

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage

Nathalie Younès

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand (France), Laboratoire ACTé (EA n°4281),
nathalie.younes@univ-bpclermont.fr

Résumé

Réduite à une procédure formelle et stéréotypée de traitement d'appréciations individuelles sur la base d'un référentiel normatif, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) représente une forme appauvrie d'une contribution au projet d'amélioration de l'enseignement universitaire qui passe par la construction d'un *en commun* pédagogique. L'analyse de l'abondante littérature sur le sujet et la variété des démarches d'EEE invite à la repenser entre généricité transcontextuelle et spécificité contextuelle, ainsi qu'entre subjectivation et intersubjectivation. Une orientation féconde consiste à activer les dynamiques de partage à tous les niveaux du processus que ce soit en amont dans la définition des objectifs, des critères et des modalités de l'EEE ou en aval dans l'élaboration d'un sens partagé à travers la mise en relation et l'explicitation de la multiplicité des points de vue. Nous tentons de repérer les différentes figures de partage en nous référant à des expériences belges, suisses, québécoises, et françaises tout en soulignant un déficit important du collaboratif en matière de pédagogie dans le contexte universitaire français ce qui amène à ne pas minimiser l'envergure du chantier et la difficulté du seuil à franchir pour envisager une autre façon de penser l'évaluation.

Mots-clés

Enseignement supérieur, évaluation de l'enseignement par les étudiants, pédagogie universitaire

Pour citer cet article : Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), pp. 79-90.

1. Introduction

Ainsi en l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), s'exprime profondément la rencontre des politiques, des cultures et des personnes, impliquant désormais de penser le tournant du partage qui est en jeu. Nombre de paradoxes se manifestent à son propos entre logiques institutionnelles et pédagogiques. L'EEE est devenue une norme institutionnelle dans un nombre croissant d'universités à travers le monde. Mais différentes publications ont mis en

évidence les oscillations des orientations politiques entre visée formative et visée de contrôle ainsi que les difficultés à en faire un outil efficace au service de l'amélioration de l'enseignement quand l'EEE se trouve réduite à une procédure bureaucratique isolée et déconnectée d'une inscription dans une approche globale de la qualité valorisant et soutenant l'enseignement (Cashin, 1996 ; Bernard et Bourque, 1999, Fontaine, 2009 ; Younès et al. 2012).

Dans la démarche d'EEE, la faculté de jugement de l'étudiant se trouve plus ou moins mobilisée. Par jugement, il est entendu la propriété d'exercer son entendement en situation, de stimuler la faculté psychique intellectuelle qui permet de saisir les problèmes et les situations et de les apprécier. Et c'est l'ensemble de ce processus qui participe à une évaluation qui construit des valeurs et qui, par là-même, devient motrice (Dewey, 1993). Dans une perspective de régulation critique de l'action (Hadjji, 1992 ; De Ketele, 2001), la validité d'usage de l'évaluation est considérée comme liée à sa capacité à entraîner des changements dans le système d'enseignement (Mc Keachie, 1997), ce qui permet notamment de s'adapter à un contexte toujours changeant. Cette adaptation, qui s'avère incontournable pour faire face aux transformations de l'enseignement supérieur (Romainville, 2004, 2014) est aussi bien individuelle que collective. Elle se nourrit alors de différentes formes de partage, de la mise en commun du sens entre les différents acteurs de l'université (étudiants, enseignants, responsables, accompagnateurs pédagogiques...). Cette conception amène à se démarquer d'une vision de l'EEE se limitant à une collection d'appréciations individuelles, ce qui estompé les points de vue singuliers et les écarts en les ramenant à une simple moyenne, mais aussi la dynamique de la mise en commun. Car cette approche ne conduit pas à exercer une véritable réflexion sur le sens même de l'enseignement ni sur les différentes expériences des enseignants et des étudiants.

La notion de partage constitue un chantier d'envergure dont on voit dorénavant de nombreuses modalités aux niveaux interindividuel, institutionnel et interculturel. Et c'est sur cet enjeu que l'accent est mis dans ce texte en se centrant sur son importance pour mieux ajuster les logiques transcontextuelles et

contextuelles ainsi que les logiques institutionnelles, collectives et singulières. Différentes figures du partage manifestant les transformations de l'EEE en cours sont repérées dans les démarches collaboratives qui se manifestent dans la définition des objectifs à atteindre, dans la planification du travail, dans la coopération, ou encore dans les échanges d'expériences liées aux pratiques d'enseignement et d'évaluation. Le concept de partage est en lui-même polysémique, puisqu'il exprime la division en parties, mais aussi la mise en commun, « l'action conjointe », la « participation » (Rey, 1994, p. 1436). Et la philosophie politique développe l'idée de partage en tant que processus démocratique. Dans son ouvrage éponyme, Rancière précise qu'« un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (Rancière, 2000, p.12) requérant la constitution de « scènes polémiques » (Rancière, 1995, p.66) comme espaces de paroles contradictoires où chacun participe de manière égale, y compris celui qui est minoritaire. Il précise d'autre part « comment dans un espace donné on organise la perception de son monde, on relie une expérience sensible à des modes d'interprétation intelligibles » (Rancière, dans Zerbib, Lévy & Rennes, 2007).

2. Articulation entre transcontextuel et contexte

Le contexte a été très peu mobilisé dans les premières recherches sur l'EEE, la tendance étant de considérer les résultats comme universels, que ce soit en termes de validité, de représentations des acteurs à son endroit ou de critères de qualité. Il apparaît désormais déterminant pour la compréhension de l'EEE comme pour sa mise en œuvre de l'envisager dans son environnement. En effet, celle-ci, loin d'être homogène, est au contraire particulièrement multiforme, ses paradoxes et métamorphoses s'inscrivant

dans différents niveaux de contexte (Romainville & Coggi, 2009, Younès & Romainville, 2012). Les recherches en cours soulignent de plus en plus l'importance à accorder aux situations particulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, à savoir prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu, considéré en termes d'environnement d'étude et de cultures universitaires tant disciplinaires que pédagogiques.

Dans le contexte de la mondialisation, un large accord existe désormais quant à la nécessité de l'évaluation de l'enseignement ainsi que de modélisations et de référentiels transculturels dont le grand avantage est qu'ils permettent de s'entendre sur des fondamentaux. Par exemple, le processus de Bologne, qui marque la volonté de construire l'espace européen de l'enseignement supérieur, entraîne une convergence des systèmes universitaires avec l'adoption d'une architecture des diplômes comparable et l'adoption également du système européen de crédits dits « ECTS » visant la compatibilité des systèmes d'enseignement supérieur. Il s'agit aussi d'assurer la reconnaissance des diplômes au niveau européen et de développer des méthodologies d'évaluation de la qualité pour instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation mutuellement acceptés. Le référentiel européen d'assurance qualité (ENQA, 2005) a donc été retenu par l'ensemble des pays et des agences nationales d'évaluation (voir par exemple pour la Belgique, Duykaerts & Malmedy, 2014).

Les analyses montrent cependant que ce référentiel commun donne lieu à des démarches d'évaluation très différentes (Charlier, Croché, Fallon & Leclerc, 2014), conduisant ou non à des synthèses quantitatives sous forme de notation et de classement suivant les contextes nationaux. Un accord s'opère donc aussi

quant à la nécessité de faire du « sur-mesure » négocié, même dans le cas de référentiels « déjà- là » (Figari & Remaud, 2014). Postiaux (2010) montre notamment comment, dans l'enseignement supérieur, les référentiels de formation spécifiques, construits en négociation par des équipes d'enseignants, et ce dans différents pays, sont des cadres utiles pour le pilotage de la formation, pour les pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que pour la construction d'une identité collective située.

En ce qui concerne le référentiel qualité de l'enseignement, on retrouve le double mouvement entre des critères génériques et leur réinterprétation en fonction des situations. Même si un référentiel de compétences des enseignants du supérieur ne fait pas l'objet d'une formalisation reconnue, les critères de qualité suivants semblent validés. Il s'agit de la pertinence et de la richesse de l'enseignement, de sa structuration, des qualités de communication de l'enseignant qui doit également avoir des attentes élevées envers les étudiants, de la clarté des attentes et des modalités d'évaluation des acquis des étudiants, de la qualité des interactions suscitées entre les étudiants, et de la qualité des apprentissages développés (Marsh, 1982, 1983 ; Feldman, 2007). Cependant ce modèle général reste discuté, soit que l'on considère qu'il puisse être inadapté à certains objectifs et publics (Mc Keachie, 2007), soit que l'on considère qu'il se traduise souvent par des questionnaires reflétant une conception transmissive de l'enseignement (Kolitch & Dean, 1999), soit encore que l'on juge les items trop généraux pour être réellement informatifs (Abrami, d'Apollonia & Rosenfield, 2007).

Une voie importante se dégage donc amenant à repenser l'EEE entre généricité transcontextuelle et spécificités

contextuelles. Pour situer cette interface, nous nous référons à des expériences belges, suisses, québécoises et françaises ainsi qu'à une enquête conduite actuellement sur les perceptions de l'EEE et de la pédagogie par les enseignants-chercheurs (Paivandi & Younès, 2014).

3. Des figures de partage

La rencontre entre des référentiels et des dispositifs transcontextuels avec des cultures et sous-cultures locales permet d'identifier un certain nombre de formes de partage tout au long du processus d'EEE (en amont, durant son effectuation et en aval).

3.1 Partage de la responsabilité dans le processus de mise en œuvre de l'EEE

Les établissements d'enseignement supérieur suisses qui disposent d'une forte autonomie pour l'implantation de leurs démarches qualité ont des pratiques présentant des divergences mais aussi des convergences propices à l'acceptation de la démarche et à son caractère fructueux. Ainsi la recherche de Dumont, Rochat, Berthiaume et Lanarès (2012) a montré que la Haute école d'ingénierie du canton de Vaud (HEIG-VD/HES-SO) est plus orientée vers le contrôle que l'université de Lausanne. En effet, à la HEIG-VD/HES-SO, l'EEE est pilotée par l'institution, les résultats en sont communiqués aux enseignants mais aussi au responsable hiérarchique et ils sont pris en compte dans la titularisation des enseignants. En revanche, à l'université de Lausanne, les enseignants disposent d'une plus grande responsabilité dans le choix et les modalités de l'EEE, et ils sont les destinataires exclusifs des résultats des EEE.

Cependant, les deux institutions ont opté pour soutenir le développement professionnel des enseignants en mettant en place des structures dédiées à leur

formation, au conseil pédagogique et à la recherche en pédagogie universitaire. Dans ces deux établissements également, les enseignants ont la possibilité de construire des questionnaires « sur mesure » avec l'aide d'un conseiller pédagogique, avec une marge de manœuvre sur le processus d'EEE.

Les chercheurs de ces structures constatent dans ces contextes une augmentation régulière de la pratique volontaire de l'EEE ainsi que des demandes de formation en pédagogie. Ils notent également des effets perçus comme positifs par les étudiants et les enseignants.

Enfin, à partir d'un cadre de référence commun, les ajustements localisés et encouragés qui ont lieu au niveau institutionnel comme au niveau individuel contribuent au renforcement d'une culture de l'EEE au service du « développement professionnel des enseignants ».

3.2 Partage en amont avec les enseignants de la construction des critères de qualité de l'enseignement

En Belgique francophone, les travaux de Romainville (2009) permettent de préciser une autre modalité de partage dans la culture formative de l'évaluation. Ainsi décrit-il avec précision l'importance de la construction collective de critères de qualité de l'enseignement, comme préalable à l'acceptation et à la pertinence d'une démarche d'EEE, tout en soulignant cependant le caractère partiel et limité dans ses effets. Ce qui conduit à faire l'hypothèse que le renforcement d'une mise en commun pédagogique à d'autres niveaux du processus d'évaluation (notamment l'accès aux résultats et le suivi de l'évaluation) permettrait d'étudier l'impact d'un partage élargi.

3.3 Partage en amont avec les étudiants de la construction des critères de qualité

Abernot, Gangloff-Ziegler et Weisser (2012), rendent compte d'une expérience en France, à l'Université de Haute Alsace, visant à fonder les questionnaires d'EEE sur les critères de qualité identifiés par les étudiants lors d'entretiens de groupes qui « poussent les individus interrogés à approfondir leurs positions respectives, à construire collégialement leurs critères de qualité ». Ils proposent également de présenter le questionnaire d'EEE aux étudiants en début de semestre afin de s'accorder sur le sens des questions. Se référant à Clot (1999, p.131), ils visent une certaine « validité écologique » des situations étudiées pour « mieux comprendre des phénomènes vécus en commun mais à partir de positions parfois distinctes », de telle sorte que se trouveraient favorisés un meilleur ajustement du dispositif d'évaluation aux étudiants et une meilleure appropriation collective.

3.4 Partage en aval des points de vue entre étudiants et enseignants

Dès 1987, Abernot avait proposé un outil permettant de mettre en correspondance l'évaluation de l'enseignement par l'enseignant et par les étudiants en les invitant à situer l'enseignement sur la même grille. Il présente l'outil et la démarche dans Abernot, Gangloff-Ziegler et Weisser (2012). L'évaluation consiste alors plus dans la mise en perspective des différents points de vue que dans une perspective unilatérale, le but étant de susciter une discussion amenant à une meilleure compréhension mutuelle et, éventuellement, à des adaptations réciproques, et ce, à différents moments de l'année universitaire.

3.5 Partage en aval de l'analyse et des décisions consécutives à l'EEE pour apprécier et faire évoluer le programme de formation

La démarche institutionnelle originale mise en place à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg dont rend compte Ernst (2014) consiste à demander à chaque enseignant de fournir aux directeurs des programmes un « projet d'aménagement » de son enseignement (en termes de contenus, méthodes, modalités d'évaluation...) sur la base d'une analyse incluant notamment l'avis des étudiants. Les directeurs des programmes effectuent des synthèses anonymisées rendues publiques et discutées au sein des conseils pédagogiques. Ainsi, l'EEE, conduite individuellement par chaque enseignant, par sa diffusion filtrée et les discussions afférentes, participe à un processus plus large de régulation collective des formations dispensées aux étudiants. En effet, la comparaison du contenu des « projets d'aménagement » individuels, regroupés en fonction des acteurs, des années et des programmes, amène à identifier les attentes des étudiants, la place accordée à certaines pratiques d'enseignement-apprentissage, les difficultés communes, les accords et désaccords entre collègues.

Au Québec, Bernard (2011) propose de renforcer le partage autour de l'EEE en la repensant comme un élément à mettre en discussion de telle sorte qu'elle devienne un support d'analyse concertée d'un programme de formation dans sa globalité. Il est insisté sur la nécessité que ces échanges soient basés sur des résultats d'EEE rendus anonymes afin de libérer la parole de chacun et de ménager les personnes.

Notons, qu'à propos des figures de partage de l'EEE, en Suisse comme en Belgique francophone, en France ou au

Québec, l'accent est principalement porté sur la mobilisation et la réflexivité de l'enseignant individuel, bien que l'on voie émerger aussi l'importance accordée à la part du collectif enseignant et à celle du collectif étudiant dans l'élaboration appropriée de critères comme dans l'analyse consécutive aux EEE. En ce qui concerne la co-construction pédagogique qui pourrait s'ensuivre (Abrami, d'Apollonia & Rosenfield, 2007) elle reste encore peu développée. Ces différentes expériences manifestent également la nécessité d'une méthodologie rigoureuse dans tout le processus d'EEE (Theall et Franklin, 2001 ; Detroz, 2014), en particulier dès qu'il s'agit d'activer le partage.

4. Quelle mise en commun de l'EEE ?

Une enquête en cours (Paivandi, Younès, 2014) a pour but de situer comment les enseignants-chercheurs français perçoivent le partage en matière de pédagogie¹. 32 enseignants-universitaires, pour la plupart enseignants-chercheurs (maîtres de conférences, MCF et professeurs d'université, PU), hommes et femmes, débutants et expérimentés ont été interviewés à l'Université de Lorraine et à l'Université Blaise Pascal dans des contextes disciplinaires très variés : dans les sciences dites fondamentales (mathématique et physique) les sciences de la vie et de la terre (géologie, physiologie, pharmacologie), les sciences humaines (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation), l'économie, le droit, les sciences pour l'ingénieur (génie civil, génie biologique), la médecine.

N'est ici rapportée que l'analyse des réponses aux questions : « est-ce que l'EEE ou l'évaluation de la formation est devenue l'objet d'une discussion critique

au sein de votre cursus ? Est-ce qu'en général la pédagogie et l'apprentissage étudiant deviennent l'objet d'un travail collectif ? ».

S'il est généralement considéré et déploré que l'EEE et plus globalement la pédagogie ne font pas ou peu l'objet d'un travail collectif, on constate cependant de fortes différences d'appréciation quant à l'impact du dispositif d'EEE suivant les déterminations et partages qui le caractérisent.

4.1 Impact des discussions autour des résultats d'évaluation

Dans ces deux universités, les dispositifs d'évaluation sont différenciés selon les composantes. Dans les composantes où existe un dispositif d'évaluation de l'enseignement structuré associé à une discussion collective des résultats quant à l'évaluation de la formation, les enseignants-chercheurs estiment que celui-ci entraîne plus d'échanges dans la pédagogie. Il s'agit principalement de discussions portant sur l'évaluation de la formation dans sa globalité et non pas sur les EEE bien qu'elles en fassent partie. Cette appréciation d'un impact a été systématiquement retrouvée dans les entretiens d'enseignants-chercheurs appartenant à des composantes de l'université du type école d'ingénieur qui font également plus état d'une conception de la pédagogie comme démarche collective : « *Les réunions avec les délégués sont faites avec l'ensemble des enseignants donc du coup c'est vrai que ça nous amène aussi à avoir des réflexions sur ce qu'il faut changer ou non si il y a certains cours qu'il faut rajouter ou d'autres qu'il faut supprimer parce qu'ils ne correspondent pas non plus aux besoins de la formation de l'étudiant, donc on y apporte des modifications* » (MCF Génie Civil). « *Je pense que ça a changé certainement la façon de procéder ; le groupe dans ses liens a certainement changé aussi sa manière de voir les choses et prend en compte ces évaluations de manière collégiale* » (PU Génie biologique)

¹ Cette enquête s'inscrit dans une recherche plus large qui porte sur la perception de la pédagogie par les enseignants-chercheurs français

4.2 Un dispositif institutionnel d'EEE perçu comme n'entraînant pas de dynamique pédagogique collective

D'une manière générale dans les Unités de Formation et de Recherche (UFR), quelle que soit la filière, le dispositif institutionnel n'est pas jugé comme producteur d'effets positifs en termes de dynamique collective, et ce pour différentes raisons :

- soit des évaluations sont conduites sans que les enseignants concernés aient les retours de ces évaluations (dont les résultats arrivent généralement aux responsables des formations). « *Il n'y a pas forcément de retour c'est-à-dire qu'ensuite c'est à l'enseignant de demander à aller consulter les résultats dans le bureau il peut aller voir les évaluations.* » (MCF maths)
- soit les enseignants reçoivent ces résultats comme des sanctions : « *Ici en fac de médecine pharma où il n'y a finalement pas d'accompagnement quant à la réception de l'évaluation et que c'est un peu le mail sanction ou récompense parce que effectivement plein de fois les étudiants disent aussi des trucs très positifs donc on est plutôt content mais finalement ça reste des étudiants devant un ordinateur qui vont remplir un questionnaire et des enseignants devant un ordinateur qui vont voir les résultats du questionnaire, c'est un peu limité et là je ne suis pas sûre que ça serve à grand-chose* » (MCF physiologie)
- soit il s'agit en tout cas d'une affaire individuelle « *Je ne sais pas qui évalue son enseignement et ça c'est peut-être particulier en sciences, je ne sais pas mais je ne pense pas avoir discuté pédagogie avec beaucoup de mes collègues* » (MCF biologie). « *Quant à parler de l'évaluation des enseignements, je n'en ai jamais entendu parler et je veux dire que pour l'instant je n'en ai personnellement pas encore parlé* » (MCF Anglais),

- soit encore les enseignants se sentent menacés par le dispositif mis en place : « *Je pense qu'en psycho il y a pour dix ans de black-out sur l'évaluation des enseignements et sur la possibilité de les utiliser comme un outil de réflexion et d'amélioration pédagogique* » (PU psycho) ; « *Il faut faire attention au moment où on l'introduit, il me semble que les équipes doivent déjà être préparées à travailler ensemble même si cette évaluation par les étudiants, c'est un moyen peut-être de provoquer le travail en équipe mais je trouve que c'est un peu une claque quoi c'est un moyen un peu trop dur et je trouve que avant ça il faut qu'il y ait des outils de travail en équipe qui soient déjà mis en place et que l'évaluation par les étudiants ça doit venir après voilà parce que moi je pense que c'est vraiment ... au niveau des équipes ça peut être explosif* » (MCF Sciences de l'éducation)

4.3 Une perception différenciée à propos du travail collectif selon la position institutionnelle

Les enseignants-chercheurs responsables de formation sont plus enclins à considérer qu'une forme de travail collectif autour de la pédagogie et de l'évaluation a lieu. Le verbatim suivant nous semble révélateur de ce décalage expérientiel et de la solitude éprouvée par certains collègues : « *Quand on est responsable de diplôme, on est vraiment inséré dans un collectif de travail où on partage tout un tas de trucs // et quand on y est plus alors c'est vrai on peut se recentrer de façon plus intense dans le cœur de notre métier mais on perd très vite le lien avec les collègues et donc c'est un métier où il faut aimer un peu la solitude sinon on peut être malheureux, je pense qu'on peut être très malheureux parce que c'est quand-même un désert relationnel, l'université ça peut être un désert relationnel* » (MCF sociologie).

Les responsables des formations rendent compte de leur souci d'utiliser les résultats pour améliorer la qualité de la formation voire le développement

professionnel des enseignants, mais également d'un certain malaise et d'une difficulté patente à cet égard. « *J'ai reçu l'année dernière comme directeur des études avec le doyen deux autres enseignants plus anciens donc une qui était plus âgée que moi et que j'avais eu comme prof quand j'étais moi-même étudiante donc c'était très compliqué // et là honnêtement c'est un peu une discussion de sourds, c'est très difficile pour celui qui mène la réunion donc le doyen en l'espèce ou le directeur des études...il faut se mettre à leur place, pour ces deux personnes-là ça a été une expérience de négation absolue des difficultés... ça ne m'est jamais arrivé mais si j'avais été convoquée par un doyen ou priée de venir par un doyen à propos de mes évaluations, je crois que je l'aurais très très mal vécu* » (MCF, droit)

Avec cette étude se confirme le caractère paradoxal de la mise en place des dispositifs d'EEE ainsi que la difficulté à en faire un support pédagogique partagé.

5. Subjectivation et intersubjectivation dans un processus formatif

Ces différentes études montrent le caractère paradoxal du partage puisqu'il renvoie à la fois à la séparation et à la mise en commun. Le partage dans sa dimension collective et intersubjective constitue un seuil critique de transformation de l'EEE et plus généralement des pratiques pédagogiques et du système d'enseignement. L'inertie et la résistance que l'EEE suscite manifestent l'importance de ce seuil à franchir et l'ambiguïté des réactions que ce passage provoque (Younès, 2007). Il s'avère particulièrement difficile, étant donnée l'extrême complexité engendrée par les différents emboitements de contextes et de valeurs (aux niveaux personnel, groupal, disciplinaire, institutionnel, national) dans lesquels l'EEE se trouve engagée. Il apparaît que la prise en compte des contextes particuliers permet à la fois de

comprendre les résultats contradictoires mis en évidence dans les différentes études et d'adapter des processus génériques qui sans cela demeurent normatifs et peuvent tout simplement rester lettre morte ; au pire se révéler contreproductifs voire délétères. Car les fondamentaux ne disent rien s'ils ne sont pas réinterprétés par chacun, en situation et selon sa propre histoire. C'est, dans cette capacité à adapter ces processus génériques *in situ*, que peut être situé le tournant de l'évaluation. Le but est bien que les enseignants et les étudiants se comprennent et jugent l'enseignement et ses appréciations en les rapportant à un contexte qui fait sens pour eux, qu'ils améliorent ensemble à partir d'une compréhension intersubjectivante, l'enseignement et l'apprentissage.

C'est la mise en commun du savoir pédagogique universitaire qui est en chantier. Il se construit individuellement et collectivement à partir d'une reconnaissance et d'un débat autour des divergences et convergences institutionnelles, disciplinaires et culturelles ainsi qu'à partir des données d'expérience qui peuvent être confrontées. Cette approche située amène à ne pas s'enfermer dans un référentiel conçu comme une « norme » de comparaison prescrite de l'extérieur (Figari, 2001), pouvant être perçue comme particulièrement menaçante et inappropriée, mais au contraire à valoriser la diversité des expériences et à faire émerger des orientations concertées.

Les nouvelles dynamiques universitaires et le corpus grandissant de connaissances sur les processus d'enseignement/apprentissage requièrent de considérer que l'enseignement ne peut pas reposer sur les seules intuitions ou intentions implicites que l'enseignant ne saurait élucider. Ainsi, le passage d'un système d'enseignement individuel à un autre système, supposant au contraire

d'expliciter les visées et méthodes pédagogiques, de rendre compte de ce qui se passe dans l'enseignement et de favoriser une démarche de réflexion collective sur l'apprentissage étudiant, est à l'origine du mouvement du *scholarship of teaching and learning* qui s'est initié en Amérique du nord à partir des années 90 (Boyer, 1990, Brookfield, 1995) et depuis fortement développé. Dans cette orientation, l'universitaire élabore et étudie les questions reliées à l'apprentissage des étudiants (les conditions dans lesquelles il a lieu, à quoi il ressemble, comment l'approfondir...), non seulement pour améliorer son propre enseignement mais pour faire avancer la pratique générale de l'enseignement (Hutchings & Shulman, 1999). Les résultats obtenus par chacun doivent donc être rendus publics pour être critiqués par les pairs. L'EEE formative s'inscrit dans un tel processus. Elle renvoie à un processus d'en commun basé sur la construction d'une approche moins individualiste mais plus explicite et partagée, en visant à susciter une dynamique pédagogique d'échanges. L'essentiel est d'inciter les enseignants à argumenter leurs choix pédagogiques et les étudiants leur expérience de l'enseignement. L'amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques est assurée par l'inscription de l'enseignant dans une démarche réflexive (Berthiaume et al., 2011) mais également dans une démarche de collectif d'enseignement incluant collègues et étudiants. Les conditions d'engagement des enseignants et des étudiants dans un processus de dialogue et de formalisation du processus d'évaluation sont donc déterminantes pour sa fécondité (Younès, Paivandi, 2014).

La mise en mouvement que suscite le partage s'exprime non seulement au niveau de l'enseignant mais aussi à celui de l'étudiant et à celui du milieu de formation, ces trois niveaux étant

étroitement liés. L'enseignant est mis face à un miroir qui lui renvoie comment son cours est perçu par les étudiants et peut ainsi réaliser les décalages existant entre ses intentions pédagogiques et leur impact. L'étudiant est encouragé à réfléchir aux buts de l'enseignement et à son expérience d'apprentissage en comprenant mieux ce qui la facilite et ce qui l'entrave. Mais les relations enseignant/étudiant s'inscrivent aussi toujours dans un milieu complexe et évolutif qui détermine largement leurs conditions de possibilité. En effet l'enseignement dépend certes de l'enseignant mais également d'une coproduction impliquant tous les acteurs : étudiants, personnels administratifs et décideurs. Dans une telle approche écologique du partage, le milieu de formation se trouve donc ramené au cœur du processus pédagogique.

Ces mises en relation contribuent à la création d'un espace collaboratif de reconnaissance et de coopération propre à favoriser une forme de subjectivation grâce à ce que nous pourrions appeler des ateliers d'intersubjectivation durant lesquels les participants prennent en considération la pensée de l'autre dans un espace de dialogue critique et ainsi s'envisagent à l'autre. L'évaluation subjectivante (Younès, à paraître) est étroitement connectée à l'idée de partage. Elle s'éloigne de toute tentation positiviste concevant l'évaluation comme un système seulement objectivant, mais elle ne se réduit pas non plus à l'évaluation subjective qui renvoie à l'appréciation du sujet en fonction de ce qui lui est propre. Les « strates de la subjectivation » participent à la construction du sujet et d'un milieu pédagogique.

6. Conclusion

Le tournant du partage dans l'EEE formative a été envisagé principalement selon trois perspectives : l'incontournable articulation du transcontextuel et du contextuel, l'explicitation de certaines de ses figures et le caractère essentiel des processus nouant subjectivation et intersubjectivation. Un tel chantier ouvre une médiation permettant aux différents acteurs du collectif pédagogique de se rencontrer et d'échanger autour des représentations, des pratiques et de leurs évolutions. Ce partage peut contribuer à un éclairage et un soutien de la relation enseignant/étudiant, mais également à nourrir le milieu de formation, de telle sorte qu'il soit un support et un levain favorable à une mise en commun pédagogique cultivant les ferments du collaboratif et des potentiels idiosyncrasiques. Ainsi que l'écrit Jean Luc Nancy, « le sens est dans le partage d'un 'en commun', le partage articulé d'un sens qui donne lieu précisément à la communauté » (Nancy, 1999, p.211) reprenant sur un autre plan le projet politique de l'« agora du sens » d'Arendt (1978, p. 237-238) à savoir la mise en place de la pluralité dans un espace d'exposition réciproque.

Cette zone complexe d'élaboration du sens se situe dans une maïeutique et un empowerment impliquant directement la capacité de jugement et de créativité de chacun. Ces perspectives sont à développer à la fois dans la cartographie des figures de partage et en envisageant en quoi les reliances des processus de subjectivation et d'intersubjectivation orientent une transformation de l'EEE.

7. Références

- Abernot, Y. (1987). Approche qualitative multidimensionnelle de l'enseignant. Perceptions et attentes des étudiants. *Recherche et formation*, 2, 21-36.
- Abernot, Y., Gangloff-Ziegler, C., & Weisser, M. (2012). Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants, *Éducation et socialisation* [En ligne], 32 | 2012, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 08 août 2014. <http://edsso.revues.org/361>.
- Abrami, P.C., d'Apollonia, S., & Rosenfield, S. (2007). The dimensionality of student Ratings of Instruction: An update on what we know, do not know, and need to do. In J. Perry, & J. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 446-456). Dordrecht: Springer.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning/Evaluation soutien d'apprentissage. *Mesure et Evaluation en Education*, 32, 99-106.
- Arendt, H. (1978). *La vie de l'esprit : La pensée, vol. 1*, (L. Lotringer, trad.).Paris, PUF 3e éd., 1992.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bernard, H., & Bourque, S. (1999). Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises. *Res Académica*, 15(1, 2,) 33-60.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton. N.J.: Carnegie Foundation for the advancement of Teaching.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cashin, W.E. (1996). Developing an effective faculty evaluation system. *Idea Paper*, 33. Center for Faculty Evaluation and Development, Manhattan: Kansas State University. En ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395536.pdf>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Charlier, J.-E., Croché, S., Fallon, C. & Leclerc, B. (2014). En guise de conclusion : sommes-nous arrivés à organiser un débat de qualité entre partisans et analystes critiques des dispositifs qualité dans l'enseignement supérieur ? In C. Fallon & B. Leclercq (Eds.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp.339-354). Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.

- De Ketele, J.M. (2001). Evolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp.102-108) Bruxelles : De Boeck.
- Detroz P. (2014). *Vers une démarche balisant la mise en place (ou la refonte) d'un dispositif d'évaluation des enseignements*. Communication présentée au 28^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Mons, 19-22 mai 2014.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Dumont, A, Rochat, J.M., Berthiaume, D. et Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 85–115.
- Duykaerts, C., & Malmedy, M. (2014). Démarches qualité et évaluation externe de la qualité : mais que vise donc exactement l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ? In C. Fallon & B. Leclercq (Eds.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp.141-153). Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- ENQA, (2006). *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* (CNE, Trad.). Paris : CNE. (Œuvre originale publiée en 2005).
- Ernst, D. (2014). Un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants au service de l'amélioration des programmes. Communication présentée au 26^{ème} colloque de l'ADMEE EUROPE, 15-16-17 janvier 2014, Marrakech.
- Feldman, K.A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. In J. Perry, & J. Smart. (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 93-129). Dordrecht: Springer.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Fontaine, S. (2009). Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2^e et 3^e cycles. In M. Romainville, & C. Coggi (Eds), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (pp 123-143). Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : P.U.F.
- Hutchings, P., & Shulman, L.S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 11-15.
- Kolitch, E.,& Dean, A. (1999). Student Ratings of Instruction in the USA: Hidden Assumptions and Missing Conceptions About 'Good' Teaching". *Studies in Higher Education*, 24(1), 27-43.
- Laveault, D. (2007). De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (pp. 115-130). Bruxelles: De Boeck.
- Marsh, H.-W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology* 52, 77-95.
- Marsh, H.W. (1983). Multidimensional Ratings of Teaching Effectiveness by Students from Different Academic Settings and their Relation to Student/Course/Instructor Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75 (1) 150-166.
- McKeachie, W.J. (1997). Student Ratings : The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- Mc Keachie, W. J. (2007). Good teaching makes the difference and we know what it is. In J. Perry, & J. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 457-474). Dordrecht: Springer.
- Nancy, J-L. (1999). *La communauté désœuvrée*. Christian Bourgeois.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.

- Paivandi, S., & Younès, N. (2014). L'impact de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants sur la pratique pédagogique des enseignants. Communication présentée au 28^{ème} congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Mons, 18-22 mai.
- Postiaux, N. (2010). *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université - rôle, enjeux et limites*. Thèse de doctorat en Sciences psychologiques et de l'éducation, Université libre de Bruxelles.
- Rancière, J. (1995). *La Méésentente. Politique et Philosophie*. Paris : Galilée.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique.
- Rey, A. (Ed.). (1994). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire, *Revue francophone de gestion*, n^o spécial, 5-24. En ligne : https://sup.ups-lse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf.
- Romainville, M. (2014). *Innover dans l'enseignement supérieur : pourquoi ? Comment ?* Conférence présentée aux Journées clermontoises de la pédagogie universitaire, 2^{ème} université d'été internationale de l'ADMEE Europe, Clermont-Ferrand, 3-4 juillet 2014.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville, & C. Coggi (Eds), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (pp 145-163). Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M., & Coggi, C. (Eds) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Theall, M. & Franklin, J. (2001). Using Technology to Facilitate Evaluation. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 41-50. San Francisco: Jossey-Bass.
- Younès, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Thèse de doctorat non publiée, Université Pierre Mendès France : Grenoble.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de Pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N., & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 177-201.
- Younès, N ; Rege Colet, N.; Detroz, P., & Sylvestre, E. (2012). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants, une dynamique paradoxale. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout, (Eds.), *Evaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N., & Paivandi, S. (2014). EEE et régulation du processus d'enseignement-apprentissage -Etudes de cas d'enseignants engagés dans une démarche volontaire. Communication présentée au 26^{ème} colloque de l'ADMEE EUROPE, Marrakech 15-16-17 janvier 2014.
- Younès, N., Sasse, M., & Darj, J.M. (à paraître). L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds), *Les processus de jugement dans les pratiques d'évaluation des apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- Zerbib, D., Lévy, J., & Rennes, J. (2007). Jacques Rancière : « Les territoires de la pensée partagée ». *Espaces Temps.net*, Laboratory, 08.01.2007, En ligne <http://www.espacestems.net/en/articles/jacques-ranciere-les-territoires-de-la-pensee-partagee-en/>.