

## en marge

# Les questionnaires d'évaluation des enseignements dans une perspective d'amélioration continue

Romain Boissonnade  
& Francesco Arcidiacono HEP-BEJUNE

**Cet article présente des réflexions autour de l'usage actuel des questionnaires d'évaluation des enseignements au sein d'institutions scolaires ou de formation tertiaire. Des remarques concernant l'objet d'étude des questionnaires, la méthode d'analyse des réponses et la présentation des résultats sont avancées. Des pistes sont proposées pour construire de nouvelles solutions orientées dans une logique d'amélioration continue.**

L'usage du questionnaire s'est largement répandu ces dernières années comme moyen pour évaluer la qualité d'un enseignement ou d'une formation (Berthiaume & Colet, 2013). Cette pratique est scientifiquement documentée dans le champ de recherche de l'Évaluation des Enseignements par les Étudiant-e-s (EEE), traduction de *Student Evaluation Teaching* (SET). Or, depuis leur avènement, les questionnaires font partie des outils souvent contestés en sciences humaines. Nous mobilisons un regard de psychologues sociocognitifs pour mettre en évidence trois idées principales à l'usage de tout un chacun : 1) les questionnaires EEE manquent souvent leur cible en étudiant autre chose que les enseignements qu'ils visent ; 2) les réponses recueillies ne peuvent pas être seulement résumées en tendances générales au prétexte qu'on souhaiterait une réponse simple et au risque que la démarche soit non scientifique ; 3) la possibilité de conférer un peu d'utilité à ces questionnaires passe par des analyses plus fines.

### Quel est l'objet principalement étudié ?

Un des aspects centraux de la méthodologie scientifique est de distinguer les informations effectivement recueillies et ce qu'on peut en inférer. Dès lors, qu'est-ce qu'un questionnaire d'évaluation de cours permet d'estimer ? Le terme *évaluation des enseignements* résume en fait non pas l'objet étudié mais l'intention de la démarche : on souhaiterait établir une sorte de constat sur la qualité des enseignements. Ce type de questionnaire prend généralement en compte quelques éléments factuels (« Combien de fois avez-vous été présent en cours ? »), mais recueille surtout le jugement personnel des étudiant-e-s (« Selon vous, le cours était-il structuré ? »). Il s'agit donc d'un outil qui permet d'étudier les opinions et les jugements des personnes, les régularités et spécificités de ces opinions et l'importance, selon les étudiant-e-s, de certaines variables. Il s'agit d'abord (et c'est le terme méthodologiquement adéquat) d'un « sondage d'opinion », et seulement de manière secondaire, par inférence voire tâtonnement, d'un outil permettant d'évaluer les cours... mais avec beaucoup de réserves (Spooren et al., 2013). En acceptant qu'il s'agisse d'évaluer les opinions des étudiant-e-s, il demeure encore bien des limites à cet outil : dans nombre de cas, on ignorera la possibilité que certaines réponses aient été données à l'aveugle, ou encore, sans que la question n'ait été « véritablement » comprise (si cela est même possible...).

La cible de l'outil mobilisé est donc différente de celle annoncée : certes, chacune est libre de faire ce qu'il ou elle veut d'un tel questionnaire, pourvu qu'il ou elle assume la démarche et la justifie scientifiquement à l'aide d'arguments méthodologiques appropriés et en respectant certaines règles de communication. Puisqu'on veut être ici dans une démarche empirique rigoureuse, il faut que le porteur d'une telle démarche relève distinctement et rende publiques la méthodologie mise en place, les données recueillies, les analyses effectuées et les interprétations élaborées. Ce n'est qu'à raison de cette démarche scientifique qu'on pourra estimer si un questionnaire permet tant bien que mal d'« évaluer » des enseignements.

**Comment rend-on compte habituellement des réponses ?**

Avec les questionnaires et logiciels actuels, la tentation est grande de retenir quelques chiffres ou moyennes pour asseoir une interprétation. Certains y verraient un outil fort simple d'usage pour dresser un bilan ou inciter certains collègues à prendre des décisions. Ainsi, un usage à notre sens naïf du questionnaire se répand : celui d'avoir pour but d'obtenir, sans connaissance approfondie à la fois des techniques statistiques et du fonctionnement psychologique des participants, une *mesure* objective et synthétique à propos d'aspects complexes de l'enseignement-apprentissage, ce qui est très discuté. La conséquence est particulièrement visible, et le problème est grave, si on constate qu'une moyenne est calculée à propos d'un indicateur ordinal, par exemple une échelle de Likert proposant des réponses allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Comment dans ce cas-là calculer, par exemple, la moyenne générale de 60 réponses « Tout à fait » et de 40 réponses « Pas du tout » ? Et le problème demeure totalement identique, mais à peine plus masqué, si on donne une échelle graduée avec des valeurs en lieu et place des étiquettes, puisque les répondants interprètent les chiffres en leur conférant un sens subjectif, comme montré par des décennies de recherches autour des « probabilités verbales » (Teigen, Juanchich & Filkuková, 2014).

Ces analyses dépendent aussi du bien-fondé de l'outil *in situ*. En l'occurrence, si l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s n'est pas un simple outil construit par un-e enseignant-e pour se donner des repères sur ce qu'il ou elle devrait modifier en étant mobilisé-e par un appareil institutionnel, cela implique une responsabilité supplémentaire, celle d'être construit de manière non arbitraire et de s'appuyer sur des connaissances et des usages scientifiques. C'est pourquoi de nombreuses publications scientifiques présentent de manière détaillée la construction et le procédé d'un questionnaire EEE, l'appliquent sur un ensemble considérable de sujets, et estiment sa validité interne et sa pertinence par des analyses empiriques, avant de déterminer si l'outil est acceptable ou non pour la pratique (e.g., Moreno-Murcia et al., 2015). Ces questionnaires doivent donc être construits, administrés et analysés par des professionnels qui, en plus de connaître le champ de l'EEE, doivent encore une fois avoir une formation statistique et

méthodologique spécifique. Cela permettra entre autre d'éviter qu'un résultat soit présenté comme « significatif <sup>1</sup> » afin de persuader une certaine audience. Le questionnaire EEE permet d'approcher les opinions de personnes ayant participé de manière variée et variable aux cours, et qui ont, par ces raisons, des réflexions diverses, des attentes et des intentions parfois contradictoires en suivant un cours. Le risque est donc de se cantonner au repérage de tendances générales, de trop agréger les réponses au risque que ces tendances ne rendent compte, finalement, d'aucun véritable « point de vue d'étudiant-e » : la diversité des opinions sera écrasée dans des catégories forcément limitées. Autrement dit, on formate ce qui pourrait constituer des opinions diversifiées et des analyses précises de l'étudiant-e à propos d'un enseignement. Si on vise bien une amélioration continue, cette technique est irrecevable. En effet, le piège le plus subtil du questionnaire est de laisser croire que les réponses sont comparables sur le fond, alors qu'elles ne sont comparables que sur la forme (deux personnes peuvent cocher une même case pour des raisons différentes ou en ayant interprété la question différemment). Enfin, les tendances générales ne trouvent un fond de légitimité qu'avec un nombre très large de participant-e-s, ce qui est rarement le cas, à titre d'exemple, d'une institution scolaire ou de formation d'enseignant-e-s comme les HEP.

**Quelles autres analyses pourraient-elles être utiles ?**

Chaque participant-e répond à un questionnaire avec une vision qui a toutes les chances d'être singulière. Reconnaître cette diversité de réponse n'empêche pas de faire des analyses. Il s'agit seulement de sortir de l'idée que les indicateurs de tendance centrale (comme les moyennes) constituent l'alpha et l'oméga d'une telle étude. L'exploration des données (ou « data mining ») est nécessaire pour tous les acteurs qui se livrent à l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s : elle permet notamment de distinguer les caractéristiques de groupes des répondants. Cette étape nécessaire d'extraction de connaissance eu égard aux participant-e-s et aux cours ne peut se faire que si le questionnaire est : (1) construit de manière à prendre en compte la variabilité des répondants ; (2) adapté spécifiquement à l'enseignement évalué. Par conséquent, si certaines variables suggèrent que certain-e-s étudiant-e-s (même s'ils sont minoritaires en nombre) apprécient

un type de cours, alors pourra-t-on peut-être mieux comprendre comment adapter un enseignement pour d'autres groupes qui ne rempliraient pas les mêmes conditions. La réponse que donne un-e étudiant-e dépend en partie de sa capacité à distinguer ce qui relève de son propre vécu, comme son implication dans la formation, et ce qui relève du cours. Un tel exercice est toujours fragile : il n'y a pas de mesure objective pour distinguer ce qui relève d'une évidence partagée et ce qui relève d'une impression personnelle ou d'une posture du répondant. Il s'agit aussi de participant-e-s qui s'interrogent sur l'usage qui sera fait de leurs réponses (on parlera d'un *homo pragmaticus* : chacun-e répond au même questionnaire pour des finalités qui lui sont propres). En ce sens, un moyen qui pourrait être préconisé est de ne pas effacer les points de vue personnels et les interprétations étranges de ces questionnaires, mais au contraire de les prendre en charge efficacement, c'est-à-dire d'expliquer qu'il s'agit de connaître avant tout les jugements et opinions des étudiant-e-s afin de saisir la manière d'améliorer ensemble l'enseignement et l'apprentissage.

Quelles variables permettraient-elles de comprendre pourquoi certain-e-s étudiant-e-s trouvent du sens à un enseignement ou apprécient un-e certain-e enseignant-e ? De nombreuses études ont montré que les apprenants, quel que soit leur âge, ont des conceptions personnelles sur ce qu'est une bonne façon d'enseigner et comment il faut apprendre. Ces théories naïves sont parfois bien éloignées de ce qu'attend l'institution, voire la société. Ceci doit être pris en compte dès la construction des questionnaires EEE en mobilisant à la fois des questions de fait ou de recensement, des questions de connaissance et des questions d'opinion. Qu'est-ce qui définit la qualité des cours pour vous ? Quelle manière de travailler utilement un cours est attendue de vous ou pour réussir à l'examen ? Parmi les objectifs indiqués par l'enseignant-e lesquels pourraient-ils être approfondis ?

**Esquisse de solutions pratiques**

Parmi les solutions « concrètes » pour rendre les participant-e-s plus à même de répondre et de trouver un intérêt à des questionnaires toujours plus nombreux (et parfois perçus comme inutiles par les personnes elles-mêmes), il s'agit de penser la méthodologie de manière globale : impliquer chaque enseignant-e au côté des étudiant-e-s dans

la construction d'un outil adapté à l'évaluation d'un cours ; questionner l'articulation des enseignements plutôt que seulement des « morceaux » de formation ; demander par exemple aux étudiant-e-s d'élaborer en petits groupes avant de répondre individuellement (ce qui permettra a minima de prendre conscience des différences de points de vue, mais aussi de recueillir des pistes d'amélioration plus construites et réfléchies) ; impliquer éventuellement les associations d'étudiant-e-s.

Quant à la construction d'un « questionnaire d'évaluation des opinions des étudiant-e-s à propos des enseignements », il nous semble judicieux de :

- proposer en ouverture un rappel des constituants du cours, des intentions pédagogiques, des objectifs au sein d'un programme de formation ;
- demander à l'étudiant-e d'autoestimer ses propres démarches d'apprentissage (les efforts consentis, le temps de travail accordé, la participation et l'attention accordées à cet enseignement) et repérer ensemble ses espérances quant à l'échec ou la réussite du travail durant cet enseignement ;
- donner la parole à l'apprenant en le laissant résumer avec ses propres termes son estimation à propos de l'enseignement, notamment en demandant de décrire un moment précis où l'expérience d'apprentissage a été bien ou mal vécue, et d'indiquer un aspect à conserver et un aspect à modifier dans l'enseignement ;
- accompagner l'apprenant dans une réflexion sur la pluralité des apports possibles d'un enseignement, en indiquant notamment une liste d'objectifs visés par l'enseignant-e et en demandant de reconnaître ceux qui ont effectivement été « perçus » et ceux qui « n'ont pas été perçus » par l'étudiant-e (mais qui peuvent encore avoir été travaillés à son insu ou être perceptibles ultérieurement...);
- ne pas comparer les évaluations d'enseignements intrinsèquement différents, ceci pour diverses raisons (par exemple un enseignement peut avoir des effets d'apprentissage qui se produisent bien après la formation, d'autres avoir un effet immédiat mais peu durable, etc.).

Finalement, il s'agit de ne pas perdre de vue les « conséquences » d'une démarche EEE et de la présentation de ses résultats. Outre la prise en compte d'un contexte de formation

qui comprend plusieurs enseignements qui doivent s'articuler selon un agencement spécifique, l'examen d'un tel questionnaire doit aussi se faire dans un esprit scientifique : les analyses sont des propositions précises et raisonnées mais aussi précautionneuses. La méthodologie et les analyses, y compris exploratoires, doivent être rendues publiques pour que chacun-e puisse juger de l'opportunité et de la pertinence d'un résultat, comprendre la diversité des expériences des étudiant-e-s et les évolutions à envisager au plan institutionnel ou pédagogique. C'est ce principe de restitution des résultats selon une responsabilité personnelle et une solidarité collective qui est souligné par le code d'éthique des recherches (CDHEP, 2002).

Il est important à l'avenir que nos contextes éducatifs disposent de personnes-ressources dans l'élaboration de questionnaires EEE et que cet instrument puisse être combiné avec d'autres outils (évaluation des enseignements par d'autres enseignant-e-s, *les-son studies*, etc.) pour pouvoir anticiper les analyses, les étoffer (croiser diverses analyses, explorer les données) et les proposer à toutes fins utiles. Il y a encore beaucoup à faire pour éviter que certaines démarches d'utilisation des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s n'aient des effets néfastes : la surestimation de la valeur d'un cours, un sentiment de rejet, etc. Les personnes concernées (formateur-trice, enseignant-e, étudiant-e, chercheur-e, responsable) devraient pouvoir se documenter avec des sources scientifiques sur l'évaluation des enseignements, ou, mieux, s'entourer d'experts des démarches méthodologiques à mobiliser en ces cas, avant de se lancer aux commandes d'un avion qui pourrait perdre ses ailes...

**Références**

Berthiaume, D., & Colet, N. R. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Lang.  
 Conférence des directeurs des Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques*. Neuchâtel : CIP.  
 Moreno-Murcia, J. A., Torregrosa, Y. S., & Pedreño, N. B. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 54-61.  
 Spooren, 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.  
 Teigen, K. H., Juanchich, M., & Filkuková (2014). Verbal probabilities : An alternative approach. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(1), 124-146.

**Note**

<sup>1</sup> Pour rappel, ce terme renvoie à l'usage de techniques statistiques précises permettant d'écarter un risque d'erreur dans l'affirmation qu'une tendance existe et peut s'expliquer autrement que par un hasard.