2020)
- Le site web du SADAP : www.hes-so.ch/sadap



Titres en français :

« L'EEE et le contrôle qualité des enseignements » et « L'EEE et le développement professionnel des enseignantes »

6. Définitions

Enseignements

Dans toute la suite, on entend par « enseignement » toute forme d'organisation institutionnelle d'activités destinées à promouvoir l'apprentissage et le développement des compétences des étudiantes. Le terme s'applique aussi bien aux étudiantes en formation de base qu'en formation continue et désigne aussi bien un cours ponctuel que l'encadrement d'un stage ou le pilotage d'un module de cours. A titre d'exemples, on peut s'inspirer de Bernard (2011) pour décrire les types de situations d'enseignement différentes qu'il est possible de rencontrer à la HES-SO :

1. L'enseignement magistral en classe ;
2. La supervision de laboratoire, d'ateliers, d'exercices, de travaux pratiques, de cliniques ;
3. La supervision de stagiaires en formation pratique ;
4. L'encadrement d'enseignements par projet ;
5. Les cours en ligne et à distance, synchrones et asynchrones, hybrides et comodaux ;
6. Le tutorat de groupes de travail en apprentissage par problèmes ;
7. L'encadrement de travaux de semestre, de bachelor et de master...

Dans une perspective d'EEE, il paraîtra dès lors logique d'évaluer différemment un cours magistral d'un tutorat. Les paramètres de chaque situation d'enseignement ne sont effectivement pas les mêmes, qu'il s'agisse du poids du cours dans le cursus, de l'importance de la présence de l'enseignante ou de son travail de suivi des étudiantes.

Conseilleres pédagogiques

Les conseilleres pédagogiques sont des enseignantes (généralement titulaires), rattachées au rectorat ou conseilleres pédagogiques de proximité dans les hautes écoles (CPP). Ils assurent l'accueil des nouvelles enseignantes, le conseil et le soutien pédagogique de leurs collègues (innovation, EEE, numérique...) et contribuent parfois à des dossiers stratégiques relatifs à l'évolution de l'enseignement de leur haute école. Leur rôle principal consiste toutefois à aider les enseignantes à définir les aspects sur lesquels ils veulent se pencher, puis à les accompagner dans les changements qu'ils désirent apporter à leurs enseignements. Ils disposent pour ce faire d'un mandat donné par l'institution, d'un cahier des charges, d'un cadre d'intervention et d'une décharge horaire (20% en moyenne).

Réflexivité

Dans toute la suite, le terme « réflexivité » désigne la prise de conscience active et l'examen approfondi, par une personne ou une instance œuvrant au sein de la HES-SO, à l'aide d'outils adaptés, de la démarche ou du dispositif qu'elle a elle-même mise en œuvre ou dont elle entretient la pérennité. En ce sens, la réflexivité ne donne pas de réponses mais révèle les impensés et stimule des questionnements complémentaires. La réflexivité est tournée vers l'action et ses conséquences ; c'est ce qui la distingue de la réflexion.

Idéaltype

Un idéaltype résulte d'un travail de comparaison-différentiation effectué à partir de données empiriques, qu'il permet, sinon de simplifier, de condenser en un noyau d'intelligibilité. Inspirée des outils méthodologiques de sociologie définis par Max Weber sous ce même vocable, la notion « d'idéaltype » utilisée plus loin désigne un dispositif d'EEE fictif dont les caractéristiques simplifiées en font un dispositif de référence, par rapport auquel il est possible de se situer, sans que cela ne préjuge du fait que ce type, parce qu'il est justement « idéal », puisse être effectivement observé ou ne doit être effectivement répliqué dans la réalité.

II/ CADRE THEORIQUE ET REFLEXIF

1. EEE : la lettre et l'esprit

La notion d'EEE désigne un ensemble de pratiques et de dispositifs permettant de collecter des informations sur la manière dont les étudiantes perçoivent leurs enseignements. Elle autorise toutefois une certaine latitude dans le choix du prisme par lequel ces mêmes étudiantes sont invitées à exercer leur regard réflexif et critique et à exprimer ce qu'ils en retirent.

L'EEE ne saurait faire émerger des données objectives sur la personnalité des enseignantes et leur maîtrise de la matière : c'est en effet sur leurs perceptions de la qualité des prestations enseignantes que les étudiantes sont avant tout interrogées. Au gré des dispositifs d'EEE, il est toutefois possible que ces dernières soient incidemment amenées à exprimer leurs avis sur d'autres aspects de leurs relations avec les enseignantes. On notera tout de même que le risque de voir l'EEE conduire à une évaluation de l'enseignante par les étudiantes sera d'autant plus fort que ses pratiques pédagogiques seront centrées sur les contenus disciplinaires et non sur les apprentissages et le développement des compétences de ses étudiantes.

Quoi qu'il en soit, l'EEE ne consiste en aucun cas à transférer aux étudiantes la compétence disciplinaire et pédagogique : il s'agit là d'une réserve parfois émise à l'encontre de ces dispositifs qui, si elle devait être avérée, traduirait un détournement ou une mauvaise application du dispositif d'EEE auquel elle se référerait. Dans l'EEE, le regard évaluatif (le jugement) de l'étudiante ne doit pas être considéré comme absolu. Ce qui est intéressant, c'est sa perception et les informations que celle-ci contient, justement parce que ces informations proviennent d'une étudiante et non de pairs, d'expertes externes ou de la hiérarchie.

L'EEE consiste bien plutôt à interroger les étudiantes sur leur perception de la qualité des enseignements qui leurs sont prodigués, et non des enseignantes. L'évaluation des enseignantes reste du ressort de la hiérarchie. Et pour s'assurer que l'appréciation des étudiantes ne tombe pas dans le biais de personnalisation énoncé plus haut, il est possible de leur fournir un critère simple susceptible d'orienter leur appréciation vers l'objet véritablement investigué : le cadre pédagogique mis au service de leur apprentissage.

Qu'ils se prononcent sur la maîtrise des moyens d'enseignements par leur enseignante, sur la planification et la scénarisation de ses séquences pédagogiques, sur l'adéquation de ses interventions avec les compétences visées par la filière d'étude, sur l'alignement pédagogique de sa démarche ou encore sur l'intérêt qu'il parvient à susciter à l'égard de sa matière, les étudiantes devraient toujours le faire à l'aune de leur expérience d'apprentissage.

De telles considérations conduisent à définir le concept d'EEE-A, pour « évaluation par les étudiantes de leur expérience d'apprentissage », dont l'esprit consiste à interroger les étudiantes sur la perception qu'ils ont de la capacité du dispositif à leur permettre d'atteindre les objectifs fixés par leur filière en termes de développement de nouvelles compétences.

Au-delà de leur expérience d'apprentissage, les étudiantes peuvent toutefois être amenées à exprimer des avis éclairés sur des dimensions plus *meta* de leurs parcours d'étude, telles que la cohérence des programmes ou la qualité des infrastructures. Ces dimensions peuvent en effet avoir des impacts sur leur expérience d'apprentissage, bien que de manière moins directe que la prestation des enseignantes.

Une seconde déclinaison, que l'on peut qualifier d'EEE-E, consiste donc cette fois à interroger les étudiantes sur leur expérience générale d'étude, c'est-à-dire sur leur perception de la qualité du parcours qu'ils effectuent dans leur filière et au sein de l'institution, notamment en termes de gestion de la scolarité, de structure générale de la filière et de leurs environnements d'études.

Toutefois, les objets, les instruments et les démarches des évaluations des formations sont très différents de ceux des évaluations des enseignements. C'est pourquoi, dans toute la suite, le terme d'EEE se référera toujours à l'EEE-A.

2. Des risques associés aux divergences d'interprétation

En raison des ambiguïtés décrites plus haut, la notion d'EEE est rarement comprise et interprétée de manière univoque par l'ensemble des parties prenantes. Du point de vue des personnes chargées de la conduite de l'institution (directions d'institution, responsables de filière d'études, répondantes qualité...), la démarche d'EEE jouit d'une considération relativement positive. En effet, l'EEE et ses résultats sont souvent perçus comme des réponses fiables aux questions qui se posent à l'égard de la qualité de l'enseignement ou en tant qu'indicateur facilement accessible de la performance des divers personnels impliqués dans la formation, voire de la cohérence pédagogique de la filière d'études elle-même.

Considérée du point de vue des actrices impliquées dans la formation (enseignantes, étudiantes, personnels administratifs), la vision de l'EEE est toutefois généralement moins positive, certain-es enseignantes y voyant une façon peu fiable d'évaluer leurs prestations et invoquant le fait que l'évaluation de la qualité de leur enseignement ne saurait se limiter à la seule appréciation par les étudiantes de l'expérience en classe (Blais et Detroz, 2012). De leur côté, certain-es étudiantes y voient parfois l'intention des hiérarchies de se dédouaner des obligations de maintien de la qualité dans le cadre d'une formation, la démarche d'EEE étant alors plutôt perçue comme un prétexte que comme un réel outil de gestion de la qualité.

Parmi les dérives de l'EEE et de la parole accordée aux étudiantes, on trouve en particulier ce que Bernard (2011) identifie comme une possibilité de défouloir. En effet, sous couvert d'anonymat, l'étudiante peut être tentée de laisser un commentaire blessant ou injurieux à l'encontre de l'enseignante, parfois sans même s'en rendre compte. Le sentiment d'être un élément parmi tant d'autres, spécialement dans les grands groupes, peut notamment contribuer à une certaine frustration qui est alors exprimée lors des EEE.

Enfin, plusieurs études (Peters, 2019) pointent les risques associés à une utilisation des seuls résultats de l'EEE à des fins de promotion, d'attribution de poste permanents ou de licenciement des personnels d'enseignement. En effet, bien que les évaluations par les étudiant-es soient utiles pour broser un portrait de l'expérience étudiante par rapport au cours et au professeur, elles ne sauraient constituer une mesure fiable et parfaite de l'efficacité de l'enseignement, notamment sans comparaison aux résultats d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation des enseignantes. Il est donc recommandé de compléter les résultats de l'EEE avec d'autres données pour l'évaluation par la hiérarchie des prestations du personnel enseignant.

La conception d'une démarche d'EEE nécessite dès lors une réflexion et une connaissance approfondies des enjeux, risques et bonnes pratiques en la matière, ce qui justifie particulièrement l'élaboration d'une politique-cadre et de recommandations au niveau institutionnel.

3. Les 5 phases de l'EEE

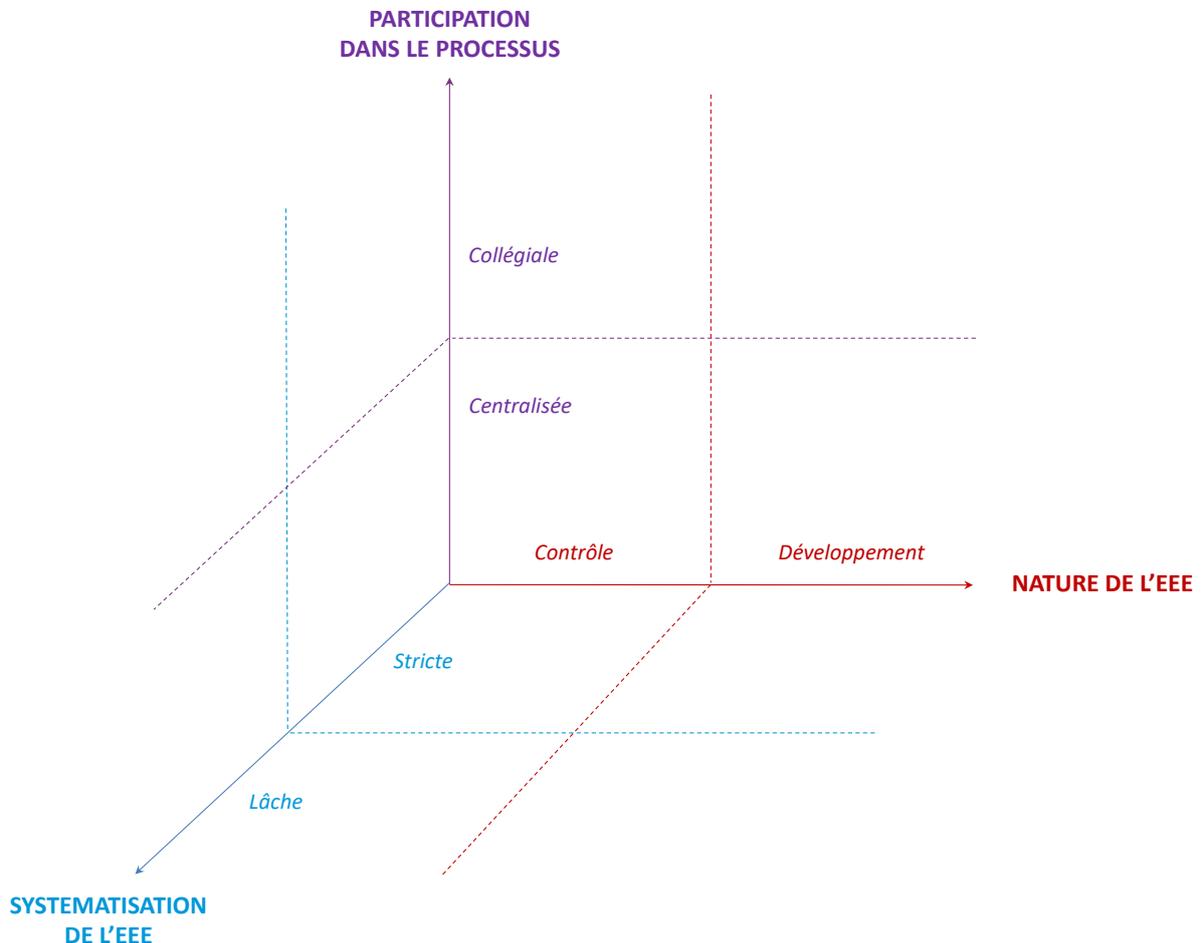
Quelles que soient les intentions et le positionnement institutionnel d'un dispositif d'EEE, il est possible d'en regrouper les étapes sous la forme de 5 phases principales et fondamentales, dont aucune ne saurait manquer bien que les deux dernières soient parfois négligées :

1. Conception du dispositif de collecte (démarche, objectifs, modalités et contenus) ;
2. Administration des outils de recueil des données (questionnaires, focus groups, observation par les pairs...), déploiement du dispositif et recueil des réponses ;
3. Analyse des réponses ou feedbacks et restitution des résultats aux enseignantes ;
4. Rétrocession aux étudiantes des résultats et des mesures entreprises ;
5. Accompagnement des enseignantes et éventuelles remédiations pédagogiques ou RH.

Dans toute la suite, l'évocation de tout dispositif d'EEE devra systématiquement être perçue à l'aune de cette décomposition en 5 phases. Chacune d'entre elles pourra toutefois être déclinée de diverses manières, dont on trouve les détails dans les ressources mises à disposition de l'institution par le SADAP.

4. Les dimensions de l'EEE

Lorsqu'on évoque les modalités concrètes présidant à l'organisation d'un dispositif d'EEE, de nombreuses questions se posent et s'entremêlent : Qui peut accéder aux résultats ? Quelle est la fréquence des sondages ? Sont-ils obligatoires ou facultatifs ? Comment sont conçus les questionnaires ?

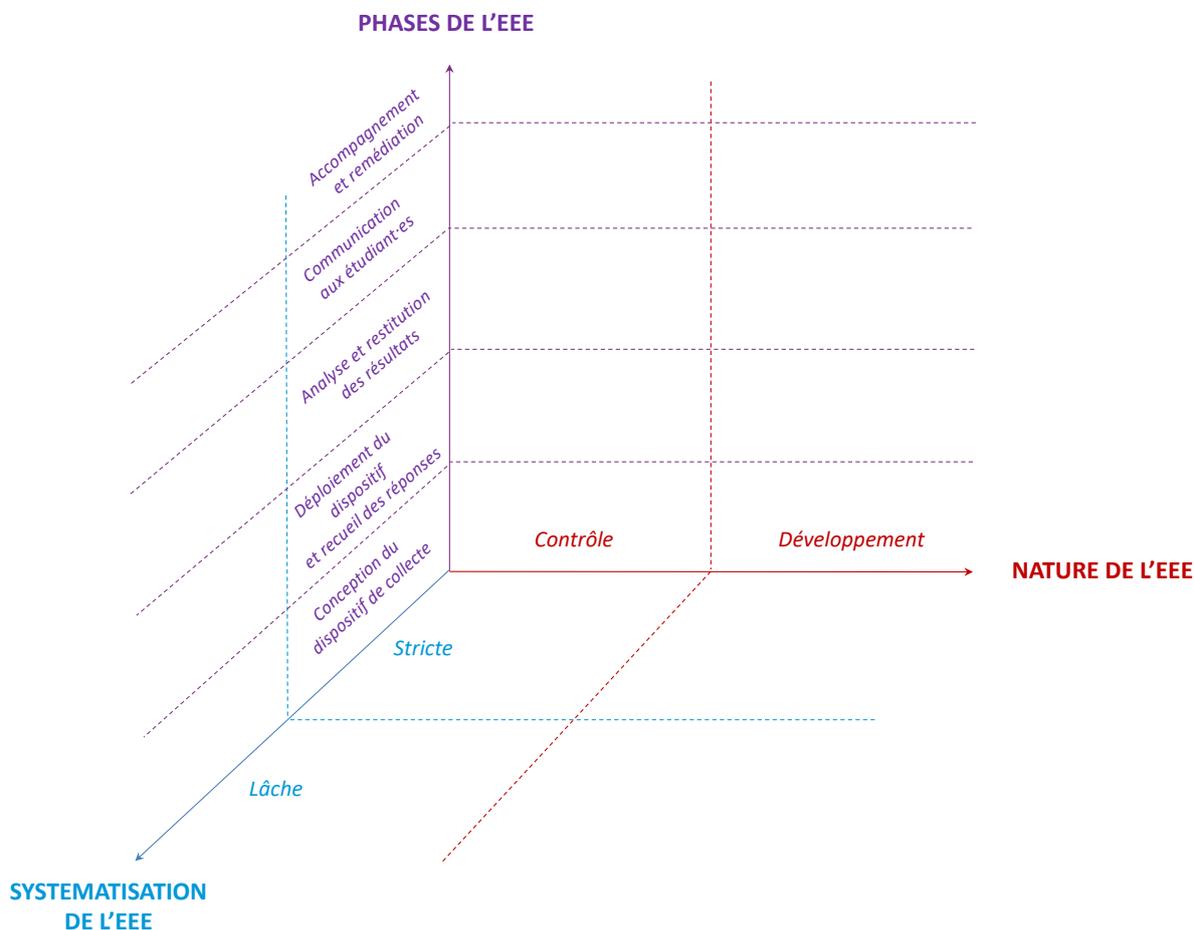


Pour clarifier ces interrogations, le SADAP a proposé une représentation graphique des dimensions fondamentales de l'EEE, chacune correspondant à un axe sur lequel il est théoriquement possible de positionner n'importe quel dispositif existant ou attendu. Ces dimensions, organisées chacune sous la forme d'une progression continue entre deux positions extrêmes, sont les suivantes :

- **Nature de l'EEE : intention sous-jacente à la démarche**
Le dispositif vise-t-il plutôt le contrôle de la prestation des enseignant-es par la hiérarchie (contrôle) ou plutôt leur développement professionnel (développement) ?
- **Systematisation de l'EEE : degré de contrainte et d'obligation**
Le dispositif est-il pensé de manière plutôt lâche ou plutôt stricte ?
- **Participation dans l'EEE : degré d'implication des parties prenantes**
La conception des différentes phases est-elle plutôt centralisée ou plutôt collégiale ?

Dans le diagramme en 3 dimensions obtenu par l'association de ces trois axes orthogonaux, un dispositif d'EEE donné peut être représenté par un point unique ; de même, un point quelconque représente toujours un type particulier de dispositif d'EEE.

Toutefois, dans une visée opérationnelle de l'utilisation d'un tel diagramme, la représentation d'un dispositif donné sous la forme d'un point ne permet pas sa bonne visualisation, notamment au regard de son découpage en 5 phases. Une variante consiste dès lors à substituer à l'axe vertical, représentatif du degré de participation globale des parties prenantes dans le dispositif, un axe le long duquel sont déclinées les 5 phases.



5. Typologie des formes d'EEE

Cette approche permet de représenter n'importe quel dispositif d'EEE sous la forme d'un parallélépipède rectangle dont la couleur des parties correspondant respectivement à ses 5 phases reflète le poids qui leur est accordé : foncée pour une importance accrue, claire pour une moindre attention.

En considérant des formes extrêmes de dispositifs d'EEE le long des deux axes du plan horizontal, il est alors possible de définir des idéaltypes d'EEE, comme autant de systèmes de référence par rapport auxquels on peut positionner un dispositif réel donné.

- **Type « Contrôle systématique »**

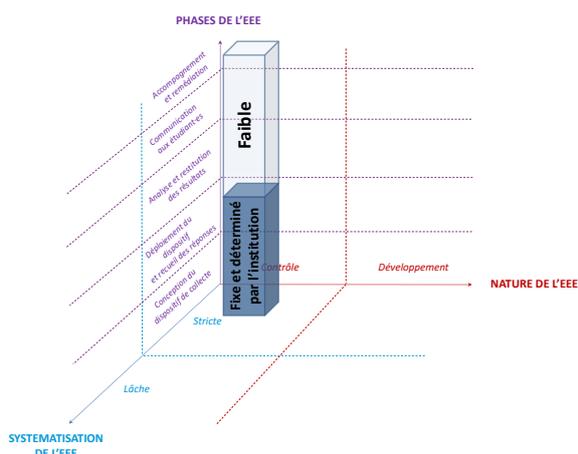
Dans ce type, l'institution effectue des évaluations de l'enseignement sommaires systématiques imposées, afin de déceler d'éventuels problèmes notables dans certains d'entre eux. L'attention porte essentiellement sur les premières phases du dispositif.

Il s'agit d'un type assez représentatif du dispositif « Détecteur de fumée », actuellement en vigueur à l'Université de Neuchâtel par exemple.

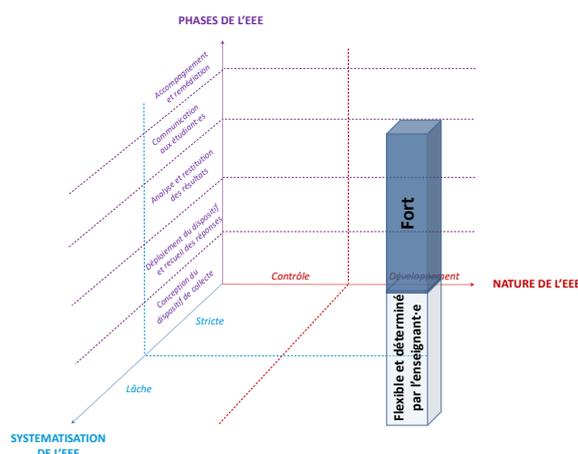
- **Type « Soutien au développement des enseignantes »**

Dans ce type, l'institution effectue des évaluations de l'enseignement détaillées et spécifiquement adaptées, par l'intermédiaire d'un service dédié au soutien au développement professionnel des enseignantes qui le souhaitent ou en ont besoin. L'attention porte principalement sur les dernières phases du dispositif, les premières phases étant flexibles et partiellement déterminées par les enseignantes elles-mêmes.

Ce type est assez représentatif du dispositif actuellement en vigueur à l'Université de Lausanne, clairement positionné sous l'angle du développement professionnel à quelques contraintes méthodologiques près, essentiellement liées à l'intégration des résultats de l'EEE dans les démarches de nomination et d'avancement de carrière.



Type « Contrôle systématique »



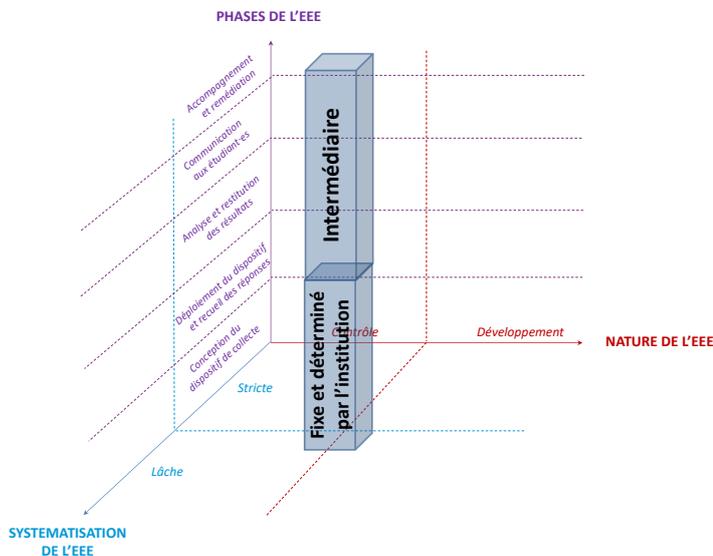
Type « Soutien au développement des enseignantes »

- **Type « Hybride »**

Dans ce type, l'institution utilise les résultats d'évaluations de l'enseignement périodiques, à la fois pour déceler des problèmes notables et pour soutenir le développement des enseignantes. Les poids entre les différentes phases sont donc relativement bien répartis mais les intentions de la démarche sont parfois peu lisibles pour les bénéficiaires, ce qui entraîne des risques en termes de conflictualité et d'adhésion au dispositif des parties prenantes.

Ainsi, dans les institutions ayant expérimenté ce type de dispositifs, on a pu constater des perceptions différentes de la part des enseignantes et de leurs hiérarchies en termes de positionnement, les premières le considérant plutôt comme relevant du contrôle de la prestation enseignante, les seconds comme du développement professionnel.

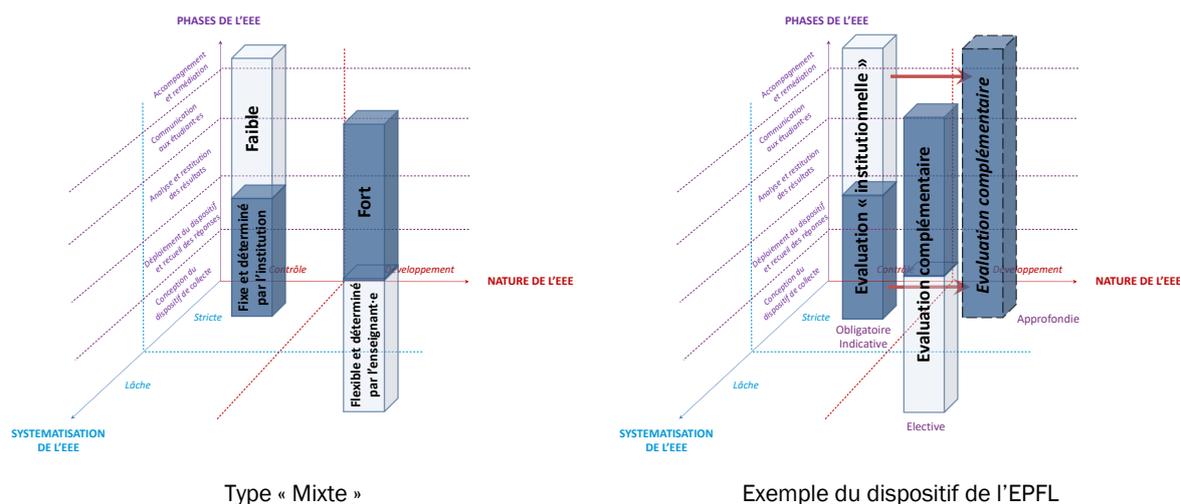
Le degré de systématisation y était lui-même également hybride, avec une mise en œuvre très systématique associée à une faible fréquence d'évaluation des enseignements.



- **Type « Mixte »**

Dans ce type, l'institution combine les deux premiers types mentionnés plus haut : elle effectue des évaluations de l'enseignement périodiques imposées afin de déceler des problèmes notables, mais elle associe à ce premier dispositif « détecteur de fumée » des évaluations électives destinées à soutenir le développement des enseignantes. Les poids respectifs des attentions portées aux différentes phases sont inversés.

L'institution peut toutefois décider de rendre l'évaluation complémentaire obligatoire lorsque les résultats du détecteur de fumée sont préoccupants, comme c'est le cas à l'EPFL.



Cette typologie en 4 types distincts constitue une première grille qualitative d'analyse ou de conception des dispositifs d'EEE. Par la compréhension des forces, faiblesses, opportunités et risques de chacun de ces cas théoriques, il est possible d'évaluer celles de son propre dispositif en le comparant aux idéaltypes.

6. Des outils de positionnement et d'aide à la décision

Au-delà des idéaltypes définis ci-dessus, qui permettent un positionnement qualitatif sur la base d'impressions générales, il peut être intéressant de disposer de critères plus fins propres à exercer une réflexivité plus approfondie sur un dispositif d'EEE donné.

C'est ce que suggèrent la littérature (voir note n°2) et les recherches empiriques, qui permettent d'élaborer des grilles critériées grâce auxquelles il est possible de décomposer avec grande finesse toute démarche d'EEE au regard de paramètres secondaires diversifiés, qui structurent les 3 grands axes nature / systématisation / participation évoqués au paragraphe 3.

- **Nature de l'EEE : rapport contrôle de la prestation enseignante / développement professionnel**

Un article de Berthiaume *et al.* (2011) fournit la matière principale à la démarche empruntée ici en proposant une liste de 4 sous-dimensions dont il apparaît qu'elles sous-tendent le positionnement en contrôle ou en développement de toute démarche d'EEE :

- **Confidentialité** : quel est le périmètre de diffusion des résultats de l'évaluation ?
- **Responsabilité** : qui est en charge du pilotage du dispositif ?
- **Adaptabilité** : dans quel mesure les questionnaires sont-ils ajustables aux besoins de l'enseignante ?
- **Réflexivité** : quel accompagnement est mis en place pour aider l'enseignante à réfléchir aux résultats de l'évaluation dont ses enseignements ont fait l'objet ?

A noter qu'il ne s'agit pas d'opposer les approches de contrôle ou de développement, les deux pouvant d'ailleurs se côtoyer dans un même dispositif comme nous venons de le voir pour l'EPFL.

Quel rapport Développement / Contrôle ?

	← Minimum → Maximum →				
Confidentialité	L'enseignant-e ne reçoit pas les résultats d'évaluation ; ses responsables hiérarchiques sont les seul-e-s à les recevoir.	L'enseignant-e reçoit les résultats d'évaluation de ses responsables hiérarchiques.	L'enseignant-e et ses responsables hiérarchiques reçoivent les résultats d'évaluation.	L'enseignant-e est le-la seul-e à recevoir les résultats d'évaluation, mais il-elle est tenu-e d'en fournir une analyse personnelle à ses responsables hiérarchiques.	L'enseignant-e est le-la seul-le à recevoir les résultats d'évaluation ; aucune information n'est transmise à ses responsables hiérarchiques.
Responsabilité	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote seule le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote l'évaluation de l'enseignement en prenant en compte certains besoins ou demandes de l'enseignant-e.	L'enseignant-e et l'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilotent conjointement le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'enseignant-e pilote l'évaluation de son enseignement en faisant appel aux ressources de l'unité chargée de l'évaluation des enseignements.	L'enseignant-e pilote seul-e le processus d'évaluation de son enseignement.
Adaptabilité	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant-e et il n'est pas possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant-e et il n'est pas possible de les modifier.	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant-e et il est possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant-e et il est possible de les modifier.	Un questionnaire sur mesure est développé pour chaque enseignant-e.
Réflexivité	Aucun dispositif n'est développé pour aider l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements.	Peu de dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle n'est pas tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle n'est pas tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle est tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	En plus des nombreux dispositifs, chaque enseignant-e est systématiquement accompagné-e dans sa réflexion suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle est tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.

Contrôle ← **Développement**

NB : Dans la mesure où elle propose un positionnement selon deux critères distincts, il est envisageable de scinder la dernière ligne en deux sous-dimensions complémentaires.

- **Systématisation de l'EEE : rapport lâche / stricte**

Sur le même modèle que ci-dessus, il est possible de construire empiriquement une autre grille critériée décomposée selon les sous-dimensions qui sous-tendent le positionnement des dispositifs d'EEE, cette fois en termes de systématisation :

- **Exhaustivité** : quel est le niveau de généralisation du dispositif dans la haute école ?
- **Fréquence** : quel est le degré de répétition des évaluations ?
- **Coercitivité** : à quel point l'EEE a-t-elle un caractère facultatif et obligatoire ?
- **Retours aux étudiantes** : dans quelle mesure les résultats et décisions prises sont-ils communiqués aux étudiantes ?

Quel degré de systématisation ?

	← Minimum → Maximum →				
Exhaustivité	Les dispositifs d'EEE portent sur quelques enseignements seulement (par exemple identifiés comme problématiques)	Les dispositifs d'EEE portent sur les nouveaux enseignements (ou enseignant-es) et/ou sur les cours problématiques	Les dispositifs d'EEE portent sur les nouveaux enseignements (et enseignants) et/ou sur une sélection de cours (problématiques ou non)	Les dispositifs d'EEE s'appliquent à la plupart des enseignements	Les dispositifs d'EEE s'appliquent a priori à l'ensemble des enseignements
Fréquence	L'EEE est réalisée moins souvent qu'une fois tous les 3 ans par cours ou par module	L'EEE est réalisée tous les 1 à 3 ans par cours ou par module	L'EEE est réalisée une fois par an par cours ou par module	L'EEE est réalisée tous les semestres par cours ou par module	L'EEE est réalisée plusieurs fois par semestre par cours ou par module
Coercitivité	L'EEE est possible mais pas spécialement recommandée	L'EEE est totalement facultative mais recommandée occasionnellement	L'EEE est recommandée à une fréquence définie	L'EEE est obligatoire à une fréquence définie, et facultative le reste du temps	L'EEE est strictement obligatoire et systématique
Retours	Les résultats de l'EEE ne sont pas communiqués aux étudiantes	Les résultats de l'EEE sont parfois communiqués aux étudiantes	Les résultats de l'EEE sont systématiquement communiqués aux étudiantes, mais pas les mesures pédagogiques entreprises	Les résultats de l'EEE sont systématiquement communiqués aux étudiantes, ainsi que parfois les mesures pédagogiques entreprises	Les résultats de l'EEE et les mesures pédagogiques entreprises sont systématiquement communiqués aux étudiantes

Lâche ← **Stricte**

- **Participation dans l'EEE : rapport centralisé / collégial**

Enfin, sur le même principe toujours, on construit une grille permettant de positionner le degré de centralisation ou de collégialité de 4 des 5 phases fondamentales des dispositifs d'EEE :

- *Conception des questionnaires*
- *Analyse des réponses obtenues*
- *Retours aux étudiantes*
- *Accompagnement des enseignant-es*

Quel degré de participation ?

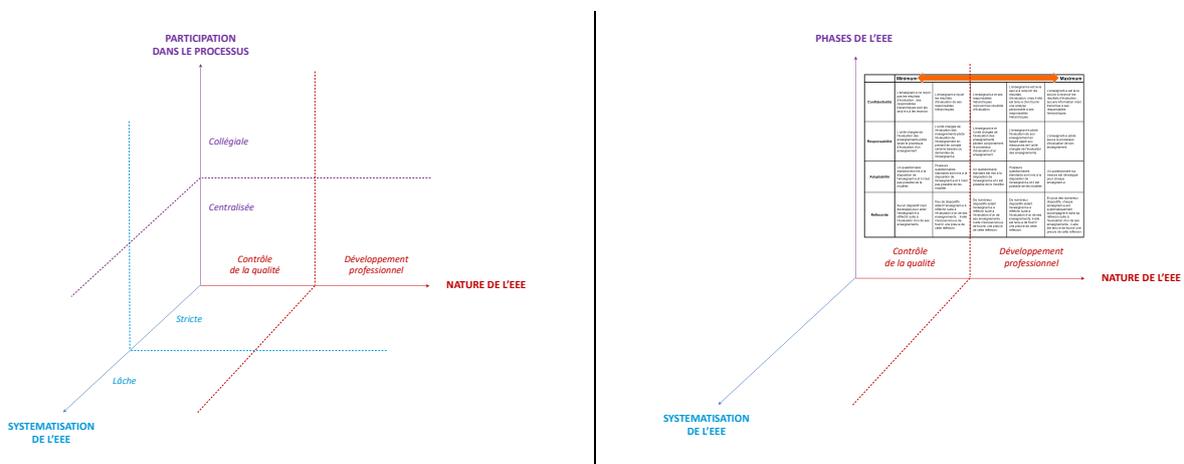
	← Minimum ————— Maximum →				
Conception	Le dispositif est prédéfini et non modifiable	Un dispositif standard est modifié par un comité pédagogique et adopté une fois pour toutes	L'équipe pédagogique concernée par l'EEE peut ajouter des questions à un questionnaire standard	Le dispositif peut être intégralement modifié par l'équipe pédagogique concernée par l'EEE	La conception du dispositif est réalisée collégalement (Rfil, Rmod, CPP, enseignant-es, SADAP, représentant-es des étudiant-es...)
Analyse	Les résultats sont analysés par l'autorité hiérarchique et conservés dans un but de gestion RH	Les résultats sont analysés par l'autorité hiérarchique et transmis à l'enseignant-e concerné-e	Les résultats de l'EEE sont analysés par le (la) responsable de filières puis discutés avec l'enseignant-e et le (la) CPP	Les résultats de l'EEE sont analysés par l'enseignant-e et le (la) CPP avant qu'une synthèse ne soit transmise au (à la) responsable de filière	Les résultats de l'EEE sont analysés collégalement et de manière transparente avec le (la) CPP et le (la) responsable de filière
Retours	Les conclusions de l'analyse sont parfois transmises aux étudiant-es, et ce sans explications	Les conclusions de l'analyse sont systématiquement transmises aux étudiant-es, mais sans explications	Les conclusions de l'analyse sont transmises aux étudiant-es et assorties de commentaires et explications	Les conclusions de l'analyse sont transmises aux étudiant-es et discutées avec certains d'entre eux	Les conclusions de l'analyse sont transmises aux étudiant-es et systématiquement discutées avec eux
Accompagnement	L'accompagnement est de nature purement RH et réservé à l'autorité hiérarchique	L'accompagnement est réservé à l'autorité hiérarchique qui inclut un-e CPP dans le processus	L'autorité hiérarchique incite l'enseignant-e concerné-e à se rapprocher d'un CPP et/ou d'un-e collègue pour évoluer	Le dispositif d'EEE prévoit la possibilité pour tout-e enseignant-e qui le souhaite une discussion des résultats avec un CPP et/ou le SADAP	Le dispositif d'EEE inclut d'office une discussion des résultats avec un CPP et/ou le SADAP

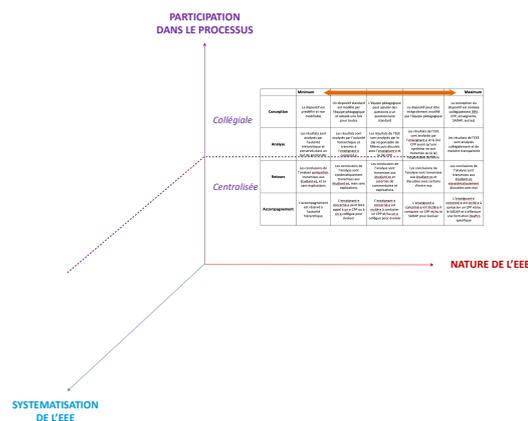
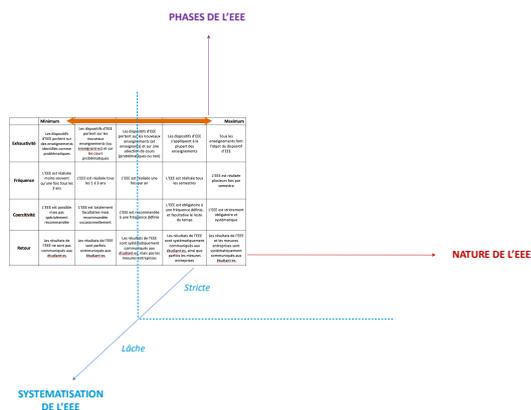
Centralisée Collégiale

NB : Il est également possible de faire figurer dans la grille la phase de distribution et de recueil des données (phase 2), bien qu'elle soit en général centralisée, par nature et par nécessité.

Concernant les retours aux étudiantes, il s'agit bien entendu de ne les faire porter que sur les résultats des évaluations et les mesures pédagogiques envisagées et en aucun cas sur d'éventuelles mesures RH.

Notons enfin qu'il eut été possible d'élaborer, comme pour les deux premiers axes, une grille de positionnement différente, conçue sur des sous-dimensions de la notion de participation plutôt que sur les phases du processus. La possibilité en est laissée aux hautes écoles si elles le souhaitent.





Rétrospectivement, dans la mesure où ces sous-dimensions permettent d'affiner la compréhension de chacune des 3 dimensions principales, on note que le positionnement dans ces grilles permet un repositionnement plus précis dans le diagramme présenté précédemment, comme le montrent les figures ci-dessus.

7. Une démarche réflexive

Pour bien comprendre l'esprit de ces grilles et les raisons de leur présence dans cette politique-cadre, il est important de les considérer comme des outils dont la fonction principale est de susciter des interrogations sur les dispositifs en cours ou envisagés, et en aucun cas comme des préceptes normatifs fournissant des directives absolues, des recettes toutes faites ou même des réponses définitives aux questions qu'elles soulèvent.

La philosophie qui préside à cette politique-cadre s'appuie en effet sur la double hypothèse que :

1. les personnes auxquelles elle s'adresse sont des professionnelles de l'enseignement supérieur et disposent des compétences et des prérogatives nécessaires pour mettre en place la démarche d'EEE la plus adaptée aux besoins et aux contraintes de leur institution ;
2. toutes les ressources nécessaires en termes de références académiques, de guides réflexifs, de conseils méthodologiques, d'exemples de pratiques et de soutien pédagogique sont disponibles au sein même de la HES-SO pour les y aider.

Tout comme les idéaltypes décrits plus haut, ces grilles doivent donc être vues comme des aides à la réflexion à choix, facultatifs et perfectibles, adaptables et même modifiables. Elles indiquent un chemin plutôt qu'un but : définir un dispositif idéal ou questionner un dispositif existant, comparer les perceptions d'acteurs différents d'un même dispositif, constituer un outil de communication d'un dispositif en cours d'application... leurs utilisations potentielles sont aussi nombreuses que les situations institutionnelles dans lesquelles elles sont susceptibles d'être invoquées.

NB. Si ces grilles ne présentent par principe aucune option qui serait considérée comme inadéquate par la littérature et l'expérience des dispositifs d'EEE, on peut certes déceler des prises de position implicites dans leurs formulations. D'un point de vue pédagogique, on privilégiera ainsi toujours l'adaptabilité des dispositifs, la réflexivité et l'autonomisation des acteurs ou l'organisation collégiale des démarches. Du point de vue du management, on pourra toutefois admettre qu'un certain degré de confidentialité, de rigidité et de centralisation peut servir l'efficacité des dispositifs et éviter les dérives dans leurs mises en œuvre. Aussi tout positionnement dans ces grilles, quel qu'il soit, devra-t-il être considéré comme valable s'il est assumé et partagé par les acteurs concernés d'un dispositif donné, pour autant qu'il soit en accord avec les principes-clés de cette politique. Leur rôle consistera dans ce cas à s'assurer qu'aucune dimension n'en est restée impensée.

8. Préconisations techniques générales

Si aucune réponse ne peut *a priori* être considérée comme inadaptée lors du positionnement d'un dispositif d'EEE dans ces grilles, il n'en demeure pas moins que toutes les combinaisons de réponses ne sont pas d'égaies pertinences. En effet, dans la mesure où chacune de leurs 4 sous-dimensions construisent une posture générale au regard de leurs dimensions principales respectives (nature de l'EEE, systématisation et participation), il est assez raisonnable de postuler qu'un dispositif cohérent depuis chacun de ces points de vue conduira à des réponses plus ou moins alignées dans la dimension verticale pour chacune des grilles proposées.

Ainsi, si lors du positionnement dans chacune de ces 3 grilles réflexives, les curseurs représentatifs du dispositif d'EEE ne se regroupent pas dans une unique zone, il pourra être intéressant d'en comprendre les raisons. Notons tout de même que si cet alignement est le signe d'un dispositif cohérent, un non-alignement ne constitue pas nécessairement la signature d'un dispositif incohérent, pour autant que cet état de fait soit souhaité et assumé. En revanche, il suscitera un questionnement qui permettra soit de le confirmer, soit de proposer des évolutions.

	Minimum				Maximum
Confidentialité	L'enseignant-e ne reçoit pas les résultats d'évaluation ; ses responsables hiérarchiques sont les seul-e-s à les recevoir.	L'enseignant-e reçoit les résultats d'évaluation de ses responsables hiérarchiques.	L'enseignant-e et ses responsables hiérarchiques reçoivent les résultats d'évaluation.	L'enseignant-e est le seul à recevoir les résultats d'évaluation, mais il/elle est tenu-e d'en fournir une analyse personnelle à ses responsables hiérarchiques.	L'enseignant-e est le seul à recevoir les résultats d'évaluation ; aucune information n'est transmise à ses responsables hiérarchiques.
Responsabilité	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote seule le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote l'évaluation de l'enseignement en prenant en compte certains besoins ou demandes de l'enseignant-e.	L'enseignant-e et l'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilotent conjointement le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'enseignant-e pilote l'évaluation de son enseignement en faisant appel aux ressources de l'unité chargée de l'évaluation des enseignements.	L'enseignant-e pilote seul le processus d'évaluation de son enseignement.
Adaptabilité	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant-e et il n'est pas possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant-e et il n'est pas possible de les modifier.	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant-e et il est possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant-e et il est possible de les modifier.	Un questionnaire sur mesure est développé pour chaque enseignant-e.
Réflexivité	Aucun dispositif n'est développé pour aider l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements.	Peu de dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il/elle n'est pas tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il/elle n'est pas tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il/elle est tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	En plus des nombreux dispositifs, chaque enseignant-e est systématiquement accompagné-e dans sa réflexion suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il/elle est tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.

Si le dispositif d'EEE est cohérent du point de vue du rapport contrôle / développement, on s'attend à ce que les positions choisies dans la grille soient relativement alignées.

Il sera par ailleurs utile d'employer ces grilles pour faire évaluer l'EEE à la fois par les enseignantes concernées par le dispositif et par leurs responsables hiérarchiques (voire par les étudiant-es eux-mêmes), de manière à détecter d'éventuelles différences de perception.

Enfin, une utilisation pertinente de ces grilles consistera à les renseigner au regard 1/ de la situation vécue (perçue) et 2/ de la situation souhaitée (idéale). Le calcul du score d'écart à l'idéalité (égal à la somme des valeurs absolues des écarts entre les positions vécue et souhaitée) sera alors un bon indicateur de la marge de progression du dispositif par rapport aux attentes.

9. Une matrice de répartition des rôles

Un ultime outil réflexif peut être utile dans la définition des dispositifs d'EEE : le tableau d'attribution des rôles confiés aux différentes acteurs-trices tout au long de ses différentes phases.

On pourra par exemple s'appuyer sur le concept de matrice RACI (ci-contre) qui précise, sur un exemple fictif, à quel(s) titre(s) chaque personne ou service est impliquée.

	Haute Ecole		Rectorat
	Responsable de filière & Direction	Equipe pédagogique & CPP	SADAP
Conception du dispositif de collecte (structure et supports)	R / A	C / I	C
Déploiement du dispositif et recueil des réponses	R	A / C / I	
Analyse et restitution des résultats aux enseignante-s	R / A	C / I	
Communication aux étudiant-es	C / I	R / A	
Accompagnement des enseignant-es et remédiation pédagogique	R / C / I	A	C

III/ PRINCIPES

Sur la base de ces repères théoriques préliminaires, de la littérature académique existante sur le sujet et des consultations effectuées par le SADAP au sein des hautes écoles de la HES-SO, le rectorat recommande à ces dernières de mettre en place et de recourir à des dispositifs d'EEE conformes à trois principes clés, directement liés aux dimensions légales de la politique institutionnelle des hautes écoles, complétés par 8 recommandations de mise en œuvre. Ces dernières sont développées dans la partie suivante.

1. Des démarches systématiques, complètes et soutenues par la recherche

Afin de se donner les moyens de garantir la qualité attendue de ses prestations, chaque haute école dispose d'une démarche d'EEE cohérente et documentée et analyse ses enseignements à intervalles réguliers.

Pour ce faire, la démarche d'EEE est conçue en accord avec les résultats de la littérature scientifique et professionnelle, ainsi qu'en cohérence avec les ressources produites par les conseiller-es pédagogiques et les services de soutien à l'enseignement de l'institution. Toutes ses dimensions sont par ailleurs régulièrement interrogées à l'aide d'outils réflexifs inspirés de ceux qui figurent dans le cadre théorique de la politique-cadre.

Le degré de granularité des dispositifs qui composent la démarche d'EEE (selon qu'ils relèvent du niveau des enseignements, des modules ou de la filière) est défini en fonction des spécificités de l'organisation de la haute école et de sa mission d'enseignement.

Un dispositif d'EEE se décline en plusieurs phases bien identifiées, parmi lesquelles on devrait toujours trouver au minimum :

1. sa conception (structure et contenus),
2. le déploiement du dispositif et le recueil des réponses,
3. l'analyse des résultats et leur restitution aux enseignantes concerné-es,
4. la rétrocession vers les étudiant-es des résultats et des mesures prises,
5. l'accompagnement pédagogique des enseignantes et l'éventuel déploiement de mesures de remédiation aux difficultés observées.

Une attention particulière est portée aux conditions nécessaires à l'adhésion de l'ensemble des parties prenantes de chaque dispositif (par exemple collégialité de la conception de la démarche, formalisation des intentions qui président à son élaboration, communication de ces dernières au corps enseignant et aux étudiantes...).

2. Une rétrocession systématique auprès des étudiantes

L'accréditation institutionnelle des hautes écoles repose sur des standards qualité détaillés dont le respect nécessite de tenir informé-es les étudiantes des résultats obtenus lors des procédures d'EEE.

Or au-delà des aspects formels, un engagement constructif des étudiantes dans de telles procédures ne peut perdurer que s'ils ont le sentiment que leurs avis seront effectivement exploités pour améliorer leurs conditions d'étude. Heyde et Le Diouris (2009) relèvent que, paradoxalement, les étudiantes sont rarement informé-es sur les objectifs de la démarche de l'EEE ou sur les résultats de celle-ci. La rétrocession des résultats aux personnes qui les ont générés est donc une étape fondamentale, peu importe la forme qu'elle prend.

Aussi les hautes écoles devraient-elles prévoir des dispositions destinées à assurer aux étudiantes des retours, non pas nécessairement sur la synthèse des résultats (qui, selon les cas, devront être traités confidentiellement), mais sur la manière dont il a été (ou sera) tenu compte de leurs contributions. Ces retours, réalisés à l'oral ou à l'écrit, en communication plénière ou en petits groupes, consisteront à expliquer aux étudiantes les changements qui peuvent être/qui ont été appliqués, ou encore pourquoi certains changements souhaités n'ont pas été réalisés ou ont été différés.

Dans la mesure du possible, les rencontres permises par ces communications seront en outre exploitées comme autant d'occasions de développer une culture de l'évaluation auprès de l'ensemble des parties prenantes du dispositif.

3. Un soutien et un accompagnement pédagogique des enseignantes

Si les résultats de l'EEE peuvent, parmi d'autres éléments probants, contribuer à l'évaluation du personnel enseignant, l'EEE vise l'amélioration continue de l'enseignement par l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage et le développement académique et professionnel des enseignantes. Dès lors, un dispositif d'EEE qui s'arrêterait à la collecte des résultats des questionnaires, voire même à leur communication aux étudiantes, manquerait clairement sa cible.

Il va de soi que l'analyse des résultats et des commentaires obtenus lors d'une démarche d'EEE débouche nécessairement sur une réflexion de la part de l'enseignante quant aux changements qu'il sera susceptible d'apporter dans son enseignement. Pour autant, il n'est pas certain que ces changements lui apparaissent clairement ou qu'il sache comment les mettre en œuvre.

C'est pourquoi, même dans les cas où l'EEE est utilisée comme simple « détecteur de fumée », les hautes écoles intègrent dans leurs démarches d'EEE des dispositions assurant un accompagnement pédagogique professionnel à toute enseignante qui en ferait la demande ou en manifesterait le besoin.

Cela implique pour la hiérarchie de mettre en œuvre un soutien à l'enseignement qui se traduit par deux types de dispositifs principaux :

1. une formation pédagogique initiale et continue (par ex. ateliers de formation DevPro),
2. un service de conseil pédagogique.

Ce dernier peut accompagner les enseignantes dans leur démarche d'amélioration ou d'innovation pédagogique, que ce soit durant la procédure d'EEE (envoi/distribution des questionnaires, dépouillement, analyse des résultats) ou dans la phase de réflexion et de changement des pratiques pédagogiques suivant l'EEE.

En plus de leurs qualifications en matière de soutien pédagogique, les conseillères pédagogiques bénéficient d'une certaine distance avec les résultats obtenus sans détenir d'autorité hiérarchique, ce qui facilite le processus d'accompagnement. Pour cette raison, les hautes écoles sont incitées à s'assurer de la disponibilité de conseillères pédagogiques pour répondre aux questions de fond mais également pour un soutien techno-pédagogique, bien avant le recours à la hiérarchie et au service des ressources humaines.

De manière générale, les conseillères pédagogiques (rattachées au rectorat ou conseillères pédagogiques de proximité dans les hautes écoles) facilitent la mise en place du dispositif d'EEE, l'analyse des résultats et peuvent accompagner l'enseignante dans l'amélioration de son enseignement. Personnes ressources au moment du dépouillement et de l'analyse des résultats, il se peut également, suivant les dispositifs en place, que les évaluations des enseignements par les étudiantes leurs soient directement adressées. L'analyse est alors de leur ressort. Ils fournissent à l'enseignante les résultats sous forme de rapport, en mettant en évidence les points positifs et les aspects à améliorer. L'accompagnement pédagogique démarre alors naturellement après la remise et l'analyse des résultats.

IV/ RECOMMANDATIONS

Pour accompagner la mise en œuvre de ces principes, diverses recommandations peuvent être formulées sur la base des mêmes considérations théoriques et pratiques liées aux résultats de la littérature académique et à l'observation des modalités d'enseignement spécifiques aux hautes écoles de la HES-SO. Les huit recommandations ci-dessous reflètent une progression chronologique qui traverse les différentes phases d'implémentation des démarches d'EEE que sont leur conception, leur réalisation et leur amélioration au sein d'une haute école donnée.

1. Orientation vers l'expérience d'apprentissage des étudiantes

L'état d'esprit qui guide la conception de la démarche d'EEE, en conjonction avec d'autres approches d'amélioration continue, est la consolidation de la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des enseignantes dans la perspective d'une amélioration continue de l'expérience d'apprentissage des étudiantes, de leur développement cognitif, de leur employabilité et leur adaptabilité aux évolutions du monde du travail.

En ce sens, le rectorat recommande que les questionnaires et autres moyens de recueillir des informations soient conçus de préférence dans la perspective d'interroger les étudiantes sur la perception qu'ils ont de leur expérience d'apprentissage et de l'adéquation de ces derniers aux objectifs de la filière (EEE-A).

Pour les mêmes raisons, lorsque des questions visent à renseigner le degré de satisfaction des étudiantes à l'égard de leur expérience générale d'étude (structure des enseignements, infrastructures, vie institutionnelle...), il est suggéré qu'elles soient mentionnées comme telles et explicitement séparées des premières.

2. Collégialité pédagogique, participation des étudiantes et confidentialité

L'une des principales difficultés rencontrées dans la mise en place et la pérennisation des démarches d'EEE consiste à construire et à maintenir l'adhésion de ceux et celles à qui elles s'adressent, enseignantes et étudiantes confondues, c'est-à-dire à éviter l'émergence de phénomènes de désintérêt à leur égard, voire de défiance.

Dans une perspective de pertinence, d'adéquation aux besoins et d'adhésion des parties prenantes (besoins de l'institution, de la filière, de l'équipe pédagogique, de l'enseignante, des étudiant.es...), le rectorat recommande que les différentes phases des dispositifs (et en particulier la phase de conception) soient conçues selon une démarche aussi collégiale que possible et que, pour ce faire, elles impliquent en amont et en aval, en plus des responsables de filières, aussi bien les conseillers pédagogiques que les enseignantes.

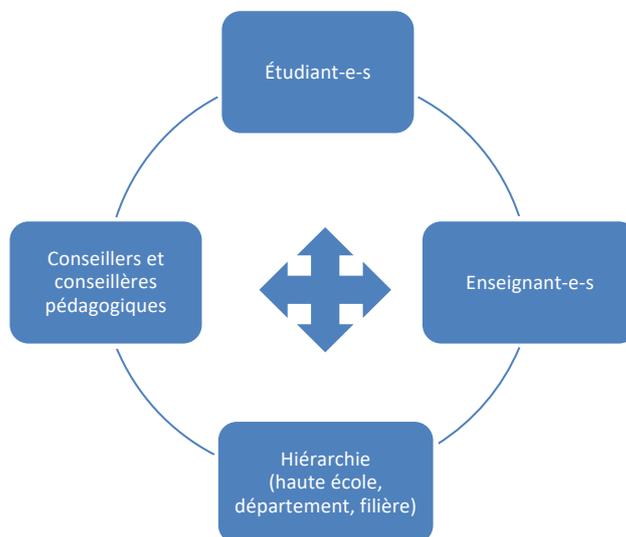
En outre et dans la mesure du possible, il est suggéré que les méthodologies de conception et d'amélioration continue des dispositifs intègrent la participation des étudiantes, à titre individuel ou par le biais de leurs représentantes.

Ces dispositions collaboratives permettent accessoirement de promouvoir un dialogue au sujet de l'enseignement entre la direction des études, l'enseignante et les étudiantes, comme autant de nouvelles boucles de feedback et de co-construction pédagogique. Elles peuvent en outre être valorisées et exploitées pour débattre des finalités des démarches d'EEE mises en place par les hautes écoles et pour les stabiliser au plus près des besoins institutionnels et individuels.

Cette collégialité ne doit toutefois pas entraver la transparence de la démarche d'EEE, ni faire oublier aux responsables hiérarchiques l'importance de garantir l'anonymat des réponses données et d'informer les acteur-trices impliquées (enseignantes, étudiantes et conseillères pédagogiques) des modalités de diffusion et d'accès aux résultats de l'évaluation (i.e. sous quelle forme et à quelle fin).

Le cas échéant, la direction se doit de préserver et de se porter garante de la confidentialité nécessaire. L'enseignante est en effet le premier acteur concerné par l'EEE, c'est pourquoi il est primordial que les résultats lui soient communiqués au premier chef. Si le dispositif implique que la hiérarchie ait ensuite un droit de regard sur eux, les enseignantes doivent en être clairement informées, tout comme de l'usage qui en sera fait.

Les acteurs et actrices de l'EEE.



3. Communication et promotion d'une culture de l'EEE

Si la communication autour de la démarche et des dispositifs mis en place par l'institution et, plus généralement, la sensibilisation à la culture de l'évaluation⁶ ne figurent pas explicitement parmi les 5 phases fondamentales décrites dans le cadre théorique, elles n'en demeurent pas moins des étapes clés si l'on vise l'adhésion de l'ensemble de ses acteurs et bénéficiaires, qui constitue une condition nécessaire à l'efficacité de sa mise en œuvre.

Rappelons-le : l'EEE n'a pas pour but de faire évaluer les enseignantes par les étudiantes et, même lorsque ses résultats sont utilisés par la hiérarchie dans le cadre de l'évaluation du personnel enseignant, elle constitue toujours une démarche d'amélioration continue qui vise le développement professionnel des enseignantes aux fins d'enrichissement de l'expérience d'apprentissage des étudiantes. Pour le faire comprendre simplement, le rectorat recommande de mettre en place des actions de communication destinées à développer à la fois l'adhésion de l'ensemble des personnes concernées, leur participation dans les étapes clés de sa conception, la capacité des étudiantes à formuler des feedbacks constructifs et les qualités d'écoute et de réflexivité des enseignantes qui les reçoivent ; en d'autres termes, à promouvoir la construction progressive d'une culture commune de l'évaluation.

Pour favoriser les commentaires constructifs de la part des étudiantes, il est ainsi opportun de leur rappeler l'importance de leur rôle dans l'amélioration continue de l'enseignement, entre autres en identifiant des dimensions à l'égard desquelles l'enseignante souhaite recevoir un feedback et pour lesquelles ce sera utile. Les étudiantes sont les premières concernées par les formations proposées (et évaluées) : leur responsabilisation dans le processus de l'EEE améliore donc généralement la quantité et la qualité de leurs retours.

⁶ En ce sens, l'EEE représente l'une des nombreuses cultures d'évaluation pratiquées au sein de la HES-SO. Pour une synthèse à ce sujet, voir HES-SO (2020).

Dans cette perspective, l'EEE peut ainsi être une précieuse opportunité pour faire prendre conscience à l'étudiante de son rôle d'apprenante, responsable de son apprentissage, et ainsi stimuler sa réflexivité à l'égard de son engagement dans ses études, mais aussi à l'enseignante 1/ de la nécessité d'adopter une démarche réflexive de développement professionnel permanent et 2/ de son rôle de garante d'un environnement d'apprentissage favorable et stimulant.

En outre, en raison des risques de divergences d'interprétation au regard du positionnement du dispositif sur l'axe « contrôle de la prestation de l'enseignante » – « développement professionnel des enseignantes », l'intention qui préside à la mise en place d'un dispositif d'EEE devrait toujours être communiquée très ouvertement, non sans avoir été clarifiée collégialement au préalable.

En conséquence, afin d'éviter toute équivoque susceptible de conduire à des erreurs ou des conflits d'interprétation entre les étudiantes, les enseignantes, les responsables de filières et les directions, et donc à une érosion de l'adhésion au dispositif, voire à l'émergence de phénomènes de défiance ou d'opposition à son encontre, il est recommandé d'accompagner toute démarche d'EEE de séances d'explication et de discussion relatives aux intentions et aux modalités de sa mise en œuvre, impliquant l'ensemble de ses parties prenantes.

4. Dimension responsabilité

Que la conception, la réalisation et le suivi de la démarche d'EEE soit collégiale ou centralisée, il est particulièrement important que chaque actrice du dispositif sache précisément où commence et où s'arrête son rôle. La question se pose au niveau de la rédaction des questions dans les questionnaires, par exemple, mais aussi en termes de répartition des rôles entre une éventuelle CPP et le ou la responsable hiérarchique de l'enseignante évaluée. De même, il est sans doute utile de préciser les rôles de services extérieurs à la filière, voire à la haute école : direction, service RH, SADAP, etc.

Dès lors, le rectorat recommande de définir et de communiquer précisément à chaque actrice du dispositif la nature de son implication, par exemple à l'aide d'une matrice RACI telle que présentée dans la partie théorique du présent document.

5. Réflexivité et évaluation continue

En tant qu'outil de vérification et d'amélioration de la qualité de l'enseignement, voire même des programmes et filières d'étude, l'EEE doit s'adapter aux évolutions de l'institution en évoluer avec elle. D'un autre côté, si elle doit s'appuyer sur les résultats de la littérature académique, chaque haute école doit également pouvoir faire évoluer progressivement son dispositif vers les modalités qui correspondent le mieux à ses besoins. Dès lors, une démarche d'EEE ne saurait être définie une fois pour toute dans un format immuable. Cela entraîne deux recommandations principales.

En premier lieu, il est recommandé aux hautes écoles de développer leurs dispositifs d'EEE dans un esprit d'auto-questionnement et de réflexivité fluide, dynamique et permanent, impliquant autant l'autorité hiérarchique que les équipes enseignantes, voire les étudiantes eux-mêmes. Par ce biais, et grâce aux outils de réflexivité présentés dans la politique-cadre, les hautes écoles questionnent les intentions, les modalités, les objectifs et la cohérence des perceptions de leur démarche, auprès de ses acteurs et de ses bénéficiaires.

En second lieu, il leur est recommandé de mettre en place un système de suivi et d'auto-évaluation de leur démarche reposant sur plusieurs instruments tels que, par exemple :

- La formalisation d'une procédure claire, présentée de manière synoptique, construite par les différents acteurs.
- Un tableau de bord interne et des bilans annuels destinés à rendre compte de la mise en œuvre du dispositif, portant sur le nombre de cours évalués, le nombre d'enseignantes impliquées, les remédiations envisagées, etc.

- La tenue, à échéances régulières, de rencontres entre des membres de l'institution représentatifs des différents niveaux auxquels se joue l'EEE : ressources humaines, direction des études, responsables de filières, responsables de modules, enseignantes, déléguées de classe, représentantes des étudiantes, etc. en vue d'assurer une bonne coordination des actions et une communication efficace des informations.
- La mise en place d'enquêtes portant sur le dispositif lui-même, éventuellement basées sur les grilles de réflexivité de la politique-cadre, afin de documenter les perceptions comparées entre les porteurs de la démarche et ses bénéficiaires.

6. Développement et rayonnement institutionnel

Les résultats de l'EEE constituent l'une des multiples sources d'information disponibles quant à l'expérience d'apprentissage des étudiant·es. A côté d'éléments tels que l'avis des enseignantes, les preuves d'apprentissage (évaluations, retour de stage, etc.) ou l'observation par les pairs, elle contribue en effet à fournir aux responsables hiérarchiques, outre des informations sur la qualité des prestations des enseignantes, un panorama complet de la qualité d'un dispositif de formation, apportant en cela des éclairages sur la construction du programme d'études, le pilotage et l'évaluation des filières.

En conséquence, les hautes écoles sont incitées à exploiter ces résultats dans toutes les procédures destinées à améliorer la cohérence des programmes et filières d'étude, la qualité de l'expérience d'étude globale des étudiantes et, de manière générale, à les intégrer dans l'ensemble de leurs dispositifs de développement des filières et de management de la qualité (Ricci, 2009).

La question est particulièrement sensible dans le cas des filières multi-sites qui nécessitent, sans aller jusqu'à l'élaboration de questionnaires communs, au moins la mise en place d'une réflexion commune sur un approche et des modalités d'EEE unifiées.

Au-delà de leur utilisation micro au niveau des enseignantes et des enseignements, les démarches d'EEE peuvent dès lors servir les approches institutionnelles macro au niveau du management global de la filière –et notamment de la cohérence horizontale des programmes et de l'organisation des relations avec les étudiantes– ou encore de la prise en compte, au moment de la révision des PEC, des grandes tendances exprimées par les étudiantes –notamment si les responsables de filières sont préalablement invitées à réaliser des synthèses sur plusieurs années.

En partageant avec les enseignantes les résultats portant sur le programme, les responsables de filières peuvent enfin travailler en équipe à des ajustements de contenus, d'approches pédagogiques et de modalités d'évaluation (Desjardins et Bernard, 2002).

7. Partage et collaboration inter-hautes écoles

Pour être diversifiés dans leurs conditions de réalisation et dans leurs intentions, les dispositifs d'EEE mis en œuvre dans les différentes hautes écoles n'en partagent pas moins nombre de caractéristiques communes, ce qui constitue du reste l'un des objectifs de la présente politique-cadre. Les bonnes idées, tout comme les erreurs, méritent donc d'être partagées, non seulement au sein des hautes écoles elles-mêmes, mais également entre ces dernières.

Le rectorat recommande par conséquent aux hautes écoles de s'appuyer sur le réseau de relais pédagogiques et de conseiller·es pédagogiques de proximité (CPP), ainsi que sur le SADAP qui s'offre de les coordonner, pour partager références bibliographiques, bonnes pratiques, exemples de méthodologies de conception de dispositifs d'EEE, exemples de dispositifs eux-mêmes ou de questionnaires, dans le but de constituer une expertise institutionnelle commune basée sur l'inventaire des ressources pédagogiques et des pratiques existantes.

8. Vers un portfolio d'enseignement

Qu'elle relève d'une démarche visant plutôt le contrôle de la prestation enseignante par la hiérarchie ou le soutien au développement professionnel des enseignantes, l'EEE gagne à être accompagnée d'un dossier d'enseignement (ou *teaching portfolio*) préparé par l'enseignante lui-même (Berthiaume, Daele et Sylvestre, 2012).

Tout comme pour les autres dimensions de son activité professionnelle (par ex. recherche, prestations de service), l'enseignante y dresse un bilan de ses activités pédagogiques, en menant une réflexion à la fois rétrospective, prospective et critique (Bernard, 2011). Ce document part de réalisations à l'égard de l'enseignement et lui permet d'identifier des forces et des possibilités d'amélioration, orientant ainsi une stratégie de développement professionnel. Il pourra ensuite être utilisé dans le cadre d'un recrutement, d'une évaluation périodique ou d'une promotion, mettant en évidence l'expérience et les compétences de l'enseignante.

Parce que, par définition, une telle démarche nécessite une réflexion critique sur l'ensemble de l'activité pédagogique, l'EEE est une source d'information particulièrement intéressante en vue de la réalisation de ce dossier. Les résultats, ainsi que les changements apportés à la suite des analyses effectuées par l'enseignante, lui permettent en effet de nourrir la réflexion sur son activité professionnelle (Seldin et Miller, 2009).

Le rectorat recommande dès lors les hautes écoles à imaginer le développement de telles dispositions lorsque leurs démarches d'EEE auront été développées et stabilisées au niveau institutionnel, parmi d'autres outils mis à la disposition du personnel d'enseignement de recherche et visant une démarche personnelle de développement des compétences.

V/ ATTENDUS

Au travers de ces bases théoriques et réflexives communes, de ces principes-clés et des recommandations associées, l'adoption d'une politique-cadre en matière d'EEE au niveau de la HES-SO permettra de renforcer la cohérence institutionnelle des différentes approches, au profit de la qualité des dispositifs d'EEE certes, mais également de l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiant-es et du développement académique et professionnel des enseignantes.

En particulier, le cadre théorique et réflexif qui accompagne cette politique est destiné à soutenir les personnes impliquées dans la conception et l'implémentation des dispositifs d'EEE en fournissant des données issues de la littérature scientifique et en nourrissant la réflexion. Les échanges qui ont présidé à l'élaboration de la politique ont en effet particulièrement bien montré l'importance d'une réflexion commune, au bénéfice de la variété des approches en cours à la HES-SO.

Remerciements

Les personnes et groupes suivants ont contribué à la réflexion sur l'EEE à la HES-SO et à la construction de la présente politique-cadre et de ses recommandations.

La conception, les recherches d'informations, la bibliographie, la construction et l'écriture du document ont été réalisées par Richard-Emmanuel Eastes (responsable du SADAP) sous la supervision de Geneviève Le Fort (vice-rectrice Qualité) et avec le précieux soutien rédactionnel de Frédéric Joye-Cagnard (responsable du SAP, dicastère Qualité de la HES-SO).

L'orientation des travaux a été initiée par Denis Berthiaume assisté de Dorothee Ayer, co-rédacteurs du guide réflexif relatif à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, puis conduite par le SADAP avec Gabriel Eckert et Juan Pita (conseillers pédagogiques), dont la relecture s'est également révélée précieuse.

L'ensemble du travail a été réalisé en collaboration avec le dicastère Enseignement de la HES-SO en les personnes de René Graf (vice-recteur Enseignement), Laurent Dutoit (adjoint du VRE) et Sophie Barbaza-Simonot (responsable de l'unité de soutien à l'évaluation des filières - USEF), ainsi qu'en relation étroite avec le Conseil enseignement de la HES-SO.

L'élaboration de la politique-cadre et des recommandations a été réalisée lors d'une large consultation rassemblant des enseignantes et conseillères pédagogiques issues de l'ensemble des hautes écoles. Elle s'est nourrie des nombreuses présentations de leurs dispositifs d'EEE par des représentantes des hautes écoles.

Sa version préliminaire a été soumise au groupe des répondantes Qualité des hautes écoles de la HES-SO ainsi qu'au groupe des CPP, dont l'ensemble des travaux a bénéficié des compétences et de la précieuse participation.

La présente version a notamment bénéficié des précieuses relectures, corrections et suggestions de modifications d'Olivier Grand (responsable du domaine Travail social) et du groupe des CPP de la HES-SO Valais-Wallis (Sarah Jurisch Praz, Natalie Sarrasin, Jean-Manuel Segura, Sébastien Gollut et Loïc Berthod).

Références et ressources

Ressources HES-SO disponibles pour accompagner la mise en œuvre de la politique-cadre et des recommandations

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : un guide réflexif (février 2019)

www.hes-so.ch/data/documents/BROCHURE-Guide-HES-SO-EEE-Evaluation-enseignement-par-les-etudiants-2019-11068.pdf

Deux aide-mémoire enseignement (juin 2020) :

L'EEE et le développement professionnel des enseignantes

www.hes-so.ch/data/documents/Abreges-SADAP-EEE-DeveloppementPersonnelEnseignant-FR-12515.PDF

L'EEE et le contrôle qualité des enseignements

www.hes-so.ch/data/documents/Abreges-SADAP-EEE-ControleQualite-FR-12516.PDF

Sur le site web du SADAP : www.hes-so.ch/sadap

Evaluer son enseignement

www.hes-so.ch/fr/evaluer-enseignement-14179.html

Mettre en place un dispositif d'EEE

www.hes-so.ch/fr/mettre-place-dispositif-14428.html

Documentation principale utilisée dans le cadre de la réflexion HES-SO sur l'EEE

L'astérisque désigne les références spécifiquement citées dans la politique-cadre

*Becchetti-Bizot, C. Houzel, G. & Taddei, F. (2017). Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie. www.education.gouv.fr/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-5843, consulté le 27 janvier 2021.

*Bernard H. (2011), *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.

*Berthiaume D., Lanarès J., Jacqmot C., Winer L. et Rochat J.-M. (2011). « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? », in *Recherche et formation*, 67, 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>

*Berthiaume D., Daele A. et Sylvestre E. (2012). *Rédiger son dossier d'enseignement* (2^{ème} éd.). www.unil.ch/cse/fr/home/menuinst/conseil/dossier-denseignement.html, page consultée le 16.05.17. Lausanne : Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne.

*Blais, J.-G. et Detroz, P. (2012), « Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? », in *Mesure et évaluation en éducation*, 353, 5-30. <https://doi.org/10.7202/1024668ar>

*Centra J. A. (1993). *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Fransisco : Jossey-Bass.

*Desjardins J. et Bernard H. (2002), « Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement », in *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 28, 3, 617-648. <https://doi.org/10.7202/008336ar>

Feldman, K. A. (1976). « The Superior college teacher from the students' view ». *Research in Higher Education*, 5, 243-288. <https://doi.org/10.1007/BF00991967>

Harvey, L. et Hébert, M.-H. (2012), « Évaluation de la qualité de l'enseignement par les étudiantes et étudiants : Qualités psychométriques et comparaison des conditions de passation », in *Mesure et évaluation en éducation*, 353, 31-60. <https://doi.org/10.7202/1024669ar>

*HES-SO (2020), Cadre de référence pour la pratique de l'évaluation à la HES-SO, Delémont, HES-SO. <https://intra3.hes-so.ch/modules/InternetFiles/readfile.asp?SharepointDLCDocId=HESSO-900-6101>, consulté le 17 février 2021.

*Heyde M. et Le Diouris L. (2009), « Trois années d'évaluation des enseignements par les étudiants dans une université de masse. Pourquoi ? Comment ? Et après ? », in M. Romainville et C. Coggi (éds.) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants, approche critique et pratiques innovantes*, (pp. 57-72), Bruxelles : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0057>

Lanarès J. et Berthiaume D. (2011), *Guide d'interprétation des commentaires étudiants, Repère théoriques et solutions pratiques pour interpréter les commentaires des étudiants suite à l'évaluation d'un enseignement*. Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne. www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/Interpr_commentaires.pdf, consulté le 31 janvier 2021.

Lanarès J. et Berthiaume D. (2015), « Interpréter les commentaires des étudiants suite à une évaluation de l'enseignement », in N. Rege Colet et D. Berthiaume (éd.) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères historiques et applications pratiques*. Tome 2 Se développer au titre d'enseignant du supérieur (pp. 93-109), Berne : Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0299-1>

*Peters, D. (2019), *Les universités accordent-elles trop d'importance aux évaluations de cours ?* Affaires universitaires, www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/les-universites-accordent-elles-trop-dimportance-aux-evaluations-de-cours/, consulté le 17 février 2021.

Salcin, A., Wéry, F., Emplit, Ph. et Robert, F. (2012), « Les perceptions des enseignants-chercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements », in *Mesure et évaluation en éducation*, 353, 61-84. <https://doi.org/10.7202/1024670ar>

*Seldin P. et Miller J. E. (2009), *The Academic Portfolio : A Practical Guide to Documenting Teaching, Research, and Service*. San Francisco : Jossey-Bass.

*Rege-Colet, N., & Romainville, M. (éd.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

*Ricci J.-L. (2009), « La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants », in M. Romainville et C. Coggi (éd.) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants, approche critique et pratiques innovantes*. (pp. 35-55), Bruxelles : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0035>

*Rochat J.-M. et Dumont A. (2015), « Faire appel à l'EEE pour développer ses compétences et connaissances en pédagogie », in N. Rege Colet et D. Berthiaume (éd.) *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères historiques et applications pratiques*. Tome 2 Se développer au titre d'enseignant du supérieur (pp. 75-91), Berne : Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0299-1>

*Romainville, M., & Coggi, C. (Eds.). (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. Bruxelles : De Boeck. <https://doi.org/10.4000/rfp.2324>

Quel rapport Développement / Contrôle ?

	Minimum				Maximum
Confidentialité	L'enseignant-e ne reçoit pas les résultats d'évaluation ; ses responsables hiérarchiques sont les seul-e-s à les recevoir.	L'enseignant-e reçoit les résultats d'évaluation de ses responsables hiérarchiques.	L'enseignant-e et ses responsables hiérarchiques reçoivent les résultats d'évaluation.	L'enseignant-e est le-la seul-e à recevoir les résultats d'évaluation, mais il-elle est tenu-e d'en fournir une analyse personnelle à ses responsables hiérarchiques.	L'enseignant-e est le-la seul-le à recevoir les résultats d'évaluation ; aucune information n'est transmise à ses responsables hiérarchiques.
Responsabilité	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote seule le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilote l'évaluation de l'enseignement en prenant en compte certains besoins ou demandes de l'enseignant-e.	L'enseignant-e et l'unité chargée de l'évaluation des enseignements pilotent conjointement le processus d'évaluation d'un enseignement.	L'enseignant-e pilote l'évaluation de son enseignement en faisant appel aux ressources de l'unité chargée de l'évaluation des enseignements.	L'enseignant-e pilote seul-e le processus d'évaluation de son enseignement.
Adaptabilité	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant-e et il n'est pas possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant-e et il n'est pas possible de les modifier.	Un questionnaire standard est mis à la disposition de l'enseignant-e et il est possible de le modifier.	Plusieurs questionnaires standards sont mis à la disposition de l'enseignant-e et il est possible de les modifier.	Un questionnaire sur mesure est développé pour chaque enseignant-e.
Réflexivité	Aucun dispositif n'est développé pour aider l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements.	Peu de dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle n'est pas tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle n'est pas tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	De nombreux dispositifs aident l'enseignant-e à réfléchir suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle est tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.	En plus des nombreux dispositifs, chaque enseignant-e est systématiquement accompagné-e dans sa réflexion suite à l'évaluation d'un de ses enseignements ; il-elle est tenu-e de fournir une preuve de cette réflexion.

Contrôle

Développement

Quel degré de systématisation ?

Lâche

	Minimum				Maximum
Exhaustivité	Les dispositifs d'EEE portent sur quelques enseignements seulement (par exemple identifiés comme problématiques)	Les dispositifs d'EEE portent sur les nouveaux enseignements (ou enseignant-es) et/ou sur les cours problématiques	Les dispositifs d'EEE portent sur les nouveaux enseignements (et enseignants) et/ou sur une sélection de cours (problématiques ou non)	Les dispositifs d'EEE s'appliquent à la plupart des enseignements	Les dispositifs d'EEE s'appliquent a priori à l'ensemble des enseignements
Fréquence	L'EEE est réalisée moins souvent qu'une fois tous les 3 ans par cours ou par module	L'EEE est réalisée tous les 1 à 3 ans par cours ou par module	L'EEE est réalisée une fois par an par cours ou par module	L'EEE est réalisée tous les semestres par cours ou par module	L'EEE est réalisée plusieurs fois par semestre par cours ou par module
Coercitivité	L'EEE est possible mais pas spécialement recommandée	L'EEE est totalement facultative mais recommandée occasionnellement	L'EEE est recommandée à une fréquence définie	L'EEE est obligatoire à une fréquence définie, et facultative le reste du temps	L'EEE est strictement obligatoire et systématique
Retours	Les résultats de l'EEE ne sont pas communiqués aux étudiant-es	Les résultats de l'EEE sont parfois communiqués aux étudiant-es	Les résultats de l'EEE sont systématiquement communiqués aux étudiant-es, mais pas les mesures pédagogiques entreprises	Les résultats de l'EEE sont systématiquement communiqués aux étudiant-es, ainsi que parfois les mesures pédagogiques entreprises	Les résultats de l'EEE et les mesures pédagogiques entreprises sont systématiquement communiqués aux étudiant-es

Stricte

Quel degré de participation ?

Centralisée

	Minimum	←—————→			Maximum
Conception	Le dispositif est prédéfini et non modifiable	Un dispositif standard est modifié par un comité pédagogique et adopté une fois pour toutes	L'équipe pédagogique concernée par l'EEE peut ajouter des questions à un questionnaire standard	Le dispositif peut être intégralement modifié par l'équipe pédagogique concernée par l'EEE	La conception du dispositif est réalisée collégalement (Rfil, Rmod, CPP, enseignant-es, SADAP, représentant-es des étudiant-es...)
Analyse	Les résultats sont analysés par l'autorité hiérarchique et conservés dans un but de gestion RH	Les résultats sont analysés par l'autorité hiérarchique et transmis à l'enseignant-e concerné-e	Les résultats de l'EEE sont analysés par le (la) responsable de filières puis discutés avec l'enseignant-e et le (la) CPP	Les résultats de l'EEE sont analysés par l'enseignant-e et le (la) CPP avant qu'une synthèse ne soit transmise au (à la) responsable de filière	Les résultats de l'EEE sont analysés collégalement et de manière transparente avec le (la) CPP et le (la) responsable de filière
Retours	Les conclusions de l'analyse sont parfois transmises aux étudiant-es, et ce sans explications	Les conclusions de l'analyse sont systématiquement transmises aux étudiant-es, mais sans explications	Les conclusions de l'analyse sont transmises aux étudiant-es et assorties de commentaires et explications	Les conclusions de l'analyse sont transmises aux étudiant-es et discutées avec certains d'entre eux	Les conclusions de l'analyse sont transmises aux étudiant-es et systématiquement discutées avec eux
Accompagnement	L'accompagnement est de nature purement RH et réservé à l'autorité hiérarchique	L'accompagnement est réservé à l'autorité hiérarchique qui inclut un-e CPP dans le processus	L'autorité hiérarchique incite l'enseignant-e concerné-e à se rapprocher d'un CPP et/ou d'un-e collègue pour évoluer	Le dispositif d'EEE prévoit la possibilité pour tout-e enseignant-e qui le souhaite une discussion des résultats avec un CPP et/ou le SADAP	Le dispositif d'EEE inclut d'office une discussion des résultats avec un CPP et/ou le SADAP

Collégiale