
Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE

Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE entre enseignants et chercheur-médiateur dans le cadre d'un master de formation d'enseignants

Nathalie Younès*, Saeed Paivandi**

* 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

RÉSUMÉ. Cet article présente une recherche étudiant 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.

MOTS-CLÉS : évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), dispositif, coopération, intersubjectivité, contexte, IUFM, effets, médiation, adaptation

1. Introduction

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) est communément associée à la régulation de l'enseignement universitaire. Cette régulation peut prendre différentes formes suivant les visées poursuivies en fonction des cultures et politiques de l'évaluation qui en forment le contexte. Dans une logique de marché, elle peut conduire à sélectionner, non seulement les enseignements, mais aussi les enseignants en fonction de la satisfaction des étudiants-clients. Selon une logique davantage pédagogique, l'EEE vise une démarche de régulation de l'enseignement assurée par l'enseignant en fonction des informations qu'il reçoit des étudiants (Younès, 2007). En France, les EEE n'interviennent pas dans la sélection et la promotion des universitaires et demeurent encadrées par un texte de loi qui en stipule le caractère privatif¹, (bien que l'on puisse observer des utilisations plus contrôlantes avec l'accès des responsables aux résultats des EEE). Cet état de fait conduit les universités à promouvoir des systèmes à orientation formative destinés à l'amélioration de l'enseignement. Mais comment les universitaires français s'emparent-ils des évaluations que les étudiants font de leurs cours ? Un certain nombre d'enquêtes ont été conduites pour tenter de repérer les points de vue des enseignants-chercheurs relativement aux EEE, mais à ce jour peu d'informations sont disponibles, en France, quant à la manière dont ils les interprètent et les utilisent réellement pour réguler, c'est-à-dire faire évoluer leur enseignement.

Cet article présente une recherche qualitative qui s'inscrit dans un programme visant à étudier l'impact des dispositifs et 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. Il est rendu compte d'une enquête portant sur les effets d'une réflexion partagée entre 4 enseignants et un chercheur-médiateur, à propos de l'ajustement d'un dispositif d'EEE intégrant une confrontation avec le point de vue des étudiants. Cette enquête s'est inscrite dans un cadre paradigmatique et théorique de l'évaluation qui s'organise autour de trois dimensions principales interconnectées : une dimension contextualisée, une perspective interprétative et une construction intersubjective. Dans une telle perspective contextualisée et dynamique (De Ketele, 2001), il s'agit moins de mesurer que de diagnostiquer la pratique évaluée et entraîner une régulation critique de l'action (Hadji, 2012). Nous étudions en quoi la micro situation créée à partir de l'invention d'un dispositif situé dans le cadre d'une formation de master préparant au métier d'enseignant permet d'explicitier les dynamiques intersubjectives et coopératives en jeu entre enseignants, étudiants et chercheur-médiateur, dans le processus et les effets de l'EEE.

Nous entendons le dispositif en tant qu'aménagement sociotechnique qui a « une fonction de support, de balise, de cadre organisateur à l'action. Il procède essentiellement à des mises en ordre qui soutiennent l'action de l'individu, il crée des effets de signification qui procurent des ressources pour un auto-pilotage. Mais si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce « quelque chose » peut se produire ce qui selon certains auteurs actualise les potentialités d'un milieu en favorisant les relations entre les différents éléments du milieu et la construction de significations » (Peeters & Charlier, 1999, p.19). La médiation humaine y est fondamentale.

2. Cadre théorique d'une évaluation contextualisée, interprétative et intersubjective

Les objectifs de la formation, la culture disciplinaire ainsi que les conditions d'enseignement définissent un milieu spécifique orientant le sens du processus d'évaluation. La littérature scientifique souligne de plus en plus l'importance à accorder aux situations particulières et la nécessité d'une approche écologique de l'EEE, à savoir prenant en compte les caractéristiques et dynamiques propres à chaque milieu, considéré en termes d'environnement d'étude et de cultures universitaires tant disciplinaires que pédagogiques. Si les recherches quantitatives menées jusqu'alors ont eu tendance à gommer les effets de contexte, la prégnance des écosystèmes locaux apparaît fortement à travers la lecture des publications collectives francophones (Romainville & Coggi, 2009 ; Younès & Romainville, 2012).

La littérature sur l'EEE abonde en prises de position relatives à une dichotomie établie entre une orientation dite formative visant à améliorer l'enseignement et une autre orientation possible à caractère administratif consistant à utiliser les résultats de l'EEE pour prendre des décisions impactant la carrière de l'enseignant (Bernard, 1992 ; Centra, 1993 ; Ryan, 2000). Dans la première orientation, l'enseignant concerné est le seul destinataire des résultats de l'EEE alors que dans la seconde, ceux-ci sont communiqués au(x) responsable(s) académique(s) qui ont ensuite une marge de manœuvre plus ou moins grande pour les utiliser à des fins pédagogiques et non-pédagogiques. C'est donc bien la question du contrôle de l'activité de l'enseignant qui est en jeu et donc fondamentalement celle du lieu du pouvoir. Cette dichotomie masque une réalité plus ambiguë et un certain déficit théorique. Dans le monde réel des institutions, il apparaît que ces deux visées formative et

1. Selon l'arrêté « Bayrou »

administrative sont souvent liées voire confondues (Cashin, 1996 ; Younès, 2007 ; Fontaine, 2009), et ce même lorsque les politiques institutionnelles n'affichent qu'une orientation formative. S'il n'est pas inconcevable de considérer, à l'instar de Romainville (2009), que la logique formative et la logique administrative puissent poursuivre le même but d'amélioration de l'enseignement, il est important d'analyser précisément les effets des dispositifs d'évaluation mis en place en contexte réel. Ainsi, la recherche conduite par Dumont, Rochas, Lanarès et Berthiaume (2012) dans deux institutions d'enseignement supérieur suisses montre un effet formatif de l'EEE en termes de meilleure compréhension, de réflexion et d'adaptation de l'enseignement alors même que leurs politiques diffèrent, l'une étant plus que l'autre orientée vers le contrôle. L'analyse fine qui est conduite met en évidence une réalité plus complexe que cette dichotomie. L'institution « orientée contrôle » a en fait accordé une importance toute particulière à la valorisation de la fonction d'enseignement et notamment à l'accompagnement formatif des enseignants². De plus un certain nombre de conditions ont été mises en place pour attribuer aux enseignants une part de contrôle sur le processus d'EEE, dans le choix des enseignements à évaluer, dans la possibilité qui leur est offerte de demander des retraits de commentaires d'étudiants, d'apporter eux-mêmes leurs propres commentaires et de s'engager dans une démarche d'écrit réflexif prospectif. Cette dimension du pouvoir d'agir (Clot, 2008) apparaît tout à fait essentielle quand est visée l'évolution de l'action pédagogique et non son contrôle normatif. L'implication de l'enseignant dans le processus d'EEE est donc fondamentale afin qu'il s'engage dans la démarche.

Force est pourtant de constater que dans de nombreux cas, les dispositifs consistant à administrer aux étudiants, généralement une fois par année ou par semestre, un questionnaire standardisé dont les résultats sont communiqués notamment aux enseignants, ne produisent pas systématiquement les effets d'amélioration escomptés (Marsh, 2007 ; Edström, 2009). Ces dispositifs sont d'ailleurs souvent peu investis par les étudiants et les enseignants comme en témoignent les faibles taux de participation des premiers et d'engagement des seconds (voir à ce sujet les nombreux comptes-rendus d'expériences institutionnelles et de recherche que l'on peut trouver sur les sites des universités ou dans des publications (ex, Heyde & Le Douris, 2009 ; Quinton, 2009 ; Beran & Rokosh, 2009 ; Burden, 2008).

En ce sens, ils peuvent se trouver réduits à une procédure bureaucratique vidée de son sens tout en contribuant à façonner la culture de l'évaluation d'une organisation (Dahler-Larsen, 2005). Le dispositif expérimenté repose donc sur l'engagement actif des enseignants dans le processus d'évaluation de l'enseignement.

2.1. Une perspective interprétative et critique

Des centaines de recherches ont été conduites principalement en Amérique du nord et dans les années 70-90 pour étudier la validité des EEE. Peut-on les considérer comme un indicateur fiable de la qualité de l'enseignement ? Cette question est d'autant plus cruciale dans un contexte où elles sont utilisées à des fins administratives. Y répondre nécessiterait tout d'abord de pouvoir statuer sur la qualité de l'enseignement. L'EEE s'est largement développée dans les institutions autour d'outils tels que des questionnaires fondés sur des référentiels plus ou moins explicites, plus ou moins validés et une hypothèse implicite que les items correspondraient à des critères universels ou du moins transdisciplinaires et transversaux aux filières et programmes de formation. Ceci supposerait que l'on parvienne à définir ce qu'est un enseignement de qualité ce qui fait débat. Un certain nombre d'arguments scientifiques soutiennent la validité de l'EEE qui se révèle assez fidèle³ et plutôt valide parce que corrélée à d'autres mesures de la qualité de l'enseignement (Detroz, 2008 ; Detroz et Blais, 2012). Pour autant, les EEE en tant qu'appréciations sont plutôt à considérer comme des perspectives subjectives et interprétatives, construites à travers le filtre des valeurs et des conceptions de l'enseignement. Dans la lignée de Stake (1975), Guba et Lincoln (1981), Patton (1980) et Cranton (2001), nous inscrivons l'EEE dans un paradigme interprétatif et critique (Younès & Romainville, 2012), et cherchons à comprendre la diversité de l'expérience étudiante et les processus sous-jacents à la construction des jugements évaluatifs des étudiants tout en les confrontant au point de vue du professeur.

2.2. Une construction intersubjective

La dimension collective et intersubjective entre enseignants et étudiants et entre enseignants constitue un seuil critique de transformation de l'EEE et plus généralement des pratiques pédagogiques et du système d'enseignement. L'inertie et la résistance que l'EEE suscite manifestent l'importance du seuil à franchir et

2. Par exemple les nouveaux enseignants peuvent obtenir une décharge de 6 mois pour développer leurs enseignements, une formation de 15 jours est obligatoire pour obtenir l'attestation didactique nécessaire à une stabilisation pour laquelle les EEE sont également prises en compte, un service pédagogique assure conseil, formation et recherche en pédagogie universitaire.

3. L'étude de Hoyt & Lee(2002) sur le système IDEA montre que les coefficients de fidélité s'accroissent avec le nombre de répondants. Ils sont de .78 à partir de 10 répondants, de .87 à partir de 15 et de .92 au dessus de 35.

l'ambiguïté des réactions que ce passage provoque (Younès, 2006, 2007). Alors que l'enseignant universitaire fonctionne sur un modèle plutôt individuel et largement implicite, avec une culture de l'évaluation intuitive et personnelle, nous postulons que la visée formative de l'EEE serait renforcée par un processus concerté et collectif qui nécessite la construction d'une autre approche plus explicite et partagée, en suscitant une dynamique pédagogique d'explicitation et d'échanges voire de négociation. La dimension intersubjective peu mobilisée jusqu'alors dans les recherches sur l'EEE se révèle en effet centrale pour établir des coproductions du dispositif et dans celui-ci. Pour Clot (2008), les coopérations se construisent dans la controverse professionnelle, et non dans une prétendue homogénéité du collectif. Dans le domaine de l'EEE ces controverses concernent non seulement les professionnels (enseignants) mais également les étudiants.

La recherche dont il est rendu compte s'attache à décrire et comprendre les dynamiques évaluatives en contexte. Nous considérons plus particulièrement en quoi la mise en relation des différents points de vue des étudiants et des enseignants qui passe par l'expérience du désaccord entre les acteurs - entre les étudiants, entre l'enseignant et les étudiants et entre enseignants- peut être productrice de sens dans la mesure où elle crée un espace de communication de rendant possible la reconnaissance mutuelle et de coopération. Notre recherche met donc l'accent sur la dimension dialogique interpersonnelle et la fonction transpersonnelle du collectif.

3. Le dispositif d'EEE

Le dispositif d'EEE a été expérimenté dans le contexte d'une formation de master au métier d'enseignant dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). L'IUFM (aujourd'hui ESPE, école supérieure du professorat et de la formation) assure essentiellement des formations de niveau master dans le domaine de l'enseignement et de la pédagogie. En France le master préparant au métier d'enseignant du premier degré, qui se déroule en deux années, a la particularité d'être articulé à une politique nationale en matière de recrutement d'enseignants dans les premiers et seconds degrés. Ainsi entre le M1 et le M2, l'étudiant passe un concours national. La formation en alternance en deuxième année de master est rémunérée en cas de réussite au concours. Les impératifs du concours en M1 et de l'entrée dans le métier en M2 sont donc les référents fondamentaux du parcours de formation, des référents pouvant entrer en contradiction dans le curriculum. Il est à noter que la politique d'évaluation de l'enseignement de l'université est encore en construction et en émergence dans cet IUFM, même si, comme partout, certains enseignants en ont une pratique personnelle et qu'elle se développe dans le cadre des comités de perfectionnement des formations et d'un pilotage central.

Les acteurs de l'expérimentation sont un chercheur-médiateur à l'origine du projet et 4 enseignants intéressés pour tenter l'expérience. Le chercheur est relayé dans un cas par deux étudiants engagés dans la recherche via la réalisation de leur mémoire de master.

Le chercheur médiateur est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. C'est un collègue des enseignants participants, identifié comme poursuivant ses recherches sur la thématique, membre de la commission évaluation de l'université et sollicité par son établissement pour contribuer à et soutenir la réflexion sur le sujet, sans mission officielle.

Les enseignants sont : un enseignant de physique (P1) intervenant avec les étudiants de première année de master (M1), une enseignante de français (F1) intervenant également avec les M1, deux enseignants de français (F21 et F22) intervenant avec les étudiants de master en deuxième année (M2). Ces expériences se sont déroulées au cours de l'année 2012/2013.

Le dispositif d'EEE est conçu selon 5 étapes.

Étape 1 : Coconstruction entre enseignant et chercheur/médiateur

La première rencontre, entre le chercheur-médiateur et l'enseignant a pour objectifs de discuter les objectifs et le cadre de la démarche mise en œuvre, de situer l'enseignement dans le contexte de la formation, de construire un dispositif d'EEE adapté au projet pédagogique de l'enseignant. L'instauration d'un climat de confiance est alors nécessaire. Le chercheur propose une trame de questionnaire issue des dimensions validées du SEEQ de Marsh (1982) à savoir les apprentissages, l'enthousiasme de l'enseignant, la structuration et l'étendue de l'enseignement, les attentes vis-à-vis des étudiants, la clarté des attentes et des modalités d'évaluation des étudiants, la qualité des interactions suscitées entre les étudiants, la relation entre l'enseignant et l'étudiant. Cette trame est ajustée et spécifiée à chaque enseignant en fonction des objectifs et des modalités particulières de l'enseignement en question. Il est également décidé des moments opportuns pour le recueil des points de vue des étudiants et de leurs modalités.

Etape 2 : Recueil quantitatif et qualitatif des points de vue des étudiants

Les points de vue des étudiants sur les enseignements sont recueillis en l'absence de l'enseignant sur un moment de cours soit par le chercheur-enseignant soit par les étudiants engagés dans la recherche. Le recueil quantitatif à l'aide de boîtiers de vote⁴ est complété par les commentaires écrits des étudiants sur les formulaires distribués sous forme de documents papier.

Etape 3 : Co interprétation des EEE

Une synthèse des résultats quantitatifs et qualitatifs est effectuée par le chercheur ou les étudiants puis soumise à l'analyse de l'enseignant lors d'un second entretien, au cours duquel l'enseignant commente les résultats des EEE.

Etape 4 : Mise en débat entre enseignants et étudiants

Suite à cette analyse, l'enseignant organise un temps de restitution commentée et discutée des résultats de l'EEE avec les étudiants en présence du chercheur ou des étudiants-chercheurs.

Etape 5 : Bilan et mise en projet

Enfin un troisième entretien est consacré à faire un retour à froid sur la démarche d'évaluation dans sa globalité. Il s'agissait d'étudier comment les enseignants l'avaient vécue, quel regard ils portaient sur les points de vue des étudiants, comment ils les comprenaient, et quelles suites ils envisageaient dans leurs enseignement. Cet entretien s'est déroulé selon deux modalités : individuelle dans le cas du professeur de physique, collective pour les trois enseignants de français.

4. Etudes de cas

Trois études de cas ont été conduites pour tenter d'appréhender les phénomènes liés au processus d'EEE, en leur contexte, celui d'une formation professionnalisante dès l'origine, universitarisée depuis peu, et fortement contrainte par sa double visée de préparation au concours et au métier. Ce mode d'enquête à visée d'analyse et de compréhension consiste à étudier en détail et avec des sources d'information diverses, un phénomène dans son contexte, tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier (Yin, 1984). Elle s'inscrit dans le courant des recherches qualitatives dont l'orientation interprétative et compréhensive donne une large place à la subjectivité, à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences ; des significations et interprétations élaborées par et dans les interactions sociales (Anadon, 2006).

La méthodologie des études de cas s'est appuyée sur plusieurs outils mobilisés à chaque étape du dispositif : les trois entretiens enregistrés et retranscrits conduits en amont et en aval du recueil des points de vue des étudiants, les données quantitatives et qualitatives issues des EEE et l'observation d'une restitution organisée par l'un des 4 enseignant(s).

4.1. Un enseignement de français en master 1

Il s'agit d'un enseignement de français d'une durée de 70 h. en master première année de la spécialité Enseigner dans le premier degré du master MEEF. Avec les mathématiques, le français a un poids conséquent dans le master étant donné son importance dans le concours et dans les programmes de l'école primaire. Cet enseignement qui poursuit à la fois l'objectif de préparer au métier (aspects didactiques) et au concours (maîtrise de la langue) vise essentiellement dans les faits la préparation du concours qui a lieu à l'époque lieu en fin de M1 (épreuves écrites) et en fin de M2 (épreuves orales pour les étudiants admissibles à l'écrit)⁵. Auparavant, les deux objectifs étaient poursuivis mais l'EEE - que l'enseignante pratique depuis plusieurs années par l'intermédiaire d'un questionnaire ouvert distribué au dernier cours et auquel les étudiants répondent de manière anonyme- avait montré, depuis la mastérisation et l'évolution du concours, une dévaluation de la partie didactique par les étudiants, pour qui cette partie ne devrait pas être abordée en M1 car elle est déconnectée des épreuves écrites du concours. Suite à ces appréciations et également au nouveau contexte créé par le concours dont les épreuves d'admissibilité ne

4. L'utilisation des « boîtiers de vote » se généralise actuellement dans les universités pour l'évaluation et l'animation. Le dispositif consiste à solliciter les étudiants par des questions intégrées dans un logiciel de présentation de type PowerPoint. Les étudiants répondent aux questions posées à l'aide de télécommandes. Les résultats s'affichent instantanément dans Excel sous forme de représentation graphique et peuvent être exploités avec l'ensemble de groupe et stockés.

5. Les modalités du concours ont évolué depuis (<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html>)

comportent pas de volet professionnel ⁶, et qui exige une somme de connaissances sur la langue très importante, l'enseignante a décidé de supprimer cet aspect de l'enseignement, tout en le déplorant.

4.1.1. Les appréciations des étudiants sont plutôt convergentes

Les appréciations des étudiants convergent vers un jugement positif de cet enseignement. Peu de divergences dans l'orientation générale de l'appréciation de l'enseignement apparaissent. En général de 1 à 3 étudiants seulement (sur un groupe de 28) ne partagent pas les avis plutôt ou très positifs exprimés. L'analyse, d'un point de vue quantitatif et qualitatif, des aspects les plus particulièrement appréciés, fait apparaître le profil d'un enseignement qui se structure autour de **lignes de force** relatives à l'orientation claire de l'enseignement vers la *préparation du concours*, un *climat* favorable à l'apprentissage et une pratique de *l'évaluation le soutenant* (travail personnel régulièrement sollicité et donnant lieu à des *retours réguliers sur leurs productions* leur permettant de progresser, valeur informative de la note « qui ne compte pas mais permet de progresser »). Ils considèrent surtout avoir progressé en *grammaire*, en *rédaction* et en *commentaire*, même s'ils considèrent qu'il est encore trop tôt pour se prononcer à ce sujet.

Peu de divergences non plus dans les aspects recueillant les avis plus critiques : Les étudiants considèrent tous n'avoir pas progressé *aux niveaux de l'expression orale, de la pensée critique et du travail en équipe*.

Quelques divergences s'expriment cependant en ce qui concerne les modalités d'évaluation plus ou moins claires selon les étudiants et la participation des étudiants, sollicitée mais peu effective. Certains se jugent « passifs », d'autres considèrent que l'enseignante leur pose des questions mais que celles-ci sont « inductives ou dirigées », qu'ils n'ont pas le temps d'y réfléchir, que souvent l'enseignante répond à leur place. Ils semblent néanmoins considérer que cette méthode permet « d'avancer plus rapidement »).

4.1.2. Concordance entre étudiants et enseignant

La concordance des attentes des étudiants et de l'enseignante, liée à une interprétation similaire du contexte de cet enseignement conduisant les deux acteurs à privilégier la préparation du concours apparaît à la base du jugement positif de cet enseignement. Lors de la discussion relative aux EEE, l'enseignante exprime la satisfaction de voir ce point de vue partagé. Semble également apparaître une représentation plus ou moins partagée d'un bon enseignement (dans l'optique de préparer le concours) selon laquelle le cours est essentiellement dirigé par l'enseignant, il comporte de nombreux exemples et des exercices donnant lieu à des feedbacks individuels et collectifs permettant aux étudiants de s'entraîner et de progresser.

4.1.3. Les apports du débat entre les étudiants et l'enseignant

C'est lors de la discussion collective que la contradiction entre un souhait d'avoir plus de didactique et un principe de réalité amenant à privilégier le concours s'exprime de manière plus nette : « *On aimerait bien avoir plus de didactique, cela nous intéresserait plus mais c'est impossible* ». Par ailleurs, une partie de la discussion collective consécutive aux premières EEE fut consacrée à la prise de notes jugée trop importante et peu profitable par la plupart des étudiants considérant que des exercices leur seraient plus utiles ; quelques uns cependant jugeant au contraire que cette activité de prise de notes leur permettait de fixer des connaissances. Lors de la seconde discussion, deux mois plus tard, les étudiants exprimèrent leur satisfaction que l'enseignante ait pris en compte leurs attentes à ce propos en leur distribuant des supports de cours plus importants. Certains firent part de l'évolution de leur point de vue à ce propos « au départ je faisais partie de ceux qui étaient plutôt favorables à la prise de notes mais j'ai finalement constaté que je progresse plus en écrivant moins et en faisant plus d'exercices ». On voit donc à travers cet exemple que la discussion a permis de faire émerger un élément non prévu dans le questionnaire, relatif aux modalités du travail des étudiants dans les cours et à la grande part consacrée à la prise de notes. Des points de vue contradictoires ont pu être exprimés et conduire à des modifications de la pratique de l'enseignante mais également à l'évolution des points de vue des étudiants sur leur représentation du travail des étudiants en cours, par l'expérimentation « conscientisée » d'une autre pratique donc à une réflexion sur les processus d'enseignement-apprentissage.

6. En ce qui concerne le français, elles sont centrées sur une production écrite relative à un texte (ou à un ensemble de textes) dans laquelle le candidat sera évalué sur « son aptitude au raisonnement, à la structuration ordonnée d'une pensée logique ainsi que sa capacité à exposer de façon claire, précise et simple une problématique complexe. Il doit ensuite répondre à trois questions ayant trait à la grammaire, à l'orthographe et au lexique » (MEN, 2009, Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles)

4.1.4. Décalages et régulation

L'enseignante découvre dans les EEE des aspects de l'activité des étudiants qui ne vont pas dans le sens de ses objectifs : « Je suis très étonnée par le fait qu'ils ne considèrent pas avoir progressé dans le travail en équipe c'est pour moi un objectif très important et je leur demande de faire le travail personnel à plusieurs mais visiblement ils ne le font pas ». Ce constat décevant l'amène à prendre certaines décisions allant dans le sens d'exercer plus de contrôle, un guidage plus contraignant de l'activité des étudiants : « La prochaine fois quand je vais leur donner le travail ils devront le rendre par groupe. Je vais ainsi créer l'obligation de travailler en équipe »

C'est la lecture d'un commentaire isolé, émis par un(e) étudiant(e) « *On est parfois un peu infantilisés* », qui produit chez l'enseignante, lors de l'entretien, le début d'un réel questionnement réflexif sur sa pratique. Bien qu'un(e) seul(e) étudiant(e) l'ait écrit cela interroge l'enseignante et c'est d'ailleurs sur cette phrase qu'elle quitte l'entretien. A quoi cela renvoie-t-il ? L'interprétation de l'enseignante est que : « cela pourrait venir du fait qu'ils sont mis dans la situation de ne pas maîtriser les connaissances qu'ils devraient maîtriser qui renvoient à un passé scolaire lointain. Le fait de constater qu'ils ne font finalement que ce qui est exigé dans le court terme avec rendu, je me demande si ce ne sont pas eux qui s'infantilisent ». D'un autre côté, l'enseignante s'interroge sur sa propension à « materner » les étudiants. On peut observer le début d'un questionnement de certains aspects de cette représentation partagée de l'enseignement, l'enseignante s'interrogeant sur sa pédagogie et les étudiants construisant progressivement une représentation mieux partagée de certains aspects de l'activité des étudiants en cours.

4.2. Un enseignement de physique en Master 1

L'enseignement de physique, qui est pris dans la même double contrainte de préparer au métier et au concours, dispose d'un volume horaire bien plus réduit. L'objectif de cet enseignement est de travailler sur la culture scientifique des savoirs de base envisagés comme des savoirs à enseigner. Il est fondé sur des mises en situation amenant à mobiliser ces connaissances dans un raisonnement scientifique pendant les cours et des parcours pédagogiques numériques⁷ complémentaires à étudier en autonomie en dehors des cours, parcours construits par l'enseignant pour faire face au déficit d'heures de cours qui ne permet pas de revoir toutes les notions requises pour le concours. L'étude personnelle de ces parcours pédagogiques fait partie du contrat défini par l'enseignant. L'enseignant (P1) vise donc à préparer aux attendus du concours tout en construisant des fondamentaux épistémologiques et méthodologiques nécessaires à l'enseignement scientifique, sachant que les aspects didactiques sont traités en 2^{ème} année de master. Il privilégie la construction des savoirs par l'évaluation formative en classe dans des modalités interactives, souvent de travail collectif à partir de productions individuelles ou collectives faites en classe.

4.2.1. Convergences et divergences entre les étudiants au sujet de cet enseignement

De fortes **convergences** dans les opinions exprimées par les étudiants soulignent les *lignes de force* de l'enseignement : enthousiasme de l'enseignant, intérêt du cours, utilisation de méthodes actives (et notamment les boîtiers de vote qui recueillent une appréciation très positive), bon climat, enseignement appuyé sur de nombreux supports et exemples. Ce sont les items qui recueillent les meilleurs scores et également des commentaires exclusivement positifs. On observe également des convergences fortes dans les appréciations plus critiques relatives à la connaissance des attendus pour la validation du master, à la lourdeur des parcours pédagogiques qu'ils utilisent peu, ainsi qu'au manque de suivi individuel.

Les étudiants considèrent dans l'ensemble être plutôt bien préparés au métier, même si des voix très minoritaires divergent. Pour cet item sur 18 commentaires exprimés 15 vont dans le même sens et 11 sont quasiment identiques à celui-ci : « *des expériences faciles à reproduire en classe* ». Seulement 2 expriment qu'« *il n'y a pas assez de didactique* ».

Mais quelques items du questionnaire recueillent des **avis contrastés**. Il s'agit surtout d'appréciations différentes de la difficulté du cours et du rythme de l'enseignement. Les étudiants ayant un parcours scientifique trouvent qu'ils ont peu de travail personnel à fournir, que le rythme est adapté voire lent, qu'il apprennent peu de nouvelles notions alors que des étudiants plus nombreux, au profil généralement littéraire, expriment des difficultés à suivre le rythme des cours sans avoir le temps de travailler suffisamment les parcours pédagogiques et trouvent le programme lourd. En ce qui concerne la préparation au concours alors que des étudiants estiment « qu'il y a un lien assez fort » d'autres regrettent au contraire « peu d'entraînements type concours ». De même

7. comportant les éléments de cours à retenir, des exercices, dont des exercices corrigés et des ressources multimédia pour approfondir les notions et situations étudiées.

certain ont déjà réalisé les sujets mis à leur disposition dans les parcours alors que d'autres ne les ont pas encore faits.

4.2.2. Convergences et divergences entre enseignant et étudiants

Les convergences se manifestent sur des aspects appréciés de l'enseignement qui conduisent alors l'enseignant à exprimer une satisfaction, un sentiment de reconnaissance professionnelle. L'enseignant peut également converger avec les étudiants sur certaines critiques qui donneront ou non lieu à une régulation de l'enseignement selon que P1 estime qu'elles sont ou non sous son contrôle. Ainsi il reconnaît ne pas avoir été suffisamment clair sur les exigences de l'examen et pouvoir facilement y remédier : « *C'est vrai qu'on l'a formulé mais peut-être encore trop à l'oral. Ça se peut bien, j'y ferai attention. C'est des choses où on peut les rassurer très facilement en l'écrivant ou en leur donnant des sujets des années précédentes. Ça ce n'est pas difficile* ». En revanche si P1 reconnaît que le besoin exprimé des étudiants d'avoir plus de retours individuels sur leur travail est légitime, il estime n'être pas en mesure d'y répondre pour des raisons d'une part contextuelles (les étudiants sont trop nombreux et il n'a pas assez d'heures avec eux) d'autre part pour des raisons qui tiennent à des limites personnelles « *Il reste plein de choses à inventer mais là je touche à mes limites. Sur la gestion de ce genre de trucs, je risque de dérailler, regarder qui fait quoi, faire tourner... je sais que je ne suis pas assez structuré pour ça* ». Il estime également que la multipolarité de la formation est un frein majeur. « *Cette multipolarité dans laquelle on se trouve englués c'est normal qu'ils la ressentent aussi* », de même que le niveau trop hétérogène des étudiants « *On est dans des situations impossibles à tenir, à un moment donné il y a un côté insupportable d'avoir des étudiants au niveau master qui n'ont pas le niveau collège. Il faut le dire à un moment donné. Il faudrait avoir contractualisé le fait que quand ils arrivent à l'IUFM ils maîtrisent déjà les connaissances de base.* »

De fortes divergences⁸ s'expriment quant à la responsabilité de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant attend plus d'autonomie et d'investissement dans l'organisation du travail personnel, là où les étudiants attendent un guidage plus serré et individualisé. La position radicale exprimée dans le commentaire suivant dépasse un positionnement individuel circonscrit à l'enseignement de physique. Elle remet en question le modèle de formation général. « *Moi je pense qu'à force on tue leur autonomie et on les sclérose. Ils devraient pouvoir travailler seuls et rendre compte des compétences développées à leurs enseignants, parce qu'il faudra forcément qu'ils s'y collent tout seul, ils ne vont pas enseigner la même chose toute leur vie... en plus on ne les normalise même plus comme avant, encore à l'école normale ils apprenaient des façons de faire rigides certes mais au moins ils apprenaient quelque chose. Si l'idée, c'est d'éviter cette normalisation et de développer un niveau d'autonomie qui leur permette de se former et d'acquérir des compétences seuls, alors là on n'y est pas du tout ! On se trompe. Si on ne change pas radicalement les façons de faire et si on ne met pas l'étudiant au centre en exigeant de sa part un travail, on court à notre perte...* » (P1). Enfin l'EEE a révélé que la visée formative des modalités d'évaluation mises en œuvre par l'enseignant pouvait ne pas être perçue de la même manière par certains étudiants de par leur vision normative classante de l'évaluation « *Je l'ai vécu comme quelque chose de stressant. J'avais peur d'être repérée directement comme mauvaise élève* » « *au début on se sent mal de répondre faux* » « *c'est vrai qu'en début de cours on est déstabilisé parce qu'on ne sait pas répondre aux questions. Ça serait à la fin on pourrait voir ce qu'on a compris* ». La discussion a amené l'enseignant à s'interroger également sur la pratique de l'évaluation au sein de l'IUFM : « *Ils sont déjà dans une situation de concours et en plus ce qu'on fait dans le master renforce cet individualisme... pratiquement aucune évaluation sommative collective, y en a-t-il une d'ailleurs ?* »

On voit donc à travers cette étude de cas, que l'analyse des EEE génère des réflexions touchant aussi bien à la personne de l'enseignant qu'à des aspects techniques et qui débordent largement le champ circonscrit d'un enseignement, pour concerner le collectif pédagogique et ses choix de formation, in fine le modèle d'enseignement/apprentissage construit à travers les dispositifs de formation. Si l'enseignant envisage bien des régulations tenant surtout à une meilleure explicitation du contrat, ses limites personnelles mais aussi les conditions de l'enseignement, (bipolarité de la formation ; place de l'enseignement dans l'ensemble ; modalités d'évaluation) en bornent les possibles.

4.3. Un enseignement de français en master 2 par deux enseignants

La troisième étude de cas concerne deux enseignants assurant l'enseignement de français en master 2, chacun gérant un groupe d'étudiants. L'enseignement de master 2 qui suit celui du M1, est également pris dans la double contrainte de préparer les étudiants à la fois à la réussite du concours et de les former à leur métier. A cette contrainte se rajoute un public composé pour partie d'étudiants ayant réussi l'écrit du concours et se préparant à l'épreuve orale et pour partie d'étudiants ayant échoué en M1 et repassant les épreuves écrites à la fin du M2. Là aussi les deux enseignants déplorent cette modalité qui conduit à une tension entre les objectifs de professionnalisation et de réussite du concours et qui amène les étudiants à se centrer sur l'obtention du concours,

8. Pour des raisons de taille de l'article, nous ne pouvons présenter toutes les analyses issues de cette riche séance de 2h45

pour finalement considérer qu'ils n'ont pas été assez formés au métier. Les deux privilégient cependant la formation des maîtres.

La spécificité de cette étude de cas par rapport aux deux précédentes est que la démarche d'évaluation de l'enseignement est portée par trois étudiants, à l'exception de la discussion finale entre les enseignants. C'est un élément de contexte important car le processus de discussion se déroule alors dans un cadre orienté par des positionnements catégoriels (étudiants/enseignants), même si le dispositif suit le format général décrit plus haut.

4.3.1. De fortes convergences dans les avis des étudiants

Une forte convergence s'exprime entre les étudiants sur de nombreux items. Ils reconnaissent avoir un enseignant enthousiaste, au discours clair et structuré et qui sollicite la participation active des étudiants. Mais si de manière unanime, les étudiants jugent que cet enseignement ne prépare pas assez au concours, c'est parce que : « le cours ne prépare pas à l'oral », c'est-à-dire « qu'il n'y a pas assez de mises en situation comme le jour du concours ». De même leur jugement négatif sur la préparation au métier s'explique par un contenu jugé trop théorique : « Conseils intéressants mais éloignés de la réalité du terrain » ; « trop peu d'éléments utilisables en classe » ; « de bons éléments théoriques mais pas toujours transférables sur le terrain », « on ne sait pas faire une séquence, paradoxal pour un professeur d'école ». Ils mettent également en évidence la conscience de décalages entre le projet de l'enseignant et celui des étudiants : « l'enseignant trouve sûrement son travail pertinent dans le cadre de la formation de futurs enseignants mais pour les étudiants ça ne l'est pas ». Ces décalages importants conduisent à une désaffection du cours exprimée par l'absentéisme et une faible participation : « Je ne participe pas car le cours n'est pas en adéquation avec ce que j'attends ».

Du fait de ces convergences, la discussion organisée entre les étudiants a apporté peu d'informations supplémentaires et n'a pas donné lieu à débat puisque les étudiants étaient d'accord entre eux. Elle a cependant permis d'élaborer des propositions d'évolution concrètes qui n'avaient pas été exprimées dans les questionnaires individuels.

Pourtant quelques divergences d'appréciation exprimées dans questionnaires auraient pu servir de base de discussion. Ces divergences apparaissent aux niveaux de l'intérêt du cours, de la préparation au métier, du travail personnel des étudiants.⁹

4.3.2. De forts décalages entre enseignants et étudiants

Comme dans les cas précédents, les convergences se manifestent sur des aspects appréciés de l'enseignement, les enseignants apportant des précisions sur leur conception de l'enseignement, et pour l'un d'entre eux sur son ressenti, le second restant plus dans la réserve lors de l'entretien avec les étudiants¹⁰. Les enseignants peuvent également converger avec les étudiants sur certaines critiques qui donneront ou non lieu à une régulation de l'enseignement selon qu'ils estiment qu'elles sont ou non sous leur contrôle, ce qui ne semble pas être le cas en ce qui concerne la conciliation du double objectif du concours et du métier ainsi que l'illustre le verbatim suivant : F22 « *j'ai vraiment eu le sentiment que de par la façon dont ont été mis en place les enseignements, les attentes qu'il y avait justement avec ce concours d'un côté la professionnalisation de l'autre nous en tant que formateurs on se retrouvait coincé dedans* ». Il apparaît également que si les enseignants et les étudiants peuvent avoir des appréciations partagées par exemple sur le manque de participation des étudiants ils ne les interprètent pas nécessairement de la même façon. Là où les enseignants incriminent la passivité et le manque de maturité des étudiants (« *chloroformés, immatures et manquant de niaque pour le concours, infantiles* », « *On a l'impression de collégiens qui attendent parce que, sur le fait par exemple que l'on n'indique pas nos critères d'évaluation pour le master à l'avance et qu'ils ne savent pas exactement sur quoi ils seront évalués, moi ça me rappelle les élèves de collègue* »), les étudiants mettent en cause l'inadéquation des cours à leurs attentes « *Non je ne participe pas car le cours n'est pas conforme à ce que j'attends* ».

De forts décalages de représentations s'expriment donc à travers le processus d'évaluation, non seulement en ce qui concerne les attentes réciproques ainsi que nous venons de le mettre en évidence, mais aussi dans les objectifs de l'enseignement. La découverte des points de vue des étudiants amène l'un des deux enseignants à déclarer que les étudiants ne peuvent « raccrocher » l'objectif qu'il annonce, « *ni à la façon dont ils se représentent le métier, ni à la façon dont ils se représentent le concours* » (F21). Là où l'enseignant souhaite les faire réfléchir sur les savoirs, les étudiants souhaitent travailler sur la construction de séquences. « *C'est pour nous enfin pour moi intraitable, parce que tu ne peux pas préparer comme ça, pouf, une séance sur les écritures tâtonnées sans avoir un bout de réflexion sur comment ça marche un système d'écriture et qu'est-ce que c'est qu'une écriture* » (F22). Là où l'enseignant souhaite faire un travail de fond, les étudiants attendent des connaissances

9. Quelques divergences apparaissent aussi entre les deux cours, que nous ne traiterons pas ici faute de place

10. Le fait que la démarche soit dans ce cas portée par les étudiants impacte nécessairement les données construites

utiles pour l'action à court terme. *Mon enseignement ne vise pas la rentrée de septembre, il vise ce que sera le maître trois ans plus tard quand il aura construit des routines de tenue de classe qui lui permettront justement de retrouver une certaine disponibilité intellectuelle* »(F22). La discussion avec les étudiants amène l'enseignant à prendre conscience de l'étendue des décalages. F21 : « *J'ai eu le sentiment fondamentalement d'un malentendu sur le métier lui-même.... j'ai eu le sentiment qu'elles se représentaient le métier de façon finalement très applicationniste, comme si c'était clair ce qu'il y a à enseigner et la façon de l'enseigner comme si on était on était en didactique des maths quoi, en gros d'ailleurs elles le disent à plusieurs reprises il y a souvent une comparaison avec la didactique des maths. Elles pensent qu'il y a des certitudes, elles voudraient les atteindre alors qu'il me semble que justement l'objet d'enseignement, il est un peu obscur en français, que comme il s'agit de travailler la langue, de travailler à travers la parole mais qu'on en est aux balbutiements pour savoir comment est-ce que les enfants acquièrent la parole et acquièrent la langue et acquièrent les compétences de lecture et d'écriture et les compétences langagières, on est loin d'avoir une description des obstacles qui se posent aux élèves et que donc être prof de français c'est quand-même beaucoup dans une réactivité par rapport aux élèves* »...

Comme dans les cas précédents, les résultats quantitatifs et qualitatifs des EEE dessinent une sorte de profil d'enseignement perçu. Cette perception est fonction de l'adéquation du cours aux attentes des étudiants, elles-mêmes fondées sur des représentations du métier et du concours. Les forts décalages entre les attentes des étudiants et les objectifs des enseignants sont à la base d'un jugement plutôt négatif de cet enseignement du côté des étudiants comme du côté des enseignants. Les discussions entre enseignants et étudiants ont permis de prendre la mesure de ces décalages ainsi que l'expriment les enseignants lors de l'entretien collectif des enseignants de français. Ils ne projettent pas d'ajuster leur enseignement aux demandes des étudiants, contrairement à la première étude de cas, et envisagent des régulations d'un autre type que nous présenterons dans la partie suivante.

4.4. Réception des EEE par les enseignants : consonances et dissonances

Dans les trois cas, la durée (entre 1h30 et 2h45) et le contenu des entretiens menés sur la base des résultats des EEE montrent l'intérêt porté par les enseignants aux points de vue des étudiants et à leur discussion, principalement focalisée sur les aspects critiqués. L'analyse des discours des enseignants met en évidence 7 catégories d'effets :

4.4.1. Des émotions ressenties

Bien que les enseignants aient tendance à centrer leurs analyses sur les EEE critiques, ils repèrent néanmoins des commentaires montrant que les étudiants (ou certains d'entre eux) ont perçu leur projet pédagogique, exprimant parfois un sentiment de plaisir. F1 : « *Ils ont bien compris que l'objectif c'est la préparation au concours et pas au métier* F21 : « *Quelque part ça me fait plaisir qu'ils perçoivent qu'il s'agit d'un cours ancré dans une forme de pédagogie particulière* ». L'émotion « négative » est peu exprimée mais elle est perceptible à travers la communication non verbale et l'emploi de locutions comme « *je suis déçu* », « *ça me fait bondir* », exprimant la déception ou la colère.

4.4.2. Surprise / Questionnement suscité par les commentaires des étudiants

Certains résultats étonnent les enseignants et les amènent plus ou moins à s'interroger. Il peut s'agir d'une tendance dans les EEE qui permet de découvrir des éléments concernant les étudiants, le peu de travail collaboratif par exemple. Il peut aussi s'agir d'un commentaire isolé, qui fait particulièrement écho et conduit à s'interroger sur son style d'enseignement « *Ils sont dans une certaine passivité bien installée que peut-être je conforte par le fait de les materner un petit peu et peut-être que je ne leur dis pas qu'ils doivent davantage travailler, peut-être que ce n'est pas suffisamment clair* ».

Cet effet de surprise peut conduire ou non à une réflexion approfondie sur les résultats et à des régulations dans l'enseignement. Dans le cas de F1 on a pu observer l'amorce d'une réflexion qui au départ met en cause l'étudiant pour progressivement en arriver à s'interroger sur sa propre pédagogie et la régulation envisagée qui va dans le sens d'un suivi plus serré de l'activité des étudiants, un choix conforme au style de l'enseignant.

4.4.3. Meilleure compréhension des étudiants et de leur perception de l'enseignement

En tout état de cause, plusieurs commentaires indiquent que les EEE conduisent les enseignants à mieux comprendre leurs étudiants et la perception qu'ils ont de leur enseignement. F21 : « *Je l'ai découvert à travers leurs commentaires* » ; F22 : « *Je trouve ça très difficile d'évaluer mon travail et quand les étudiants eux l'ont évalué parce qu'ils ont fait des pourcentages j'aurais été incapable moi de donner le moindre indice de satisfaction que pouvaient avoir les étudiants, parfois il y avait des cours pendant deux heures j'en entendais deux parler alors ça allait mieux au fur et à mesure que l'année avançait mais..* »

La discussion entre les enseignants lors de l'entretien collectif *a posteriori* fait émerger le constat que la faible participation des étudiants en cours n'est pas forcément due à un manque de travail mais à la peur du regard des autres, puisqu'il apparaît qu'ils ne renâclent pas à se mettre au travail quand un écrit leur est demandé mais que c'est la prise de parole en public qui pose problème. F22 relate un incident qui l'a conduit à faire ce constat quand une étudiante lui a explicitement dit qu'elle avait peur de la façon dont les autres allaient la regarder. Ce rapport à l'évaluation a également été discuté avec P1 lors de l'entretien final, comme nous l'avons analysé plus haut.

4.4.4. Mise en évidence des décalages de représentations entre enseignants et étudiants

La part la plus importante des discussions a été consacrée aux décalages de points de vue entre les enseignants et les étudiants mis en évidence par les EEE qui portent sur les représentations de l'activité de l'étudiant, des objectifs de l'enseignement et du métier de professeur d'école.

- Des décalages sur la représentation de l'activité de l'étudiant.

Plusieurs commentaires des enseignants expriment un point de vue selon lequel les étudiants doivent consentir à plus d'efforts pour s'appropriier le cours par un travail personnel plus autonome et engagé, alors que les étudiants semblent plutôt attendre en majorité, un guidage serré de leur activité. Le désengagement est attribué à l'immaturation et à la passivité des étudiants, là où ceux-ci peuvent dans un cas évoquer l'inadaptation du contenu du cours qui les conduit à déclarer travailler à partir d'autres sources jugées plus utiles et dans un autre, des modalités d'enseignement magistrocentrées (pourtant plébiscitées car jugées en phase avec les attentes). Un enseignant regrette que : « *Les étudiants ne s'autorisent pas à dire ce qu'ils pensent du cours dans le cours et moi je trouve ça particulièrement infantile* ».

- Des décalages sur la représentation des objectifs de l'enseignement (concours et métier)

Là où les étudiants attendent un enseignement qui les prépare aux épreuves du concours et à l'exercice du métier à travers des tâches et des mises en situation concrètes (épreuves, préparation de séquences) les enseignants (3 sur 4) privilégient les apports didactiques de fond pensés « *pour le long terme* » et ils reprochent aux étudiants « *une vision applicationniste du métier* », considérant que leurs représentations les empêchent de juger l'enseignement à sa juste valeur : « *En fait cela vient de leurs représentations. Ils ne savent pas vraiment de ce qu'est le concours. Et donc ils ne savent pas que je les y entraîne* ». « *Il faut se rappeler que les objectifs du master ce n'est pas que la préparation au concours il faut tenir tous les bouts...Le concours ce n'est pas ma priorité, ils développent des tas de compétences utiles pour le concours mais je serais presque jusqu'au boutiste sur ce point, c'est leur problème le concours* ». « *...mais cet objectif ils ne peuvent le raccrocher, ni à la façon dont ils se représentent le métier, ni à la façon dont ils se représentent le concours* ». Les décalages portent notamment sur le fait qu'ils ne travaillent pas assez sur la construction de séquences : F21 : « *C'est pour nous enfin pour moi intraitable, parce que pour pouvoir construire une séquence sur par exemple les écritures tâtonnées il faut pouvoir lire ce que lisent les enfants, ce que font les enfants avec des zones d'incertitude et un questionnement, chez le maître il faut être un peu au clair dans sa [tête] sur ce que c'est qu'un système d'écriture. Et tu ne peux pas préparer comme ça, pouf, une séance sur les écritures tâtonnées sans avoir un bout de réflexion sur comment ça marche un système d'écriture et qu'est-ce que c'est qu'une écriture* ».

4.4.5. Intentions de régulation

Les quatre enseignants envisagent des régulations différentes en fonction de leur jugement. Une meilleure compréhension des étudiants peut parfois déboucher sur des perspectives d'ajustements, mais les décalages de points de vue et les obstacles perçus peuvent apparaître comme des points de blocage du processus d'évolution de l'enseignement.

Les régulations peuvent aller dans le sens des demandes des étudiants quand ils estiment qu'elles sont légitimes et accessibles, en l'occurrence l'explicitation du contrat en précisant les attendus de l'évaluation (P1) ou une adaptation des modalités d'enseignement (chez F1 qui a réduit les moments d'exposés magistraux au profit de plus d'exercices). Il peut également s'agir de modifications non demandées par les étudiants mais qui correspondent à l'analyse que l'enseignant fait des comportements des étudiants non conformes à ses attentes (ex : mise en place de rendus collectifs pour amener les étudiants à travailler en équipe).

En revanche les enseignants F21 et F22 envisagent des régulations qui ne vont pas nécessairement dans le sens des attendus des étudiants. F22 prévoit de renforcer la confiance en eux des étudiants, leur sentiment de compétence et réfléchit à des solutions pour détendre l'ambiance de la classe. « *Pour moi ce qui peut être fécond, au vu des EEE et des entretiens, c'est de leur faire prendre conscience qu'ils savent beaucoup de choses qu'ils ignorent savoir... Ils ne savent pas qu'ils ont des outils à leur disposition qu'ils peuvent utiliser* ». « *Ce serait un de mes objectifs de l'année prochaine c'est-à-dire que en classe on puisse rire aussi* ». Par contre F21 qui estime avoir fait le même constat que les étudiants projette de « *provoquer la crise* » : « *Ce qu'il y a de sûr c'est que l'an prochain, j'évoquais les deux crises celle de décembre et celle de fin janvier février c'est sûr que je vais les provoquer de façon à ce qu'il y ait des choses qui s'éprouvent. En me disant, si ça vient pas il est essentiel qu'il y ait de leur part pour se former un engagement qui n'était pas là cette année* »

Par ailleurs les quatre enseignants ont projeté des évolutions dans les façons d'évaluer les étudiants : F21 : « Les partiels c'est infantilisant ... et donc l'année prochaine on a décidé qu'il n'y aurait plus de partiels, tout se fera par contrôle continu » F1 : Et on va leur proposer les mêmes sujets, pour qu'il y ait une harmonisation, même pour les contrôles continus, l'idée de les faire travailler à deux.

4.4.6. Obstacles à la régulation

Certains commentaires expriment un accord avec les critiques des étudiants sans que des ajustements soient considérés possibles. Généralement, les raisons invoquées pour justifier cette impossibilité relèvent de déterminations contextuelles. Les enseignants reconnaissent le besoin des étudiants d'avoir plus de retours individuels sur leur travail mais ils estiment n'être pas en mesure d'y répondre pour des raisons contextuelles tenant d'une part à l'effectif (les étudiants sont trop nombreux et ils n'ont pas assez d'heures avec eux) d'autre part à la multipolarité de la formation (concours, métier, université). Dans un seul cas il a été fait état d'une limite relevant de l'individu lui-même. « *Il reste plein de choses à inventer mais là je touche à mes limites. Sur la gestion de ce genre de trucs, je risque de dérailler, regarder qui fait quoi, faire tourner... je sais que je ne suis pas assez structuré pour ça* ».

Par ailleurs les choix pédagogiques du collectif peuvent aussi entrer en contradiction avec ceux de l'enseignant : P1 : « Moi je pense qu'à force on tue leur autonomie et on les sclérose. Ils devraient pouvoir travailler seuls et rendre compte des compétences développées à leurs enseignants, parce qu'il faudra forcément qu'ils s'y collent tout seul, ils ne vont pas enseigner la même chose toute leur vie... en plus on ne les normalise même plus comme avant, encore à l'école normale ils apprenaient des façons de faire rigides certes mais au moins ils apprenaient quelque chose. Si l'idée, c'est d'éviter cette normalisation et de développer un niveau d'autonomie qui leur permette de se former et d'acquérir des compétences seuls, alors là on n'y est pas du tout ! On se trompe. Si on ne change pas radicalement les façons de faire et si on ne met pas l'étudiant au centre en exigeant de sa part un travail, on court à notre perte... »

4.4.7. Une démarche d'EEE jugée productive

Lors des entretiens de bilan réalisés à froid un mois et demi après la discussion au sujet des résultats, les quatre enseignants ont systématiquement exprimé une appréciation positive de la démarche d'EEE telle que conduite. A *contrario* est souligné le caractère relativement vain de l'EEE conduite quelques années auparavant dans une démarche institutionnalisée « sans incidence finalement », « lettre morte ».

L'expérience est jugée enrichissante et productive. P1 : « Globalement quelque chose de positif dans le sens qu'il s'agit d'une démarche dans laquelle on se place dans une dynamique pour améliorer les choses. Pas du temps perdu, ça m'aide à me repérer personnellement, à continuer à être attentif et développer des démarches pour aller vers du mieux. Sans cela, pas de possible rétroaction sur ce qu'on fait. »

Ils ont particulièrement apprécié la médiation d'un tiers dans le dispositif d'évaluation ainsi que les échanges en amont et en aval. Elle est considérée comme porteuse d'une dynamique d'évolution.

F1 : « C'est une expérience très enrichissante, j'ai apprécié de ne pas avoir à conduire moi-même cette évaluation parce que le fait que ce soit toi, ça prenait une autre dimension et je trouvais intéressant de pouvoir lire les commentaires des étudiants en étant dans la distance et le fait de ne pas être impliquée directement et demandeur principal de cette évaluation. C'était pour moi important et ça pouvait donner lieu à des ouvertures nouvelles par rapport à des améliorations de contenus de cours ou des manières de procéder dans l'approche des enseignements. »

P1 : « Le simple fait de parler de ce qu'on fait, de l'échanger, tout le monde n'a pas la chance, expérience de la chose, formuler des questions avec raisonnement... Ce qu'on pense comprendre du monde et ce qui est renvoyé vers les autres, avoir le point de vue des étudiants. »

A été également soulignée l'importance de penser l'enseignement comme une co-construction et donc de donner une part active à l'étudiant dans ce processus

F21 : « *Au moment de l'entretien, j'avais dit nettement ce que je pensais de comment l'universitarisation de la formation a infantilisé les étudiants, sur le côté malfaisant des cours magistraux sur le côté un peu infantile des partiels dont on a proposé de quoi il y a pas de corrigé, il y a pas d'annotation etc.* »

F22 : « *J'ai trouvé que ce questionnaire était pas mal parce que il interrogeait les étudiants à la fois sur l'enseignement qu'ils recevaient et en même temps sur comment eux s'engageaient dans leur préparation de master et de concours, c'est-à-dire il y avait des questions sur le travail personnel donc ça à mon avis c'est qu'en lisant le questionnaire ça les amenait à s'interroger sur comment eux s'intégraient dans cette formation, c'est intéressant ça, parce que ça les obligeait à adopter un autre point de vue.* »

Il apparaît enfin que les enseignants ont particulièrement apprécié les dynamiques de collectives qu'elles concernent les échanges avec le chercheur, avec les étudiants, ou entre enseignants.

F21 : « *Tu parlais de coproduction, tu parlais des acteurs de leur formation et j'ai trouvé et ça me tient à cœur, j'ai trouvé qu'ils n'étaient pas tellement acteurs de leur formation et j'ai bien aimé cette rencontre aussi parce qu'elle a permis cette*

discussion j'avais senti la levée de certains malentendus. C'était comment dire, c'était gratifiant pour moi.». Le processus d'évaluation a permis d'amorcer un collectif d'analyse : F21 : « *c'est la première fois qu'on s'en parle de façon un peu calée, un peu officielle un peu pour de vrai mais je trouve que c'est bien de pouvoir mener une réflexion collective sur cette question qui est la question de la relation aux étudiants et de l'ajustement de notre enseignement à leurs attentes et comment faire évoluer leurs attentes, et leurs représentations du métier pour qu'ils comprennent mieux ce qu'on essaye de faire. Parce que tu vois ça ne me remet pas cause fondamentalement dans mon métier de formateur, ça ne me fait pas bouger dans ma représentation de ce que c'est la formation mais ça m'éclaire sur ce que sont devenus les étudiants* ».

5. Discussion

Cette expérimentation d'un dispositif coopératif dans la mesure où il a établi la confrontation du point de vue de l'enseignant à ceux des étudiants et que les concordances et les écarts ont été mis en débat entre les enseignants s'est articulée autour d'une méthodologie de coconstruction du sens de l'EEE donnant aux enseignants et aux étudiants un rôle déterminant tout au long du processus. Nous soulignons dans cette discussion les principaux apports de cette recherche et les approfondissements qu'elle requiert.

5.1. Engagement des enseignants et des étudiants

Alors même que nombre de dispositifs institutionnels se heurtent à une inertie relativement improductive, la qualité de l'engagement des enseignants et des étudiants dans les cas étudiés témoigne une nouvelle fois de l'importance des médiations et des échanges pour un processus réflexif constructif d'évaluation de l'enseignement (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975 ; Overal & Marsh, 1979 ; L'Hommedieu, Menges & Brinko, 1990, Smith, 2008). Dans ces conditions particulières, expérimentales et coopératives, les étudiants ont été prolixes, émettant de nombreux commentaires qui se sont révélés utiles aux enseignants pour une meilleure compréhension des étudiants ainsi que de leur perception de l'enseignement ; et ce dans une perspective dynamique d'évolution de leur enseignement (Bocquillon & al. 2015). Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes se sont fortement impliqués tout au long de la démarche réflexive d'évaluation. De plus, l'amorce d'un collectif d'analyse a contribué à renforcer l'ensemble bien qu'il semble également avoir entraîné une dynamique de groupe externalisante (tendance des enseignants à attribuer les problèmes aux étudiants et au contexte). Ce qui nous amène à noter qu'une méthodologie propre à l'accompagnement d'un tel collectif doit être élaborée de manière plus approfondie.

5.2. Déterminations contextuelles

Les résultats montrent aussi à quel point il est important de contextualiser l'analyse de l'EEE dans un établissement lui-même inscrit dans un environnement socioculturel plus large. Les caractéristiques du recrutement des enseignants en France opéré par un concours situé au milieu du master forment un environnement particulier contraint qui oriente et restreint les choix pédagogiques des enseignants comme l'engagement des étudiants. Quels que soient les efforts de l'enseignant de sciences, la prégnance du français et des mathématiques dans le concours et dans les programmes scolaires conduisent les équipes pédagogiques et les étudiants à privilégier ces matières, les premières en leur accordant beaucoup plus d'heures dans la maquette et les seconds en y accordant plus d'importance. Ce n'est pas pour autant une tâche plus aisée pour les enseignants de ces disciplines qui se retrouvent du coup beaucoup plus soumis à cette pression du concours. Par ailleurs, dans ce contexte global, une conception normative de l'évaluation s'impose et imprègne également la majorité des étudiants. Ils sont ainsi en attente d'un modèle d'enseignant énonçant et transmettant la norme en termes de savoir et de savoir faire justes ou faux.

5.3. Décalages et malentendus

Le dispositif a permis de révéler les décalages et malentendus qui sous-tendent les relations entre les enseignants et les étudiants, et autrement seraient restés dans l'ombre. On a pu constater l'importance accordée par les étudiants aux manières d'enseigner faisant écho aux dimensions structurantes de la qualité d'un enseignement communément admises dans la littérature anglo-saxonne : qualité de la structuration, de la communication, des interactions, explicitation de l'évaluation. Les enseignants sont plus ou moins en phase avec ces attentes et certains ne sont pas disposés à évoluer sur ce qu'ils considèrent comme fondamental. Ils attendent un engagement intellectuel et une autonomie des étudiants là où ceux-ci (en majorité) souhaitent des réponses pragmatiques et un accompagnement cadré. En règle générale, les enseignants mettent l'accent essentiellement et quasi-exclusivement sur des facteurs contextuels et sur les attitudes des étudiants inadaptées à la formation qui leur est dispensée (immaturité, passivité...), alors que les étudiants ciblent principalement une manière d'enseigner appropriée à un contexte.

5.4. Co construction

Il apparaît que la dynamique d'intersubjectivité s'est effectuée à différents niveaux emboîtés : la prise en compte le point de vue des étudiants, le dialogue entre différentes perspectives des enseignants et des étudiants, enfin également les discussions dans l'équipe pédagogique. C'est bien par ce travail d'explicitation de l'expérience à partir de son appréciation que des valeurs différentes ont pu être manifestées et objectivées. A partir de là, elles ont pu être parfois mises en débat, condition de leur co construction, dans des formes dialogiques directes et indirectes. Si cette dynamique d'intersubjectivité ne va pas de soi, les collectifs pouvant également exacerber des positionnements catégoriels, et si elle ne conduit pas nécessairement à la résolution de tous les décalages et de toutes les tensions, elle a participé tout du moins à une meilleure compréhension des perspectives des uns et des autres et à l'amorce de transformations individuelles et collectives. Cette approche coopérative et dialogique pourrait être renforcée par une méthodologie suscitant une discussion plus approfondie des différentes perspectives dans l'optique de susciter de réelles controverses (Cot, 2008) entre enseignants et étudiants, allant bien au-delà des contextes des enseignements spécifiques en question.

6. Conclusion

Cette expérimentation d'un dispositif coopératif visant à appréhender les effets de l'EEE quand les enseignants sont impliqués dans la construction du processus confirme son fort potentiel comme révélateur, comme analyseur et comme activateur. Elle est révélatrice du fort impact des représentations (enseignants/étudiants les uns vis-à-vis des autres et vis-à-vis du contexte) dans la dynamique pédagogique et du frein que représentent les malentendus qui peuvent s'ensuivre. Du point de vue de l'activation d'un processus réflexif et adaptatif, il apparaît que sous ces conditions de mise en œuvre spécifiques, à savoir la validation par les enseignants des questionnaires d'EEE et la mise en œuvre d'une médiation favorisant les échanges et le partage avec une démarche réflexive continue, une amorce d'intentionnalité de changement s'exprime tout en les conduisant à réaffirmer les bases sur lesquelles leur enseignement se fonde. Ces changements peuvent être des modifications dans leurs actions pédagogiques sans remettre en question les fondements sur lesquels leur enseignement se déploie mais au contraire à les renforcer en les explicitant. Les dynamiques subjectives et intersubjectives suscitées par un dispositif coopératif constituent des conditions propices à une appropriation de l'EEE.

L'EEE apparaît prise dans des nœuds de paramètres et des entrelacs de sens et ses effets ne sont pas mécaniques. Ils s'inscrivent dans un processus contextualisé, critique, interprétatif et intersubjectif. Les études de cas révèlent le potentiel régulateur et formatif réel de l'EEE qui génère de l'engagement et de la coconstruction introduisant à l'enjeu d'un véritable espace de réflexion et de production collectives et individuelles sur la pédagogie universitaire. Elles mettent également en évidence les limites de l'EEE qui est contrainte dans une zone proximale de régulation. La densité de ses effets est dépendante de la façon dont les trois univers (de l'enseignant, de l'étudiant, du milieu) entrent en interaction et en coopération.

Le dispositif coopératif réflexif mis en place est fortement dépendant de la médiation sociotechnique construite pour son expérimentation. En ce sens, le portage par un chercheur/médiateur dans les études de cas 1 et 2 et par des étudiants dans l'étude 3 a probablement impacté le processus en activant de manière différenciée les positionnements catégoriels des protagonistes. Cette donnée, associée au faible nombre de cas, ne permet aucunement la généralisation des résultats, d'autres phénomènes auraient pu se manifester dans d'autres conditions. Néanmoins il apparaît suffisamment productif pour être adapté à d'autres acteurs comme des conseillers pédagogiques, par exemple. Malheureusement il est resté relativement circonscrit et, à notre connaissance, il n'a été ni reconduit ni élargi. Les conditions de sa pérennité posent encore et toujours la délicate question des conditions institutionnelles et culturelles du soutien de l'enseignement à l'université.

Références bibliographiques

- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26,1, 5-31.
- 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.
- Burden, P. (2008). Does the use of end of semester evaluation forms represent teachers' views of teaching in a tertiary education context in Japan? *Teaching and Teacher Education*, 24, 1463-1475.
- Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et Pratique. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Artus, F., & Kozlowski, D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants ? *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 1, 93-117.
- Cashin, W.E. (1996). Developing an effective faculty evaluation system. *Idea Paper, n° 33*. Center for Faculty Evaluation and Development, Manhattan : Kansas State University. En ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395536.pdf>
- Centra, J. A. (1993). Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- De Ketele, J.M. (2001). Evolution des problématiques issues de l'évaluation formative. Dans G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck, p. 102-108.
- Dahler-Larsen, P. (2005). Den rituelle reflektion – om evaluering i organisationer. Odense, Denmark: Syddansk Universitetsforlag.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Detroz, P. & Blais, J.G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 3, 5-30. DOI : 10.7202/1024668ar
- Dumont, A, Rochat, J.M., Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 3, 85–115.
- Edström, K. (2009). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27, 2, 95–106. DOI: 10.1080/07294360701805234
- Fontaine, S. (2009). Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2^e et 3^e cycles. In M. Romainville, & C. Coggi (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. (pp 123-143). Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Heyde, M. & Le Diouris, L. (2009). Trois années d'évaluation des enseignements par les étudiants dans une université de masse. Pourquoi ? Comment ? Et après ? In M. Romainville, & C. Coggi (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. (pp 57-72). Bruxelles : De Boeck.
- L'Hommedieu, R., Menges, R.J. & Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback. *Journal of Educational Psychology*, 82, 232–42.
- Marsh, H.-W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Marsh, H.-W. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In J. Perry, & Smart, J. (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective* (pp. 319-384). Dordrecht: Springer.
- 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.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from student: Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Quinton, A. (2009). L'évaluation interne des enseignements et des formations : un débat entre pairs avec la participation des étudiants. In M. Romainville, & C. Coggi (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. (pp 73-93). Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. & Coggi, C. (eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.

- Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33,5, 517–533.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research : Design and methods*. Beverly-Hills, CA : Sage.
- Younes, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer- Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 79-90. http://www.e-jref.org/docannexe/file/92/e_jiref_1_1_younes_79_90.pdf. <hal-01121436>
- 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.
- Younes, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40
- Younès, N. (2006). L'effet de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants. Thèse de doctorat inédite. Grenoble : Université Pierre Mendès France.

© Revue Education & Formation, e-307-01, Mars - 2017

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique