

---

# L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques

## L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France

**Saeed Paivandi\***, **Nathalie Younès\*\***

\* Université de Lorraine  
3 place Godefroy de Bouillon, BP 3397 54015 Nancy cedex  
[saeed.paivandi@univ-lorraine.fr](mailto:saeed.paivandi@univ-lorraine.fr)

\*\* Université Clermont-Auvergne  
ESPE, 36 avenue Jean Jaurès, 63407 Chamalières cedex  
[nathalie.younes@uca.fr](mailto:nathalie.younes@uca.fr)

---

*RÉSUMÉ. Le texte s'intéresse à l'impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans le contexte universitaire français caractérisé par la mise en place progressive de cette démarche depuis les années 2000. Il s'agit de la présentation des résultats d'une enquête qualitative effectuée auprès de 45 enseignants chercheurs ayant vécu l'EEE dans 4 groupes de disciplines (sciences sociales et humaines, sciences expérimentales, médecine, droit et sciences économiques) de deux universités en France en 2013 et en 2014. La problématique de cette recherche est construite autour de l'impact des démarches d'EEE sur les pratiques et les conceptions pédagogiques des enseignants en fonction des variables contextuelles et personnelles constitutives du milieu d'enseignement-apprentissage. Les données de l'enquête 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 linéaire et figée. Il s'agit d'une dynamique productive car un impact positif ou négatif de l'EEE est susceptible de créer une réflexion critique, même limitée, à l'égard de la conception ou vis-à-vis de l'appréciation de l'EEE.*

*MOTS-CLÉS : conception de l'enseignement, développement professionnel, pédagogie universitaire, carrière universitaire, évaluation de l'enseignement par l'étudiant, université française, réforme universitaire, politiques universitaires*

---

## 1. Introduction

Dans le contexte universitaire français, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) n'a été mise à l'ordre du jour des réformes universitaires que dans les années 1990. Les lois Faure et Savary de 1984 qui ont introduit plusieurs réformes importantes dans l'enseignement supérieur français ne proposent aucune forme de l'évaluation de l'enseignement à l'université. Les années 1990 marquent une rupture progressive de cette tradition avec l'arrêté Bayrou en 1997 qui institutionnalise l'obligation de cette évaluation de l'enseignement. Dans une université massifiée caractérisée par le développement de débats critiques autour des questions pédagogiques, la dimension formative de l'EEE est souvent perçue comme un levier pour faire évoluer les pratiques enseignantes et améliorer la qualité et la performance de l'enseignement.

Mais, comme le montrait le rapport Dejean (2002), cette disposition réglementaire est peu ou pas appliquée et, quand elle l'est, c'est de façon quasi-clandestine ou expérimentale, et toujours partielle. Face à l'inertie des universités, les pouvoirs publics tentent de renforcer leur pression en réaffirmant son rôle dans les différentes réformes des années 2000. Depuis 2011, l'administration centrale fait obligation aux établissements, dans le contrat qui les lie au ministère tous les cinq ans, de mettre en œuvre l'EEE.

Ce développement en France (comme dans les autres pays) a aussi provoqué des débats critiques autour de sa philosophie et sa pertinence (Detroz, 2008 ; Younes, 2012)<sup>1</sup>. On évoque, par exemple, le risque d'évaluer les compétences pédagogiques des universitaires à partir d'une définition positive des « bonnes pratiques pédagogiques » (Garcia, 2007, p. 118). L'auteur conteste l'objectivité revendiquée de l'évaluation en s'alarmant du « risque de déshumaniser » la pédagogie et de la réduire à du mesurable. Les enseignants « bien notés » à travers cet outillage peuvent se considérer comme des « savants-pédagogues » au service des « profanes » que seraient les universitaires non formés à la pédagogie.

Les recherches sur l'EEE soulignent l'importance de la culture universitaire afin de soutenir l'enseignement et son évaluation (Paulsen et Feldman, 1995 ; Lucas, 1990 ; Younes 2009 & 2012). Toutefois, malgré le développement considérable de l'EEE à travers le monde (Seldin, 1993 ; Detroz, 2008), l'usage des résultats produits et leur impact réel font l'objet de nombreux débats. En France, très peu de recherches se sont intéressées à cette thématique et on sait très peu de choses en rapport avec les modalités de leur mise en place et notamment les effets produits par cette démarche.

## 2. La culture universitaire et la pédagogie

Dans le contexte universitaire, L'EEE n'est pas une démarche anodine et neutre car elle cible le cœur de la mission d'enseignement et vise ainsi directement ou indirectement un certain nombre de traditions universitaires notamment en rapport avec la carrière d'enseignant-chercheur.

L'identité du professeur dans l'université moderne est avant tout fondée sur une forte association entre les activités d'enseignement et celles de recherche et on ne saurait séparer par principe le développement, l'accumulation et la diffusion des connaissances (Burgel, 2006, p. 82).

L'enseignement comme la mission la plus ancienne de l'université a connu un tournant radical après la naissance du modèle humboldtien au début 19<sup>ème</sup> siècle, devenu universel au fil de temps. Dans le projet de modernisation de Humboldt, la recherche constituait une activité « supérieure » par rapport à l'enseignement : les étudiants étaient à l'université pour être formés (*Bildung*) à la recherche et par la recherche (Renaud, 1995 ; Dupont et Ossandon, 1994 ; Charles et Verger, 1994). Le métier d'universitaire conçu sur ce modèle postule l'unité de l'enseignement et de la recherche et la primauté de la recherche. Dans cette conception, l'enseignement trouve son sens et sa « légitimité » en référence à la recherche et l'université recrute, évalue et récompense essentiellement par rapport aux activités de recherche.

---

1. Le débat critique sur la pratique de l'EEE et le sens de son développement s'est aussi multiplié dans le contexte anglo-saxon où cette pratique est beaucoup plus ancienne. Par exemple, Ramsden, dès 1998, soulignait que la montée en puissance de l'idéologie du management dans les universités tendait à transformer le statut d'enseignants en tant que professionnel en celui de prolétarien. Tout en affirmant le caractère positif de la prise en compte de l'opinion de l'étudiant dans la pratique de l'EEE, Arthur (2009) reprend le même argumentaire pour critiquer aussi cette démarche qui risque d'entraîner les enseignants du professionnalisme vers la performativité.

La mission d'enseignement dans l'université moderne a été également influencée par plusieurs traditions universitaires comme la large autonomie pédagogique de l'enseignant justifiée souvent par les libertés académiques, l'absence de l'évaluation (quelle que soit la forme) et l'absence de la formation pédagogique initiale et continue des enseignants. Dans la tradition universitaire en Europe, l'autonomie est souvent associée à la liberté dont le professeur a besoin pour concevoir et organiser à son gré son enseignement et sa recherche. La culture professorale tend à ne pas apprécier la contrainte, l'ingérence, le contrôle, le fait de rendre des comptes. L'individualisme pédagogique signifie également la faible emprise de l'institution et l'impact limité de l'équipe pédagogique locale sur les pratiques enseignantes comme soulignent les recherches sur l'université (Musselin, 2008; Paivandi, 2010). Le professeur dans ce système, comme le disaient Antoine et Passeron (1966) a tendance à « cultiver jalousement son indépendance pédagogique et son isolement afin de protéger la seule liberté qu'il ait : celle de faire son cours comme il l'entend sans s'ajuster aux attentes de qui que ce soit. » Pour la doxa universitaire, la spécificité du métier d'universitaire rend impossible son évaluation (Bertrand, 1993; Clark, 1987; Musselin, 2008). Il s'agit d'un métier au contour variable selon la discipline, les choix et les stratégies individuelles des universitaires.

La recherche internationale sur le monde universitaire s'est souvent intéressée à la nature et aux composantes de la carrière universitaire. Dans un des premiers travaux sur le monde universitaire, Parsons et Platt (1973) énumèrent plusieurs caractéristiques pour désigner la profession universitaire : le pouvoir absolu de recruter et de former ses nouveaux membres ; le pouvoir de qualifier ses membres ; la responsabilité de régulation de la qualité du travail ; un haut prestige social et son assise sur un corps ésotérique et complexe du savoir. A travers les données de ses travaux de recherche sur les universités américaines, Finkelstein (1984) présente le professeur d'université comme un professionnel, fortement engagé dans son travail, ayant peu d'amis et de loisirs, et travaillant de 50 à 60 heures par semaine, à des heures souvent irrégulières. Pour un universitaire, le travail est un mode de vie, une façon de se réaliser et de servir. L'auteur repère au moins cinq traits psychologiques sur lesquels se fonde le métier d'universitaire : le goût et la capacité du développement intellectuel, le désir d'autonomie professionnelle, le besoin d'accomplissement personnel, le désir de servir la communauté et l'attachement à certains principes de libre compétition, d'excellence et de mérite. Ces traits révèlent bien la coprésence de plusieurs dimensions, difficilement séparables, dans l'organisation du travail professoral à l'université (Finkelstein, Seal & Schuster, 1998). Pour Clark (1987), il n'existe pas un profil unique de professeur d'université, mais plutôt une multitude de modèles de professeurs et de configurations de tâches professorales. Cependant, l'individualisme, la liberté professionnelle et la concurrence constituent les trois caractéristiques communes de ce métier. L'auteur pense que la diversité des activités professorales s'explique par l'influence exercée par l'environnement interne ou externe de l'université, mais aussi par le libre choix des individus et les gains symboliques.

### 3. Des conceptions de l'enseignement

L'enseignant comme n'importe quel professionnel développe une conception de son métier et de ses pratiques professionnelles à travers un processus développemental. Cette thématique est devenue l'objet de multiples recherches à travers le monde. Celles-ci s'intéressent souvent aux notions comme l'épistémologie personnelle, les croyances épistémiques ou professionnelles (teachers'beliefs), la conception de l'enseignement qui semblent offrir des pistes théoriques pertinentes pour appréhender les fondements des pratiques professionnelles des enseignants et leurs origines. Les croyances des enseignants sur la nature des connaissances à dispenser et sur la signification de la mission d'enseignement ont un rapport direct avec la façon d'enseigner au sein d'une discipline ou d'une filière. On se demande en quoi ces croyances sont susceptibles de participer au développement professionnel et à l'évolution des processus d'enseignement-apprentissage au sein des institutions éducatives.

Les croyances professionnelles, la conception ou la représentation (Pajares 1992) sont de plus en plus utilisées pour désigner la manière dont un enseignant conçoit ses pratiques et comment elles évoluent à travers son expérience pédagogique. Les conceptions des enseignants qui se réfèrent ou s'appuient, implicitement ou explicitement sur les diverses modélisations théoriques disponibles ou empiriques traitant de l'apprentissage et l'enseignement influencent l'organisation de leur démarche. Ces conceptions tendent à varier selon l'ordre éducatif, la place institutionnelle et les lieux sociaux dans lesquels les partenaires pédagogiques agissent, en fonction des postures adoptées. Les conceptions à l'œuvre dans les différentes démarches pédagogiques peuvent être considérées comme des connaissances en acte (Vergnaud, 1996) qui tendent à se construire en se référant au parcours biographique ou aux croyances épistémiques des enseignants. Il s'agit de l'articulation d'un ensemble d'acquis (savoir, savoir-faire et savoir-être) au cours de l'expérience concrète au fil du temps qui guide la pensée et oriente l'action pédagogique nécessitant un travail de bricolage et un ajustement permanent. L'enseignement est un acte situé, la manière dont les enseignants conçoivent et développent leur démarche pédagogique est aussi liée au contexte institutionnel. Les traditions, les normes et les politiques institutionnelles, les espaces et les

dispositifs mis en œuvre par chaque institution au niveau local ou global participent aussi à influencer la conception que les enseignants ont de leur démarche pédagogique.

L'absence d'une formation pédagogique initiale et la faiblesse relative du travail collectif au sein des structures de formation peuvent impliquer un bricolage souvent artisanal et personnel et une construction silencieuse de l'expérience pédagogique enseignante centrée davantage sur ses connaissances empiriques et les acquis de ses propres pratiques (Paivandi, 2010). Les conceptions que développent les enseignants tendent donc à être intimement liées à leur parcours en tant qu'ex-apprenant et enseignant. La conception est également tributaire du contenu ou de l'objet des enseignements dispensés. Assurer un cours magistral et théorique ou un cours pratique, enseigner un savoir, un savoir-faire, un savoir procédural et les usages sociaux de cet objet ne mobilisent pas forcément la même conception de l'enseignement. La spécificité de l'objet visé par l'enseignement est susceptible de devenir l'un des éléments explicatifs du choix pédagogique effectué par chaque enseignant. Il y a aussi la manière dont l'expérience pédagogique est travaillée et réfléchi par l'enseignant. En quoi l'enseignant observe sa propre pratique et en quoi celle-ci devient-elle l'objet d'une réflexion critique afin de l'améliorer en vue des objectifs visés ?

Les travaux de recherche sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur montrent que les enseignants ne mobilisent pas la même conception (Ramsden, 1992 ; Finkelstein, 1984 ; Entwistle, 1998 ; Fox, 1983). Parmi les typologies souvent citées dans la littérature sur la pédagogie universitaire, on peut mentionner les travaux de Trigwell et Prosser (1996) qui se réfèrent aux plusieurs recherches pour construire le schéma des cinq conceptions de l'enseignement (de A à E) développées souvent par les enseignants. L'approche « A » concerne une stratégie centrée sur l'enseignant cherchant à transmettre les informations aux étudiants; l'approche « B » est centrée sur l'enseignant mais cherche à faire apprendre des concepts et des savoirs aux étudiants; l'approche « C » privilégie l'interaction entre enseignant et étudiant, avec pour objectif l'apprentissage des concepts et savoirs; l'approche « D » s'intéresse à l'étudiant en privilégiant le développement de conceptions par eux-mêmes; l'approche « E » se focalise sur l'étudiant en l'aidant à changer sa conception.

Un autre travail synthétique qui est réalisé par McKenzie (1995) s'intéresse aux résultats de plusieurs recherches sur les pratiques des enseignants à l'université pour identifier trois catégories de conceptions pédagogiques : les conceptions limitées, les conceptions intermédiaires et les conceptions complètes. Selon l'auteur, les conceptions limitées se réfèrent aux pratiques pédagogiques focalisées sur l'enseignant et son intérêt en tant que détenteur du savoir à transmettre. Les conceptions intermédiaires se réfèrent aux enseignants préoccupés du contenu et de la façon dont les étudiants s'engagent sur le plan intellectuel et pédagogique permettant d'acquérir le savoir visé par l'enseignement. Enfin, un enseignant tenant une conception complète se concentre sur le développement ou le changement de la conception des étudiants facilitant un apprentissage autonome. Cette posture s'oppose à une transmission unilatérale et à l'imposition du point de vue enseignant.

Dans une perspective comparative, une recherche internationale, qui a étudié les conceptions de l'enseignement mobilisées par un échantillon d'universitaires de plusieurs pays (Australie, États-Unis, Grand Bretagne, Chine, Singapour, Canada) propose une typologie similaire (Kember, McNaught, 2007). Les cinq catégories identifiées par les auteurs se résument en deux tendances : le modèle centré sur l'enseignant et le savoir, d'une part ; le modèle centré sur l'étudiant et l'apprentissage, d'autre part. Ces catégories varient considérablement selon le type d'enseignement, la discipline, le pays.

Dans le contexte britannique, Entwistle (1998) présente une analyse pessimiste et pense que malgré la pression normative exercée sur les enseignants, ils demeurent souvent attachés aux conceptions traditionnelles de l'enseignement, et que les innovations menées au niveau de leur département ne changent pas d'une manière fondamentale leurs pratiques réelles. De même, il semble que les innovations pédagogiques ne sont pas toujours bien notées car les questionnaires de l'EEE ne permettent pas de les mettre en valeur. En s'appuyant sur les appréciations exprimées par plusieurs groupes d'étudiants, l'auteur montre que la qualité de l'explication, le choix des exemples, les analogies et métaphores, l'enthousiasme de l'enseignant, son empathie, la prise en compte de l'étudiant et son opinion, exercent un impact indéniable sur l'apprentissage étudiant.

#### **4. Liaison entre conceptions de l'enseignement et de l'EEE**

La question posée dans le contexte de notre recherche est en rapport avec le lien qui peut exister entre la conception de l'enseignement développée par les enseignants au fil de leur parcours professionnel et la prise en compte des opinions exprimées dans le cadre d'une démarche de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. L'hypothèse initiale dans ce travail considère la conception de l'enseignement comme le facteur explicatif de son attitude à l'égard du feedback étudiant. Derrière chaque conception, il existe un certain nombre de croyances qui tendent à guider la manière dont une démarche pédagogique est conçue et mise en application. L'adhésion de l'enseignant à la philosophie générale de l'EEE est ainsi conditionnée par la conception mobilisée

dans sa pédagogie. Les conceptions davantage orientées vers l'apprentissage étudiant tendraient à utiliser d'une manière plus appropriée les résultats de l'EEE en vue de l'amélioration de la pédagogie. Inversement, plus la conception se focalise sur le savoir, moins l'enseignement est enclin à considérer l'étudiant comme un partenaire pédagogique qui a son mot à dire à propos de la démarche pédagogique.

Dans une perspective sociologique, l'EEE n'intervient pas dans un vide social. Celle-ci introduit une nouvelle norme et une pratique visant à transformer l'ordre pédagogique habituel. Les normes affectent les individus qui discutent de leur pertinence à partir de ce que Castoriadis (1975) avait appelé les « significations imaginaires » d'une institution dotée d'une histoire forte et d'un ensemble de traditions. Il s'agit d'appréhender l'esprit dans lequel une norme comme l'EEE émerge et la façon dont celle-ci se conjugue avec les mœurs. La démarche peut contribuer à la transformation d'un système social ou plus exactement dans le contexte professionnel d'un système socio-mental, d'un changement intentionnel voulu par l'institution. En introduisant cette norme, l'institution tend à développer « la perspective du changement d'attitude de valeurs » (Lewin, 1959) des enseignants. En tant que démarche institutionnelle, l'EEE n'a pas été créée par l'enseignant, ou par son groupe d'appartenance (département), elle a sa source à l'extérieur de l'univers pédagogique. Cependant, dans sa visée formative, elle cible l'ajustement pédagogique et le travail enseignant.

Considérer l'EEE comme une norme mise en place dans le cadre d'une institution implique que l'on ne l'analyse, comme le dit Garfinkel, pas pour elle-même, mais quant aux propriétés des événements qu'elle engendre (Coulon, 1993, p. 199). Au sein d'une institution, les normes et les règles sont l'objet de négociations permanentes entre les acteurs, elles ne peuvent pas être définies par l'institution d'une manière unilatérale. Les enseignants utilisent les « règles préférentielles » qui respectent sans doute la procédure de base, mais qui sont perçues comme meilleures et appropriées par eux selon la conception qu'ils ont de la mission d'enseignement. Autrement dit, dans le cadre d'une analyse sociologique, il faut pouvoir distinguer entre les normes institutionnelles (la mise en place de la démarche de l'EEE dans le cadre d'une stratégie locale au niveau de chaque établissement) et les actions instruites incarnées des enseignants concernés.

Notre enquête s'est intéressée à la variation des attitudes adoptées par les enseignants selon leur conception de l'enseignement. La façon dont l'EEE est perçue et appréciée comme n'importe quel phénomène social n'est pas un reflet fidèle du cadre normatif et institutionnel. Les enseignants préservent une autonomie relative d'action et les normes institutionnelles comme l'EEE n'existent qu'à travers une action filtrante et « déformatrice » des situations locales et des acteurs. L'enseignant en tant qu'acteur n'aborde pas son institution comme agissant exclusivement selon un système de normes. Son action est également définie par ses valeurs, l'environnement pédagogique de sa filière ainsi que les relations qu'il noue avec autrui (étudiants et collègues), contribuant à sa mobilisation.

La problématique de notre recherche invite à éviter d'examiner le corps enseignant déconnecté de son environnement professionnel et de la société, mais à tenter d'appréhender l'économie des affects et appréciations individuels à partir de l'intériorisation des normes universitaires. La démarche de l'EEE n'est pas affectée d'un coefficient neutre et sa mise en place subit une altération dans chaque contexte universitaire. L'élément crucial semble se manifester au niveau de la perception d'une norme instituante comme l'EEE, susceptible de faire surgir des tensions ouvertes ou latentes. Le contexte, l'origine et l'enjeu de l'EEE tendent à participer à définir les conditions de son application. Une tension apparaît alors si l'EEE met en cause les codes et les pratiques « habituels » ou une tradition perçue comme légitime et pertinente.

## 5. Une enquête sur les enseignants-chercheurs

Afin d'examiner l'attitude enseignante vis-à-vis de l'EEE, nous avons mené une enquête qualitative par entretien durant l'année scolaire 2013-2014 dans deux universités françaises (université de Lorraine et Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand). Au total, 45 enseignants-chercheurs ont été interviewés dans 4 groupes de disciplines : sciences sociales et humaines (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie), sciences expérimentales (mathématiques, biologie, sciences de la terre, Chimie), médecine, droit et sciences économiques. Les 45 enseignants-chercheurs interviewés avaient tous connu l'évaluation de l'enseignement par les enseignants dans au moins un de leurs enseignements assurés durant l'année universitaire en cours ou l'année précédente l'enquête (2012-2013). Le guide d'entretien a été conçu autour de plusieurs thèmes :

- la perception de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (pertinence, validité, utilité) ;
- l'appréciation des résultats de l'EEE ;
- la manière de concevoir des cours et l'approche pédagogique développée ;
- les pratiques pédagogiques et la prise en compte du feedback étudiant ;

- l'apprentissage étudiant, les étudiants en difficulté et la responsabilité éventuelle de la pédagogie dans l'échec étudiant ;
- le parcours universitaire, la carrière académique, la formation pédagogique éventuelle, le contexte universitaire.

La démarche mobilisée lors de cette enquête privilégie une approche phénoménologique des processus du changement institutionnel et social. Il s'agit de saisir le point de vue des acteurs concernés à propos du changement institutionnel attendu et effectif ou de la norme mise en œuvre et du sens accordé à leur expérience concrète.

Des critères et des facteurs explicatifs des différences ou des similitudes observées dans la prise en compte du feedback des étudiants dans les pratiques pédagogiques des enseignants ont été dégagés afin d'examiner les effets réels produits par l'EEE dans le contexte de plusieurs disciplines universitaires. Il a été tenté d'appréhender la composante objective et fonctionnelle de l'évaluation de l'enseignement et la composante subjective et imaginaire de la démarche. En travaillant sur le discours enseignant, on est appelé à se référer à l'usage des significations, tout en les examinant dans leur rapport avec l'activité sociale et le contexte local disciplinaire.

Le choix de l'approche qualitative pour saisir le point de vue des acteurs et le sens attribué à leur expérience a conduit à écarter l'usage des opérations chiffrées. Cette inscription méthodologique implique de privilégier la signification des attitudes et des opinions sans être dans la logique de représentativité numérique, de vérification, statistiques et de procédures codifiées.

## 6. Trois types de conception des enseignants

Notre enquête s'est penchée sur la manière dont les interviewés perçoivent et pratiquent l'enseignement universitaire et leur rôle en tant qu'enseignant. Ces conceptions montrent également comment il est souhaitable d'apprendre et de se former dans le cadre d'une discipline ou d'une filière.

La première grille d'analyse établie à partir des données des entretiens a permis de constater que l'apprentissage et la manière d'apprendre des étudiants deviennent rarement l'objet d'une réflexion critique chez les enseignants de notre enquête. L'enseignement est organisé souvent autour d'un savoir à transmettre. La variation des pratiques déclarées se situe entre les méthodes directives et magistrales et les méthodes davantage interactives et participatives. Il s'agit d'un continuum entre deux pôles plus ou moins opposés : le premier privilégie la transmission d'un savoir et une centration sur l'enseignant et le deuxième est focalisé sur une démarche pédagogique améliorée par l'usage des méthodes actives et une centration plus importante sur les étudiants. Ces postures peuvent être résumées en trois types de conception de l'enseignement.

### 6.1. Une vision magistrale

La première conception est focalisée sur le savoir et une vision magistrale de l'enseignement. L'enseignement est essentiellement conçu en tant que transmission d'information. Les caractéristiques importantes de cette conception sont les suivantes : la finalité de l'enseignement est de transmettre un savoir ; le travail étudiant consiste à assimiler ou à apprendre ce savoir transmis ; l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre sont séparés ; les étudiants doivent posséder les prérequis et être assez motivés pour apprendre.

Pour les enseignants qui adoptent cette vision, la démarche pédagogique n'est pas pensée en lien avec le type d'apprentissage adapté, les besoins ou les pratiques d'étude des étudiants. Certains enseignants disent avoir fait des efforts pour prendre en compte tel ou tel besoin de leurs étudiants, mais l'orientation dominante reste magistrale et transmissive : *« pour moi, la finalité la plus importante d'un enseignement est la transmission d'un savoir qui permet aux étudiants en licence du moins j'espère, de comprendre les fondamentaux de cette discipline »* (enseignant, droit). *« Une bonne transmission aide les étudiants à apprendre. La transmission est un peu l'accompagnement. J'essaie de créer une interactivité. Mais mon cours est très dense. Après ça dépend aussi des étudiants. Ils sont en fac et j'estime qu'ils sont assez grands »* (enseignant, médecine).

La conception focalisée sur l'enseignement et la transmission n'est pas systématiquement une orientation décidée d'une manière unilatérale par l'enseignant. Le type de cours dans le programme et l'organisation pédagogique peuvent lourdement poser sur son choix : *« Je n'ai pas fait passer de powerpoint cette année en première année. Je pense que ça dépend beaucoup de l'ambiance qui s'est installée en amphi et sur laquelle pour le coup les enseignants n'ont pas la main... »* (enseignant sciences).

## 6.2. La transmission instrumentée

Selon cette conception est l'enseignement est pensé en tant que contenu organisé et amélioré grâce aux méthodes actives pour faciliter l'apprentissage étudiant. Cette conception est aussi dominée par l'approche transmissive et la finalité recherchée repose sur la maîtrise d'un savoir proposé par l'enseignant ; les enseignants manifestent un vrai souci quant à l'ambiance pédagogique de leurs cours en mobilisant des techniques pédagogiques destinées à faciliter la compréhension et l'accès au savoir, des initiatives visant souvent une meilleure structuration du cours et la participation des étudiants ainsi que l'usage des outils, en particulier, les outils numériques. « *Une partie de mon cours est théorique. Je leur montre les diapositives et ils prennent des notes. Je leur donne 3-4 documents où y a les définitions et les exemples. Les exercices que je propose servent à leur permettent de savoir si les cours sont bien assimilés* » (enseignant, sciences)

## 6.3. L'attention portée à l'apprentissage étudiant

Dans la troisième conception une attention est davantage portée à l'apprentissage étudiant et sa manière de comprendre et d'apprendre. Dans sa démarche pédagogique, l'enseignant opte pour une structuration signifiante pour les étudiants et s'intéresse à la manière dont ils apprennent et découvrent le signifié du contenu. Cette conception est très souvent mobilisée dans les cours avec un faible nombre d'étudiants, dans les séminaires, les TD ou les TP. La particularité de cette conception repose sur le fait que l'apprentissage étudiant et son intégration au groupe font partie de la réflexion pédagogique de l'enseignant. Le contexte d'apprentissage est pensé en termes de motivation, de ressources et d'accompagnement pédagogique.

« *J'avais essayé de nouvelles pratiques pédagogiques dans ce cours là en faisant des lectures d'articles et des jeux de questions réponses par groupe. J'avais divisé le cours en deux groupes et chacun devait lire des articles de vulgarisation dans la presse. C'est de la presse spécialisée en agroalimentaire et donc il y avait un jeu de questions réponses et les réponses étaient données à l'oral de façon à ce que l'autre groupe sache quelles étaient des innovations dans un domaine donné.* » (enseignant, sciences)

Il peut s'agir d'activités qui visent directement certains aspects de l'apprentissage étudiant pour lui permettre de mieux appréhender la carte de savoir dans un domaine et de faire lier les cours entre eux.

« *Ce que j'aimerais arriver à faire, c'est que ce soit eux qui arrivent à faire le distinguo entre ce qui est important pour les autres cours de l'année prochaine, des années suivantes et ce qui est juste donné comme information pour aider à la compréhension et illustrer* » (enseignant, sciences)

Les enseignants tentent parfois de mobiliser les étudiants en rapport avec leurs expériences personnelles. « *Les questions qui sont mises à l'étude et qui sont outillées dont les étudiants s'emparent et qui sont après débattues collectivement. On travaille beaucoup sur l'argumentation de justification de choses comme ça de construire un discours argumenté. On s'appuie sur des résultats de recherche mais aussi des expériences personnelles* » (enseignante, sociologie).

Ainsi, le contexte pédagogique et la structure de l'activité semblent peser sur les conceptions développées par les enseignants. Certains renvoient, au moins partiellement la responsabilité de l'approche mobilisée dans leur cours aux programmes imposés par leur filière. Cette analyse n'est pas totalement fautive car le même enseignant peut mobiliser une conception transmissive dans un cours magistral en licence et une conception améliorée dans un séminaire au niveau master. Cependant, pour une partie d'entre eux, la vision pédagogique reste plus ou moins invariable selon le type de cours assurés.

## 7. Trois types d'attitudes vis-à-vis de l'EEE

Dans les entretiens, trois attitudes différentes vis-à-vis de l'EEE sont identifiables : la vision négative, la position normative et la position affirmative.

### 7.1. Une vision négative

Une minorité s'oppose ouvertement au principe et à la pertinence de la démarche évaluative effectuée par les étudiants (un entretien sur 5): « *C'est une mesure que l'on nous impose. J'avais des évaluations plutôt positives dans l'ensemble donc ça ne m'a pas amené à bouger beaucoup ni sur le contenu, ni sur la forme. Moi, je crains que les étudiants jugent beaucoup sur la forme et pas sur le contenu. Ils n'ont pas de recul sur le contenu* » (enseignant, droit).

La vision négative tend à développer trois types d'argumentaire pour justifier son opposition à l'EEE. Le premier argument avancé cible la pertinence du point de vue de l'étudiant sur l'EEE. On critique les aspects

normatifs du questionnaire de l'EEE et l'interprétation que l'on peut faire des réponses fournies par les étudiants. Cette critique vise aussi les difficultés qu'il y a à formuler une définition unique, acceptée par tous, de ce qu'est un enseignement universitaire de qualité.

« On voit des demandes qui n'étaient pas très pertinentes. Oui, on a toujours le jeune qui dit qu'il ne voit pas à quoi ça sert »

« Je suis assez partagé vis-à-vis de ça, je vois mal par exemple des étudiants aller dire ce qu'ils pensent d'un cours. Par exemple, parler de Foucault... c'est un peu compliqué... »

L'accent est parfois mis sur le choix des critères de qualité de l'enseignement et la pertinence et l'hétérogénéité des attentes individuelles des différents publics étudiants. On considère aussi que la spécificité du métier d'universitaire rend impossible son évaluation notamment par les étudiants.

La deuxième raison de l'opposition s'appuie sur l'usage éventuel des résultats à des fins institutionnelles (contrôle, sanctions...) : « Je ne peux pas répondre à cette question sans avoir des informations sur l'utilisation qui est faite des résultats » (enseignant, psychologie).

Le troisième souci exprimé par certains enseignants repose sur l'affaiblissement de l'autorité enseignante et une « ingérence » extérieure perçue comme « préjudiciable » au contexte pédagogique : « Je veux bien penser que c'est une bonne chose, quand c'est l'enseignant qui demande directement aux étudiants. Je ne crois pas que ce soit bien quand la fac le fait. Je ne suis pas persuadée que ce soit une bonne chose. » (enseignant, droit)

« Je n'ai pas besoin qu'ils me donnent des conseils (~rires) sur ce que je dois faire. Ce n'est pas leurs appréciations, oui c'est bien non ce n'est pas bien qui va me permettre de construire ma manière de faire » (enseignant, sciences de l'éducation)

### 7.2. Une vision affirmative

Les enseignants sont plus nombreux à partager le principe de la pertinence de la prise en compte de l'opinion étudiante afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. En revanche, ne pas rejeter l'EEE ne signifie pas toujours une forte adhésion à cette démarche. Le degré d'adhésion des enseignants à la démarche de l'EEE varie considérablement selon les cas observés. On repère ainsi l'existence de deux positions parmi les enseignants interviewés qui admettent la finalité formative de cette démarche. La première posture renvoie à une vision affirmative (une forte minorité, près de deux sur cinq) qui adhère d'une manière plus ou moins claire à la philosophie générale de la démarche et à la portée formative de la démarche tout en admettant la pertinence de l'opinion étudiante.

« Je pense que ces évaluations, ces regards-là sont les plus intéressants parce que quand ils disent ça manque de cohérence, ça fait penser à la pertinence de ton cours... ». « L'EEE pourrait soulever des gros problèmes et que, peut-être pour résoudre ces gros problèmes je serais amené à mobiliser des choses que je ne connais pas encore ».

### 7.3. Une vision passive-normative

La posture intermédiaire traduit une vision passive-normative qui accepte l'EEE comme une norme institutionnelle à appliquer sans une adhésion significative à la philosophie de cette démarche (près de deux enseignants sur cinq).

« Je ne m'oppose pas directement, mais il ne me semble pas avoir besoin de l'EEE pour comprendre des choses qui ne vont pas dans mon cours... Je ne veux pas dire que j'ai réponse à tout, mais simplement c'est vrai qu'on essaye de trouver des réponses aux problèmes rencontrés. Ce n'est pas compliqué en soi, le programme est assez clairement explicité. Après pédagogiquement, on pourrait mettre d'autres méthodes en place ... » (Enseignante, sociologie)

L'appréciation de la démarche de l'EEE est donc aussi influencée par la croyance et la conviction individuelle (valeurs académiques, modèle de l'université, la place de la pédagogie...). Les enseignants interviewés qui n'adhèrent pas à cette démarche tendent aussi à justifier leur opposition par l'impertinence (« les étudiants immatures et incapables d'une évaluation fidèle », « il y avait des trucs un peu farfelus », « certains étudiants qui sont un peu cruels et qui vont vraiment faire une espèce de délation un peu dure ») l'évolution et la transformation de l'université (« On se sent un peu inspecté... ». « Ça sert peut-être pas à grand-chose, enfin c'est de le faire pour juste le faire... », « On ne reconnaît plus cette université... ») dont l'évaluation constitue une composante de cette nouvelle culture contestée. Certains perçoivent aussi l'EEE comme une démarche bureaucratique et sans « âme » mise en place par l'établissement pour répondre aux injonctions institutionnelles. A l'opposé, l'adhésion à la philosophie de l'EEE est parfois justifiée par la critique du fonctionnement actuel de

l'université et le souhait d'une université davantage préoccupée par les questions pédagogiques et le devenir des étudiants en difficultés.

## 8. Impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques

Les attitudes générales des enseignants à l'égard de l'EEE tendent à se référer à la fois à une problématique personnelle s'exprimant dans la manière dont chaque enseignant conçoit la mission d'enseignement et à une logique institutionnelle qui impose sa norme à tout le monde. Le mode d'articulation dans la perception de l'enseignant de cette double entrée est une source importante de compréhension du discours enseignant.

Les enseignants interviewés qui ne se déclarent pas « hostiles » à la démarche de l'EEE ou qui sont plus ou moins favorables à cette démarche s'intéressent plus souvent aux appréciations des étudiants et sont sensibles à ce feedback. On peut dire que ces enseignants s'approprient la dimension formative de cette démarche et, d'une manière réfléchie et active tendent à la mettre au service de leur développement professionnel sur le plan pédagogique. Les informations recueillies sont ainsi susceptibles de devenir un facteur de changement et d'amélioration des enseignements et un outil formatif pour le développement professionnel. Cet enjeu trouve tout son sens lorsque l'EEE est bien appréciée par les enseignants notamment avec un soutien institutionnel éventuel. Le contraire interroge l'enseignant sur l'utilité de la démarche : « *Si après, on n'arrive pas à accompagner ni les enseignants par rapport à cette évaluation ni peut-être aussi les étudiants par rapport à cette évaluation, du coup ça devient juste une procédure administrative supplémentaire qu'on s'ajoute et puis qui ne sert pas vraiment à grand-chose...* » (Enseignant, psychologie) Pour donner une réponse précise à la question liée à l'impact réel de l'EEE sur les pratiques pédagogiques, il a fallu voir en quoi les enseignants tentent de mieux appréhender les questions liées à l'acte d'apprendre des étudiants et à leurs difficultés d'apprentissage, et peuvent faire évoluer éventuellement leur conception de l'enseignement.

« *A la fin du cours, j'essaye de voir si pédagogiquement j'ai réussi à aller là où je voulais aller enfin où les étudiants ont réussi à aller ou non et si jamais ce n'est pas le cas je m'interroge si c'est si ça vient de l'enseignement si il peut y avoir une autre façon de l'enseigner...* » (enseignante, Génie civil)

Les données des entretiens montrent qu'accepter la logique de l'EEE ou adhérer à sa philosophie ne veut pas dire pouvoir ou vouloir changer les différents aspects de ses pratiques pédagogiques. Selon les enseignants, les critiques ou les demandes exprimées par les étudiants sont très différentes allant du contenu des cours à la présentation du cours ou aux améliorations liées à l'accès aux documents. En effet, face aux multiples demandes formulées par les étudiants, selon les cas expliqués par les interviewés, quatre types de réaction ont été identifiés :

1. Le **refus de l'ajustement** peut reposer sur la non-pertinence de la demande étudiante selon l'enseignant et renvoie souvent aux aspects « non-négociables » du cours pour l'enseignant. Le feedback « négatif » concerne un aspect dont on attribue la responsabilité aux étudiants et on ne pense pas pouvoir agir sur celui-ci. « *Il y a eu une demande d'évaluation continue qui m'a sidéré* » (enseignant, Chimie). « *Un élément que je trouve inacceptable c'est dire qu'il y a trop de travail... Ils sont là pour travailler, enfin ce ne sont pas des touristes...* » (enseignante, sciences économiques).

Certaines demandes revêtent un caractère « insensé », « peu sérieux », « impossible » selon les enseignants. Ce type d'interprétation s'appuie sur l'expérience concrète de l'enseignant et ne représente pas une attitude systématique : « *Je n'ai pas pris en compte l'avis des trois ou quatre qui s'étaient défoulés. C'était minoritaire oui d'abord dans le groupe et puis voilà je l'ai vraiment ressenti comme une petite vengeance* » (enseignant, Médecine).

2. **L'impossibilité de changer** : le refus de mettre en cause la démarche pédagogique et les ajustements demandés ne sont pas systématiquement liés à une opposition à l'EEE. Le feedback « négatif » est attribué au curriculum sans pouvoir changer ou influencer le cadre formel de son cours. Lorsque le contenu est critiqué, les enseignants n'ont pas toujours la possibilité de le réajuster ou de le modifier même s'ils sont conscients de l'importance de la demande étudiante mais sans pouvoir réagir d'une manière appropriée : « *On n'avait pas la main sur le programme. Ils aiment bien quand ils voient à quoi ça sert et ils n'aiment pas quand c'est trop théorique mais bon on est bien obligé de leur faire...* » (enseignante, mathématiques).

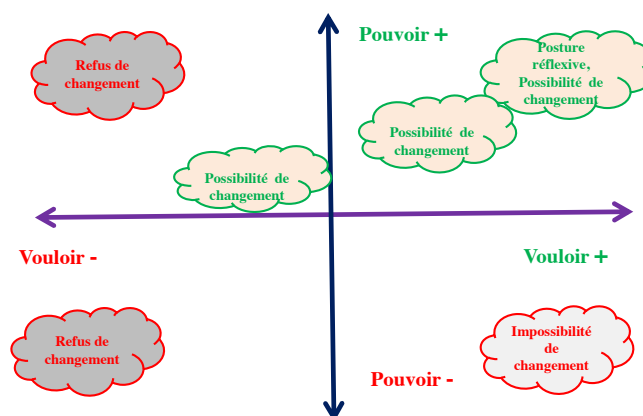
Certains ajustements demandés par les étudiants ne sont pas réalisables selon le plan matériel. Les enseignants sont conscients de la pertinence des propositions avancées par les étudiants sans pour autant pouvoir modifier la structure pédagogique de leur enseignement : « *Ils avaient fait une proposition pertinente qui était de rajouter des visites pour illustrer le cours. Pas toujours envisageables compte-tenu de l'architecture de l'enseignement...* » (enseignante, biologie)

3. Le **changement marginal** concerne les enseignants qui disent avoir réajusté les aspects plus tôt « techniques » de leur pédagogie sans une importance majeure. En fait, lorsque des remarques faites dans une EEE visent des ajustements techniques marginaux comme « *mettre les documents sur la plateforme* », « *changer le rythme* » ... les enseignants tendent à les intégrer plus facilement. La grande majorité d'enseignants rencontrés (même quand ils sont opposés à l'EEE) accepte ce type de modification. « *Je vais donner alors un exemple récent, c'est un de mes défauts (~rires) le fait que j'aille trop vite. J'ai un peu de difficulté à gérer. Ils me l'ont dit gentiment et j'ai gentiment aussi écouté et puis essayé de présenter mes diaporamas différemment...* » (enseignante, droit)
4. Certains enseignants acceptent de **revoir leur démarche pédagogique** en prenant l'appui sur le feedback étudiant. Cette réflexion pédagogique ouverte concerne essentiellement les éléments constitutifs de la démarche pédagogique et semble exclure certains champs perçus comme « non-négociables ». « *J'ai essayé de d'exemplifier, de concrétiser de plus en plus...* » (enseignant, psychologie).
- Les résultats de l'enquête montrent que la réflexion critique sur l'enseignement et la démarche pédagogique consistant à s'appuyer sur les résultats de l'EEE afin de développer une critique substantielle de la démarche pédagogique constitue un phénomène rare : « *J'avais eu des remarques assez intéressantes. Sur l'ordre des problèmes, j'avais trouvé que c'était assez fondé. J'ai surtout changé mes méthodes d'évaluation* » (enseignant, droit)

#### Variation entre vouloir changer et pouvoir changer

Les enseignants se trouvent parfois face aux contradictions inhérentes à l'EEE quant aux opinions de leurs étudiants. Lorsqu'une très grande majorité d'étudiants critique tel ou tel aspect de la pédagogie ou font des remarques plus ou moins convergentes, la réflexion pédagogique semble poser moins de problème. Réfléchir sur le changement tend à devenir plus compliqué lorsque les étudiants sont assez partagés sur tel ou tel aspect de la démarche pédagogique et expriment des opinions contradictoires. Cette situation est tout à fait compréhensible lorsque les étudiants n'ont pas les mêmes besoins en matière d'apprentissage ou d'encadrement pédagogique.

« *Il y a des points super spécifiques où on le sait bien si on prend ça en compte, ça va être la moitié des étudiants qui ne pensent pas comme eux et qui ne vont pas être contents. Ça ne va pas marcher* » (enseignante, mathématiques)



**Figure 1.** Les enseignants et la prise en compte des résultats de l'EEE

La lecture des propos des enseignants interviewés montre que lorsque les enseignants ne s'opposent pas d'une manière radicale à l'EEE, on peut se trouver face à plusieurs configurations possibles à propos de la posture enseignante :

- Le premier cas concerne les enseignants pour qui coïncide l'attitude « vouloir changer » et la possibilité effective de « pouvoir changer ».
- Le deuxième cas concerne les enseignants pour qui malgré l'existence d'un « vouloir changer », la prise en compte n'est pas envisageable à cause de la nature du changement demandé (contraintes institutionnelles, matérielles ou pratiques).

- Le troisième cas comprend les enseignants qui refusent la pertinence de la demande étudiante ou de l'EEE (ne pas vouloir changer) malgré la possibilité de changer la démarche pédagogique (pouvoir changer) ;
- Le quatrième cas renvoie aux enseignants défavorables à l'EEE qui sont face à une demande irréalisable. Le caractère irréalisable de la demande étudiante est susceptible de devenir un alibi pour rejeter l'EEE comme démarche formative au service de la pédagogie à l'université.

Le croisement des données qualitatives permet de constater que la manière dont l'enseignant se positionne à l'égard de l'EEE est un facteur important de la prise en compte de l'opinion étudiante. Autrement dit, l'impact de l'EEE sur les pratiques pédagogiques est souvent tributaire de la position de l'enseignant vis-à-vis de cette démarche. Une opinion négative à l'égard de l'EEE diminue la possibilité de faire évoluer la pédagogie à partir du feedback étudiant sans pour autant le bloquer entièrement. Comme le montre tableau 1, une vision négative de l'EEE ne bloque pas définitivement les effets éventuels sur la démarche pédagogique. Cependant, son impact demeure limité et va rarement très loin.

	Réfléchir sur sa pédagogie	Changements adaptatifs	Changements marginaux	Réticence, refus	Impossibilité
<b>Vision négative</b>	aucun cas	rarement	parfois	souvent	parfois
<b>Vision passive-normative</b>	aucun cas	souvent	souvent	parfois	parfois
<b>Vision affirmative</b>	parfois	souvent	souvent	aucun cas	parfois

**Tableau 1.** *Appréciation de l'EEE et impact sur la pédagogie*

## 9. Variation entre contextes, conceptions et trajectoires

La conduite des enseignants vis-à-vis de leur pédagogie est aussi influencée par un ensemble de facteurs liés à leur parcours et à leurs stratégies personnelles et au contexte disciplinaire. Le contexte disciplinaire, la façon de concevoir leur carrière universitaire et leurs stratégies personnelles. Chaque contexte disciplinaire constitue un sous-univers possédant un *style d'existence* (Goffman, 1991). Dans l'ensemble, la reconnaissance de la pertinence de la démarche de l'EEE est plus marquée dans les disciplines scientifiques. Par exemple, dans une filière scientifique, le débat autour de la baisse des effectifs a conduit à une mobilisation collective et à la prise en compte des résultats de l'EEE pour faire évoluer la démarche pédagogique. Un autre exemple concerne un département en SHS qui suite à une mauvaise expérience de l'EEE (commentaires très négatifs et méchants dans les questionnaires visant 2-3 enseignants) devenu très réticent à l'égard de cette démarche.

Les maîtres de conférences et les professeurs n'investissent pas la pédagogie de la même manière au début de leur parcours, durant les moments critiques de leur parcours ou vers la fin de leur parcours. Un maître de conférences qui n'a pas l'intention de passer son HDR pour devenir professeur peut développer une stratégie alternative et une attitude de substitution en s'intéressant davantage aux questions pédagogiques.

	Réfléchir sur sa pédagogie	Changements adaptatifs	Changements marginaux	Réticence, refus
Transmission		<p style="text-align: center;">+</p> <p>« On ne va pas négocier comment on va travailler. C'est dites-moi comment vous avez perçu pour</p>	<p style="text-align: center;">++</p> <p>« Je peux changer un peu, mais je dis débrouillez-vous on vous donne une biblio, des pistes, on vous</p>	<p style="text-align: center;">+</p> <p>« il y a des gens qui viennent mais qui n'ont aucune espèce d'ambition de venir, la pédagogie ne</p>

		que je puisse moi peut-être apporter des modifications »	<i>donne tout ça, soyez un peu autonomes prenez vous en charge »</i>	<i>peut pas changer ça »</i>
Transmission améliorée		++ « Je réfléchis quand ils disent ça manque de cohérence, je dois alors améliorer ma présentation »	++ « Les étudiants me l'ont dit et donc j'ai gentiment écouté ce qu'ils m'ont dit et puis essayé de de présenter mes diaporamas différemment »	
Apprentissage étudiant	+ « je n'ai jamais abandonné un étudiant parce que je trouve qu'on est là pour ça quoi »	++ «J'essaie de trouver une solution pour que les étudiants arrivent à s'emparer de la connaissance »		

**Tableau 2.** La conception de l'enseignement et la prise en compte des résultats de l'EEE

Comme le montre le tableau 2, la conception de l'enseignement tend souvent à exercer un impact direct sur la manière dont l'opinion étudiante est prise en compte par les enseignants. Les enseignants qui se trouvent dans une perspective transmissive tendent à être moins ouverts aux ajustements de leur démarche en prenant en compte les résultats de l'EEE. Certains acceptent d'apporter des modifications qui portent essentiellement sur les aspects organisationnels ou matériels de leur cours.

A l'opposé, plus l'enseignant focalise sa démarche pédagogique sur l'apprentissage étudiant, plus il a tendance à s'intéresser à l'opinion étudiante afin d'améliorer sa pédagogie. En effet, les enseignants de cette catégorie mobilisent une palette plus variée de méthodes pédagogiques pour animer leurs cours et sont plus ouverts à une réflexion critique sur la pédagogie. Le feedback étudiant devient ainsi une ressource importante pour s'intéresser au développement professionnel et améliorer la pédagogie.

Le lien observé entre la conception de l'enseignement et le fait de tenir compte des résultats de l'EEE pour réajuster ou faire évoluer sa pédagogie montre que l'impact effectif de l'EEE sur les pratiques pédagogiques n'est pas un phénomène mécanique et linéaire. Les enseignants qui sont dans une logique transmissive ou qui assurent un enseignement magistral (dans le programme) sont nettement moins disposés à changer leur démarche pédagogique.

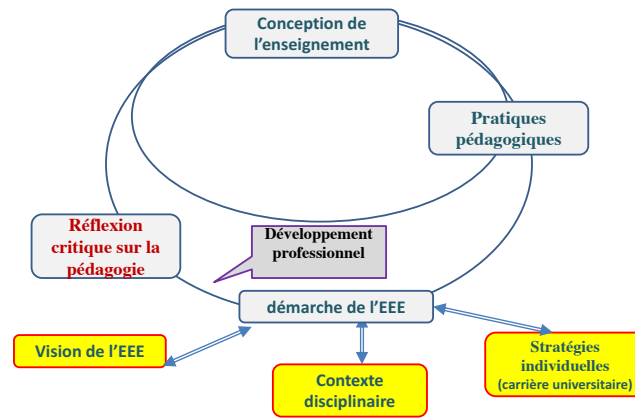


Figure 2. L'enseignant, le contexte et l'EEE

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 linéaire et figée (figure 2). Il s'agit d'une dynamique productive (et non pas reproductive) car un impact positif ou négatif de l'EEE est susceptible de créer une réflexion critique, même limitée, à l'égard de la conception ou vis-à-vis de l'appréciation de l'EEE. Le processus d'une réflexion critique sur la pédagogie à l'université ne va de soi même lorsque les enseignants ont la volonté de faire évoluer leur pédagogie afin d'accompagner mieux les étudiants. L'enquête a montré que les pratiques pédagogiques décrites par les enseignants interviewés s'inscrivent souvent dans le paradigme de l'enseignement et ils tendent à conserver plus ou moins le cadre d'enseignement traditionnel. D'où une vraie interrogation par rapport à la portée formative possible de l'EEE. Sans une formation, un accompagnement et une réflexion pédagogique critique continue individuelle et collective, une démarche comme l'EEE semble être prisonnière de ses limites. Les effets produits sont souvent réels mais limités.

## 10. Conclusion

La compréhension des avatars de la fonction enseignante implique avant tout de tenir compte de la manière dont la mission d'enseignement à l'université est perçue et pratiquée par les enseignants. Le contexte disciplinaire et le curriculum semblent aussi jouer un rôle non-négligeable dans la variation de la posture enseignante. Introduire l'EEE comme norme *instituant*e à l'université engendre une certaine tension avec l'*institué*. Une institution repose nécessairement sur un réseau de signes symboliques qui ne sont pas neutres et qui exercent une influence certaine sur la conduite de ses membres. La manière de concevoir la démarche pédagogique, le fonctionnement de l'équipe pédagogique ou le degré de l'autonomie pédagogique accordée à l'enseignant sont autant de marqueurs institutionnels et de signes symboliques qui participent à façonner la réalité pédagogique quotidienne et le devenir d'une réforme qui implique le changement des règles de jeu. C'est ce symbolisme, tributaire de l'imaginaire collectif, qui contribue parfois à rigidifier le réel social à l'université à travers un discours composé des arguments justificatifs (Castoriadis, 1975) combinant aussi bien la dimension symbolique que certains éléments objectifs (ou supposés objectifs) en rapport avec la conception pédagogique.

Il est vrai que les statuts et les rôles, les obligations et les réformes sont définis de manière impersonnelle comme toute organisation bureaucratique. Cependant, le modèle d'ordre imposé par l'institution laisse souvent aux enseignants une marge de manœuvre assez importante car l'université ne propose pas un cadre rigide et une forte régulation hiérarchisée. Dans un tel contexte, les enseignants ne s'effacent pas au profit des cadres normatifs et jouissent d'une autonomie relative. La ligne hiérarchisée (Lapassade, 2006, p. 170), est discontinuë et le système de supervision, d'inspection et de contrôle est faiblement présent. D'où une forte variation des attitudes des enseignants influencées souvent par leurs croyances professionnelles et l'expérience en cours.

Par ailleurs, introduire l'EEE relève d'une approche volontariste du changement de la part de l'institution universitaire. Avec la mise en œuvre de l'EEE, l'institution universitaire cherche à mettre en œuvre un modèle d'organisation pédagogique plus rationnel et plus performant. Il s'agit donc d'une réforme qui n'a pas son origine à l'intérieur de l'établissement, qui est appelé à incorporer l'EEE comme un objet étranger imposé de l'extérieur. L'univers bureaucratique est ainsi interprété et déformé (Lapassade, p. 170) et la mise en place de cette norme et son usage risquent de provoquer une tension permanente entre les éléments structuraux du système universitaire et l'irruption du sujet-social porteur d'intention (Rhéaume, 2007, p. 68)

Comme la démarche de l'EEE heurte directement certaines valeurs et traditions de l'institution, les enseignants, socialisés dans le moule d'une université culturellement étrangère à ce type d'évaluation, tentent de résister d'une manière ou d'une autre en vidant parfois la norme, partiellement ou entièrement, de son contenu. Le refus de l'EEE induit des perspectives de conflit de valeur et d'insatisfaction à l'égard d'une institution qui est en train de vivre une transformation, critiquée par une minorité d'interviewés. Une autre attitude s'observe aussi chez les enseignants qui se montrent en conformité aux normes universitaires sans une réelle adhésion. On est face à une figure dissimulatrice qui refuse de contester ouvertement la norme institutionnelle. Elle s'arrange pour donner tous les signes extérieurs destinés à voiler sa démarche pédagogique au sein d'une institution bureaucratisée où on peut facilement recourir aux pratiques routinières.

L'expérience internationale tend à montrer que l'usage institutionnel supposé, imaginaire ou réel de l'EEE et sa place dans la politique globale de l'établissement sont susceptibles de devenir un vrai obstacle du développement de la dimension formative de cette démarche (Detroz & Verpoorten, 2017). Si l'EEE est utilisée pour l'évaluation des enseignants et leurs promotions, la logique et la perception de la démarche changent, pouvant produire des « effets pervers » comme le montrent les travaux récents sur le contexte anglo-saxon (Beran & Rokosh, 2009 ; Bamber and Anderson, 2012). Le développement professionnel, l'éthique académique et le caractère formatif de l'EEE risquent d'être remplacés par une attitude de « performativité » destinée à atteindre des buts managériaux pour bénéficier des récompenses ou éviter des sanctions.

La portée de la réforme pédagogique voulue par l'institution à travers la démarche de l'EEE est ainsi limitée par l'autonomie enseignante et sa manière de concevoir et pratiquer la pédagogie. La diversité des attitudes risque de ralentir le développement des effets attendus. C'est à travers ce processus lent d'institutionnalisation que l'EEE pénètre progressivement la vie universitaire et le caractère rationnel et régulateur de ce fonctionnalisme est lui-même une conquête progressive. Au fur et à mesure que la démarche innovante se coule dans la réalité institutionnelle et son fonctionnalisme, le contexte tend à s'affiner et à intégrer tant bien que mal la norme. Il s'agit d'un changement complexe qui va bien au-delà de la mise en place d'une norme institutionnelle innovante car l'université se définit lentement de nouveaux modes de réponse à ses besoins.

## Références Bibliographiques

- Antoine, G. et Passeron, J.-C. (1966). *La réforme de l'Université* (Avant-propos de R.Aron). Paris : Calmann-Lévy.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14, 441–454.
- Bamber, V. & Anderson, S. (2012). Evaluating Learning and Teaching. *International Journal for Academic Development* 17 (1), 5–18.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). The consequential validity of student ratings: What do instructors really think? *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 497–511.
- Bertrand, D. (1993). *Le travail professoral reconstruit. Au-delà de la modulation*. Montréal : Presses universitaires du Québec
- Burgel, G. (2006). *Université, une misère française*. Paris : Tapage – Hachette.
- Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Clark, B. R. (1987). *The Academic Life, small worlds, different worlds*. Princeton : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Charle, C. et Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Detroz, P. & Verpoorten D. (2017). De l'évaluation des Enseignements à la régulation des pratiques des enseignants: quels possibles et quelles conditions? *Formation et Recherche*.
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Education, Liège.

- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, n° 165: 117-135.
- Dupont, P. et Ossandon M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF.
- Entwistle, N. J. (1998). Improving Teaching Through Research on Student Learning, in J. F. J. Forest (Eds), *University Teaching. International Perspectives*. New York & London : Garland Publishing, 73-112.
- Finkelstein, M. J. (1984). *The American Academic Profession: A Synthesis of Social Scientific Inquiry since World War II*. Columbus (Ohio) : Ohio State University Press
- Finkelstein, M. J., Seal, R. K., Schuster, J. H. (1998). *The New Academic Generation : A Profession Transformation*. Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching, *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Garcia, S. L'évaluation des enseignements : une révolution invisible, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55-4bis, 46-60.
- Garcia, S. (2007). L'évaluation des enseignements à l'université : enjeux socio-politiques et pédagogiques d'une activité de conseil dans la formation supérieure, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 111-120.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Kember, D., McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching*. London & New York : Routledge.
- Lapassade, G. (2006). *Groupes, organisations, institutions* (5e édition). Paris : Anthropos.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in social Sciences*. New York : Harper & Row.
- Lucas, A. F. (1990). Using Psychological Models to Understand Student Motivation. In M. D. Svinicki (ed.), *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McKenzie, J. (1995). Bridges and barriers : factors influencing changes in conceptions of teaching. A pilot study. *Research and Development in Higher Education*, 18, 533-538.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational research*, 62(3), 307-332.
- Parsons, T., Platt G. M. (1973). *The American University*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Paulsen M. B., Feldman K.A. (1995). *Taking Teaching Seriously : Meeting the Challenge of Instructional Improvement*, ASH-ERIC Higher Education Reports 2, 187 p.
- Rasmden P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London : Kogan Page.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Routledge: London.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-lévy.
- Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste, in *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Gaulejac (de), V., Hanique, F. et P. Roche (dir.), pp. 57-74, Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Seldin, P. (1993) The use and abuse of student ratings of professors, *The Chronicle of Higher Education*, 40 (1), p. A40.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching : a relational perspective, *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.-M, Barbier (ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, pp 275-292.
- Younès, N. (2012). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants sur le chemin de la pédagogie universitaire. In M.-F. Fave-Bonnet et R. Étienne (dir.), *Quelle pédagogie dans le supérieur ? Cahiers Pédagogiques*, Hors-série numérique 25.
- Younès, N. (2009). Multidimensionnalité de l'évaluation de l'enseignement universitaire dans la littérature anglophone. In V. Bedin (dir.) : *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* pp. 191-205, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

