

# Les perceptions des enseignants-chercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements

Alice Salcin, France Wéry, Philippe Emplit and Frédéric Robert

Volume 35, Number 3, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024670ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024670ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Salcin, A., Wéry, F., Emplit, P. & Robert, F. (2012). Les perceptions des enseignants-chercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 61–84. <https://doi.org/10.7202/1024670ar>

Article abstract

This article presents part of the results of a survey led in the ULB (Université libre de Bruxelles) in 2010 amongst full-time academic staff (with both teaching and research missions). The purpose of this survey was to better analyze the teaching mission of this public and to allow the authorities of the University, as well as the actors concerned by the support to students and teachers, to better know the needs and the reality of the academic staff missions in the University. The authors will attempt to specifically answer two questions relating to the teaching evaluation: on one hand, which would be the best process to acquire teaching competences (the students feedback being one possible), and, on the other hand, which are the perceptions of the academic staff regarding the promotion of their teaching mission in their career evolution.

## **Les perceptions des enseignants-chercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements**

**Alice Salcin**

**France Wéry**

**Philippe Emplit**

**Frédéric Robert**

*Université libre de Bruxelles*

**MOTS CLÉS :** évaluation des enseignements, valorisation des tâches pédagogiques, tensions entre les missions d'un enseignant-chercheur

*Cet article présente une partie des résultats d'une enquête menée en 2010 auprès des enseignants-chercheurs nommés à titre définitif de l'Université libre de Bruxelles (ULB). Cette étude avait pour objectif de mieux connaître la mission d'enseignement de cette population et de permettre, tant aux autorités de l'université qu'aux acteurs concernés par l'aide aux étudiants et aux enseignants, de mieux connaître les besoins et la réalité du métier de professeur d'université, à travers l'identification des représentations des enseignants-chercheurs concernant leur mission d'enseignement. Dans cette contribution, les auteurs tentent de répondre plus précisément à deux questions relatives à l'évaluation des enseignements : d'une part, quels seraient les meilleurs procédés pour acquérir des compétences pédagogiques (les feedbacks des étudiants en étant un possible) et, d'autre part, quelles sont les perceptions des enseignants universitaires quant à la valorisation de leur mission d'enseignement dans leur progression de carrière.*

**KEY WORDS:** teaching evaluation – promotion of the educational task – tension between the missions of a teacher-researcher

*This article presents part of the results of a survey led in the ULB (Université libre de Bruxelles) in 2010 amongst full-time academic staff (with both teaching and research missions). The purpose of this survey was to better analyze the teaching mission of this public and to allow the authorities of the University, as well as the actors concerned by the support to students and teachers, to better know the needs and the reality of the academic staff missions in the University. The authors*

*will attempt to specifically answer two questions relating to the teaching evaluation: on one hand, which would be the best process to acquire teaching competences (the students feedback being one possible), and, on the other hand, which are the perceptions of the academic staff regarding the promotion of their teaching mission in their career evolution.*

PALAVRAS-CHAVE: *avaliação dos professores, valorização das tarefas pedagógicas, tensões entre as missões de um professor-investigador*

*Este artigo apresenta uma parte dos resultados de um questionário realizado em 2010 junto de professores-investigadores nomeados a título definitivo pela Universidade Libre de Bruxelas (ULB). Este estudo tinha por objetivo conhecer melhor a missão de ensino desta população e de permitir, tanto às autoridades da universidade, como aos atores dedicados ao apoio aos estudantes e aos professores, conhecer melhor as necessidades e a realidade do ofício de professor universitário através da identificação das representações dos professores-investigadores a respeito da sua missão de ensino. Neste contributo, os autores tentam responder mais precisamente a duas questões relativas à avaliação do ensino: por um lado, quais seriam os melhores procedimentos para adquirir as competências pedagógicas (os feedbacks dos estudantes sendo possível) e, por outro lado, quais são as percepções dos professores universitários quanto à valorização da sua missão de ensino na sua progressão na carreira.*

## Introduction

Dans le cadre d'un séminaire au vert de trois jours organisé en janvier 2009 par le Vice-recteur pour la politique académique et pour la promotion de la réussite de l'Université libre de Bruxelles (ULB), des enseignants et des personnes-ressources en matière de pédagogie et de didactique de cette université ont été invités à se rencontrer et à échanger. Il s'agissait d'effectuer des suggestions de projets innovants communs à l'université, destinés à l'amélioration de l'enseignement.

À la suite de ce séminaire, une *Taskforce* a été constituée par la Coordination des actions pédagogiques (CAP) de l'ULB. Deux principaux chantiers lui ont été proposés : d'une part, la définition et la conception d'un centre d'apprentissage («*Learning center*») s'adressant tant aux étudiants qu'aux enseignants de l'ULB et, d'autre part, l'élaboration d'une enquête ayant pour objectif principal de découvrir les représentations que se font les enseignants-chercheurs de leur mission d'enseignement. Chacun des chantiers a été pris en charge par un groupe de travail *ad hoc*.

L'enquête a été menée principalement par les auteurs de cet article, mais elle a été supervisée par un groupe de travail, ainsi que par le Vice-recteur lui-même et par le Conseiller du Recteur pour les questions d'apprentissage.

La question générale posée par cette enquête est donc la suivante : quelles sont les représentations des enseignants-chercheurs de l'ULB quant à leur mission d'enseignement et les activités qui la composent ?

Pour tenter d'y répondre, une dimension a été investiguée plus spécifiquement, celle de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), mais aussi par d'autres sources possibles. Ce sont les résultats relatifs à cette dimension qui seront présentés dans cette contribution en fonction de deux grandes catégories : le développement professionnel et la valorisation de la mission d'enseignement. La première concerne davantage la fonction formative de l'évaluation des enseignements tandis que la seconde traite plus particulièrement de la fonction administrative de l'EEE.

La première catégorie concernant le développement professionnel a pour objectif de répondre à la question suivante : quels sont, selon les enseignants-chercheurs, les meilleurs procédés pour acquérir des compétences pédagogiques ? L'un de ces procédés est les *feedbacks* des étudiants mais d'autres

sources sont possibles, telles que l'évaluation par les pairs et l'apport mutuel des deux missions principales d'un enseignant-chercheur, à savoir enseignement et recherche.

La deuxième catégorie relative à la valorisation de la mission d'enseignement tente de répondre à la question suivante : quelles sont les perceptions des enseignants-chercheurs quant à la prise en compte actuelle (mais aussi dans l'idéal) de l'évaluation des enseignements dans les demandes de promotion ?

### Revue de la littérature

Contrairement aux recherches, nombreuses et variées, visant à définir le « métier » des étudiants universitaires (Coulon, 1997 ; Frenay, 1998 ; Wolfs, 1998), le champ relatif à la définition du profil des enseignants-chercheurs a été, semble-t-il, nettement moins investigué. Les premières recherches apparaissent dans la documentation scientifique dans les années 80 mais elles sont à l'époque relativement peu nombreuses, en comparaison de celles menées à propos des étudiants. Comme le signalent effectivement Faure et Soulié (2005), « Depuis Homo Academicus, objectivation quasi inaugurale en France de l'enseignement supérieur, par Pierre Bourdieu, peu d'études ont analysé les visions, divisions et manières de travailler des enseignants-chercheurs (p. 4). »

Néanmoins, en raison des récents bouleversements que connaissent les universités ces dernières années, il semble que l'intérêt pour ce type d'investigations soit de plus en plus présent. En effet, la massification générale, accompagnée d'une diversification des publics étudiants, qu'a connue le monde des universités depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, mais surtout depuis les années 60, a contribué à une expansion des effectifs enseignants du supérieur. De plus, les récentes réformes questionnent non seulement les contenus mais aussi les méthodes de l'enseignement universitaire.

L'Université actuelle se trouve en outre confrontée à des débats controversés quant à la place à accorder à la recherche dans le métier d'enseignant universitaire. La spécificité de l'enseignement universitaire réside dans son lien avec la recherche, considéré comme prioritaire : il s'agit d'une éducation à la recherche et par la recherche (Dreyfus, cité dans Donnay & Romainville, 1996 ; Musselin, 2008). Bien que la tentation de séparer ces missions semble s'accroître (Donnay & Romainville, 1996), la majorité des universitaires fon-

dent leur identité et leur légitimité sur cette particularité et une dissociation des missions d'enseignement et de recherche semble donc inconcevable (De Ketele, 1996). Si le travail de l'enseignant-chercheur se décline traditionnellement à travers trois missions-clés, à savoir la recherche, l'enseignement, ainsi que les services à la communauté et à la société, la répartition de ces missions varie considérablement dans le temps, d'un individu à l'autre et selon l'institution (De Ketele, 1996; Faure & Soulié, 2005). La plupart des universitaires éprouvent des difficultés à définir leur profession et décrivent leur métier comme non homogène, pluriel et «multitâches» (Faure & Soulié, 2005; Galinon-Mélénec, cité dans Donnay & Romainville, 1996; Musselin, 2008). Les enseignants-chercheurs connaissent un accroissement des tensions liées à l'exercice de leurs différentes missions (Donnay & Romainville, 1996; Faure & Soulié, 2005) et voient leur rôle, leurs activités, leurs fonctions, et leurs statuts éclatés (Comité national des corps enseignants universitaires, 1986; Kesteman, cité dans Donnay & Romainville, 1996). Cependant, l'attachement des universitaires à leur fonction de recherche constitue l'une de leurs principales caractéristiques (Faure & Soulié, 2005). En effet, la reconnaissance académique est fortement liée aux performances en matière de recherche (Donnay & Romainville, 1996). En outre, l'engagement d'un enseignant-chercheur se trouve conditionné presque exclusivement par ses aptitudes à la recherche (Langevin, 1999; Musselin, 2008). Il semble néanmoins qu'une revalorisation de la fonction d'enseignement soit propice à l'instauration d'une relation réciproque entre ces deux missions, la recherche nourrissant l'enseignement et inversement (Musselin, 2008).

À travers cette enquête, les auteurs se sont donc notamment intéressés aux perceptions des enseignants-chercheurs de leur institution quant à la place accordée (et à accorder idéalement) à l'évaluation des enseignements dans les processus de promotion. Par ailleurs, ils se sont également demandés quels seraient, selon ces mêmes enseignants-chercheurs, les procédés les plus adaptés pour acquérir des compétences pédagogiques.

En effet, un des champs de l'enseignement universitaire déjà fort étudié, en particulier outre-Atlantique, est celui de l'évaluation des enseignements, notamment par les étudiants. La contribution de Detroz et Blais dans ce numéro montre combien la fonction de l'étudiant comme évaluateur est discutée et divise les enseignants-chercheurs quant à la pertinence de cette source d'information. Comme le présente ces auteurs, de nombreuses études ont en effet relevé les perceptions des enseignants universitaires à l'égard de ce type

d'évaluation, d'abord sur le continent américain (Beran & Rokosh, 2009 ; Bernard, Postiaux, & Salcin, 2000 ; Gervais, Nadeau, & Barnabé, 1996 ; Marsh, 1987), mais de plus en plus en Europe (Detroz, 2010 ; Nasser & Fresko, 2002 ; Sall, 2009 ; Younès, 2006) notamment avec les différentes mesures proposées pour évaluer la qualité. À l'ULB toutefois, cette pratique est apparue après les événements de 1968 ; elle est donc déjà bien installée dans l'institution. Ceci explique d'ailleurs probablement certains des résultats présentés dans la suite de cet article.

La procédure qui existe à l'ULB sous l'appellation « avis pédagogiques » consiste à réaliser, dans toutes les facultés et pour tous les enseignements de forme « classique », des enquêtes auprès des étudiants. Celles-ci ont très majoritairement lieu sous forme d'un questionnaire informatique spécifique à chaque faculté (avec parfois des variantes en fonction des types d'enseignements). Une ou deux fois par an, chaque étudiant est ainsi invité à produire une évaluation en ligne pour chacun des enseignements qu'il a suivis, et ceci de manière anonyme. Les résultats sont ensuite compilés et analysés par des « commissions pédagogiques » facultaires composées d'étudiants (en nombre significatif : souvent jusqu'à la moitié de la commission, y compris la présidence ou la vice-présidence), d'enseignants-chercheurs et de chercheurs-assistants. Chaque enseignant reçoit bien entendu les résultats le concernant. En outre, les commissions pédagogiques ont pour rôle d'interpeller les enseignants dont les enseignements poseraient des difficultés, ainsi que de formuler des avis sur la base des données en leur possession en cas de demande de nomination ou de promotion d'un enseignant. Jusqu'ici, le travail des commissions pédagogiques n'est pas directement couplé à celui des conseillers pédagogiques, apparus beaucoup plus récemment dans l'institution.

Romainville (2006) pose l'hypothèse qu'une des résistances à l'égard des procédures d'évaluation des enseignements est issue du manque d'explicitation des critères sur lesquels cette évaluation se fonde (et donc des valeurs qui la sous-tendent). Il a été constaté ailleurs (Salcin & Robert, 2012) que ces résistances apparaissent plus spécifiquement lorsqu'une réflexion collective à l'ensemble de l'institution (et regroupant donc les différentes cultures disciplinaires qui la composent) est menée pour tenter, comme le propose Romainville (2006), d'aboutir à une évaluation *instituée* par un travail collégial. Il est en effet très complexe de relever des critères de qualité qui conviennent à tous les enseignants-chercheurs.

Il existe donc des études cherchant à comprendre les liens entre les différentes missions d'un enseignant-chercheur, telle celle de Fave-Bonnet (1992) en France qui a recueilli l'opinion de 1 048 enseignants-chercheurs (temporaires et permanents confondus) à partir d'un questionnaire (soit 22 % de la population sollicitée). Au Québec, Bertrand, Foucher, Jacob, Fabi, et Beaulieu (1994) ont entrepris une recherche similaire auprès de 8 200 professeurs, également interrogés par questionnaire, dont 2 496 ont pu être exploités (soit un taux de réponse de 30 %). Plus récemment, Faure et Soulié (2005), en France, ont mené une étude assez proche en utilisant également un questionnaire. Celui-ci a été envoyé aux enseignants-chercheurs par deux moyens. D'une part, aux 2 158 signataires d'une pétition (maîtres de conférences et professeurs au 24 février 2004) contre le projet Belloc<sup>1</sup> lancé par la Coordination Nationale Recherche. D'autre part, par les « réseaux » d'interconnaissances professionnelles des chercheurs, ce qui rend difficile la possibilité de déterminer le nombre total d'enseignants-chercheurs sollicités.

Toutes ces études de grande envergure investiguent les représentations des enseignants-chercheurs sur la manière dont ils gèrent leurs trois missions, les éventuels apports mutuels de ces dernières, mais aussi leur valorisation. Ces études sont donc assez globales par rapport à celle de l'ULB qui s'intéresse principalement, et par conséquent plus précisément, à la mission d'enseignement en la décomposant davantage que ne le font les autres recherches. Des comparaisons ne sont dès lors pas toujours possibles, si ce n'est par rapport à certaines questions globales mettant en tension les deux missions d'un enseignant-chercheur. Une autre différence concerne le statut des enseignants-chercheurs puisque l'étude de Fave-Bonnet (1992) englobe également les membres du corps scientifique, c'est-à-dire des enseignants non stabilisés par un contrat à durée indéterminée dans l'institution.

## Méthodologie

Un groupe de travail multidisciplinaire a été constitué pour superviser l'élaboration de la présente enquête. Ses membres ont décidé de procéder en deux étapes. Dans un premier temps, une vingtaine d'entretiens semi-directifs ont été menés. Les réponses et leur analyse ont permis dans un deuxième temps d'élaborer une enquête sous la forme d'un questionnaire en ligne plus fermé.

Pour choisir les enseignants à interroger par entretien, les personnes responsables de l'administration de chaque faculté, école et institut de l'ULB ont été sollicitées ; 110 noms ont été proposés parmi lesquels 20 enseignants ont été sélectionnés au hasard tout en veillant à respecter la répartition au sein de la population totale en termes de statuts, genres et disciplines.

Le contenu de ces entretiens préliminaires a permis d'affiner le questionnaire soumis par la suite à l'ensemble de la population académique de l'université. Ce dernier était composé de 29 questions (subdivisées en six parties) et nécessitait approximativement 45 minutes de temps de réponse. L'invitation à remplir le questionnaire en ligne a été envoyée par le Recteur à l'ensemble des académiques de l'ULB. Cependant, certains enseignants se sont manifestés auprès des autorités pour communiquer leurs difficultés face aux aléas techniques. C'est pourquoi, lors d'un rappel, le Recteur a également communiqué l'enquête sous un format PDF, permettant ainsi aux répondants de renvoyer un formulaire papier.

### ***Échantillon***

Près de 20% du total de la population des académiques de l'ULB, soit 245 enseignants, ont rempli le questionnaire<sup>2</sup>, dont 153 enseignants à temps plein (soit un peu plus d'un tiers de la population totale des enseignants à temps plein selon les chiffres du Conseil des Recteurs des universités francophones - CRef - de Belgique, 2009) et 92 enseignants à temps partiel (soit à peu près un huitième de la population totale des enseignants à temps partiel). Les tableaux suivants décrivent les répondants en fonction de l'âge, du genre, du statut et de la charge. Certains présentent ces données en référence à la population totale de l'ULB.

Tableau 1  
**Répartition des répondants selon leur âge**

<i>Tranches d'âge</i>	<i>Résultats</i>
De 24 à 29 ans	0%
De 30 à 35 ans	9%
De 36 à 40 ans	13%
De 41 à 45 ans	16%
De 46 à 50 ans	14%
De 51 à 55 ans	17%
De 56 à 60 ans	16%
61 et plus	14%

Tableau 2  
**Répartition des répondants selon leur statut (comparée à celle de la population totale d'enseignants-chercheurs de l'ULB)**

<i>Statuts</i>	<i>Résultats</i>	<i>Population ULB</i>
Chargé de cours ou professeur assistant + maître de conférences et FNRS	66%	66%
Professeur	13%	14%
Professeur ordinaire	21%	20%

Tableau 3  
**Répartition des répondants selon leur sexe (comparée à celle de la population totale d'enseignants-chercheurs de l'ULB)**

<i>Sexe</i>	<i>Résultats</i>	<i>Population USB</i>
Féminin	32%	30%
Masculin	68%	70%

Tableau 4  
**Répartition des répondants selon leur charge (comparée à celle de la population totale d'enseignants-chercheurs de l'ULB)**

<i>Charge</i>	<i>Résultats</i>	<i>Population USB</i>
Temps plein	62%	35%
Temps partiel	38%	65%

Tableau 5  
**Répartition des répondants selon leur activité professionnelle principale**

<i>Activité professionnelle principale à l'extérieur de l'université</i>	<i>Résultats</i>
Oui	23%
Non	77%

Ces tableaux permettent de caractériser en âge, genre, statut et charge notre échantillon de répondants («Résultats») en rapport avec la population correspondante dans le cadre académique de l'ULB («Population ULB»). En outre, le tableau 5 indique qu'une grande majorité de l'échantillon exerce son activité principale à l'université, soit entièrement, soit partiellement dans le corps académique.

La répartition des répondants est fortement similaire à celle de la population totale de l'ULB ; la représentativité de l'échantillon de l'étude quant aux statuts et au sexe des répondants est donc tout à fait satisfaisante. Une exception concerne la charge, à savoir que les enseignants à temps plein (153 sur 409 selon les chiffres du CRef consulté en 2010, soit 37,4%) sont mieux représentés que les enseignants à temps partiel (92 sur 758, soit 12,14% de la population totale des enseignants à temps partiel de l'ULB), ce qui s'explique probablement par le fait que les enseignants-chercheurs attachés à temps plein à l'institution se sont sentis très concernés par cette enquête qui vise à objectiver, pour la première fois, le contenu et les objectifs de leur mission d'enseignement, à une époque où le sentiment dominant est que cette mission est en général moins considérée dans les processus d'évaluation que la mission de recherche.

### **Résultats**

Les résultats relatifs à l'évaluation des enseignements sont présentés dans cette contribution selon deux catégories : le développement professionnel et la valorisation de la mission d'enseignement.

#### ***Le développement professionnel***

Une des premières questions du formulaire (question 3) invitait les enseignants-chercheurs à se positionner sur une échelle à quatre pas (de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*) au sujet de huit procédés susceptibles de leur permettre d'acquérir des compétences pédagogiques. C'est le *feedback des étudiants* qui est choisi par le plus grand nombre de répondants (94%) suivi par les *Communautés de pratiques* (78%) et le fait d'*avoir eu soi-même de bons enseignants* (73%).

Ces premiers résultats peuvent être complétés par d'autres données issues de la dernière question du formulaire (question 29). Celle-ci regroupait 21 propositions pour lesquelles les enseignants étaient invités à se positionner sur une échelle à quatre pas (de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*). Le tableau ci-dessous reprend les résultats des propositions concernant l'acquisition de compétences pédagogiques mais aussi ceux ayant trait aux relations entre les deux principales missions (recherche et enseignement).

Tableau 6  
**Question 29 : Items relatifs à l'acquisition de compétences  
pédagogiques et aux liens entre les deux missions principales  
d'un enseignant-chercheur**

	<i>Pas du tout</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
	%			
Les compétences pédagogiques se développent essentiellement à travers la pratique enseignante	3 <b>18</b>	15	47	35 <b>82</b>
Travailler en équipe, échanger avec des collègues permet de développer des compétences pédagogiques	4 <b>20</b>	16	43	37 <b>80</b>
Les compétences pédagogiques relèvent avant tout d'une prédisposition à la communication	5 <b>24</b>	19	47	29 <b>76</b>
Le fait d'observer d'autres enseignants donner un cours permet de développer des compétences pédagogiques	6 <b>30</b>	24	49	21 <b>70</b>
J'aimerais avoir l'occasion d'observer des collègues donner un cours	18 <b>48</b>	30	34	18 <b>52</b>
La pédagogie doit faire l'objet d'un apprentissage	8 <b>36</b>	28	40	24 <b>64</b>
Les nouveaux engagés à un poste académique devraient avoir l'obligation de suivre des séminaires de formation pédagogique au début de leur carrière	24 <b>50</b>	26	30	20 <b>50</b>
Imposer des formations pédagogiques va à l'encontre du principe de liberté académique	37 <b>60</b>	23	18	21 <b>40</b>
J'estime être un bon enseignant	0 <b>7</b>	7	69	24 <b>93</b>
Les qualités pédagogiques d'un enseignant influencent la réussite des étudiants	1 <b>7</b>	6	32	61 <b>93</b>
En général, un bon chercheur est aussi un bon enseignant universitaire	58 <b>88</b>	30	8	4 <b>12</b>
La recherche nourrit l'enseignement	1 <b>3</b>	2	24	73 <b>97</b>
L'enseignement nourrit la recherche	5 <b>30</b>	25	36	34 <b>70</b>
Le lien entre enseignement et recherche n'est pas toujours évident à mettre en œuvre dans la pratique car les domaines de recherche sont parfois trop spécialisés	22 <b>45</b>	23	32	23 <b>55</b>
Il est difficile d'exceller à la fois dans la fonction de recherche et dans la mission d'enseignement	25 <b>46</b>	21	33	21 <b>54</b>

Ainsi, à côté de l'importance du *feedback* des étudiants comme procédé pour acquérir des compétences pédagogiques (mis en évidence *supra*), la formation par la pratique (procédé retenu par 82 % des sujets) et le travail en équipe (retenu par 80 % des sujets) semblent constituer des éléments essentiels aux yeux des répondants pour l'acquisition du métier d'enseignant. De plus, 76 % des répondants estiment que les compétences pédagogiques relèvent avant tout d'une prédisposition à la communication. Ils sont également 70 % à penser pouvoir acquérir des compétences pédagogiques en observant des collègues mais ils ne sont que 52 % à souhaiter que cette occasion se concrétise. Ce dernier résultat se comprend d'autant plus lorsqu'il est constaté que 93 % des enseignants-chercheurs qui ont participé à l'enquête estiment être de bons enseignants. Ils sont tout aussi nombreux à penser que les qualités pédagogiques d'un enseignant influencent la réussite des étudiants. Toutefois, même s'ils se perçoivent positivement en tant que professionnels de l'enseignement, ils n'estiment pas pour autant que les qualités pédagogiques soient liées au fait d'exceller dans le domaine de la recherche, puisqu'ils sont 88 % à ne pas être d'accord avec la proposition « *En général, un bon chercheur est aussi un bon enseignant universitaire* ». Cependant, 96 % des sujets estiment que la recherche nourrit l'enseignement mais ils ne sont que 70 % à penser l'inverse. Par ailleurs, ils sont plus partagés lorsqu'ils doivent se positionner quant à l'opérationnalité de l'apport de la recherche dans le cadre de l'enseignement, mais aussi sur le fait de pouvoir exceller dans ces deux missions. Enfin, ils sont seulement deux tiers à affirmer que la pédagogie doit faire l'objet d'un apprentissage et presque autant à se positionner plutôt contre une obligation de formation (même s'ils sont plus partagés en ce qui concerne les nouveaux engagés).

Toujours en rapport avec cette spécificité de l'enseignement universitaire (associant enseignement et recherche), deux autres questions (21 et 22) invitaient les enseignants-chercheurs à se positionner sur le caractère indissociable de ces deux missions (l'une pour les académiques, l'autre pour les corps scientifique<sup>3</sup>, c'est-à-dire non nommé à titre définitif). Ils sont 73 % à confirmer le caractère indivisible de ces deux missions, quel que soit le niveau d'enseignement universitaire, dont 74 % à le souhaiter également pour le corps scientifique.

### ***La valorisation de la mission d'enseignement***

D'autres items de la question 29 (voir Tableau 6) mettent en tension ces deux missions.

Tableau 7

**Question 29 (suite) : Mise en tension entre la mission d'enseignement et celle de la recherche par leur valorisation au sein des commissions de promotion et d'engagement**

	Pas du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%			
L'engagement des académiques doit s'effectuer avant tout sur la base de la qualité du dossier scientifique	7	33	39	21
	<b>40</b>		<b>60</b>	
C'est essentiellement le CV scientifique qui doit conditionner une promotion	12	40	34	14
	<b>52</b>		<b>48</b>	
Le rôle des commissions scientifiques <sup>a</sup> est d'évaluer la qualité du dossier scientifique et non les compétences pédagogiques	30	29	27	14
	<b>59</b>		<b>41</b>	
Les commissions scientifiques doivent impérativement se montrer attentives aux compétences pédagogiques des candidats	5	14	31	50
	<b>19</b>		<b>81</b>	
Les compétences pédagogiques attendues doivent être explicitées par des critères objectifs	6	12	37	45
	<b>18</b>		<b>82</b>	

<sup>a</sup> Malgré l'adjectif qualifiant ce type de commissions, ce sont actuellement celles-ci qui sont en charge des demandes de promotion et d'engagement et donc également d'évaluer les aspects pédagogiques.

Ces résultats reflètent des positions assez paradoxales parmi les répondants. En effet, selon 61 % d'entre eux, le dossier scientifique doit primer sur les autres aspects lors de l'engagement de nouveaux académiques. Par contre, les enseignants-chercheurs ayant répondu à l'enquête sont plus partagés quant à l'idée de faire prévaloir le dossier scientifique dans les demandes de promotion. De plus, même si 82 % des sujets estiment que les commissions scientifiques doivent être attentives aux compétences pédagogiques, ils sont aussi majoritaires (59 %) à penser que le rôle des commissions scientifiques est d'évaluer la qualité du dossier scientifique et non les compétences pédagogiques. Ces positionnements parfois contradictoires peuvent peut-être s'expliquer par le manque de critères permettant de comprendre et d'objectiver les compétences pédagogiques attendues de l'institution (confirmé par 82 % des sujets). C'est la raison pour laquelle une question assez provocante – complètement ouverte – invitait les enseignants-chercheurs à proposer des critères en vue d'élire le meilleur enseignant ou la meilleure enseignante (question 16). Il est à noter que ce concours existe au sein de l'institution<sup>4</sup>. Les résultats montrent le peu d'unanimité des répondants sur des critères précis. En effet, ce sont à

nouveau *les avis pédagogiques*<sup>5</sup> qui sont cités par le plus grand nombre (71 sur les 222 ayant proposé des critères, soit 32 %), le deuxième critère étant *la capacité à susciter l'intérêt*. *La motivation* n'est citée que par 35 sujets, soit 16% de ceux ayant proposé des critères.

Deux questions invitaient les enseignants-chercheurs à indiquer le nombre de commissions de promotion (question 8) et d'engagements (question 9) dans lesquelles ils avaient déjà siégé. La question suivante (question 10), invitait les sujets à communiquer la prise en compte **des aspects pédagogiques** dans ces deux types de commissions. Les deux tableaux ci-dessous présentent les résultats en croisant, d'une part, les résultats de la question 8 avec ceux la question 10 (concernant la promotion) et, d'autre part, les résultats de la question 9 avec ceux de la question 10 (concernant les engagements).

Tableau 8  
***Croisement de la question 8 avec la question 10  
concernant les demandes de promotion***

<i>Q8</i>	<i>Q10 Prise en compte des aspects pédagogiques dans les commissions de promotion</i>					
<i>Nombre de commissions de promotion</i>	<i>Beaucoup trop</i>	<i>Je ne sais pas</i>	<i>Pas du tout</i>	<i>Pas suffisamment</i>	<i>Suffisamment</i>	<i>Total</i>
0	0	20,4	4,1	12,3	7	43,8
1-5	0,4	1,2	2,5	11,8	7,4	23,3
6-10	0	0,4	1,2	8,2	4,5	14,3
11-15	0	0	0,8	2	1,2	4
16-20	0	0	0,4	0,8	0,8	2
20 et +	0,4	0,4	0,4	5,3	6,1	12,6
Total	0,8	22,4	9,4	40,4	27	100

Tableau 9  
**Croisement de la question 9 avec la question 10**  
**concernant les procédures d'engagement**

Q9	Q10 Prise en compte des aspects pédagogiques dans les commissions d'engagement					
Nombre de commissions d'engagement	Beaucoup trop	Je ne sais pas	Pas du tout	Pas suffisamment	Suffisamment	Total
0	0	13,1	3,7	10,2	3,3	30,3
1-5	0,8	2	6,5	13,1	17,6	40
6-10	0	0	1,6	5,7	4,9	12,2
11-15	0,4	0,4	1,2	2,5	3,7	8,2
16-20	0	0	1,6	0	0,8	2,4
20 et +	0	0	1,2	4,5	1,2	6,9
Total	1,2	15,5	15,6	36	31,5	100

Ces résultats montrent que moins d'un tiers des répondants estiment que les aspects pédagogiques sont suffisamment pris en compte dans les commissions de promotion (26,9%) et dans les commissions d'engagement (31,4%). Parmi les répondants, 43,7% n'ont jamais siégé dans une commission de promotion et 30,2% dans une commission d'engagement. Un peu moins de la moitié de ces deux groupes estime donc ne pas pouvoir s'exprimer quant à la prise en compte des aspects pédagogiques. L'autre moitié semble avoir un *a priori* plutôt négatif sur cet aspect. Parmi le groupe des répondants ayant déjà siégé dans ce type de commissions, ils sont majoritaires à penser que les aspects pédagogiques ne sont pas suffisamment pris en compte.

Seuls les répondants très expérimentés, ayant siégé dans plus de 20 commissions de promotion (soit 12,7% des répondants) ainsi que ceux ayant siégé dans une à cinq commissions d'engagement (soit 40% des répondants), et qui peuvent probablement être identifiés en partie comme les décideurs de demain puisqu'ils commencent à être appelés à siéger dans de telles instances décisionnelles, sont plus partagés sur cette question.

En complément de cette question 10, une autre question (question 14) invitait les enseignants-chercheurs à se positionner plus spécifiquement sur la prise en compte, dans les commissions de promotion, d'un outil particulier, celui de l'avis pédagogique puisque c'est le plus anciennement pratiqué dans l'institution. La question était formulée de la façon suivante : *Estimez-*

vous que les commissions de promotion tiennent suffisamment compte des avis pédagogiques complétés par les étudiants ? (avec trois possibilités de réponse : « oui », « non », « je ne sais pas » et une possibilité de formuler un commentaire).

La question suivante (question 15) demandait aux enseignants-chercheurs si les formulaires d'avis pédagogique utilisés au moment de la passation du questionnaire pouvaient être améliorés. À noter que ces formulaires varient selon les facultés mais aussi parfois selon les corps d'enseignants ou le type d'enseignement évalué (cours *ex cathedra*, travaux pratiques, laboratoires et parfois même les stages). Les procédures et les règlements qui les organisent diffèrent également d'une faculté à l'autre mais une réflexion est actuellement menée au sein de l'institution en vue de tenter de les homogénéiser.



Figure 1. **Question 14: Prise en compte des avis pédagogiques dans les commissions de promotion d'avis pédagogique**



Figure 2. **Question 15: Possibilité d'amélioration du questionnaire d'avis pédagogique**

En ce qui concerne la prise en compte des avis pédagogiques dans les procédures de promotion, les répondants se répartissent en trois groupes presque équivalents (28 % de « oui », 36 % de « non » et 37 % de « je ne sais pas »). Par contre, ils sont deux tiers à estimer que les formulaires d'avis pédagogiques peuvent être améliorés. Une autre enquête menée auprès des présidents de commissions pédagogiques de la même université (chacune des 10 facultés de l'institution comptant au moins une commission) montre que ces formulaires sont en constant remaniement (Salcin & Robert, 2012).

Outre l'évaluation des enseignements par les étudiants, d'autres outils sont également susceptibles d'être pris en compte, notamment dans l'engagement d'enseignants qui n'auraient pas encore été évalués par des étudiants (généralement des enseignants provenant d'autres institutions puisque le corps académique est également soumis aux avis pédagogiques une fois par an dans la plupart des facultés). La question 11 sollicitait les enseignants-chercheurs sur la prise en compte (actuelle et dans l'idéal) de quatre outils : le projet péda-

gogique, le portfolio d'enseignement, l'exposé devant la commission scientifique, une leçon publique (donnée notamment devant des étudiants). S'ils le souhaitent, ils pouvaient également proposer des critères mais très peu de répondants l'ont fait.

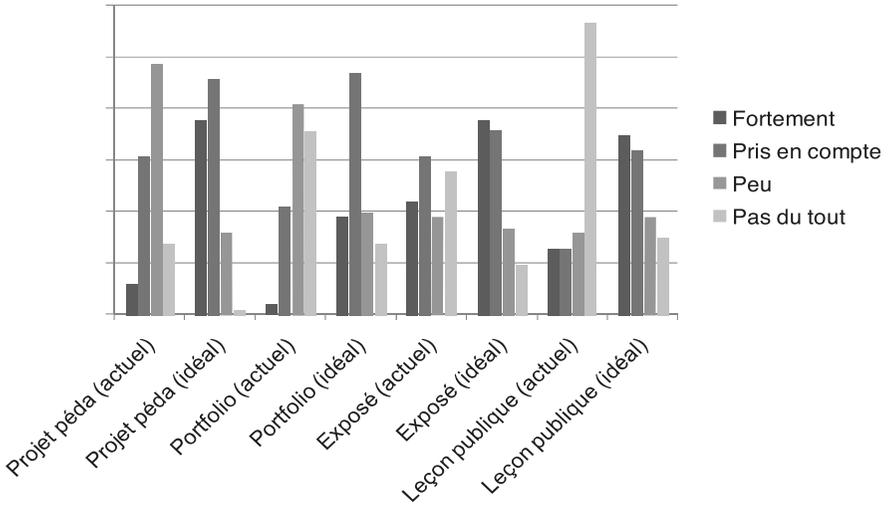


Figure 3. *Prise en compte, actuelle et idéale, de quatre autres outils (que les avis pédagogiques) pour valoriser les activités pédagogiques*

Parmi les outils susceptibles d'être pris en compte (autres que les avis pédagogiques), l'exposé devant une commission scientifique semble être l'outil le plus pris en compte actuellement (53%) même si, idéalement, il devrait l'être davantage pour 74% des répondants. En seconde position, c'est le projet pédagogique qui semble être pris en compte pour au moins 37% des répondants mais 84% estiment également qu'il devrait, idéalement, l'être davantage. Les deux autres outils (le portfolio et la leçon publique) semblent actuellement peu pris en compte (respectivement, 23% et 26%) et devraient l'être, pour les répondants, beaucoup plus idéalement (respectivement 66% et 67%). Dans la réflexion menée en parallèle au sein de l'institution quant à l'évaluation des enseignements, la question des personnes censées lire les portfolios (qui sont pourtant exigés dans certaines facultés) reste actuellement sans réponse. En effet, il ne semble pas acquis que les commissions pédagogiques (prenant en charge la procédure des avis pédagogiques) assument également le rôle d'évaluateur, notamment en ce qui concerne la lecture des portfolios.

Enfin, les deux dernières questions concernant explicitement l'évaluation des enseignements (questions 12 et 13) mettaient en situation les sujets face à deux scénarios possibles, l'un concernant une demande de promotion, l'autre relatif à l'engagement d'un nouvel enseignant.

**Scénario 1 :** Si vous étiez membre d'une commission scientifique pour **une demande de promotion** devant départager les deux candidats d'ancienneté équivalente suivants : un candidat X ayant quatre publications de rang A mais dont les avis pédagogiques démontrent un degré de satisfaction des étudiants de 65 % et un candidat Y ayant deux publications de rang A mais dont les avis pédagogiques soulignent un degré de satisfaction des étudiants de 95 %, lequel de ces deux candidats choisiriez-vous ?

Le candidat X    Le candidat Y    Commentaires éventuels :

**Scénario 2 :** Si vous étiez membre d'une commission scientifique **pour l'engagement** d'un nouveau collègue devant départager les deux candidats suivants : un candidat X ayant quatre publications de rang A mais dont les prestations pédagogiques lors de la leçon publique vous ont peu convaincu et le candidat Y ayant deux publications de rang A mais dont les prestations pédagogiques sont nettement plus convaincantes que celles de son concurrent, lequel de ces deux candidats choisiriez-vous ?

Le candidat X    Le candidat Y    Commentaires éventuels :

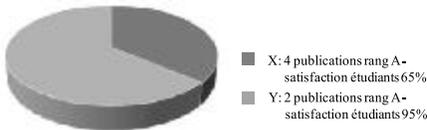


Figure 4. *Scénario 1 : Cas d'une demande de promotion*

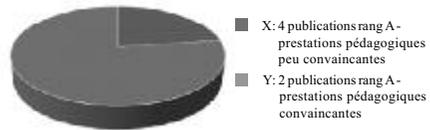


Figure 5. *Scénario 2 : Cas d'une procédure d'engagement*

Les deux situations sont caricaturales (et plusieurs sujets l'ont d'ailleurs signalé). Toutefois, les résultats montrent une volonté des enseignants de valoriser le volet pédagogique dans ces deux situations.

Lorsque les enseignants-chercheurs sont invités à se positionner par l'intermédiaire de ces deux scénarios, ce sont les aspects pédagogiques qui semblent primer sur les aspects scientifiques même si d'autres critères peuvent

être pris en compte comme le signalent quelques répondants dans les commentaires libres. En croisant les résultats des deux scénarios, il apparaît qu'une majorité des enseignants-chercheurs ayant répondu au questionnaire font primer les aspects pédagogiques sur le dossier scientifique en choisissant le candidat Y dans les deux cas (59%). C'est cependant le contraire pour 17,5% qui choisissent le candidat X dans les deux cas. De plus, 18% choisissent le candidat X dans le premier scénario (promotion) mais le candidat Y dans le second scénario (engagement). Une manière d'expliquer ce résultat pourrait être de se référer à la source permettant de prendre en compte les aspects pédagogiques. En effet, celle-ci diffère dans les deux scénarios : pour la demande de promotion, la source est l'avis des étudiants, tandis que pour l'engagement, il s'agirait d'un exposé du candidat devant la commission. L'explication envisagée serait alors que ces 18% feraient davantage confiance à ce deuxième outil. Une autre explication possible relève de l'enjeu de ce type de commission. En effet, il est possible de poser l'hypothèse que la décision relative à l'engagement d'un nouvel académique est plus décisive pour l'institution que celle d'une promotion puisque plus radicale (l'enseignant étant engagé définitivement). Ceci pourrait peut-être expliquer pourquoi les aspects pédagogiques seraient alors plus importants que dans le cas d'une promotion. L'hypothèse inverse peut éventuellement expliquer le choix de ceux qui ont fait primer les aspects scientifiques dans le cas de l'engagement. Ils peuvent en effet imaginer que le nouvel académique aura l'occasion d'améliorer sa pratique enseignante par l'expérience.

## Discussion

Un premier résultat qu'il semble important de souligner est le souhait de la majorité des répondants de prendre en compte les *feedbacks* des étudiants, soit comme moyen de développement professionnel (c'est le moyen cité par le plus grand nombre de sujets pour acquérir des compétences pédagogiques), soit comme outil pour valoriser les activités d'enseignement (notamment lors de l'attribution de prix récompensant un investissement particulier pour cette mission). Toutefois, pour le tiers des répondants, ils ne sont pas encore suffisamment pris en compte lors des demandes de promotion.

Ainsi, la prise en compte par l'enseignant des avis pédagogiques semble bien être le meilleur procédé pour acquérir des compétences pédagogiques. Par contre, les enseignants-chercheurs ayant participé à l'enquête sont plus réticents vis-à-vis des autres moyens proposés et se positionnent d'ailleurs

majoritairement contre une obligation de formation. Ils sont en effet 94 % à se juger positivement comme enseignant (tout en reconnaissant également que les qualités pédagogiques influencent la réussite des étudiants).

Frenay (1998) relève que les enseignants-chercheurs sont en grande majorité en faveur de l'articulation et de la complémentarité de leurs deux missions : l'enseignement et la recherche. Les résultats de la présente étude viennent confirmer son propos puisqu'ils sont à peu près les trois quarts à les juger indissociables l'une de l'autre. Toutefois, les apports de la recherche pour l'enseignement (même s'ils ne sont pas toujours possibles) semblent plus évidents que les apports de l'enseignement pour la recherche. Pour Frenay, plusieurs auteurs se sont interrogés sur la façon dont ces deux missions pouvaient être conciliées. Elle cite les deux catégories de Romainville (1996) classant ces auteurs en deux groupes :

- ceux qui estiment qu'il n'est pas possible d'être un bon enseignant à l'université sans être en même temps un bon chercheur, les deux activités se nourrissant mutuellement ;
- ceux qui jugent ces activités incompatibles car de nature différente et exigeant des habiletés qui ne peuvent être combinées (il est impossible d'être à la fois un bon chercheur et un bon enseignant).

Il semblerait donc que la grande majorité des répondants se situe plutôt dans la première catégorie. Néanmoins, Frenay (1998), sur la base des travaux de Neumann (1994) et de Ramsden et Moses (1992), explique que peu de résultats probants ont montré l'efficacité réelle d'une telle complémentarité.

Même s'ils s'expriment en faveur de cette complémentarité, 61 % des sujets estiment que le dossier scientifique doit tout de même prévaloir sur le dossier pédagogique pour une demande d'engagement. Ils sont néanmoins plus partagés pour une demande de promotion. Ce résultat ne se confirme pourtant pas lorsque les enseignants-chercheurs sont mis en situation puisque 59 % d'entre eux déclarent, par le choix effectué, prendre davantage en compte les aspects pédagogiques. Un autre paradoxe relevé par l'enquête concerne le rôle des commissions scientifiques qui serait prioritairement d'évaluer le dossier scientifique tout en devant se montrer attentif, pour 81 % des répondants, aux compétences pédagogiques. À ce sujet, un des résultats de l'enquête menée par Fave-Bonnet (1992) va dans le même sens puisque, parmi les 1 048 enseignants-chercheurs (tous statuts confondus) interrogés, 76 % s'accordent à dire que « le recrutement et la promotion ne devraient pas être fondés uniquement sur les productions de recherche » (ce pourcentage se répartit toutefois différemment selon les disciplines).

Pour 82 % des sujets de la présente enquête, ces compétences pédagogiques doivent être explicitées par des critères. Selon Romainville (2006), une des réticences à l'évaluation des enseignements s'explique justement par le manque d'explicitation de ces critères. Ceux-ci constituent d'ailleurs l'objet d'une réflexion actuellement menée à l'ULB. Toutefois, à partir des outils actuellement utilisés dans l'institution tels que le portfolio<sup>6</sup>, une série de critères peuvent être extraits. Cependant, ces outils sont peu exploités actuellement. Les auteurs posent deux hypothèses qui pourraient expliquer cette faible utilisation : d'une part, les évaluateurs ne sont pas encore clairement identifiés et, d'autre part, les critères sous-tendant cet outil ne font peut-être pas l'unanimité. Par ailleurs, il n'existe pas encore actuellement d'indicateurs clairs proposés à ces commissions pour évaluer ces portfolios, bien que cela fasse aussi l'objet de la réflexion menée par l'institution sur l'évaluation des enseignements.

## Conclusion

Les résultats présentés dans cet article montrent que malgré l'ancienneté de la pratique de l'évaluation des enseignements par les étudiants à l'ULB, les aspects scientifiques priment encore dans les faits sur les aspects pédagogiques, notamment pour les commissions de promotion. Ceci peut être lié au fait que l'évaluation par les pairs (qui est celle de l'évaluation de la production scientifique) prime sur celle des étudiants. Les enseignants-chercheurs sont favorables à une plus grande prise en compte des outils d'évaluation par les pairs tels que le portfolio ou le projet pédagogique. Toutefois, la réflexion menée au sein de la même institution sur l'évaluation des enseignements (Salcin & Robert, 2012) a montré également que la légitimité des pairs comme évaluateurs des aspects pédagogiques ne semble pas si évidente ; se pose même la question du type de commission qui devrait assumer ce rôle.

Par ailleurs, 43,7 % des enseignants-chercheurs ayant répondu à l'enquête n'ont jamais siégé dans une commission de promotion. En se basant sur leur choix dans les deux scénarios proposés, il est possible de supposer que les aspects pédagogiques seront davantage pris en compte lorsqu'ils y siégeront (puisque cet échantillon est composé d'enseignants nommés à titre définitif dans l'université). Pour les y encourager, il semble dès lors nécessaire qu'une politique soutenue par les autorités de l'institution s'installe dans ce sens.

## NOTES

1. Il s'agit d'un projet de réforme des statuts des enseignants-chercheurs en France, rédigé par Bernard Belloc (lui-même enseignant-chercheur à l'Université de Toulouse) à la demande de Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche de l'époque (du 7 mai 2002 au 30 mars 2004). Les critiques motivant la pétition sont encore accessibles à partir du lien suivant : <http://www.jussieu-en-lutte.fr/petition/index.html>
2. Ce taux de réponse est donc du même ordre de grandeur que ceux des études présentées dans la revue de la documentation.
3. Le statut d'assistant pédagogique existe en effet dans certaines institutions universitaires de la Communauté française de Belgique mais pas encore à l'ULB. Toutefois, le statut de chargé d'exercice existe mais ne peut dépasser une charge de 0,2 équivalent temps plein (ETP).
4. Ce concours existe déjà dans l'institution et récompense deux à trois enseignants par an. Le prix « Socrate » a une valeur essentiellement symbolique, même si une somme de 2 500 euros est donnée aux lauréats. Chaque candidat est proposé par les étudiants. Ces derniers participent aussi à la commission en charge d'étudier les dossiers et d'attribuer les prix.
5. Cette expression recouvre ici l'évaluation des enseignements par les étudiants pratiquée à l'ULB depuis près de 40 ans. Toutefois, dans la pratique, elle est parfois confondue avec l'avis que formule la commission pédagogique.
6. Dont les rubriques sont consultables via le lien suivant : <http://www.ulb.ac.be/enseignements/cap/pfe/index-rubriques.html>

## RÉFÉRENCES

- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, 37(2), 171-184. doi:10.1007/s11251-007-9045-2
- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-649. doi:10.7202/000293ar
- Bertrand, D., Foucher, R., Jacob, R., Fabi, B., & Beaulieu, P. (1994). *Le travail professoral remesuré, Unité et diversité*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Comité national des corps enseignants universitaires (1986). *Tâches du professeur d'université. Enseignement et recherche*. Premier congrès des professeurs d'université de Belgique, Bruxelles.
- Conseil des Recteurs des universités francophones – CRef – de Belgique (2009). *Effectif par institution en nombre de personnes et en ETP du personnel académique exprimé par grade et par sexe*. Retrieved from [http://www.cref.be/Doc\\_PDF/Annuaire2009/TAB09\\_4-1-1.pdf](http://www.cref.be/Doc_PDF/Annuaire2009/TAB09_4-1-1.pdf)
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- De Ketele, J.-M. (1996). Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* (pp. 85-112). Bruxelles: De Boeck Université.
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants: pertinence, utilisation, amélioration* (thèse de doctorat non publiée). Université de Liège, Liège.
- Donnay, J., & Romainville, M., (1996). *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Dreyfus, A. (1996). La formation pédagogique des enseignants-chercheurs: idéal et réalité. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* (pp. 73-84). Bruxelles: De Boeck Université.
- Faure, S., & Soulié, C. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des Enseignants-Chercheurs. *Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques »?* Retrieved from [http://www.aepu.fr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33:rapport-faure-soulie-millet-2005—le-travail-des-enseignants-chercheurs-&catid=9:rapports-sur-le-metier&Itemid=46](http://www.aepu.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=33:rapport-faure-soulie-millet-2005—le-travail-des-enseignants-chercheurs-&catid=9:rapports-sur-le-metier&Itemid=46)
- Fave-Bonnet, M. F. (1992). L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession. *Savoir*, 4(2), 161-170.
- Frenay, M. (1998). Favoriser un apprentissage de qualité. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant: grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 111-128). Bruxelles: De Boeck Université.
- Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* (pp. 11-32). Bruxelles: De Boeck Université.
- Gervais, R., Nadeau, G., & Barnabé, C. (1996). Validation d'un instrument pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 1-24.

- Kesteman, J. P. (1996). Des pédagogues ou des maîtres ? L'enseignement universitaire en quête de sens. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp. 33-54). Bruxelles : De Boeck Université.
- Langevin, L. (1999). *La formation à l'enseignement ou les multiples facettes d'un métier à apprivoiser*. Conférence à l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Retrieved from <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/resspublications.html>
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388. doi:10.1016/0883-0355(87)90001-2
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte « Repères ».
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198. doi:10.1080/02602930220128751
- Neumann, R. (1994). The Teaching-Research Nexus: applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29(3), 323-339. doi:10.2307/1503744
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23, 273-295. doi:10.1007/BF00145017
- Romainville M. (1996). Enseignement et recherche, le couple maudit de l'université. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 8(2), 151-160.
- Romainville, M. (2006). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 145-163). Bruxelles : De Boeck Université.
- Salcin, A., & Robert, F. (2012, Janvier). *Les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs attendues et valorisées par l'institution universitaire : essai de formalisation à l'Université libre de Bruxelles*. Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'ADMÉE-EUROPE, Luxembourg.
- Sall, C. T. (2009). Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en œuvre d'une démarche qualité. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 213-233). Bruxelles : De Boeck Université.
- Wolfs, J. L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Younès, N. (2006). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck Université.

Date de réception : 31 mai 2012

Date de réception de la version finale : 9 octobre 2012

Date d'acceptation : 10 octobre 2012