
Introduction

Pédagogie universitaire et Evaluation de l'enseignement par les étudiants

Nathalie Younès*, Saeed Paivandi & Pascal Detroz*****

** Université Clermont-Auvergne
ESPE, 36 avenue Jean Jaurès, 63407 Chamalières cedex
nathalie.younes@uca.fr*

*** Université de Lorraine
3 place Godefroy de Bouillon, BP 3397 54015 Nancy cedex
saeed.paivandi@univ-lorraine.fr*

**** Université de Liège
Institut de formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)
Bât. B63b, Quartier Urbanistes, Traverse des Architectes 5B
4000 Liège
p.detroz@ulg.ac.be*

Ce numéro thématique traite des processus des effets et des dispositifs de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans une perspective internationale (Belgique, France, Liban, Suisse). Il s'inscrit dans le cadre des recherches conduites au sein du réseau Evaluation et Enseignement supérieur de l'ADMEE Europe qui mettent en évidence les enjeux, les transformations et les fortes potentialités de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) désigne les procédures par lesquelles ces derniers prennent part au jugement porté sur des enseignements. Cette démarche, devenue une norme institutionnelle dans un nombre croissant d'universités à travers le monde, vise avant tout à améliorer le fonctionnement et la qualité pédagogique de l'université soit en fournissant aux enseignants et/ou aux structures pédagogiques le regard des bénéficiaires, nourrissant ainsi leur posture réflexive sur les enseignements qu'ils organisent, soit en dotant les commissions de sélection et promotion de données fiables pour ancrer leur décision en bénéficiant d'un appui « objectif ». Elle s'inscrit cependant dans un mouvement de transformation radicale de l'enseignement supérieur sous l'effet d'une logique de concurrence exacerbée analysée aussi bien en Europe (Dale & Robertson, 2009) qu'en Amérique du nord (Bernatchez, 2012) ou en Amérique du sud (Cabezas, 2014) risquant de dévoyer la démarche d'une logique pédagogique à une logique marketing.

1. Perspectives historiques et institutionnelles

L'EEE est destinée, d'une manière implicite ou explicite, selon la vision de l'institution, à la valorisation de l'enseignement universitaire et son adaptation. Les politiques de l'enseignement supérieur tendent de plus en plus à mettre en avant l'EEE comme un levier pour améliorer l'enseignement universitaire et la qualité pédagogique. Ce mouvement n'est pas récent mais il prend un nouveau sens quand on le considère à la lumière de l'évolution des politiques de l'enseignement supérieur en Europe qui mettent l'accent sur la qualité, la rationalisation de l'université, la promotion de l'enseignement, la réforme des carrières académiques et la place centrale des principaux bénéficiaires : les étudiants.

Sur le plan historique, la première initiative d'EEE répertoriée dans le contexte américain remonte à 1924 lorsque l'Association des étudiants de Harvard a publié son guide sur l'évaluation de l'enseignement, « Confidential Guide on Teaching ». Cette initiative a été suivie par plusieurs universités américaines et anglo-saxonnes mais avec un développement effectif à partir des années 1960. L'Europe du sud s'y est intéressée plus tardivement. La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, engageant la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur doit être considérée comme un tournant. Elle définit, parmi les lignes d'actions, le développement d'instruments communs permettant une meilleure évaluation de la qualité de l'enseignement. Cette orientation se confirme dans les différentes références publiées depuis près de deux décennies. Par exemple, la quatrième référence de l'ENQA (the European Association for Quality Assurance in Higher Education) exige de chaque établissement qu'il s'assure de la compétence et de la qualité de son corps enseignant. Que ce soit dans les textes européens qui conduisent à l'articulation de systèmes internes et externes de garantie de la qualité, ou que ce soit dans l'essor de la procédure des accréditations, on voit se dessiner des politiques d'évaluation orientées pour rendre des comptes, plus que pour améliorer, à travers la production d'indicateurs de performance, souvent utilisés dans une perspective comparative. Les universités entrent dès lors dans un espace de contrôle fortement piloté par des organisations externes et propice à la standardisation des programmes et des méthodes (voir par exemple le référentiel européen en matière d'évaluation de la qualité, ENQA, 2005). Deux constats apparaissent propres à soutenir cette analyse en ce qui concerne l'EEE. D'une part le fait que soit privilégié le questionnaire unique et identique pour tous alors que d'autres démarches existent. D'autre part, que cette forme d'évaluation s'impose de manière hégémonique au détriment d'autres approches comme l'évaluation par les pairs, par des spécialistes de la pédagogie, l'autoévaluation... des méthodes à tout le moins complémentaires à l'EEE. L'évaluation des enseignements par les étudiants s'érige dès lors en norme, constituant plus « une fin en soi » qu'un moyen, un instrument au service de la régulation de l'enseignement. Certains auteurs critiquent par exemple le fait que les institutions ne s'intéressent généralement peu ou pas à la validité de la mesure employée non plus qu'à l'étude de ses effets.

2. Débats critiques et contradictoires

Les visées formelles et réelles de l'EEE ont provoqué de nombreux débats critiques et contradictoires à travers le monde. Il existe près de sept décennies de recherches et de réflexions sur cette thématique. Bernard (1992), Centra (1993), Murray (1984), Doyle (1983), McKeachie (1979), Crawford et Shutler (1999), Detroz (2008), Younès (2009b), Bedin (2009) s'entendent sur les deux objectifs les plus importants de cette démarche : l'évaluation formative, mise en place à des fins d'amélioration de l'enseignement, et l'évaluation administrative, réalisée à des fins de gestion de la carrière enseignante (promotion, sanction, renouvellement de contrats). Ces deux visées, plus ou moins distinctes, traduisent de forts enjeux de nature différente.

La mise en place de l'EEE en Europe constitue un acte instituant dans le contexte de l'enseignement supérieur en mutation et contribuer à un changement paradigmatique. La nature et l'ampleur de ce changement semblent varier selon les contextes, comme par exemple le type d'établissement supérieur (école professionnelle, université, secteur public ou privé, élitiste...), ou la culture de l'évaluation inhérente à chaque pays. Sur le plan historique, le métier de maître universitaire et d'enseignant-chercheur était souvent perçu et vécu comme une activité atypique et peu encline à une évaluation normative. Les recherches nord-américaines convergent pour désigner les traits marquants de ce métier : le désir d'autonomie, l'individualisme et la place dominante (symbolique et effective) de la recherche au détriment de l'enseignement (Paivandi, 2010). L'EEE est susceptible de « menacer » cette autonomie professionnelle et d'introduire un type de régulation institutionnelle et pédagogique inédit dans la tradition universitaire (McMurtry, 1991 ; Ritzer, 1996 ; Rowley, 1996 ; Younès & Romainville 2012). Le fait que la perspective critique de la démarche (Sproule & Válsán, 2009 ; Garcia, 2008) se retrouve dans plusieurs publications alors même qu'elle n'est pas appuyée par des recherches, montre l'écho qu'elle rencontre dans le milieu universitaire.

Depuis sa mise en place, l'EEE est devenue l'objet de nombreuses recherches (souvent anglo-saxonnes) donnant lieu au développement d'une littérature riche et divergente. Les auteurs s'intéressent tant aux aspects

épistémologiques et méthodologiques (pertinence de la démarche, objectivité...) qu'aux effets (attendus ou inattendus) produits, la dynamique de l'EEE se trouvant prise entre différentes tensions : au niveau de ses finalités, entre démarche formative et démarche de contrôle, au niveau de sa validité, entre validité de la mesure récoltée et validité conséquentielle (Green, 1998, Detroz, 2008), et au niveau de ses effets, positifs ou négatifs (McKeachie, 1979, Machell, 1989 ; Boice, 1992 ; Younès, 2007).

3. Processus de transformation

3.1. Paradoxe de l'explicite et de l'implicite

Ainsi l'évaluation ne peut pas être considérée simplement comme un constat ou une description neutre et isolée de l'action pédagogique. Elle ne se fait pas dans un vide social et culturel mais s'inscrit dans l'historicité des collectifs et des groupes qui les agissent, constituant une dynamique complexe et paradoxale d'explicitation et d'implicite sur « ce qui » est évalué, sur « qui » évalue et sur ce qu'on en fait. Dans le cadre d'une institution, la démarche d'évaluation se déploie dans la durée (intégration au processus) et interagit avec ce qui est évalué. Elle s'examine en lien avec le rapport social de communication, son interprétation et ses usages sociaux. C'est pourquoi à côté des questions méthodologiques et pratiques soulevées par l'évaluation, les considérations politiques et sociales ainsi que son usage institutionnel se trouvent convoqués.

3.2. L'enjeu du sens

L'EEE ne constitue pas une démarche purement administrative ou éducative, elle a une forte signification dans le contexte pédagogique de l'université. L'institution tendant à privilégier les règles ou les régularités objectives qui régissent ce type de démarche risque de sous-estimer l'importance des rapports que les étudiants et les enseignants entretiennent avec celle-ci. Les normes institutionnelles comme l'EEE n'existent qu'à travers une action filtrante et "déformatrice" des acteurs et des situations locales. Le paradigme sociologique interprétatif nous invite à interroger le sens donné par les acteurs sociaux aux normes institutionnelles et à leur expérience en cours. L'enseignant-chercheur en tant qu'acteur n'aborde pas son institution comme agissant exclusivement selon un système de normes. Son action est également définie par ses propres valeurs et croyances professionnelles, l'environnement disciplinaire et pédagogique de sa filière ainsi que les relations qu'il noue avec l'autrui-étudiant, enseignant et hiérarchique. Les interactions au sein d'une institution et dans le cadre d'une activité collective impliquent un processus d'interprétation, dont la mise en œuvre par les acteurs leur permet de communiquer et de poursuivre leurs échanges, en interprétant leur langage et leurs actes. Cette perspective est importante pour observer les évolutions pédagogiques à l'université et appréhender les processus du changement en cours.

4. Objectifs du numéro thématique

L'objectif du numéro thématique est d'étudier plus avant les processus, les dispositifs et les effets de l'EEE dans une perspective de régulation tout en privilégiant le point de vue des acteurs directement impliqués. Une telle orientation prenant en compte les limites de l'évaluation en tant que saisie objective, lui substitue une problématique contextualisée et dynamique (De Ketele, 2001), dans laquelle il s'agit moins de mesurer que de diagnostiquer la pratique évaluée et conduire à une régulation critique de l'action (Hadji, 1992). La qualité intrinsèque de l'EEE dépend alors de sa capacité à entraîner des adaptations utiles à tous les niveaux du système de formation en passant par l'adhésion de l'ensemble des acteurs que sont les enseignants, les étudiants, les responsables et les administratifs.

Alors que dans la première génération des recherches sur l'EEE, la part du contexte, en termes de cultures, de dispositifs et de représentations a été peu mobilisée, les recherches en cours soulignent de plus en plus l'importance à accorder aux situations singulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu (Romainville & Coggi, 2009 ; Younès & Romainville, 2012), étant donné le poids des environnements d'étude et des différentes cultures universitaires sur les manières d'être étudiant (Paivandi, 2013, 2012, 2015).

Il s'agira donc, à partir de recherches basées sur des études empiriques contextualisées, de comprendre comment et en quoi l'EEE s'inscrit dans un processus de changement de l'enseignement supérieur en identifiant les visées et les portées réelles de cette démarche tant au niveau institutionnel (dans la reconnaissance de l'enseignement et son soutien et/ou dans la sélection des enseignants) qu'à celui des acteurs et des pratiques. Sont plus spécifiquement étudiés la part des différents acteurs (étudiants, enseignant(s), institution, collectif pédagogique) dans le processus évaluatif, qu'il s'agisse de leur place dans le dispositif et/ou de la construction de leur jugement évaluatif et la part des dispositifs et outils mis en place sur les processus de régulation

identifiables au cours du processus d'évaluation. La mise en perspective de différents systèmes d'enseignement supérieur permet de mesurer l'importance des contextes nationaux mais aussi locaux.

5. Structure du numéro thématique

Le numéro est structuré en trois séquences.

5.1. *L'étudiant évaluateur*

Cette première séquence aborde l'étudiant évaluateur sous plusieurs facettes. Comment il est perçu ? Comment il perçoit l'EEE ? Qu'est ce qui pour lui définit la qualité de l'enseignement ? Comment il évalue l'enseignement ? Ces questions, débattues depuis plusieurs décennies, sont renouvelées dans les 4 articles qui composent cette partie par des recherches situées tentant de mettre en relation variables de contexte et jugements.

Tout d'abord comment il est perçu par les autres acteurs et par lui-même ? Quelle légitimité lui est accordée et quelle « valeur ajoutée » ? **Angeline Aubert-Lotarski, Thérèse Zhang et Pierre Van den Eede**, étudient ces questions dans le contexte de l'agence qualité de la Communauté française de Belgique (AEQES) qui intègre la participation d'un étudiant aux évaluations de programmes en tant qu'expert, en conformité avec les lignes directrices du processus de Bologne. Leur étude cherche à mettre en évidence comment les différentes parties-prenantes impliquées perçoivent ce nouvel acteur de l'évaluation. Leurs résultats montrent que les experts-étudiants sont majoritairement acceptés mais que les avis sont partagés en ce qui concerne la nature de leur contribution, limitée selon certains à ce qui relève de l'expérience étudiante alors que d'autres l'envisagent de manière plus globale.

Cette orientation, classique des recherches sur l'EEE, qui consiste à étudier les attitudes des différents acteurs (en général les enseignants, les responsables, les étudiants) à son égard est également celle de l'article de **Wassim El-Khatib et Fadi El-Hage**, centré sur les attitudes des étudiants de pédagogie à l'égard de l'EEE dans deux universités au Liban. De telles enquêtes ont déjà été conduites dans différents pays comme le rappellent les auteurs, mais peu au Liban et rarement dans une mise en relation au contexte institutionnel de la pratique de l'EEE. Il permet de découvrir les caractéristiques et spécificités des dispositifs d'EEE de deux universités libanaises, l'une publique et l'autre privée, mais également les convergences et divergences dans leur perception par les étudiants de ces deux contextes.

Un autre axe des recherches sur l'EEE porte sur la représentation de ce qu'est un enseignement de qualité. Traditionnellement ces études ont été conduites pour identifier des critères de qualité reconnus par les acteurs et elles ont montré un large accord intercatégoriel à ce sujet. Le positionnement épistémologique relatif à la conception d'outils d'EEE/EFE associant les étudiants interroge les procédures d'évaluation de l'enseignement courantes, et notamment la production des questionnaires d'EEE/EFE, le plus souvent élaborées en l'absence des étudiants qui sont pourtant les premiers utilisateurs de ces questionnaires. Le sens qu'ils donnent à la qualité de l'enseignement est à investiguer pour que les questions qui leur seront posées au sujet des enseignements aient un sens pour eux. L'article de **Marc Weisser** (Université de Lorraine) s'inscrit dans cet axe en présentant une analyse des représentations que des étudiants se font de la qualité d'une formation ou d'un cours ainsi qu'une méthodologie de production utilisant des focus groups et d'analyse linguistique via le logiciel tropes. Cette recherche participe à documenter en quoi ces représentations dépendent de la sélectivité de la filière et de l'ancienneté dans le cursus, montrant ainsi la sensibilité du ressenti des étudiants en matière de qualité de l'enseignement/formation au contexte formatif dans lequel ils se trouvent.

Cette perspective de mieux connaître les démarches évaluatives des étudiants (Pan & al., 2009) est abordée par **Bocquillon, Derobertmasure, Artus et Demeuse** à travers l'analyse des commentaires que des étudiants de facultés différentes – mais ayant cependant eu cours avec le même enseignant – écrivent dans les questionnaires d'EEE. Leurs résultats mettent en évidence des éléments permettant d'étudier des caractéristiques génériques et spécifiques des évaluations des enseignements par les étudiants à travers l'étude des variations mais aussi des convergences entre les EEE d'un même enseignant dans des contextes facultaires différents.

5.2. *Impact de l'EEE sur les enseignants et l'enseignement*

Dans la deuxième séquence de ce dossier les articles s'intéressent aux effets de l'EEE, une question qui, si elle préoccupait déjà de rares auteurs anglo-saxon depuis les années 80 retrouve une vigueur décuplée d'un côté à l'autre de l'atlantique et, notamment, dans le contexte européen francophone. Différents types d'effets ont été démontrés, qu'il s'agisse des effets positifs attendus (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975 ; Overall & Marsh, 1979), d'effets négatifs non souhaités, comme le découragement des enseignants (Mc Keachie, 1979) ou le

développement d'une forme de performativité contreproductive (Arthur, 2009), de l'absence d'effets (Desjardins & Bernard, 1992...) ou d'effets paradoxaux (Younès, 2007). Ce sont ces pistes qui sont approfondies dans les articles de cette séquence.

Hervé Barras (Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale) suit celle de l'impact émotionnel de l'EEE sur les enseignants à partir des résultats d'une enquête réalisée au sein de la HES-SO. Ses résultats montrent que l'utilisation de l'EEE a bien un impact sur le vécu émotionnel des enseignants et ce quelle que soit leur expérience dans le métier. Bien que les répondants déclarent majoritairement des émotions à valence positive, un tiers des personnes expriment des émotions à valence négative. L'impact émotionnel de ces émotions à valence négative, plus important en termes de durée, d'intensité et de tentative de contrôle que l'impact des émotions à valence positive amène l'auteur à proposer de développer une offre de formation et de soutien qui les prennent en compte.

Cathy Perret, montre pour sa part, que les évaluations institutionnelles souvent décriées pour leur manque d'effet ne sont pas ignorées par les enseignants à l'Université de Bourgogne, puisque la quasi-totalité (99% de 167) déclare lire les rapports d'EEE qui leur sont envoyés, ce qui témoigne de leur curiosité. Tout en rappelant les précautions d'usage relatives aux biais de réponse à l'enquête, elle présente des résultats intéressants dans la perspective de mieux comprendre les effets de l'EEE du point de vue de ces enseignants. Il apparaît par exemple que les $\frac{3}{4}$ des enseignants de sciences discutent des résultats avec leurs collègues mais c'est le cas pour moins de la moitié des enseignants de lettres et de langues. Autre résultat intéressant, la grande variabilité de la perception de l'EEE, une partie des enseignants considérant qu'elle fournit des informations nouvelles, pertinents et utiles, alors que pour d'autres, ce n'est pas le cas.

En s'appuyant sur une enquête par entretiens réalisée auprès des enseignants-chercheurs de deux universités françaises (Clermont et Lorraine), **Saeed Paivandi et Nathalie Younès** s'intéressent à l'impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Les résultats de leur enquête qualitative effectuée auprès de 45 enseignants chercheurs ayant vécu l'EEE permettent de proposer une typologie des attitudes différenciées des enseignants-chercheurs interviewés face au feedback étudiants engendrant un mouvement dialogique entre « pouvoir » et « vouloir » qui définit l'ampleur des changements pédagogiques. Ces variations montrent que la relation entre la dimension formative de la démarche de l'EEE, son appréciation par les enseignants et la conception de l'enseignement n'est ni linéaire ni figée. Il s'agit d'une dynamique productive car un impact positif ou négatif de l'EEE est susceptible de créer une réflexion critique, parfois limitée, à l'égard de la conception ou vis-à-vis de l'appréciation de l'EEE.

Pascal Detroz et Dominique Verpoorten, après avoir rappelé les décalages importants pouvant exister entre les attitudes des enseignants envers l'EEE et leurs actions poursuivent une réflexion visant à modéliser les effets de l'EEE et à organiser ce que présente la littérature pour les optimiser, à travers des dispositifs et des démarches appropriées. Leur article fait le lien entre les séquences 2 et 3 car la variabilité des effets de l'EEE amène à se questionner sur les conditions dans lesquelles elle se pratique.

5.3. Conception et évaluation de dispositifs d'EEE

La réflexion sur les dispositifs d'EEE n'est pas nouvelle (voir par exemple Theall & Franklin, 1990 ; 1991 ; Theall, 2000 ; Romainville et Coggi, 2009, etc.). Dans cette orientation, la troisième séquence de ce numéro thématique est plus particulièrement dédiée à la conception et à l'évaluation de dispositifs d'EEE. Dans les deux cas, sont présentés des dispositifs appuyés par des modèles théoriques donnant une large part à la dimension collaborative.

L'article de **Tanja Schnoz-Schmied** donne accès à un pan germanophone de la littérature sur l'EEE peu connu dans le monde francophone. Y est présentée la conception continuée du modèle de travail de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle à partir d'une adaptation collaborative et progressive du modèle multifactoriel de la qualité de l'enseignement de Rindermann (2009) ; modèle intéressant en ce qu'il distingue des critères cibles (intérêt, apprentissages) et des facteurs d'influence relevant plus particulièrement de 3 catégories : étudiants, enseignants et conditions. Il étudie en quoi une analyse précise des informations générées par l'évaluation peut contribuer au développement de l'offre de formation en détaillant un exemple réussi typique.

Nathalie Younès et Saeed Paivandi étudient les dynamiques en jeu dans le processus et les effets de l'EEE à partir de l'expérimentation d'un dispositif coopératif associant enseignants et chercheur-médiateur dans la construction et l'analyse des données de l'évaluation. Trois études de cas conduites dans le cadre d'un master de préparation au métier d'enseignant du premier degré dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres français montrent que les dynamiques subjectives et intersubjectives suscitées par un tel dispositif coopératif

constituent des conditions propices à une appropriation de l'EEE et confirment son fort potentiel comme révélateur, comme analyseur et comme activateur.

Ce numéro thématique se veut donc une porte d'entrée vers un domaine qui reste largement à défricher. Cependant, le lecteur novice ou confirmé, qu'il soit enseignant, administratif ou chercheur, y trouvera matière à alimenter sa propre réflexion. Et pourquoi pas, à affiner son regard sur les dispositifs EEE qu'il vit très certainement dans sa propre institution.

Références bibliographiques

- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14, 441-454.
- Bedin, V. (Ed.) (2009). *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et Pratique. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Bernatchez, J. (2012). De la République de la science à l'économie du savoir : 50 ans de politiques publiques de la recherche universitaire au Québec. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, 55-72.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member : Supporting and fostering professional development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Cabezas, F. (2014). Les instruments de qualité dans un système d'enseignement supérieur coordonné par le marché : une vue d'ensemble du cas chilien. In C. Fallon et B. Leclercq (Eds). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 253-269). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Centra, J. A. (1993). *Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Crawford, L. E. D. & Shutler, P. (1999). Total quality management in education : Problems and issues for the classroom. *The International Journal of Educational Management*, 67-72.
- Dale, R. & Robertson, S. (Ed.).(2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford : Symposium books.
- 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. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Doyle, K.O. Jr. (1983). *Evaluating teaching*. Toronto : Lexington Books, D.C. Heath and Company.
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. © European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, Helsinki, 3rd edition. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf.
- Garcia, S. (2008). L'expert et le profane. *Genèses*, 1. 70, 66-87.
- Green, D. R. (1998). Consequential aspects of the validity of achievement tests: A publisher's point of view. *Educational Measurement*, 17, 2, 16-19.
- Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. Paris : P.U.F.
- Machel, D.F. (1989). A discourse on professional melancholia. *Community Review*, 9, (1-2), 41-50.
- Marsh, H. W., Fleiner, H. & Thomas, C. S. (1975). Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality. *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.
- McKeachie, W.J. (1979). Students Ratings of Faculty : A Reprise. *Academe*, 384-397
- Mc Murtry, J. (1991). Education and the market model. *Journal of Philosophy of Education*, 25, 209-217.
- Murray, H.G. (1984). The Impact of formative and sommative evaluation of teaching in North American Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9, 2, 117-132.
- Overall, J. U. & Marsh, H. W. (1979). Midterm Feedback from Students: Its Relationship to Instructional Improvement and Students' Cognitive and Affective Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck .
- Paivandi, S. (2013). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants, *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (3): 145-173

- Paivandi, S. (2012). La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2: 89-113.
- Paivandi S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université, *Revue française de pédagogie*, 172 : 29-42.
- Pan, D., Tan, G.S.H., Ragupathi, K., Booluck, K., Roop, R., & Ip, Y.K. (2009). Profiling Teacher/Teaching Using Descriptors Derived from Qualitative Feedback: Formative and Summative Applications. *Research in Higher Education*, 50 (1), 73-100.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. (2. Auflage). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ritzer, G. (1996). Mc University in the postmodern consumer society. *Quality in Higher Education*, 2, 3, 185-199.
- Romainville, M., & Coggi, C. (eds) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Rowley, J. (1996). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2, 3, 237-255.
- Sproule, R., & Valsan, C. (2009). The student evaluation of teaching: its failure as a research program, and as an administrative guide. *The AMFITEATRU ECONOMIC Journal*, 11, 25, 125-150.
- Theall, M. (2000). Electronic Course Evaluation Is Not Necessarily The Answer. Technical Horizons in Education : The Source. Disponible sur : <http://horizon.unc.edu/TS/letters/2000-11.asp>.
- Theall, M. & Franklin, J.L. (1990). Student ratings of instruction: issues for improving practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 43. San Francisco: Jossey Bass.
- Theall, M. & Franklin, J.L. (1991). Effective Practices for Improving Teaching, *New Directions for Teaching and Learning*, 48. San Francisco: Jossey Bass.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.) : *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck.
- Younes, 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.

