

Que mesurent exactement les évaluations de l'enseignement par les étudiant·es ? Ce que l'on sait sur ce sujet et ce qui est manquant

Layla Déry

Candidate à la maîtrise en droit, Université Laval

Sule Tomkinson

Département de science politique, Université Laval

Résumé

L'évaluation de l'enseignement par les étudiant·es (ÉÉÉ) demeure le principal outil utilisé pour estimer les compétences du corps professoral ; leur embauche, leur agrégation et leur promotion, tant aux États-Unis qu'au Canada, malgré les critiques formulées à l'égard de sa légitimité et sa validité en tant qu'instrument de mesure. Cependant, une littérature abondante et majoritairement en anglais dénonce la présence de biais qui compromettent les résultats des ÉÉÉ avec pour corollaire des pratiques discriminatoires envers les femmes, les personnes racisées et les personnes issues d'autres groupes marginalisés. Cet article présente un résumé de cette littérature et fait quelques suggestions pour de futures recherches.

Mots clés : évaluation de l'enseignement, compétence pédagogique, corps professoral, biais, université.

Abstract

Student evaluations of teaching (SETs) remain the primary tool used to assess faculty competence and take decisions regarding hiring, tenure, and promotion in both the United States and Canada, despite criticism as regards their legitimacy and validity as a measurement tool. However, there is a large body of literature, mostly in English, that documents biases that undermine the results of SETs, resulting in discriminatory practices against women, racialized persons, and those from other marginalized groups. This article presents a summary of this literature and makes some suggestions for future research.

Keywords: student evaluations of teaching, pedagogical competence, teaching staff, bias, university.

Aujourd'hui, la plupart des universités en Amérique du Nord font usage des évaluations de l'enseignement par les étudiant·es (ÉÉE) pour témoigner de l'efficacité de l'enseignement des professeur·es (Hobson et Talbot 2001 ; Richardson 2005 ; Smith et Hawkins 2011 ; Younes 2015 ; Jorro et Droyer 2019). Dans les années 1970, les ÉÉE étaient principalement destinées à des fins formatives, c'est-à-dire qu'elles visaient à améliorer et façonner la qualité de l'enseignement. Depuis les années 1990, les ÉÉE demeurent le principal outil utilisé pour estimer les compétences du corps professoral ; leur embauche, leur promotion, leur agrégation et leur titularisation, tant aux États-Unis qu'au Canada. Donc, les opinions des étudiant·es sur l'efficacité de l'enseignement sont devenues le principal et, dans de nombreux cas, le seul indicateur de la compétence pédagogique (Spooren, Brockx et Mortelmans 2013). Nathalie Younes (2015) identifie le phénomène de la mondialisation comme élément expliquant ce mouvement d'uniformité à l'égard des systèmes d'évaluation au sein des universités. Cette uniformité facilite en soi la comparaison de ces dernières, en se basant sur des référents semblables.

Plusieurs facteurs incitent les institutions d'éducation supérieure à adopter ces systèmes d'évaluation, notamment le fait qu'ils soient peu coûteux (Jorro et Droyer 2019). En outre, en donnant l'occasion aux étudiant·es d'exprimer leurs opinions sur la formation reçue, les ÉÉE sont en conformité avec l'importance grandissante accordée à la reddition de comptes des institutions envers le public. Dans ce contexte, les ÉÉE sous-entendent qu'il existerait un lien intrinsèque entre un score élevé à une évaluation et un meilleur enseignement (Uttl, White et Wong Gonzalez 2017). Cela illustre dès lors le caractère déterminant de ces évaluations dans les processus d'embauche, de promotion, de nomination et de remise de prix (Smith et Hawkins 2011 ; Gelber *et al.* 2022). Cependant, une littérature abondante et majoritairement en anglais dénonce la présence de biais qui compromettent les résultats des ÉÉE avec pour corollaire des pratiques discriminatoires envers les femmes (Cramer et Alexitch 2000 ; Worthington 2010 ; MacNell, Driscoll et Hunt 2015 ; Boring, Ottoboni et Stark 2016 ; Boring 2017 ; Melgel, Sauermann et Zölitz 2019 ; Fan *et al.* 2019 ;

Kreitzer et Sweet-Cushman 2021), les personnes racisées (Worthington 2010 ; Fan *et al.* 2019 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021) et les personnes issues d'autres groupes marginalisés (Worthington 2010 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021).

Ainsi, dans un premier temps, des biais identifiés comme récurrents seront plus amplement explorés, notamment ceux liés au genre, à l'ethnicité et à l'orientation sexuelle. Dans un deuxième temps, il sera démontré qu'une méthodologie inadéquate peut en soi invisibiliser les effets pervers des ÉEE. Enfin, l'absence du point de vue étudiant dans les études portant sur les biais dans les ÉEE sera mise en lumière.

Les biais d'équité, une part intégrante des ÉEE

Rebecca J. Kreitzer et Jennie Sweet-Cushman (2021) relèvent que les ÉEE comportent la plupart du temps des biais d'équité, soit des éléments qui ne peuvent être contrôlés par les professeur-es, à l'instar du genre, de l'ethnicité ou de l'orientation sexuelle.

En ce qui concerne les biais basés sur le genre, les études semblent tout de même partagées sur le fait de savoir si les ÉEE encouragent la perpétuation de biais à l'égard des femmes dans la sphère universitaire (Reid 2010 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021 ; Gelber *et al.* 2022). Toutefois, il est possible de remarquer que les études qui nient l'existence de biais basés sur le genre dans les ÉEE sont majoritairement antérieures aux années 2000 (Gelber *et al.* 2022). Les études plus récentes reconnaissent généralement l'existence des biais basés sur le genre dans les ÉEE. Pour sa part, Landon D. Reid (2010) attribue cette hétérogénéité dans la littérature au fait qu'il y a souvent une mauvaise isolation des variables dans les études menées sur les ÉEE, ce qui peut fausser les résultats. Par exemple, certain-es chercheur-es relèvent un traitement plus favorable envers les femmes dans certaines disciplines universitaires. Or, ces résultats émergent dans des facultés où le corps professoral est majoritairement composé de femmes, comme c'est le cas généralement en sciences humaines (Reid 2010 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Il n'en demeure pas moins que

dans des départements considérés comme « masculins », comme les sciences de la nature, les femmes ont majoritairement de moins bons résultats que leurs collègues masculins (Reid 2010).

Cela dit, l'impact du genre est déterminant sur le plan méthodologique dans les récentes études. Pour sa recherche, Andrew S. Rosen (2018) s'est ainsi appuyé sur une base de données de 7 882 980 évaluations issues de *RateMyProfessors.com*, site qui permet aux étudiant·es de commenter et d'évaluer l'enseignement de leurs professeur·es, en vue d'informer les futures générations d'étudiant·es qui vont avoir ces professeur·es. À partir de cette volumineuse base de données, il a observé que les femmes n'obtenaient de meilleurs résultats aux ÉÉE que les hommes dans aucune matière (Rosen 2018). Similairement, Lillian MacNell, Adam Driscoll et Andrea N. Hunt (2015) ont façonné une expérience où deux assistant·es de cours, une femme et un homme, étaient responsables d'animer et de noter un groupe de discussion en ligne. Chaque assistant·e avait deux groupes à sa charge, où il et elle ont enseigné sous deux identités de genre différentes. Il a résulté de cette expérience que lorsqu'il et elle s'identifiaient auprès des élèves comme un homme, les résultats de leur ÉÉE étaient meilleurs que quand il et elle s'identifiaient comme une femme.

Ces conclusions témoignent de la présence des stéréotypes associés au genre dans les ÉÉE. En effet, des recherches ont démontré que les étudiant·es ont tendance à différencier la manière dont ils et elles évaluent un cours selon qu'il est dispensé par un homme ou une femme. Plus particulièrement, il est attendu des femmes de prodiguer un enseignement à l'image de leur genre (Curtis 2011 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). En ce sens, les étudiant·es vont évaluer les professeures en fonction de caractéristiques relevant du « féminin », comme leur degré de serviabilité, leur sensibilité, leur gentillesse et leur écoute (Eagly et Karau 2002 ; Martin 2016 ; Chávez et Mitchell 2020 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021 ; Martin 2016). En revanche, les hommes seront évalués en fonction de leur masculinité, leur érudition, leur indépendance, leur assurance et leur ambition (Eagly et Karau 2002 ; Martin 2016). Pour avoir de bons résultats aux ÉÉE, les femmes sont contraintes de jouer leur rôle de professeure de manière à refléter les

caractéristiques attachées à leur genre (MacNell, Driscoll et Hunt 2015). Dans ces circonstances, les ÉÉÉ renforcent les stéréotypes envers les femmes dans le milieu universitaire. Par ailleurs, des recherches ont conclu que les femmes sont généralement moins nombreuses à bénéficier d'un poste à temps plein, d'un poste de direction ou encore du même salaire que leurs collègues masculins (Curtis 2011 ; Chávez et Mitchell 2020).

Les ÉÉÉ ont également des retombées négatives pour les professeur·es issu·es de groupes marginalisés. Pourtant, peu d'études s'intéressent à cette forme de biais et de discrimination (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). En raison de la perpétuation de croyances racistes et d'un manque de représentation de la diversité dans les institutions d'enseignement, les membres de facultés racisés obtiennent généralement de moins bons résultats aux ÉÉÉ (Reid 2010). Contrairement à celles des professeur·es blanc·hes, les compétences intellectuelles des professeur·es racisé·es sont constamment remises en question par les étudiant·es (Ho, Thomsen et Sidanius 2009 ; Reid 2010). Pour sa part, Adalberto Aguirre (2000) remarque que les professeur·es s'identifiant à un groupe marginalisé manifestent une insatisfaction envers les ÉÉÉ, du fait qu'elles renforcent les discriminations à leur égard.

Quelques recherches illustrent également l'importance de différencier les diverses communautés au sein même des groupes marginalisés (Hamermesh et Parker 2003 ; Anderson, Cain et Bird 2005 ; DiPietro et Faye 2005 ; Smith 2007 ; Reid 2010 ; Smith et Hawkins 2011). Reid (2010) explique cette nécessité de ne pas mettre tous les groupes marginalisés sous une même enseigne, car chaque groupe connaît en soi un traitement différencié. Plusieurs recherches commettent cette erreur et faussent par ce fait même leurs résultats, comme l'ont remarqué Bettye P. Smith et Billy Hawkins (2011) à propos de la recherche menée par Michele DiPietro et Anne Faye (2005), qui avaient regroupé les personnes asiatiques et hispaniques sous la même catégorie. En appliquant une différenciation, il est possible de rendre compte par exemple que les facultés composées de

latino·as, de personnes asiatiques ou issues des Premières Nations avaient souvent de meilleurs résultats aux ÉÉEÉ que les personnes noires (Reid 2010).

Ensuite, il y aurait très peu de données sur l'aspect intersectionnel des ÉÉEÉ, c'est-à-dire l'impact que l'intersection de différents rapports d'oppression peut avoir sur certaines personnes (Parker 2003 ; Anderson, Cain et Bird 2005 ; Hamermesh et Reid 2010 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Dans cette logique, d'un côté une professeure, par son statut de femme, mais aussi par son ethnicité, peut être discriminée dans les résultats des ÉÉEÉ (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). D'un autre côté, les hommes noirs semblent avoir des résultats plus faibles aux ÉÉEÉ que les femmes noires (Reid 2010). Il serait alors pertinent de chercher à savoir s'il peut y avoir une hiérarchisation entre les biais de genre et ceux qui relèvent de l'ethnicité.

D'autres écrits encore ont porté sur les professeur·es faisant partie de la communauté LGBTQ+ et la présence potentielle de biais basés sur l'orientation sexuelle à leur égard (Pettigrew et Meertens, 1995 ; Ewing, Stukas et Sheehan 2003 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Bien que les recherches sur ce type de biais n'aient pas été significativement mises à jour depuis plusieurs années, il est tout de même possible d'affirmer que les professeur·es issu·es de la communauté LGBTQ+ sont moins bien apprécié·es dans les rapports que leurs homologues hétérosexuel·les (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021).

À ce sujet, Thomas F. Pettigrew et Roel W. Meertens (1995) expliquent que les étudiant·es qui ont des convictions discriminatoires, telles celles sur l'homosexualité, n'émettront pas nécessairement des évaluations négatives, mais ni très positives, et ce, même dans le cas où l'enseignement est bon. Pareillement, les étudiant·es sont plus enclin·es à rester neutres que d'émettre une évaluation négative (Pettigrew et Meertens, 1995). Stephanie Madon (1997) remarque que les personnes homosexuelles subissent une discrimination en raison de leur violation de la binarité et non parce qu'elles sont perçues comme ayant une intelligence ou des compétences professionnelles moindres (Ewing, Stukas et Sheehan 2003).

En somme, Kreitzer et Sweet-Cushman (2021) illustrent le manque flagrant d'études qui rendent compte de l'existence ou non de biais dans les ÉEE concernant l'âge des professeur·es, la situation de handicap d'un·e professeur·e ou encore par rapport à la maternité. Ces biais d'équité sont, pour la majorité, absents dans la littérature actuelle et méritent d'être explorés. On note un fort engouement au début des années 2000 pour les répercussions des ÉEE sur les groupes marginalisés, mais par la suite très peu de recherches se sont penchées sur la question. Comme il a été possible de le constater auparavant, les écrits sur les biais liés à l'orientation sexuelle datent pour la plupart de plus de vingt ans. En ces circonstances, de nouvelles études sur le sujet pourraient rendre compte de la problématique actuelle. Cette remarque est pareillement applicable aux recherches portant sur les biais liés au genre et à l'ethnicité. Bien que les écrits sur ces biais présentés plus haut soient plus récents, les retombées dans l'imaginaire collectif des derniers mouvements sociaux, à l'instar de #MeToo et Black Lives Matter, ne doivent pas être négligées dans l'analyse des ÉEE.

Biais de mesure et de méthodologie

Selon les synthèses, il existe très peu de méta-analyses portant sur les ÉEE et les biais qu'ils peuvent engendrer (Smith et Hawkins 2011 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Comme exposé précédemment, cela est principalement dû à la difficulté fréquente qu'ont les chercheur·es à isoler correctement les variables d'études (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Les méta-analyses exigent des procédures rigoureuses et strictes, mais également la comparaison de variables identiques, ce qui les rend en soi inadéquates dans les études des ÉEE (*ibid.*). En effet, plusieurs caractéristiques peuvent influencer les résultats. Pour n'en nommer que quelques-unes, il y a la matière enseignée, le lieu et l'horaire du cours, le niveau de difficulté, le fait qu'il s'agit d'un cours obligatoire ou au choix, l'intérêt personnel de l'étudiant·e et ses particularités individuelles, comme son ethnicité, son genre ou son orientation sexuelle (*ibid.*).

Une autre problématique au niveau des méta-analyses est l'incapacité de celles-ci, en s'appuyant sur des statistiques, de réellement se prononcer sur la présence de biais dans les ÉEE ; d'où

l'importance de faire preuve d'innovation dans le format des ÉEE et dans les méthodes d'étude de ces dernières (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021 ; Gelber *et al.* 2022). En conséquence, les études qualitatives seront davantage préférées pour l'évaluation de la présence ou non de biais (Gelber *et al.* 2022). Plus tôt, il a été évoqué qu'il était souvent attendu des femmes qu'elles « performant » selon leur genre dans leur enseignement (Eagly et Karau 2002 ; Martin 2016 ; Chávez et Mitchell 2020 ; Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Cette constatation a été possible grâce à des études qualitatives, où il a été astucieusement remarqué qu'il existait une certaine redondance des qualificatifs employés dans des ÉEE d'étudiant·es de 2015 à 2018 dans une école de sciences politiques et relations internationales australienne pour caractériser l'enseignement dispensé par des professeures, tels que chaleureuse, compréhensive, flexible et facile d'approche (Gelber *et al.* 2022). Ces adjectifs, majoritairement sexospécifiques, témoignent de la présence de biais, qui, en adoptant une approche quantitative, auraient été obscurcis (*ibid.*).

Dans des ÉEE reposant sur des modèles hybrides, soit comportant des questions mesurées de manière quantitative et qualitative, seules les données quantitatives sont retenues dans l'évaluation subséquente des professeur·es. Toutefois, les résultats qualitatifs sont d'une grande importance, car ce sont eux qui viennent expliquer les résultats quantitatifs en soi et c'est à ce moment que les traitements discriminatoires sont les plus faciles à percevoir (*ibid.*).

Enfin, très peu de textes portant sur les ÉEE font état des étudiant·es et, plus particulièrement, de leur compréhension et leur perception des ÉEE. À l'instar de ce qui a été abordé plus haut, plusieurs caractéristiques propres aux étudiant·es peuvent influencer la manière dont ces dernier·ères évaluent le corps professoral (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Bob Uttl, Carmela A. White et Daniela Wong Gonzales (2017) ont fait la démonstration qu'il existe en fait une corrélation très faible entre les ÉEE et la qualité de l'apprentissage prodigué. Majoritairement, les professeur·es ayant reçu les meilleures évaluations sont ceux et celles dont la charge de travail était la plus faible. Les étudiant·es ont également tendance à se montrer plus sévères lorsque la matière enseignée les

intéresse beaucoup (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Il semble alors y avoir une certaine discordance entre les motivations des étudiant·es au moment d'effectuer l'évaluation et l'objectif recherché des ÉEE, soit l'amélioration de l'enseignement prodigué (Uttl, White et Wong Gonzales 2017). Conséquemment, une attention particulière devrait aussi être accordée aux variantes qui peuvent influencer sur les décisions prises par les étudiant·es et les motifs derrière celles-ci.

Conclusion

En somme, bien que les ÉEE soient un modèle d'évaluation très répandu, plusieurs critiques fusent en ce qui a trait aux biais qu'elles engendrent et aux effets négatifs qu'elles peuvent provoquer sur une carrière professionnelle dans le domaine universitaire. En privilégiant des méthodes de recherche qualitative, les institutions universitaires seraient davantage en mesure de cibler les problématiques liées aux biais et, conséquemment, d'adapter leur interprétation des résultats obtenus (Kreitzer et Sweet-Cushman 2021). Certains angles morts, tels que les recherches sur des biais en lien avec l'âge ou encore sur les motivations des étudiants, devraient également être explorés dans les prochaines études portant sur les ÉEE.

Certain·es proposent en outre que les résultats obtenus par les ÉEE soient analysés dans le contexte d'une discussion ouverte entre les membres concerné·es et non comme représentant la donnée principale pour déterminer la qualité de l'enseignement dispensé (Younes 2015). De même, certain·es auteur·es avancent que les ÉEE peuvent avoir des visées pédagogiques auprès du corps professoral et aider le processus de pratique réflexive de l'enseignant·e sur la façon d'exercer son travail (Berthiaume *et al.* 2011 ; Jorro et Droyer 2019).

Au regard de ces constatations, nous estimons également que des projets de recherche qui donnent de l'espace à la perspective étudiante sont nécessaires. La recherche sur les ÉEE est un domaine où la voix et les raisonnements des étudiant·es sont rarement entendus (Jorro et Droyer 2019). Des entretiens approfondis et des groupes de discussion avec les étudiant·es seraient nécessaires pour

recueillir des informations enrichissantes et diverses sur ce sujet sensible. En ce sens, Cathy Perret et Joëlle Demougeot-Label (2014) proposent d'adapter les questions posées aux étudiant·es en fonction du « cadre d'évaluation-conseil », pour permettre une plus grande inclusion de ces dernier·ères dans les démarches d'apprentissage et conséquemment de mieux outiller les enseignant·es dans leur développement professionnel.

Bibliographie

- Aguirre, Adalberto. 2000. *Women and Minority Faculty in the Academic Workplace: Recruitment, Retention, and Academic Culture*. Ashe-Eric Higher Education Report 27 (6). San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Anderson, Heidi M., Jeff Cain et Eleanor Bird. 2005. « Online Student Course Evaluations: Review of Literature and a Pilot Study. » *American Journal of Pharmaceutical Education* 69 (1) : 34-43.
- Berthiaume, Denis, Jacques Lanarès, Christine Jacqmot, Laura Winer et Jean-Moïse Rochat. 2011. « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). » *Recherche et formation* (67) (juillet) : 53-72. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1387#quotation>. Consulté le 15 février 2022.
- Boring, Anne. 2017. « Gender Biases in Student Evaluations of Teaching. » *Journal of Public Economics* 145 (janvier) : 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006>. Consulté le 15 février 2022.
- Boring, Anne, Kellie Ottoboni et Philip B. Stark. 2016. « Student Evaluations of Teaching (Mostly) Do Not Measure Teaching Effectiveness. » *ScienceOpen Research* 0 (0) : 1-11. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>. Consulté le 15 février 2022.
- Chavez, Kerry et Kristina M.W. Mitchell. 2020. « Exploring Bias in Student Evaluations: Gender, Race, and Ethnicity. » *PS: Political Science & Politics* 53 (2) : 270-274. doi :10.1017/S1049096519001744.
- Cramer, Kenneth M. et Louise R. Alexitch. 2000. « Student Evaluations of College Professors: Identifying Sources of Bias. » *Canadian Journal of Higher Education* 30 (2) : 143-164. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v30i2.183360>. Consulté le 15 février 2022.
- Curtis, John W. 2011. « Persistent Inequity: Gender and Academic Employment. » *American Association of University Professors*, 1-28. https://www.academia.edu/5213725/Persistent_Inequity_Gender_and_Academic_Employment. Consulté le 15 février 2022.
- DiPietro, Michele et Anne Faye. 2005. « Online Student-Ratings-of-Instruction (SRI) Mechanisms for Maximal Feedback to Instructors. » Conférence présentée au 30th Annual Meeting of the Professional and Organizational Development Network, Milwaukee WI.
- Eagly, Alice H. et Steven J. Karau. 2002. « Role Congruity Theory of Prejudice toward Female Leaders. » *Psychological Review* 109 (3) : 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>. Consulté le 15 février 2022.

- Ewing, Vanessa Lynn, Arthur A. Stukas et Eugene P. Sheehan. 2003. « Student Prejudice Against Gay Male and Lesbian Lecturers. » *The Journal of Social Psychology* 143 (5) : 569-179. <https://doi.org/10.1080/00224540309598464>. Consulté le 15 février 2022.
- Fan, Yanan, Laura J. Shepherd, Eve Slavich, David Waters, Meryl Stone, Rachel Abel et Emma L. Johnston. 2019. « Gender and Cultural Bias in Student Evaluations: Why Representation Matters. » *PloS One* 14 (2) : 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209749>. Consulté le 15 février 2022.
- Gelber, Katharine, Katie Brennan, David Duriesmith et Ellyse Fenton. 2022. « Gendered Mundanities: Gender Bias in Student Evaluations of Teaching in Political Science. » *Australian Journal of Political Science* 57 (2) : 199-220. <https://doi.org/10.1080/10361146.2022.2043241>. Consulté le 15 février 2022.
- Hamermesh, Daniel et Amy Parker. 2003. « Beauty in the Classroom: Professors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity. » *Economics of Education Review* 24 : 369-376.
- Ho, Arnold K., Lotte Thomsen et Jim Sidanius. 2009. « Perceived Academic Competence and Overall Job Evaluations: Students' Evaluations of African American and European American Professors. » *Journal of Applied Social Psychology* 39 : 389-406. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00443.x>. Consulté le 15 février 2022.
- Hobson, Suzanne M. et Donna M. Talbot. 2001. « Understanding Student Evaluations: What All Faculty Should Know. » *College Teaching* 49 (1) : 26-31. <https://doi.org/10.1080/87567550109595842>. Consulté le 15 février 2022.
- Jorro, Anne et Nathalie Droyer (dir.). 2019. *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur, coll. « Pédagogies en développement ».
- Kreitzer, Rebecca J. et Jennie Sweet-Cushman. 2021 « Evaluating Student Evaluations of Teaching: A Review of Measurement and Equity Bias in SETs and Recommendations for Ethical Reform. » *Journal of Academic Ethics* 20 (1) : 73-84. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09400-w>. Consulté le 15 février 2022.
- MacNell, Lillian, Adam Driscoll et Andrea N. Hunt. 2015. « What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. » *Innovative Higher Education* 40 (4) : 291-303. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9313-4>. Consulté le 15 février 2022.
- Madon, Stephanie. 1997. « What Do People Believe About Gay Males? A Study of Stereotype Content and Strength. » *Sex Roles: A Journal of Research* 37 : 663-685. <https://doi.org/10.1007/BF02936334>. Consulté le 15 février 2022.
- Martin, Lisa L. 2016. « Gender, Teaching Evaluations, and Professional Success in Political Science. » *Political Science and Politics* 49 (2) : 313-319. <https://doi.org/10.1017/s1049096516000275>. Consulté le 15 février 2022.
- Mengel, Friederike, Jan Sauermann et Ulf Zölitz. 2019. « Gender Bias in Teaching Evaluations. » *Journal of the European Economic Association* 17 (2) : 535-566. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvx057>. Consulté le 15 février 2022.
- Perret, Cathy et Joëlle Demougeot-Lebel. 2014. « Le caractère formatif d'un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). » *Mesure et évaluation en éducation* 37 (2) : 41-67. <https://shs.hal.science/halshs-01109422>. Consulté le 15 février 2022.

- Pettigrew, Thomas F. et Roel W. Meertens. 1995. « Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe. » *European Journal of Social Psychology* 25 : 57-75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>. Consulté le 15 février 2022.
- Reid, Landon D. 2010. « The Role of Perceived Race and Gender in the Evaluation of College Teaching on RateMyProfessors.com. » *Journal of Diversity in Higher Education* 3 : 137-152. <https://doi.org/10.1037/a0019865>. Consulté le 15 février 2022.
- Richardson, John T.E. 2005. « Instruments for Obtaining Student Feedback: A Review of the Literature. » *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4) : 387-415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>. Consulté le 15 février 2022.
- Rosen, Andrew S. 2018. « Correlations, Trends and Potential Biases Among Publicly Accessible Web-based Student Evaluations of Teaching: A Large-scale Study of RateMyProfessors.com Data. » *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (1) : 31-44. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1276155>. Consulté le 15 février 2022.
- Smith, Bettye P. 2007. « Student Ratings of Teaching Effectiveness: An Analysis of End-of-course Faculty Evaluations. » *College Student Journal* 41 (4) : 788-800.
- Smith, Bettye P. et Billy Hawkins. 2011. « Examining Student Evaluations of Black College Faculty: Does Race Matter? » *The Journal of Negro Education* 80 (2) : 149-162. <https://www.jstor.org/stable/41341117>. Consulté le 15 février 2022.
- Spooren, Pieter, Bert Brockx et Dimitri Mortelmans. 2013. « On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. » *Review of Educational Research* 83 (octobre) : 598-642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>. Consulté le 15 février 2022.
- Uttl, Bob, Carmela A. White et Daniela Wong Gonzalez. 2017. « Meta-analysis of Faculty's Teaching Effectiveness: Student Evaluation of Teaching Ratings and Student Learning Are Not Related. » *Studies in Educational Evaluation* 54 : 22-42.
- Worthington, Andrew. 2010. « The Impact of Student Perceptions and Characteristics on Teaching Evaluations: A Case Study in Finance Education. » *Assessment and Evaluation in Higher Education* 27 (1) : 49-64. <https://doi.org/10.1080/02602930120105054>. Consulté le 15 février 2022.
- Younes, Nathalie. 2015. « L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. » *e-JIREF* 1 (1) : 79-90. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/95>. Consulté le 15 février 2022.