
Extrait de : **De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ?**

Detroz Pascal* et Verpoorten Dominique*

** Université de Liège*

Institut de formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)

Bât. B63b, Quartier Urbanistes 1- Traverse des Architectes 5B, 4000 Liège

p.detroz@ulg.ac.be

dverpoorten@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. Cet article propose une modélisation des divers usages des résultats de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Nous considérons l'usage et les effets sur les enseignements, mais également ceux produits sur le développement pédagogique des enseignants. Nous déterminons ensuite certains éléments du dispositif EEE favorisant une utilisation accrue et pertinente

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, évaluation de l'enseignement par les étudiants, usages, développement pédagogique.

6. Modélisation, typologie ou stades ?

Il est sans doute tentant d'établir un lien entre le type d'effet de l'EEE sur un enseignant ou un enseignement et le stade de développement professionnel du même enseignant. Si l'on se réfère à Fuller (1969), des parallèles entre les deux sont envisageables. Le premier stade des préoccupations de l'enseignant tel que décrit par Fuller et la non-utilisation des résultats de l'EEE semblent en cohérence. En effet, le stade du « self concern » fait écho à ce que nous avons qualifié d'utilisation affective égotique du feedback. Arthur (2009) précise d'ailleurs que la réponse émotionnelle au feedback de l'EEE est surtout présente chez les enseignants en début de carrière académique. Le stade suivant du modèle de Fuller, le stade du « task concern », pourrait être rapproché de ce que nous avons appelé « utilisation cybernétique des feedbacks ». Quant au dernier stade du modèle de Fuller, le stade de l'« impact concern », il semble bel et bien pouvoir être relié à l'utilisation systémiste des feedbacks. En effet, plusieurs études (Nasser & Fresko, 2002 ; Hendry, Lyon, & Henderson-Smart, 2007 et McGowan & Graham, 2009) ont démontré que les enseignants qui utilisent l'EEE pour améliorer leurs enseignements ont une approche pédagogique résolument centrée sur les étudiants et leurs apprentissages.

Restons toutefois prudents. Nous préférons qualifier notre tentative de catégorisation des effets de l'EEE de modélisation plutôt que de typologie ou de succession de stades. Pour nous, il n'y a en effet pas d'indications qui justifieraient un positionnement des effets sur une échelle ordinale. Ainsi, dans le cas où le cours évalué est effectivement très bon, il est assez logique que l'EEE ait pour effet « l'analyse sans régulation ». Par contre, le « changement conceptuel », qui est un des effets les plus spectaculaires, ne peut se produire qu'à certaines conditions. Il nécessite par exemple que les conceptions initiales de l'enseignant soient remises en cause par le résultat de l'évaluation et qu'un modèle alternatif clair soit perçu par lui comme pertinent. De plus, nous l'avons mentionné, certains effets sont complémentaires. L'effet du « changement conceptuel » sera plutôt associé à la régulation systémique, par exemple. Par ailleurs, il est tout à fait possible d'imaginer qu'un même feedback produise des effets différenciés dans le temps. Par exemple, après une réaction émotionnelle sur le soi (et la gestion mentale de celle-ci) une réflexion cognitive peut sans doute s'engager sous certaines conditions. Cette modélisation ouvre donc la voie à de nombreuses recherches visant, par exemple, à étudier les liens entre émotions et régulations

7. Comment augmenter l'effet de l'EEE sur les enseignants ou les enseignements ?

Très tôt, Centra (1993) propose un modèle constitué de quatre facteurs susceptibles de maximiser les chances qu'un feedback issu de l'EEE soit utilisé par l'enseignant. Selon cet auteur, il est pour cela nécessaire [1] que de nouvelles informations relatives à ses pratiques d'enseignement soient fournies à l'enseignant, [2] que l'enseignant accorde de la valeur à ces informations [3], que l'on fournisse à l'enseignant des conseils sur la manière d'améliorer son enseignement en conséquence et [4] que l'enseignant soit motivé par les changements.

Un peu plus tard, Penny et Coe (2004) plaident pour que la consultation des feedbacks se fasse en présence d'un accompagnateur ayant une formation pédagogique. Si tel est le cas, ils énoncent huit conditions qui assureraient une utilisation de haut niveau des feedbacks. Ces conditions sont :

- [1] un engagement actif de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de ses étudiants ;
- [2] l'utilisation de sources d'information multiples, différentes de l'EEE (observation, autoscopie, ...) ;
- [3] des interactions avec des pairs ayant un certain niveau d'expertise en matière d'enseignement ;
- [4] disposer de suffisamment de temps pour le dialogue et les interactions (pouvoir tirer profit des FB des étudiants est un processus long, qui implique d'analyser, de réfléchir, de programmer puis d'agir) ;
- [5] une auto-évaluation de l'enseignant lui permettant d'évaluer son cours avec le même instrument que celui utilisé par les étudiants ;
- [6] des FB de haute qualité informative, ce qui implique un processus EEE de bonne qualité ;
- [7] l'examen des conceptions et croyances que nourrit l'enseignant au sujet de son enseignement ;
- [8] la consultation des FB doit mener à la planification d'objectifs d'amélioration des pratiques d'enseignement.

Plus récemment, de nombreuses études se sont concentrées sur la problématique de la qualité des effets de l'EEE. Nous proposons de dégager de ces études quelques préoccupations transversales sous la forme de conseils.

7.1. Présenter un dispositif EEE de bonne qualité

Actuellement, la question ne porte plus sur la possibilité pour l'EEE de rendre une mesure valide et fidèle. La littérature nous enseigne que cette mesure peut l'être sous conditions. L'une de celles-ci est le taux de réponse des étudiants. Par exemple, si ce taux est trop faible et que seuls les étudiants satisfaits ou insatisfaits répondent, nous nous trouvons face à un biais important qui invalide la qualité de l'information récoltée. La question du recueil d'informations est d'autant plus cruciale que, comme le soulignent Goodman, Anson et Belcheir (2015), certaines études constatent une baisse du taux de réponse lorsque l'on passe à un système EEE en ligne via Internet (Avery et al., 2006 ; Cody, 1999 ; Dommeyer, Baum & Hanna, 2002 ; Ernst, 2006 ; Hmielewski, 2000), ce qui semble être la norme dans beaucoup d'universités européennes. Or, vu les avantages d'un tel système, à savoir des coûts moindres, le fait que les étudiants puissent y répondre en tout temps et en tous lieux (dans la fourchette autorisée) et la garantie de l'anonymat des répondants (Ravenscroft & Enyeart, 2009), il semble peu probable que la tendance actuelle à recourir à des enquêtes en ligne s'inverse. Mais, quel est vraiment l'enjeu du taux de réponse ? Stowell et ses collègues (2012) apportent un élément de réponse à cette question. D'après eux, même si le taux de réponse diminue lors du passage d'un questionnaire papier à un questionnaire en ligne, il n'y a aucune différence dans les moyennes obtenues par les enseignants avec l'une ou l'autre de ces méthodes. Cela confirme, selon eux, les résultats obtenus dans d'autres études plus anciennes (Avery et al., 2006 ; Dommeyer et al., 2004 ; Layne, De Cristoforo & McGinty, 1999). Ils soulignent cependant qu'au-delà d'un certain seuil de non-réponse, les données ne sont simplement plus valides.

Ce seuil de validité est la question centrale traitée par Nulty en 2008. En se basant sur la formule de Dillman (2000, pp. 206-207), il calcule que le taux de réponse minimum (10 % d'erreur d'échantillonnage, niveau de confiance de 80 %) pour considérer les résultats d'une classe de 20 étudiants devrait être de 58 %. Pour rappel, la formule de Dillman permet de déterminer le taux de réponse nécessaire pour un niveau de confiance donné, et ce en relation avec une population dont le nombre des individus qui la constitue est connu et en tenant compte à la fois d'une certaine marge d'erreur d'échantillonnage et de la probabilité qu'une réponse particulière soit donnée par un répondant. Le taux de réponse minimum pourrait, selon Nulty, descendre jusqu'à 25 % pour une classe de 80 étudiants et jusqu'à 5 % pour un auditoire de 500 étudiants. Si le niveau de confiance nécessaire est de 95 % et que l'on accepte seulement 3 % d'erreur d'échantillonnage, alors les taux de réponse nécessaires sont respectivement de 97 % pour une population de 20 étudiants, de 90 % pour une population de 80 étudiants et de 58 % pour une population de 500 étudiants.

Le taux de réponse constitue donc un enjeu important pour au moins deux raisons. Il est nécessaire d'atteindre un certain seuil de réponse pour que les résultats soient valides, mais aussi pour que les enseignants aient confiance dans le système. À cette fin, Leah et ses collègues préconisent d'expliquer aux étudiants l'utilité des feedbacks issus de l'EEE. Goodman et al. (2015) ont réalisé une étude dans laquelle ils testent une série de procédures pour tenter d'améliorer le taux de réponse des étudiants. En conclusion, ils plaident pour les stratégies suivantes : donner des récompenses aux répondants, contraindre les étudiants à rester en classe pour répondre aux questionnaires, laisser du temps pris sur le cours pour que les étudiants puissent répondre, expliquer aux étudiants les enjeux de l'évaluation, envoyer des emails d'invitation ou de rappel personnel et publier des rappels sur les LMS. Ils ajoutent que multiplier les stratégies est également pertinent.

7.2. Utiliser plusieurs sources de données

Parmi l'ensemble des méthodes permettant d'évaluer les enseignements, notons que l'EEE est considérée comme la plus valide d'entre elles (Greenwald, 1997 ; Marsh & Roche, 1997 ; d'Apollonia & Abrami, 1997 ; Greenwald & Gillmore, 1997 ; Mc Keachie, 1997). Notons également que les autres méthodes envisageables ont des résultats faiblement ou modérément corrélés à ceux de l'EEE. Ainsi :

- Feldman (1989), dans sa méta-analyse de 19 études, rapporte une corrélation de .29 entre l'auto-évaluation de l'enseignant et son résultat à l'EEE ;
- Cohen (1980), dans sa méta-analyse de 41 études portant sur un total sur 68 cours, rapporte une corrélation de .43 entre le score des étudiants à l'examen et le résultat de l'enseignant à l'EEE ;
- Kulik et Mc Keachie (1975) et Feldman (1989) observent des corrélations supérieures à .40 entre les avis des administrateurs et l'EEE ;
- L'évaluation par les pairs sur la base d'une observation des pratiques d'enseignement et l'EEE présentent une corrélation positive (Feldman, 1989 ; Murray, 1980 ; Kulik & Mc Keachie, 1975) ;
- L'évaluation par les alumni et l'EEE offrent une corrélation supérieure à .40 (Braskamp & Ory, 1994) ;
- L'évaluation par des observateurs entraînés sur la base de séquences vidéo et l'EEE présentent une corrélation moyenne de .50 dans les 5 études rapportées par Feldman (1989).

L'objet évalué par chacune de ces méthodes est toujours plus ou moins le même. Par contre, chacun de ces dispositifs d'évaluation apporte également des éléments particuliers qui lui sont propres.

C'est pour cette raison que certains auteurs recommandent d'utiliser plusieurs sources de données en plus de l'EEE. Si l'on souhaite que l'enseignant enclenche une réflexion de haut niveau sur son enseignement, il est nécessaire de lui fournir toutes les informations dont il peut avoir besoin et faire en sorte que ces informations soient les plus fiables possibles. Nous avons plaidé (Detroz, 2010) pour l'utilisation d'au moins trois sources ou méthodologies de recueil de données différentes, faisant valoir ainsi la nécessaire triangulation de l'information. En effet, cette triangulation confère un surplus de validité aux données. De plus, comme le soulignent Denzin et Lincoln (2000), cela favorise la rigueur et la profondeur de l'analyse. Smith (2008) parle même de « quadrangulation » des données, ce qui permet de rassembler, selon lui, des informations provenant d'angles d'observation différents et permettant une meilleure appréhension (et une image plus précise) de l'enseignement à réguler.

7.3. Une évaluation à portée exclusivement formative

À la fin du siècle passé, quelques auteurs comme Centra (1993) et Bernard (1992) ne voyaient pas d'inconvénient à ce qu'une même mesure serve à la fois à des fins formatives (soit utilisée par l'enseignant pour améliorer son enseignement) et à des fins administratives (soit utilisée par les commissions de promotion pour évaluer la qualité des enseignements ou dans le cadre d'approches qualités). Cette combinaison des finalités de l'évaluation présente en effet des avantages très pragmatiques puisqu'elle permet, pour reprendre l'expression consacrée, de faire d'une pierre, deux coups.

Récemment, plusieurs auteurs (Beran & Rokosh, 2009 ; Blackmore, 2009 ; Edström, 2008 ; Bamber & Anderson, 2012) ont toutefois mis en garde contre cet amalgame des finalités de l'EEE. Pour eux, les audits qualité utilisant l'EEE et/ou l'usage de l'EEE lors de nominations/promotions nuisent à une utilisation des résultats par les enseignants. En 1998 déjà, Ramsden spécifiait que la montée en puissance de l'idéologie du management dans les universités faisait passer les enseignants du statut de professionnels à celui de prolétaires. Cet argument est repris par Arthur (2009) qui explique que si l'un des effets positifs de l'utilisation de l'EEE à des fins administratives est de mettre l'accent sur les étudiants et leur jugement, cette approche se révèle problématique car elle entraîne les enseignants du professionnalisme vers la performativité (au sens de Ball, 2003). Toujours selon Arthur, la performativité nécessite une mesure de la productivité (ici, l'EEE), une comparaison entre travailleurs, des récompenses et des sanctions, et ce afin d'atteindre les buts de l'organisation (l'université). Les notions de valeur, de responsabilité et d'imputabilité, de compétitivité et de marché sont au cœur du discours. Cela est antonymique, selon elle, avec le développement professionnel qui est à relier à des valeurs telles que l'éthique professionnelle, la collégialité, la responsabilité sociale et les bonnes pratiques (Sanguinetti, 2000, cité par Arthur 2009).

Moore et Kuol (2005), quant à eux, affirment que la méfiance des enseignants à l'égard d'une EEE utilisée à des fins administratives les empêche de considérer cet outil comme pertinent pour un usage formatif. Si la qualité des enseignements est organisée de manière totalement centralisée au niveau de l'institution, pourquoi les enseignants réguleraient-ils leurs pratiques à leur niveau local ? Par ailleurs, pourquoi supporteraient-ils une procédure qui peut les priver, par exemple, d'une promotion ?

Nous aimerions ajouter une raison plus technique qui plaide en faveur d'une distinction nette entre les finalités administratives et formatives de l'EEE : les critères de qualité de la mesure et le statut de l'information ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Alors que la validité et la fidélité sont indispensables pour une utilisation administrative des résultats de l'EEE, ce sont plutôt la sensibilité et la diagnosticité qu'il faut considérer à des fins formatives (Detroz 2010). Comme l'observait déjà Patton (1997), les mêmes données servent rarement simultanément les objectifs formatifs et administratifs.

7.4. Un alignement clair et assumé des objectifs et des procédures

Nous l'avons mentionné dans l'introduction, il semble qu'à l'heure actuelle, il devient incontournable d'utiliser l'EEE à des fins administratives. Cependant, il s'agit d'éviter les conflits entre les besoins de l'institution et les pratiques des enseignants (Moskal et al., 2016). Pour cela, il nous semble essentiel d'aligner les objectifs et les procédures d'évaluation (Stein et al., 2012). C'est le cas par exemple à l'Université de Liège (Detroz et al., 2013), à l'Université de Sydney (Barrie et al., 2005) et à l'Université de Brisbane (Smith, 2008). Ces trois institutions proposent des questionnaires uniques pour les évaluations organisées à des fins administratives, mais elles laissent également les enseignants choisir des questions à poser aux étudiants dans un but de régulation de leurs pratiques d'enseignement (finalité formative de l'EEE). Les réponses aux questions sélectionnées par les enseignants ne sont communiquées qu'à eux seuls et ne peuvent en aucun cas être utilisées à des fins administratives. Cette méthodologie est intéressante car elle permet aux enseignants de reprendre partiellement la main sur un dispositif qui les concerne au premier plan.

L'alignement des objectifs et des procédures nécessite une clarification des enjeux institutionnels avant même l'implémentation du dispositif. Cette clarification reste malheureusement assez rare. Pire même, selon Arreola (1994), il est fréquent que la procédure EEE repose sur un ensemble non cohérent d'outils, rassemblés à la « va-vite » par une administration, un groupe d'enseignants ou d'étudiants.

7.5. Accompagner la lecture et la compréhension du feedback ainsi que la régulation pédagogique qui en découle

Marsh, Fleiner et Thomas (1975), puis Overal et Marsh (1979), dont nous avons mentionné les études dans l'introduction de cet article, ont montré que provoquer une discussion au départ de feedbacks fournis à l'enseignant était une stratégie payante. Dans une méta-analyse célèbre, L'Hommedieu et al. (1990) ont conclu que lorsque l'EEE était complétée par une consultation individuelle, cela augmentait considérablement son effet sur les enseignements (p. 240). Dans la littérature, nous retrouvons cinq stratégies qui accompagnent et permettent une meilleure utilisation des résultats de l'EEE :

1. **Les conseils communiqués par écrit** : Cette stratégie consiste à communiquer de façon automatisée aux enseignants des conseils en fonction des feedbacks qui leur ont été adressés. Par exemple, si les étudiants signalent qu'ils sont peu motivés par le cours de l'enseignant, quelques conseils pour améliorer la motivation des étudiants sont directement acheminés à l'enseignant. Ces « guidelines » sont souvent rédigés par des spécialistes de l'enseignement. De tels systèmes de rétroaction ont été implémentés par Wilson (1996) et par Marsh et Roche (1993). Dans les deux cas, ils sont composés de « teaching tips » reliés aux items du questionnaire et adressés sous la forme d'une courte note décrivant des bonnes pratiques d'enseignement et offrant quelques références complémentaires pour les enseignants qui souhaitent en savoir plus. Smith (2008) rend compte d'un système similaire mis en œuvre à l'Université de « Western Australia ». Ce système prévoit des commentaires y compris pour les items optionnels du questionnaire. Ballentyne (2000), quant à lui, étudie les effets de livrets de conseils réalisés de manière collaborative par des groupes constitués de pédagogues, d'enseignants et d'étudiants.
2. **Le soutien d'enseignants expérimentés** : Nous faisons ici référence au mentorat. Bernatchez et ses collègues (2010), sur la base des travaux de Woodd (1997) et de Berk et al. (2005), précisent qu'il s'agit d'échanges au cours desquels l'expérience de l'enseignant expérimenté (le mentor) est transmise volontairement à un collègue en début de carrière (le mentoré). Le mentor et le mentoré s'engagent ainsi tous les deux dans un processus d'apprentissage et de développement professionnel et nouent une relation de laquelle l'autorité est absente. L'EEE peut évidemment contribuer à établir une telle relation qui peut se révéler être un puissant facteur de développement professionnel.
3. **Les communautés de pratique** : Smith (2008) plaide pour l'émergence de communautés de pratique dont l'une des fonctions serait de discuter des feedbacks EEE au sein d'un groupe de pairs bienveillants. Il cite les études de Wilson (1986) et Murray (1997) pour dégager deux conditions d'utilisation de l'EEE dans ces termes : [1] le dispositif d'EEE doit fournir une aide à l'interprétation des FB et [2] le dispositif doit créer des opportunités qui favorisent l'engagement dans une communauté de pratique fondée sur les principes du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).
4. **Le soutien d'experts pédagogiques** : C'est cette forme de soutien qu'ont décrite Marsh et ses collaborateurs (cf. supra) et sur laquelle portait la méta-analyse de L'Hommedieu et al. (1990). Plus récemment, Piccinin et al. (1999) ont montré l'utilité du soutien apporté par des experts pédagogiques. Brinko (1991), pour sa part, recense 5 modèles d'interactions relevant de l'accompagnement pédagogique. Ces 5 modèles sont : [1] *le modèle produit* (le pédagogue est l'expert et il communique son expertise) ; [2] *le modèle prescriptif* (le pédagogue effectue le diagnostic et propose une remédiation) ; [3] *le modèle collaboratif* (il y a une synergie entre le pédagogue qui est un facilitateur de changement et l'enseignant qui est un expert contenu) ; [4] *le modèle affiliatif* (le pédagogue offre un conseil pédagogique et un support émotionnel, l'enseignant travaille à son propre développement professionnel) ; [5] *le modèle confrontatif* (le pédagogue cherche la confrontation structurante en challengeant l'enseignant et en se faisant, à l'occasion, l'avocat du diable). Même si Brinko ne se positionne pas par rapport à la stratégie la plus efficace, elle spécifie que, pour un pédagogue, être capable de varier ses modes d'accompagnement en fonction du contexte, apporte une plus-value au dispositif de soutien aux enseignements.

5. **Les formations pédagogiques** : Calvin Smith, de l'université de Griffith en Australie, propose (2008) un modèle de soutien pédagogique en fonction duquel les enseignants suivent un programme de formation pour combler les éventuelles lacunes diagnostiquées par l'EEE. Son modèle s'articule en 5 étapes qui mènent des évaluations des enseignements au développement professionnel des enseignants :

- [1] Les avis des étudiants sont récoltés et acheminés aux enseignants. Notons qu'en plus des items obligatoires qui constituent le questionnaire d'enquête, des items optionnels peuvent être choisis par les enseignants à partir d'une banque contenant plus de 1000 items.
- [2] Ces résultats sont accompagnés d'un guide d'interprétation. Celui-ci fournit des normes statistiques qui tiennent compte du contexte de l'enseignement. L'enseignant peut ainsi comparer ses résultats à ceux des collègues qui interviennent dans le même contexte (même discipline, même nombre d'étudiants, même cycle, ...).
- [3] Un rapport annuel est fourni à l'enseignant qui, sur la base des deux premières étapes, met en évidence les points forts et les points faibles de l'enseignant pour l'ensemble de ses enseignements.
- [4] Sur la base du rapport annuel, l'enseignant est invité à rencontrer le service d'amélioration de l'enseignement et à se faire conseiller à travers un programme intitulé Building Effectiveness in Teaching through Targeted Evaluation and Review (programme BETTER). A cette étape, l'enseignant bénéficie d'une consultation individuelle auprès d'un pédagogue qui peut l'orienter vers des séminaires pertinents en lien avec les faiblesses diagnostiquées par l'EEE.
- [5] Grâce aux apprentissages ainsi réalisés, l'enseignant met en place des innovations dans son enseignement. Celles-ci doivent être documentées et peuvent être accompagnées par un groupe de pairs ou par des pédagogues issus d'une unité de soutien académique.

Quelle que soit la stratégie utilisée, il est nécessaire d'accompagner le feedback EEE pour que l'enseignant puisse avoir recours à des stratégies de développement ou à des lignes directrices pour la régulation de son enseignement (Marsh & Roche, 1993).

8. Conclusion

Cet article propose une modélisation des usages de l'EEE par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation de la qualité de ses pratiques d'enseignement. Il propose également une série de pistes susceptibles, selon la littérature, d'augmenter les effets de l'EEE sur l'enseignant et son enseignement. Par contre, l'article n'aborde pas des thématiques connexes telles que l'évaluation collective, l'évaluation institutionnelle ou encore l'évaluation administrative.

En guise de conclusion, nous souhaiterions rassembler les différentes orientations présentées dans l'article dans un modèle intégré. Pour ce faire, nous ferons appel à la théorie du comportement planifié proposée par Ajzen (1985, 1991) et par Ajzen et Fishbein (2005). Cette théorie psychosociale nous intéresse particulièrement parce qu'elle se centre sur les facteurs permettant de prédire l'intention qui, elle-même, est un prédicteur puissant de l'action. Dans la littérature psycho-sociale, ce modèle est sans doute celui qui est le plus robuste et puissant pour prédire le comportement. Il a été utilisé dans de nombreuses recherches, dans de nombreux domaines comme par exemple le don de sang (Reid & Wood, 2008), ou la gestion du changement (Jimmieson, Peach, & White, 2008).

La question est donc : Quels sont les éléments qui permettent d'influencer l'intention d'utiliser l'EEE et, en conséquence, d'influencer l'utilisation effective des résultats de l'EEE ? Selon Ajzen, trois grands facteurs permettent de prédire l'intention. Adaptés à l'utilisation de l'EEE, ceux-ci sont :

[1] L'attitude que l'on peut définir comme le comportement désirable de l'enseignant face à l'EEE. L'attitude est composée de deux facettes : une facette cognitive (que puis-je y gagner ou y perdre ?) et une facette affective (quelle est la valeur, pour moi, des gains ou des pertes ?).

[2] la norme subjective qui se compose de deux éléments. Le premier est fonction de l'estimation que l'enseignant se fait de l'usage de ses collègues (ou sa hiérarchie) par rapport à leur propre utilisation de l'EEE. L'usage, dans son institution, est-il ou non d'utiliser ces feedbacks. Cet élément consiste en la norme descriptive. Le second est une estimation de ce que je pense que mes collègues et ma hiérarchie attendent de moi quand à cette utilisation. Ais-je le sentiment qu'ils comptent sur moi pour utiliser les feedbacks. Il s'agit là de la norme injonctive.

[3] Le contrôle perçu par l'enseignant vis-à-vis de l'utilisation des résultats de l'EEE. Ai-je la capacité d'utiliser ces résultats ? Puis-je le faire en toute autonomie ?