

Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants en contexte universitaire : vers une conception resocialisante

Shedding light on the influence of mutual valuations between teachers and students in the university context: towards a re-socializing conception

doi:10318162/fp.2017.398

Saïdou Segueda
Université de Montréal



Joëlle Morrissette
Université de Montréal



Résumé

Le présent article est issu d'une recherche doctorale au cours de laquelle un portrait de la recherche sur l'évaluation en contexte universitaire a été réalisé. Il remet en question le rôle joué par les évaluations mutuelles dans les rapports entre enseignants/étudiants, dans le contexte de l'émergence de modes de gouvernance qui confèrent à l'évaluation un rôle important de régulation. La plupart des recherches, centrées sur les données comptables des évaluations, occultent ce qui se négocie dans les interactions entre ces acteurs, au travers de leurs évaluations mutuelles.

Nous proposons une conception resocialisante de l'évaluation pour examiner les enjeux au cœur de leurs dynamiques.

Mots-clés

Rapports enseignants/étudiants universitaires, conception resocialisante, évaluation, interactions

Abstract

This article draws on a doctoral thesis problem in which a portrait of research on evaluation in the university context has been achieved. It questions the role played by mutual assessments in relations between university teachers/students in the context of the emergence of modes of governance which give assessment an important regulatory role. Most research, centered on accounting data evaluations, seem to neglect what is negotiated in the interaction between those actors, through their mutual evaluations. We propose a resocializing perspective on assessment to examine particular issues at the heart of their dynamic.

Keywords

University teachers/students relationships, resocializing perspective, assessment, interactions

Introduction

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le mouvement de démocratisation qui a ouvert les universités à l'ensemble de la population (Trow, 2011) et les crises des années 1970-1980 qui ont secoué l'économie mondiale semblent (re)définir les rapports des différents acteurs de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, et du fait de la raréfaction des ressources, de nouveaux modes de gouvernance émergent. Ceux-ci sont inspirés largement des principes du néolibéralisme qui, selon certains (ex : Dardot et Laval, 2009), au lieu de libérer les individus, s'érigent en mode de discipline sociale dont le but est de faire d'eux des sujets performants à tout prix et en tout domaine. L'évaluation en devient une pièce centrale parce qu'elle permet la régulation des institutions universitaires (Lessard, 2014).

Le présent article s'adresse principalement aux chercheurs qui s'intéressent à l'influence de ce contexte sur les rapports entre enseignants et étudiants en contexte universitaire, c'est-à-dire sur leurs liens d'influence réciproques au cœur de leurs interactions qui leur permettent de construire leur subjectivité par le biais de la reconnaissance mutuelle dans cette relation. Dans cette perspective, l'objectif de cette contribution est de proposer une grille de lecture théorique susceptible de jeter une lumière sur leurs interactions, fondée sur une resocialisation de l'évaluation (Morrissette, 2009). Cette conception prend en compte les relations de pouvoir entre les acteurs concernés, les enjeux et les tensions liés aux pratiques évaluatives fortement associées aujourd'hui à des visées de contrôle et d'administration. Dans cette optique, nous proposons d'abord un regard sociohistorique sur l'évolution de l'université, symbolisée par l'accès du plus grand nombre et l'introduction de nouveaux modes de gouvernance dans les universités. S'ensuit un portrait de

la recherche sur l'évaluation en contexte universitaire qui met en relief que, jusqu'ici, les chercheurs ne se sont intéressés qu'aux aspects quantifiables des évaluations, passant souvent sous silence ce qui se négocie dans les interactions entre les principaux concernés de la relation pédagogique, c'est-à-dire dans la dynamique intégrée des situations d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qui réunit l'enseignant et les étudiants universitaires. Enfin, pour mettre en lumière ce qui n'a pas encore été éclairé, nous proposons l'adoption d'une conception resocialisante de l'évaluation pour appréhender son influence sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires.

1. L'université, une institution en constante mutation

Depuis sa naissance au Moyen Âge en Europe (Bologne, Paris, Oxford, etc.), l'université a connu de nombreuses mutations relativement à sa mission (Charle et Verger, 2007). D'une corporation de maîtres et d'étudiants, c'est-à-dire un lieu d'enseignement supérieur (*studium*) dont la vocation est de former une minorité d'« honnêtes hommes » voués à la médecine, au droit et à l'Église (Gingras, 1987), l'université devient au début du 19^e siècle un lieu d'enseignement et de recherche (modèle allemand d'université), et enfin une institution de développement au service de la communauté sous l'impulsion du modèle américain d'université (Kerr, 1963). Mais, faire de l'université une institution de développement qui répondrait aux exigences d'une société moderne ne pourrait s'accommoder d'un enseignement supérieur élitiste; il faut ouvrir l'université à l'ensemble de la population. Ainsi, à bien des égards, il semble que le mouvement de démocratisation qui gagne les universités des pays industrialisés après la Seconde Guerre mondiale ainsi que les crises des années 1970-1980 vont amorcer la configuration actuelle des universités. Dans cette section, nous revenons sur ces principaux phénomènes qui ont accéléré l'évolution de l'université et les enjeux de cette évolution.

1.1 La massification : d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la demande croissante dans les économies européennes et américaines créée par de grands changements sociopolitiques¹ découlant de la victoire contre le fascisme conduit les universités à passer d'un enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur de masse. Prenant l'exemple de l'enseignement supérieur européen, Trow (2011) souligne que son expansion a été tout autant grande que rapide. Un pays comme la France, qui avait une population estudiantine de 200 000 en 1960, aurait vu cet effectif se doubler en 1965 et passer à environ 800 000 à la moitié des années 1970. Dans le cas du Québec, on parlera de démocratisation de l'enseignement supérieur. Cette démocratisation est consacrée par le Rapport Parent du début des années 1960 qui promeut l'ouverture de nouvelles universités dans plusieurs régions. Ayant seulement quatre établissements universitaires en 1960, le Québec en compte aujourd'hui 18.

Un premier enjeu qu'implique la massification semble se trouver sur le plan des rapports entre enseignants et étudiants. En effet, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'on a affaire à des universités d'« élites », réservées aux étudiants issus de familles bien nanties et en position de pouvoir. L'enseignement est défini à la fois par son contenu culturel et par la nature des rapports entre les enseignants et les étudiants qui se rencontrent souvent en dehors des cours formels. Ces rencontres ne se confinent pas seulement aux contenus du syllabus et des cours; elles sont de véritables lieux de

socialisation. Selon Dubet (1994), les étudiants ont l'impression d'être encadrés, d'avoir des relations de proximité avec des enseignants qui sont amicaux, voire complices. Avec la massification, l'on assiste en fait à une hétérogénéisation des populations professorales et estudiantines. Dorénavant, les enseignants se retrouvent en face de grosses cohortes d'étudiants provenant d'origines géographiques et socioculturelles différentes. Dans ce cas de figure, leurs rapports vont également se transformer, dans le sens d'être plus brefs et plus impersonnels, se centrant essentiellement sur la transmission des aptitudes et des savoirs (Côté et Allahar, 2010; Coulon et Paivandi, 2008; Dubet, 1994; Trow, 2011).

Un deuxième enjeu de la massification est relatif à la conception même de l'idée de réussite, car l'accès pour tous aux études supérieures ne signifie pas réussite pour tous (Deniger, Brouillette et Kamanzi, 2004). Pour favoriser cette réussite du plus grand nombre, des investissements massifs seront consentis par la plupart des pays occidentaux dans la formation de ressources humaines. Ces investissements sont encouragés par les tenants de la théorie du capital humain (Becker, 1964; Keeley, 2007) pour lesquels les dépenses en éducation devraient être considérées plutôt comme des investissements qui garantiront les progrès économique et social des nations, d'où le slogan « Qui s'instruit s'enrichit ». En clair, l'éducation doit être rentable aussi bien pour l'individu que pour la société. D'où la nécessité de démocratiser l'enseignement afin d'augmenter le nombre de diplômés qui pourront occuper des emplois demandant plus de connaissances scientifiques et des aptitudes à travailler dans un environnement technologique en évolution rapide. Le Rapport Parent estime que c'est avec une telle main-d'œuvre qualifiée que le Québec entrera dans cette société en mutation sur le plan de l'emploi (Tondreau et Robert, 2011).

Mais la période fastueuse des Trente Glorieuses (1945-1975) décline pour faire place à une crise économique dont les effets se font sentir dans les pays industrialisés, en particulier au sein de leurs universités.

1.2 Les répercussions des crises sur l'université

La crise économique des années 1980 dans les pays dits développés va remettre en cause la conception du rôle de l'État providence sur le plan de l'économie (Tondreau et Robert, 2011), mais aussi sur les plans politique et administratif. En fait, selon Dardot et Laval (2009), cette remise en cause du rôle de l'État ne doit pas être confondue avec son dépérissement; au contraire, l'État est transformé en « une sorte de grande entreprise » (p. 11) soumise aux principes du néolibéralisme qui s'imposent comme « une nouvelle raison du monde » (p. 6) étendant la logique du marché à toutes les sphères de la vie humaine et sociale. S'inspirant de la notion de « rationalité gouvernementale » chez Foucault (2004, cité dans Dardot et Laval, 2009), les auteurs considèrent que cette nouvelle raison confine l'État dans une « fonction officielle de surveillance des règles de concurrence dans le cadre d'une collusion officieuse avec des grands oligopoles » et « l'objectif de créer des situations de marché et de former des individus adaptés aux logiques de marché » (p. 275). Le discours néolibéral, centré donc sur la libéralisation des marchés, la privatisation et la décentralisation de tous les secteurs, affecte entre autres l'éducation. Il consacre le clientélisme, forme achevée de l'individualisme et de l'utilitarisme, dans les universités. Il induit une forme de gouvernance inspirée des principes de la nouvelle gestion publique (NGP) : approche client, performance, efficacité et réduction des coûts, gestion par les résultats, reddition de comptes, etc. (Bezes, 2005; Fanghanel, 2012; Garcia, 2008; Hood, 1991). Dans une province comme

le Québec, la crise économique entraîne une crise des finances et des compressions budgétaires en éducation, un taux de chômage élevé chez les jeunes et les diplômés et une disqualification de groupes entiers de travailleurs. Dans ce type de gouvernance, l'évaluation devient un instrument d'action politique (Lessard, 2014). En contexte scolaire en général et universitaire en particulier, l'évaluation serait consubstantielle à l'institutionnalisation de l'école. Autrement dit, si les évaluations en milieu universitaires ne sont pas une émanation de la NGP, force est de constater qu'à la faveur des crises récurrentes de finances qui touchent souvent les universités depuis les années 1970-1980, la NGP a renforcé cette culture de la vérification, omniprésente dans les établissements d'enseignement supérieur. Cette doctrine prône une forme de rationalisation technique de l'administration publique, et l'évaluation, chiffres à l'appui, devient un instrument de contrôle et de régulation de la qualité des services. Le recours dans tous les secteurs de l'évaluation et la diversité de ses formes ont d'ailleurs poussé plusieurs à parler de « fièvre de l'évaluation » (Damon, 2009; Gingras, 2008). À l'université, ce contexte influencerait les rapports entre enseignants et étudiants qui s'évaluent mutuellement, dans la mesure où les résultats de leurs évaluations sont devenus des ressources qui participent non seulement de la promotion sociale des différents acteurs², mais aussi du classement des institutions universitaires à l'échelle locale, nationale et internationale. Certains auteurs y voient une contractualisation de la relation pédagogique parce qu'elle se redéfinit comme s'établissant entre des clients et un prestataire de services (Garcia, 2008) et porte une attention à la satisfaction de l'étudiant, considéré comme un consommateur (Blackmore, 2009). Mais que nous apprend la recherche jusqu'ici sur l'évaluation en contexte universitaire?

2. L'évaluation en contexte universitaire : un portrait de la recherche

Il y a peu d'écrits dans le champ de l'enseignement supérieur qui abordent spécifiquement la question des rapports entre enseignants et étudiants au travers de leurs évaluations mutuelles. Selon Coulon et Paivandi (2008), plusieurs des études soulignent les difficultés relationnelles au sein des universités et analysent cette problématique sous l'angle de l'influence de la qualité de ces relations sur la réussite ou l'échec scolaire. Sur le plan de l'évaluation des apprentissages des étudiants, d'autres éclairent la question des inégalités dans l'accessibilité et la réussite scolaire (cf. tout le courant conflictualiste de la sociologie de l'éducation, notamment les travaux de Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), et d'autres encore se penchent sur les effets simultanés de l'environnement des études et de l'expérience universitaire des étudiants (Blais et al., 1997; Coulon, 1997; Coulon et Paivandi, 2008; Frenay et al., 1998; Marton et Säljö, 1976; Ramsden et Entwistle, 1981; Romainville, 2006, 2013; Wathelet et Vieillevoye, 2013). De nombreuses études ont examiné les visées de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), en rapport avec l'amélioration de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants (Detroz et Blais, 2012; Dumont, Rochat, Berthiaume et Lanarès, 2012; Fontaine, 2009; Poissant, 1996; Younès, Rege Colet, Detroz et Sylvestre, 2013; Younès et Romainville, 2012), tandis que d'autres se sont intéressés à ses enjeux pour les acteurs (Bernard, Postiaux et Salcin, 2000; Desjardins et Bernard, 2002; Heine et Maddox, 2009; Kogan, Schoenfeld-Tacher et Hellyer, 2010; Morgan, Sneed et Swinney, 2003; Thivierge et Bernard, 1996; Wright et O'Neil, 1995).

Certes, les recherches actuelles sur les évaluations en contexte universitaire ont fourni une quantité importante d'informations, compilées en des représentations visuelles (chiffres, graphiques, diagrammes, etc.) capables, comme le dirait Geertz (cité dans Becker, 2002), de générer des explications plus vastes. Dans le champ de l'éducation par exemple, elles sont en mesure d'indiquer les corrélations entre les caractéristiques des étudiants et leur motivation, entre l'origine familiale et la réussite scolaire, etc. Cependant, elles comportent aussi quelques limites sur lesquelles il est instructif de s'arrêter. D'abord, elles s'appuient quasi uniquement sur des questionnaires : l'on s'intéresse particulièrement aux scores obtenus et la préoccupation, donc, est celle de la qualité et des effets des pratiques évaluatives sur la réussite ou l'échec scolaire des étudiants, réussite ou échec étant conçus de manière normative. Ainsi, les recherches actuelles sur les évaluations en contexte universitaire réduisent la complexité des enjeux des évaluations à ce qui est mesurable, classable, comptable. De fait, si l'on arrive, par les évaluations, à chiffrer les performances des étudiants ou des enseignants, en revanche, on connaît peu leur interprétation de la situation et les stratégies mises en œuvre pour s'adapter à ces évaluations. Ainsi, vouloir saisir absolument des réalités aussi complexes que l'enseignement et l'apprentissage par la mesure et la classification laisse dans l'ombre ce qui n'est pas quantifiable. Comme le soutient Lessard (2014), on n'ose pas aujourd'hui présenter une recherche en éducation sans chiffres. Ensuite, alors que l'enseignement est un métier relationnel (Demailly, 1998; Tardif et Lessard, 2012), les recherches actuelles ne portent pas de regards croisés sur les points de vue des différents acteurs de la relation pédagogique, ce qui occulte les (en)jeux de pouvoir, les confrontations et autres influences qui, possiblement, sous-tendent ces évaluations. Elles proposent donc une conception étroite de l'enseignement quand celui-ci devrait plutôt être vu comme une coproduction (Garcia, 2008), c'est-à-dire nécessitant la participation à la fois de l'enseignant et des étudiants; l'enseignant n'est pas le seul responsable de la réussite ou de l'échec des étudiants. Si ce regard croisé s'est révélé éclairant dans le cadre de travaux portant sur les enjeux de l'évaluation et liés parfois à d'autres niveaux d'enseignement (par exemple, chez Lemay, 2000 ou Morrissette et Legendre, 2014), on n'en a pas encore testé la fécondité pour cerner les processus sociaux, les ajustements et autres compromis qui se négocient entre enseignant et étudiants universitaires, afin d'instaurer un « pacte mutuel de non-agression » (Hersh et Merrow, 2005, cité dans Côté et Allahar, 2010) dans la relation pédagogique. Ainsi, les écrits scientifiques passent sous silence l'influence des évaluations sur les rapports établis entre ces protagonistes. Cette influence pourrait être appréhendée à partir d'une conception resocialisante permettant d'éclairer les dimensions qui échappent aux logiques mises en œuvre par des procédés quantifiables.

3. Une conception resocialisante pour cerner l'influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires

À la lumière des limites des recherches sur l'évaluation en contexte universitaire, il semble pertinent d'adopter une conception resocialisante de l'évaluation qui, comme le propose Morrissette (2009), permet de porter un regard dynamique sur les échanges entre acteurs concernés et leurs activités coordonnées, sur leurs influences mutuelles. Cette perspective élargit la conception traditionnelle de l'évaluation et de l'enseignement, en ce sens qu'elle permet d'appréhender les rapports de pouvoir au cœur des évaluations mutuelles qui lient enseignants et étudiants, d'identifier les enjeux et les tensions qui leur sont attachés en relation avec la pression actuelle exercée par la visée de contrôle,

d'administration. Adopter cette grille de lecture théorique conduirait à mieux saisir comment, dans le contexte de la massification de l'enseignement supérieur et du clientélisme introduit dans les universités, les évaluations mutuelles influencent les rapports entre les enseignants et les étudiants, comment ces protagonistes « pactisent », de manière plus ou moins tacite, « pour obtenir que les choses se fassent » (Strauss, 1992, p. 252). De fait, le plan de cours n'est que la manifestation formelle du contrat pédagogique qui renvoie bien davantage à la négociation continue plus ou moins harmonieuse, dans et par les interactions entre les partenaires, des rôles de chacun, des règles, des identités et du sens des tâches et des critères avec lesquels elles seront appréciées. Cette perspective resocialisante attire également l'attention sur les « conventions » en classe, soit ces manières de faire les choses qui facilitent la coopération et la coordination de leurs activités communes (Becker, 2006). En effet, les enseignants et les étudiants ont appris, à force de socialisation scolaire (décodage des demandes et réponse aux exigences de l'institution scolaire), à adopter certaines conduites dans la culture dans laquelle ils évoluent et dans la dynamique de la leur avec celle des autres. Ils les reconduisent donc, c'est-à-dire qu'ils agissent selon les conventions, les « compréhensions partagées », ce qui fait que les choses se passent généralement rondement, en douceur. C'est cette perspective théorique qui a permis à Morrissette (2010) de montrer comment des enseignantes du primaire ajustent leurs pratiques d'évaluation sur la base de conventions qui les lient par exemple aux parents d'élèves. Ainsi, les conventions sont omniprésentes en classe ou dans tout autre groupe : elles dicteraient notamment le choix des modalités d'évaluation et régiraient même les relations des uns par rapport aux autres.

Cette conception resocialisante de l'évaluation pourrait s'insérer dans un paradigme de la négociation, à titre de théorie de l'interaction susceptible de contribuer à l'analyse de ces rapports d'influence, car comme le dit Strauss (1992), dont les travaux en sont emblématiques, la négociation est un fait générique des rapports et des arrangements humains, tant elle est inéluctablement attachée aux entreprises communes à plusieurs personnes, groupes ou organisations. Dans un tel paradigme, les conventions ne sont donc pas figées, permanentes; elles évoluent, même lentement, étant renégociées en continu. Par exemple, comme nous l'avons relevé précédemment, les « rapports de places » (Goffman, 1987) entre enseignants et étudiants ont considérablement changé depuis que les universités se sont démocratisées, qui plus est, depuis que celles-ci ont été contraintes d'adopter de nouveaux modes de financement et de gestion. Ainsi, le pouvoir qui était jusque-là généralement concentré entre les mains des enseignants a de plus en plus tendance à se redistribuer : en évaluant la prestation d'enseignement (ou de l'enseignant), les étudiants ont acquis un certain pouvoir. Dans le contexte de la massification et de la rationalisation de l'enseignement supérieur – particulièrement à la faveur de la NGP –, un paradigme de la négociation devrait donc conduire à éclairer les processus de transformations des rapports de places entre enseignants et étudiants, plus spécifiquement à éclairer de manière compréhensive ce que d'aucuns considèrent pour l'instant comme un clientélisme. Il devrait en somme mettre en lumière l'influence du contexte social actuel sur les rapports entre ces acteurs et celle des enjeux de pouvoir au cœur de leurs évaluations mutuelles.

Conclusion

L'objectif du présent article était de proposer une grille de lecture théorique susceptible de jeter un éclairage sur les interactions entre enseignants et étudiants universitaires, pour appréhender l'influence de leurs évaluations mutuelles dans le contexte de la massification et les répercussions des crises sur les universités. Nous pensons qu'une conception resocialisante de l'évaluation, inscrite dans un paradigme de la négociation, se révélerait féconde pour mettre en lumière des aspects laissés dans l'ombre dans le cadre des orientations actuelles en recherche. Notre propos vise par le fait même à contribuer à la réflexion sur les implications de la NGP dans le champ de l'éducation en général et spécifiquement dans l'enseignement supérieur à travers le prisme des évaluations. Comme nous l'avons fait valoir ailleurs (Séguèda et Morrissette, 2014), c'est l'évaluation en tant qu'instrument fétiche de ce managérialisme qui autorise les mesures permettant de rendre des comptes relativement à l'efficacité, à la rentabilité, à l'efficience, etc., d'un mode de gouvernance. Ce langage véhiculé par la NGP risque de confondre l'université au modèle de l'entreprise, difficilement applicable au monde de l'enseignement supérieur qui est caractérisé par la liberté d'initiative et la liberté d'esprit (Zarka, 2009). L'imposition d'un « gouvernement entrepreneurial » (Dardot et Laval, 2009, p. 353), par exemple dans la gouvernance universitaire, fondé sur le contrôle des acteurs et de leurs conduites à travers les multiples dispositifs d'évaluation essentiellement quantitatifs, ne viendrait-elle pas remettre en question cette liberté d'initiative et d'esprit? En définitive, quels enjeux éthiques et politiques ce discours soulève-t-il sur les plans de la relation pédagogique? Par exemple, n'encourage-t-il pas des jeux de séduction mutuelle? Également, alors qu'au Québec, depuis la Révolution tranquille, nous avons privilégié une démocratisation de l'éducation, n'y a-t-il pas un risque que ce discours encourage le retour à une certaine forme d'élitisme?

Notes

- 1 Ces changements sont bien expliqués dans les contributions de Trow (2011) ou de Fanghanel (2012).
- 2 De fait, dans le contexte universitaire, les prestations de recherche des professeurs sont plus valorisées dans leur promotion que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. En fin de compte, les enjeux de celle-ci sont surtout notables pour les professeurs n'ayant pas encore leur permanence et les chargés de cours.

Références

- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, NY : Columbia University Press.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (traduit par J. Mailhos). Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (2^e éd.; traduit par J. Bouniort). Paris : Flammarion.
- Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650. <http://dx.doi.org/10.7202/000293ar>
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 6(126), 26-37.

- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34 (8), 857-872.
- Blais, J.-G., Laurier, M., Van der Maren, J.-M., Gervais, C., Lévesque, M. et Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées. Une enquête sur les pratiques et les perceptions selon des professeurs et des étudiants : rapport de recherche*. Montréal, QC : Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Charle, C. et Verger, J. (2007). *Histoire des universités* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Côté, J. E. et Allahar, A. L. (2010). *La tour de papier. L'université, mais à quel prix?*. Montréal, QC : Logiques.
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les LATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Repéré à [http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE - Coulon-Paivandi.pdf](http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf)
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : PUF.
- Damon, J. (2009). La fièvre de l'évaluation. *Sciences humaines*, (208), 18-23.
- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et Politiques*, (40), 17-24. <http://dx.doi.org/10.7202/005087ar>
- Deniger, M.-A., Brouillette, V. et Kamanzi, C. (2004). Réorientation, refinancement et obligations de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises?. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 145-166). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. et Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 5-29.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532. <http://dx.doi.org/10.2307/3322182>
- Dumont, A., Rochat, J.-M., Berthiaume, D. et Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 85-115. <http://dx.doi.org/10.7202/1024671ar>
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. Londres : Routledge.
- Fontaine, S. (2009). Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2^e et 3^e cycles. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (p. 123-144), Bruxelles : De Boeck.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles : De Boeck.
- Garcia, S. (2008). L'évaluation des enseignements : une révolution invisible. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5(55-4bis), 46-60. <http://dx.doi.org/10.3917/rhmc.555.0046>
- Gingras, Y. (1987). Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche. *Possibles*, 11(4), 151-163. Repéré à http://www.archipel.uqam.ca/533/1/Defi_universite_moderne.pdf
- Gingras, Y. (2008). Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5(55-4bis), 67-79. <http://dx.doi.org/10.3917/rhmc.555.0067>

- Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (traduit par A. Kihm). Paris : Minuit.
- Heine, P. et Maddox, N. (2009). Student perceptions of the faculty course evaluation process. An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal*, 3, 1-10. Repéré à <http://www.aabri.com/manuscripts/09192.pdf>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, 69(1), 3-19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Keeley, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264029118-fr>
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Kogan, L. R., Schoenfel-Tacher, R. et Hellyer, P. (2010). Student evaluations of teaching: Perceptions of faculty based on gender, position and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.491911>
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal, QC : ERPI.
- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 143-164). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning—II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Morgan, D. A., Sneed, J., et Swinney, L. (2003). Are student evaluations a valid measure of teaching effectiveness: Perceptions of accounting faculty members and administrators. *Management Research News*, 26(7), 17-32.
- Morrissette, J. et Legendre, M.-F. (2014). *Les enjeux socioéthiques et sociopolitiques de l'évaluation*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Morrissette, J. (2010b). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages*. Saarbruck: Éditions universitaires européennes.
- Morrissette, J. (2009). Une (re)socialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education (CJNSE/RCJCE)*, 1(2), 1-8.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal, QC : Logiques.
- Ramsden, P. et Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x>
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 19-40), Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2013). Chapitre conclusif. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 273-321), Bruxelles : De Boeck.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2012). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales* (2^e éd.). Montréal, QC : CEC.
- Trow, M. (2011). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Dans J. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (vol 18, p. 243-280). http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

- Wathelet, V. et Vieillevoye, S. (2013). Évaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 21-40), Bruxelles : De Boeck.
- Wright, W.A. et O'Neil, M.C. (1995). Teaching Improvement Practices: International Perspectives. In W.A. Wright (dir.), *Teaching improvement practices. Successful strategies for Higher Education* (p. 1-57). Bolton, MA: Anker Publishing.
- Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P. et Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 109-126). Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N. et Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'EEE. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 175-199. <http://dx.doi.org/10.7202/1024674ar>
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, (37), 113-123. <http://dx.doi.org/10.3917/cite.037.0113>

Pour citer cet article

- Segueda, S. et Morrissette, J. (2017). Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants en contexte universitaire : vers une conception resocialisante. *Formation et profession*, 25(2), 92-101. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.398>