



L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : levier de développement de la pratique réflexive des enseignants universitaires marocains

Youssef AZZABI

Université Mohammed 5 de Rabat

Faculté des sciences de l'éducation de Rabat

Résumé : L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) est une pratique pédagogique qui commence à propager dans le contexte universitaire marocain, comme étant un exercice cherchant à faire des étudiants des acteurs-évaluateurs de leur propre formation et les pratiques de leurs enseignants en vue de la perfectionner. On se situe dans une perspective compréhensive et constructive, le présent article cherchant à explorer et comprendre le statut de cette nouvelle pratique pédagogique (EEE) dans le milieu universitaire marocain avec ses dimensions conflictuelles, reconnue comme un objet d'enjeux et de tensions multiples. Le plaidoyer central de ce travail est de soutenir l'exercice de l'évaluation des enseignements par les étudiants afin de développer la réflexivité des enseignants universitaires sur leurs pratiques pédagogiques comme étant le levier central pour former les enseignants du 21^{ème} siècle. Pour ce faire, des écrits réflexifs et des entretiens individuels sont conduits avec trente-et-un (31) enseignants universitaires relevant de différents champs disciplinaires (sciences humaines et sociales, sciences exactes et les sciences de la santé). Les données recueillies sont analysées selon la méthode auto-ethnographique. En effet, cette expérience de recherche montre des divergences saillantes quant aux perceptions de l'EEE, entre ceux, qui conçoivent cette pratique d'évaluation comme inutile, ceux qui exercent l'évaluation irrégulièrement et d'autres fonds de l'EEE une activité inséparable de leurs pratiques pédagogiques dans la mesure où elle est exercée systématiquement. Aussi, les divergences de positionnement des enseignants-chercheurs vis-à-vis de l'EEE est tributaire de leur paradigme épistémologique de référence dans la mesure où les comportementalistes sont les plus contestataires de l'EEE tandis que les constructivistes ont une position plus compréhensive et humaniste de l'évaluation et de la relation pédagogique.

Mots-clés : Evaluation des enseignements par les étudiants, Pratique réflexive, Enseignement supérieur, Enseignants-chercheurs, Pratiques pédagogiques.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.13151902>

1) Introduction

« La crise actuelle des métiers de l'éducation et de la formation oppose un sentiment unitaire de non-reconnaissance de la complexité de la mission, de lassitude si ce n'est de souffrance devant l'évolution du métier [...] Les pratiques enseignantes sont donc portées par un souci d'efficacité et de pragmatisme. À cet élan se greffe le courant de la réflexivité qui permet de rendre compte des pratiques effectives. » (jorro, 2004, p. 42).

Au Maroc et partout ailleurs dans le monde, le système d'enseignement supérieur s'est traversé de profondes mutations internationales en termes de : formation à la recherche, formations professionnalisantes, développement culturel et réduction des inégalités. Aussi, ce système s'est influencé par des mouvements de commercialisation des formations, de privatisation, les palmarès des universités...

Ce contexte national et international en plein mouvement et effervescence, déclenche des réformes et des remaniements des politiques éducatives, en termes de révision des missions de l'université et son statut, aussi bien celui des enseignants-chercheurs, voire l'étudiant et la relation pédagogique.

Dans ces mutations, on a assisté à la naissance d'un nouveau profil de l'étudiant, il s'agit de l'étudiant-évaluateur. Or, l'étudiant n'est plus un agent passif récipiendaire de la formation, mais plutôt un acteur actif, constructeur de ses connaissances et compétences, un acteur qui réfléchit et analyse sa propre formation.

Pour donner suite à ce postulat de l'étudiant-évaluateur, l'étudiant-acteur, l'évaluation des enseignements par les étudiants comme pratique pédagogique cédant parole à étudiant en vue de s'exprimer sur sa propre formation, de donner son avis, de critiquer les enseignements inutiles. Ce travail d'évaluation, constitue un moment de réflexion primordial qui privilégie une approche réflexive.

2) Problématique

Depuis l'avènement du processus de Bologne (1998), le système d'enseignement supérieur a subi de nombreux changements. Ce processus a bouleversé la perspective existante tout en passant du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Ces mutations, ont placé les enseignants du supérieur dans des situations problème, puisque, ils sont invités à s'investir davantage dans leurs activités d'enseignement. Tout en plaçant l'étudiant au centre de l'action éducative comme étant acteur de sa propre formation.

Alors, l'étudiant n'est plus un agent passif récipiendaire de la formation, mais plutôt, acteur, constructeur de ses propres savoirs, co-apprenant, co-chercheur, voire co-évaluateur avec l'enseignant. Ce dernier prend le rôle d'un facilitateur des apprentissages et médiateur, aidant l'étudiant à développer ses stratégies et ses comportements d'apprentissage (Rege colet & Romainville, 2006).

Ce changement de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant a donné lieu à l'émergence de la pratique « **d'évaluation des enseignements par les étudiants** ». Considérée comme étant la pratique opportune pour développer la réflexivité à la fois des étudiants et des enseignants du supérieur, dans la mesure où elle consiste à récolter systématiquement les avis des étudiants sur la qualité des enseignements et l'exploitation des résultats afin de les améliorer. La consolidation de cette pratique peut entretenir l'émergence d'une éducation à la citoyenneté académique, qui se centre sur l'étudiant comme étant acteur et « étudiant-évaluateur ». Qui commence à documenter, à examiner ses représentations, ses conceptions et ses croyances à propos des enseignements (Younes, Detroz, Sylvstre, et al, 2015).

Cette pratique évaluative, s'impose de plus en plus avec acuité pour soutenir le développement professionnel des enseignants en termes de déclenchement de leur « **réflexivité** » et le renforcement de la démarche métacognitive des étudiants. D'amorcer le passage d'un système d'enseignement individuel caractérisé par certaines pratiques pédagogiques opaques à un système d'enseignement fondé sur l'explicitation des visées et des méthodes pédagogiques, tout en favorisant une démarche réflexive et collaborative (Younes, 2005).

Cette approche d'évaluation des formations et des enseignements par les étudiants alimente la dynamique de professionnalisation des enseignants universitaires et leur engagement dans une dynamique réflexive non seulement sur l'action et en action, mais aussi à propos de l'action. De surcroît, cette pratique génère une sorte de réflexion sur les problèmes éthiques, politiques et instrumentaux posés par leurs pratiques quotidiennes d'enseignement. Tout en assurant le passage d'un enseignant qui maîtrise un champ disciplinaire à un professionnel qui utilise ses savoirs pour comprendre sa pratique et ses effets sur les apprentissages de ses étudiants.

Ce potentiel réflexif constitue une compétence primordiale pour rendre les enseignants des acteurs de leurs pratiques, des acteurs capables de questionner leur cadre de référence, et de construire un rapport distancié à l'action, un acteur capable de structurer ses interventions dans une logique adaptative, consciente et évolutive tout en acceptant la complexité de son métier dans toutes ses dimensions et assurer la responsabilité pour agir (Vacher, 2015).

Au Maroc, cette approche évaluative n'est pas encore instituée. Elle a en quelque sorte un choix pédagogique pour les enseignants qui désirent demander l'avis de leurs étudiants sur leurs pratiques pédagogiques en vue de les améliorer davantage. Alors que d'autres ne font pas recourir à cette pratique sous prétexte que l'étudiant n'est pas encore mature pour évaluer les enseignements. À cet effet, il est légitime de s'interroger : « Comment

juger de la qualité de cet enseignement en l'absence de toute évaluation ou un retour des étudiants eux-mêmes ? » (CSEFRS, 2018, p.81).

En dépit de la déclaration de l'arrêté ministériel relative à l'instauration du « Centre international de pédagogie et de gestion universitaire » (CIPEGU) depuis février 2001. Ce centre a fixé parmi ses missions, l'évaluation des enseignements et le développement de la pratique réflexive chez les universitaires, mais elle n'a pas réussi ces missions et reste encore une lettre morte. Même, le Conseil Supérieur de L'éducation, de Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) a recommandé la nécessité et l'urgence d'instaurer officiellement cette pratique évaluative dans les universités marocaines « L'étudiant est un acteur central et principal bénéficiaire de l'enseignement, son évaluation des enseignements devient indispensable pour adapter régulièrement les programmes de formation et répondre efficacement à ses besoins. Ce procédé consacre ainsi l'approche de la formation centrée sur l'étudiant » (CSEFRS, 2019, p. 48).

Conscient de son importance dans l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants, de favoriser le dialogue entre les équipes pédagogiques, les étudiants et les représentants du monde socioéconomique. « Le point de vue des étudiants a son importance dans toute évaluation. Il traduit les difficultés organisationnelles, pédagogiques et méthodologiques d'un système de formation. D'où la nécessité d'impliquer l'étudiant pour exprimer son point de vue sur l'organisation et le déroulement des enseignements » (CSEFRS, 2018, p.79).

Force est de constater que cette approche socioconstructiviste des enseignements a du mal à se pénétrer complètement dans les universités. À la lumière de ce problème, la profession enseignante au supérieur au Maroc mérite d'être questionnée, problématisée, restituée et examinée au regard du paradigme de la pensée réflexive. L'enseignant universitaire aujourd'hui doit avoir l'audace d'interroger son rôle au sein de l'établissement : qu'est-ce qu'un enseignant universitaire ? Quelles sont mes missions ? Quelles compétences dois-je y avoir ? Faut-il garder ou changer mes pratiques pédagogiques ? Et pourquoi ? Qu'est-ce qu'un étudiant au supérieur ? Quelles compétences dois-je développer chez ce jeune apprenant ? Pour quelle utilité ? À utiliser dans quelles situations ?

Ce travail de questionnement en permanence de ses propres pratiques, par voie de l'exercice systématique de la réflexivité pour, dans et sur l'action. Est tributaire de l'implication des étudiants dans l'évaluation de ses enseignements pour s'enrichir davantage et alimenter le réfléchissement.

Dans le contexte universitaire marocain, on est devant trois cas de figure des enseignants face à l'évaluation des formations et des enseignements par les étudiants :

Le premier cas de figure, il s'agit des enseignants exerçant cette évaluation de façon irrégulière « Personnellement je l'ai fait 2 fois en 33 ans de carrière » (Professeur des sciences de la vie de la terre à la faculté des sciences et techniques). Il a arrêté cette expérience pour deux raisons : la première raison, relative à l'incapacité de l'enseignant à construire un outil d'évaluation (questionnaire) qui respecte les qualités métriques (validité, fiabilité, sensibilité). La deuxième raison, se rapporte à des facteurs à la fois liés aux étudiants (manque d'engagement et de sérieux dans leurs réponses), des facteurs d'ordres contextuels et institutionnels (cette approche évaluative n'est pas instituée). « Cette expérience n'a pas été reconduite de façon régulière pour plusieurs raisons : manque de temps, objectivité de certains étudiants, qualité du questionnaire, difficultés à traiter les résultats, etc... » (Professeur des sciences de la vie de la terre à la faculté des sciences et techniques).

Le deuxième cas de figure, s'agit des enseignants qui impliquent les étudiants dans l'évaluation des enseignements de façon systématique. Même si, cette pratique n'est pas instituée, certains enseignants adoptent cette approche évaluative comme étant une partie intégrante de leurs pratiques pédagogiques. Ils s'engagent activement dans cette approche constructiviste pour améliorer leurs pratiques d'enseignement. « La question de l'évaluation des cours dépend de chaque enseignant. De ma part, l'occasion m'est donnée de le faire dans deux cadres différents :

- Les cours des Travaux Dirigés présentent l'occasion de faire l'évaluation du cours par les étudiants. Eu égard au fait que ces enseignements ne sont généralisés pour tous les modules, la question de l'évaluation en dépend étroitement ;
- L'appréciation des examens après chaque semestre par les étudiants en effectuant une séance de correction dont les objectifs majeurs sont l'évaluation du cours et l'appréciation du contrôle des connaissances ». (Professeur de droit fiscal à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales).

Le dernier cas de figure, représente la majorité écrasante des enseignants du supérieur. Il s'agit des enseignants qui n'ont jamais exercé cette évaluation « J'ai le grand regret de vous annoncer qu'il n'y a aucune pratique officielle (ou personnelle) à l'échelle de notre université qui est dédiée à ladite évaluation des enseignements par les étudiants » (Professeur des sciences chimiques à la faculté des sciences). « Personnellement, je ne vois

pas son utilité dans l'enseignement public ou les modes d'évaluation se font autrement que par les apprentis » (Professeur de la mécanique à l'école nationale des sciences appliquées).

En effet, on peut s'interroger pourquoi certains enseignants s'investissent dans leurs activités d'enseignement et impliquent les étudiants dans l'évaluation de leurs enseignements alors que d'autres résistent ? Cela est-il dû à des caractéristiques individuelles spécifiques ou à un contexte local ou institutionnel propice à cet engagement ? Ils résistent à l'évaluation, car ils sentent insécurisés ? Ou ils considèrent les étudiants des jeunes incapables d'évaluer les enseignements ? Si, ces enseignants n'exercent pas l'évaluation des enseignements alors comment apprennent sur leur profession ? Et comment ils se développent pédagogiquement ?

Il est même assez légitime de s'interroger sur la prédominance de la logique de caste dans le contexte universitaire marocain ? Est-ce que cette logique qui empêche l'exercice de « **l'évaluation des enseignements par les étudiants** » dans le sens où la caste supérieure (les universitaires) n'accepte pas d'être évaluée par la caste inférieure (les étudiants) ?

La longue tradition du sacro-saint de la « **liberté académique** » des enseignants universitaires est l'un des éléments explicatifs des divergences des pratiques « d'évaluation des enseignements par les étudiants ». D'ailleurs, l'absence de la logique du projet pédagogique, la dominance de la logique disciplinaire au détriment de développement de compétences professionnelles, aggravent la situation et empêchent l'extension complète de cette évaluation.

Question centrale de recherche

Comment et dans quelle mesure l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) participe-t-elle au développement de la pratique réflexive des enseignants universitaires marocains ?

3) Méthodologie de recherche

3.1) L'écriture réflexive : outil de mise en mot de l'expérience de l'EEE

D'abord, il est utile de distinguer entre quatre catégories d'écritures : l'écriture dans sa pratique, l'écriture pour sa pratique, l'écriture sur sa pratique et l'écriture à partir de sa pratique. Ce travail de recherche met l'accent sur l'écriture de l'enseignant universitaire sur sa pratique, c'est-à-dire effectuer un travail métalinguistique où l'écrivain se distancie de ses expériences évaluatives, pour favoriser un regard critique et rétrospectif sur leur cheminement, ses actions, de dégager les dimensions de ses pratiques évaluatives. D'explicitier l'ensemble de faits historiques et de moments particuliers, sur des faits tirés de la mémoire et des souvenirs d'expérience sur les gestes évaluatifs au supérieur.

Les enseignants-chercheurs sont censés maîtriser le langage pour décrire avec finesse et analyser avec perspicacité leurs pratiques d'évaluation des enseignements. Tout en mobilisant un vocabulaire suffisamment riche pour parler de l'expérience évaluative avec acuité. De manifester une capacité rédactionnelle pour traduire leurs pensées, dénonciation de leurs idées et les traduire facilement en mots (Cros, Lafortune, & Moriss, 2009).

L'écriture réflexive exige de la part des universitaires ciblés un effort de formulation et de clarification de leurs pensées, leurs conduites, de se mettre à distance, de transformer leurs représentations, de relire et de prendre conscience de leur propre développement. Donc, cette écriture est à la fois formative et transformative. Elle suppose des pauses pour réfléchir sur les pensées et les actions (Bartosova, 2012).

Le geste d'écriture d'un récit de pratique induit à la réflexivité sur sa propre pratique : « l'idée de l'autoréflexion, c'est-à-dire le mode de réflexion où l'auteur examine et clarifie ses pensées et ses présupposés sous-jacents à ses propres actions en écrivant » (Makela & Nimkulrat, 2011, p. 3) cité par (Desgane, 2005).

Cet outil permet aux enseignants ciblés de s'ouvrir sur leur expérience, de décrire les dimensions constitutives de leurs pratiques évaluatives qui sont moins tangibles, implicites et intuitives. Il engage les enseignants « Dans l'acte de vivre l'expérience, de la raconter, de la revivre, et de la raconter à nouveau tout en apportant des modifications à [ses] récits » (Clandinin & Connelly, 1994, p. 418) cité par (Rondeau, 2011).

Ainsi dit, évoquaient les éléments saillants dans leur trajectoire. De restructurer les événements vécus que la narration transforme à des événements ayant un sens. Il constitue aussi une tentative d'objectivation des éléments fondateurs de la profession. Un travail réflexif qui allie l'expérience et les savoirs de référence issus de la formation académique. Ce travail narratif suppose un discours authentique (Vanhulle, 2011).

Aussi dit, l'écriture réflexive est un outil indispensable pour impliquer les universitaires dans un processus de réflexion critique sur leur propre expérience d'enseignement et d'évaluation. De réfléchir sur la construction du soi professionnel en évaluation au travers un processus de ressouvenance des moments passés et s'engager intellectuellement, émotionnellement et physiquement, aussi bien que spirituellement (Gabrielle, 2016).

Sur l'aspect organisationnel, l'écriture comme instrument de recherche permet de mettre en cohérence les éléments suivants : la planification et la réalisation des actions d'évaluation des enseignements. Aide à se donner fil conducteur, des points de repère et des lignes directrices de l'activité évaluative. Autrement dit, mettre en relation les différentes étapes de construction du dispositif évaluatif de chaque enseignant du supérieur.

3.2) Les entretiens individuels

L'entretien comme étant un « speech dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B. des informations qui étaient contenues dans la biographie de B » (Blanchet & Gofman, 2015, p. 5). Mobiliser dans ce travail comme outil complémentaire à l'écriture réflexive.

Le protocole d'entretien est un instrument incontournable pour susciter la réflexivité des enseignants pour raconter leur expérience d'implication des étudiants dans l'évaluation des formations et des enseignements. Il s'agit d'une sorte de production de discours sur l'expérience vécue. De mettre en évidence certains événements particuliers qui ont marqué leur histoire en évaluation des enseignements.

3.2.1) Conception du guide d'entretien

Il s'agit d'un guide semi-directif qui combine à la fois la réponse de l'enseignant aux questions de ce guide et son expression libre sur son parcours d'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements : de la conception de l'outil évaluatif adressé aux étudiants passent par l'analyse et l'interprétation des résultats, jusqu'au retour de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques.

Les questions du guide d'entretien sont formulées sur la base des questions de recherche de ce travail. Alors, ce guide est composé de trois parties :

- **Première partie** : porte sur le choix de l'outil mobilisé en vue d'évaluer les enseignements et le processus de construction des questions ou les items constitutifs de l'outil privilégié.
- **Deuxième partie** : concerne les modalités d'administration de l'outil et la méthode d'analyse et de traitement des résultats.
- **Troisième partie** : porte sur la nature des remarques issues de ces évaluations et comment l'enseignant revient sur ses pratiques pédagogiques sur la base des enseignements tirés de l'évaluation.

3.3) Méthode d'analyse des contenus, des entretiens et de l'écriture réflexive

Il s'agit d'une analyse thématique ou de couplage transversal des entretiens et des dissertations issus de l'écriture selon les thèmes en faisant une synthèse à la fin. Puis, la construction une grille d'analyse afin de les lire, cette grille est construite à partir des questions de recherche. Elle sert aussi à expliquer, à hiérarchiser les thèmes, en thèmes principaux et secondaires en séparant les éléments factuels et de signification. Elle découpe les énoncés et les classe dans des rubriques afin de typologiser les données. Cette catégorisation sert à expliquer les variations des thèmes dans le corpus lors de la discussion des résultats. Enfin, des extraits d'entretiens des et des écrits sont cités à des fins de « preuve » pour renforcer la plausibilité des faits.

3.4) Population des enseignants-chercheurs ciblés selon les champs disciplinaires, le grade et l'établissement d'appartenance

Les sciences de la santé			
	Établissement	Département	Grade
Enseignant 1	FMP	-	PES
Enseignant 2	ISPITS	Formation	-
Enseignant 3	FMD	-	PES
Enseignant 4	FMP	-	PES

Les sciences humaines et sociales			
	Établissement	Département	Grade
Enseignant 1	FLSH	Phonétique	PES
Enseignant 2	FLSH	Linguistique	PES
Enseignant 3	FLSH	Littérature	PES
Enseignant 4	FSE	Evaluation	Vacataire
Enseignant 5	FSJES	Droit	PES
Enseignant 6	FSJES	Gestion	PES
Enseignant 7	FSJES	Droit fiscal	PES
Enseignant 8	FSJES	Droit public	PES
Enseignant 9	ISCAE	Agronomie	-
Enseignant 10	ENCG	Gestion	-

Les sciences exactes			
	Établissement	Département	Grade
Enseignant 1	Faculté des sciences	Physique	PES
Enseignant 2	Faculté des sciences	Biologie	PES
Enseignant 3	Faculté des sciences	Biologie	PES
Enseignant 4	Faculté des sciences	Ecologie et environnement	PES
Enseignant 5	Faculté des sciences	Mathématiques	PES
Enseignant 6	Faculté des sciences	Géologie	PES
Enseignant 7	Faculté des sciences	Physique	PES
Enseignant 8	FST	Physique	PES
Enseignant 9	FST	Agronomie	-
Enseignant 10	FST	-	PA
Enseignant 11	FST	Sciences et techniques	PES

Enseignant 12	FST	Mathématiques	PES
Enseignant 13	INSEA	Mathématiques	PES
Enseignant 14	ENSAM	Mathématiques	PES
Enseignant 15	ENSA	Mécanique	PES
Enseignant 16	ENA	Architecture	PES
Enseignant 17	Faculté polydisciplinaire	Biologie	PES

4) Analyse et discussion des résultats

4.1) L'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements et des formations : une compétence en cours de construction chez le corps enseignant du supérieur

« Comme étant formateur de formateur en EEE, je distingue deux catégories d'enseignants : **la première** catégorie (majorité) résiste complètement à l'EEE car ils considèrent les étudiants comme étant des immatures et dépourvus d'expériences professionnelles et pédagogiques pour évaluer les enseignements, alors leurs jugements n'est pas crédible et sujette à la subjectivité. **La deuxième** catégorie (minorités) adhère à cette pratique. Chacun de ces enseignants à une démarche spécifique en EEE » (formateur à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé).

À l'encontre de la majorité écrasante des enseignants-chercheurs qui font de l'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements un impensé et un tabou, puisque, elle est contestée farouchement.

Une élite des enseignants est pour l'évaluation, répétant en permanence dans leur discours le terme « culture d'évaluation ». Cette notion diffère d'un acteur à l'autre, selon sa posture. Pour l'enseignant-gestionnaire, la culture d'évaluation est associée au contrôle, à la performance, à l'efficacité et l'efficience et la reddition des comptes. Pour l'enseignant-pédagogue, elle est associée à l'ensemble de valeurs, de normes, et de pratiques.

Bien qu'ils divergent dans leur conception et leurs pratiques de l'évaluation sur terrain, mais l'idée de l'évaluation comme pratique indispensable pour pouvoir progresser davantage est partageable entre eux. « L'EEFE est utile et bénéfique pour trois acteurs (formateur à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé) :

Les étudiants
« Développe le sentiment de sécurité, valorise l'étudiant en tant que partenaire de l'enseignant dans la construction de l'enseignement, facilite l'atteinte des objectifs pédagogiques et assure l'appropriation des compétences ».
Les enseignants
« Actualiser et mettre à niveau ses pratiques pédagogiques, améliorer la gestion de la classe et son style pédagogique, rehausser son expertise pédagogique, théorique et scientifique ».
L'équipe managériale de l'établissement
« L'AQ de l'établissement, le rayonnement et le renouveau de l'établissement, l'auto-diagnostic de l'établissement, l'élaboration et la mise œuvre des plans pédagogiques, la prise en compte des variables contextuelles qui influencent le fonctionnement de l'établissement et son système managérial »

Ils adhèrent et exercent systématiquement cette pratique. Pour eux, l'évaluation est l'un des piliers pour instituer une université démocrate, puisque, la démocratie en éducation et formation n'est pas seulement de garantir l'accès égalitaire à la formation, mais plutôt faire de l'université un milieu des débats, des échanges et des rencontres intersubjectives entre l'enseignant et l'étudiant. Un milieu de délivrer des savoirs émancipateurs, de

donner la parole aux étudiants pour s'exprimer, ceci n'est possible que par l'institution d'une éducation et une pédagogie démocrate : « au début de chaque module, j'organise une séance avec mes étudiants pour savoir leurs attentes et leurs besoins par rapport à ce module, pour pouvoir par la suite répondre à leurs exigences. Cette pratique, je l'appelle "la démocratie en éducation et formation" » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Cette pratique éducative qui se veut une forme de l'exercice de la démocratie pédagogique en milieu universitaire, constitue aussi un levier d'enrichissement des pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs : « cette expérience est enrichissante en termes d'amélioration des pratiques » (Professeur des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences et techniques). « De promotion d'une pédagogie constructiviste et humaniste... Je dis toujours à mes étudiants en parapharmacie, sachez bien que vous n'êtes pas mes secrétaires ici, je n'ai pas besoin. Je vous donne l'information et on entame tout de suite la discussion. Pour que vous puissiez approprier le savoir » (formateur à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé).

L'évaluation ne permet pas seulement d'améliorer les pratiques d'enseignement, mais aussi le fonctionnement du projet de formation dans sa globalité. « En tant que chef de département et coordonnateur pédagogique d'un master, je n'utilise pas seulement l'EEE pour évaluer mes cours et mes enseignements mais aussi pour évaluer le fonctionnement total de la formation dont je suis responsable » (Professeur de la linguistique appliquée à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Cette évaluation dont les étudiants sont les acteurs et partenaires des enseignants-chercheurs dans un projet de formation, institue la communication entre l'équipe pédagogique, institue la coopération, une éducation et une formation partenariale entre le formateur et le formé : « l'implication des étudiants dans la démarche d'évaluation des enseignements est l'un des meilleurs mécanismes qui favorisent et haussent la qualité des formations surtout au niveau de l'enseignement supérieur » (formateur à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé).

« Le meilleur moment de la leçon, quand les étudiants commencent à m'adresser des questions, lancent des remarques sur mes pratiques d'enseignement, proposent de nouvelles idées, de nouveaux documents... Ceci, afin de faire de la science le sujet du pouvoir et non pas l'enseignant » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

À cet égard, le jugement évaluatif des étudiants jouit d'une importance considérable aux yeux de ces enseignants-chercheurs, puisque, il est un soutien pour perfectionner les pratiques de formation : « l'évaluation est un processus d'amélioration continue afin de faire évoluer toute activité d'enseignement » (Professeur des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences et techniques). Un outil puissant de questionnement, de remise en question des enseignements et des pratiques existantes : « tout enseignement est inefficace jusqu'à son évaluation » (Professeur à la faculté de médecine dentaire). Un levier de formation des étudiants-acteurs porteur d'un esprit critique et d'avis propre sur eux et sur le monde qui les entoures « Le développement de cette pratique évaluative n'aide pas seulement l'enseignant à améliorer ses pratiques mais aussi prépare l'étudiant à devenir un acteur porteur d'un avis et producteur d'un jugement sur ce qu'il apprend des programmes de formation » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Deux points communs entre ce corps professoral adhérant à l'idée de l'évaluation comme pratique formative et formatrice.

Point commun 1 : des enseignants-chercheurs étudiés ou enseignés à l'étranger (Europe ou l'Amérique du Nord).

La majorité écrasante de ces enseignants sont des lauréats des universités européennes et nord-américaines, parmi eux, il existe ceux qui ont exercé la profession enseignante à l'étranger. Alors, ils ont intégré cette pratique dans leur répertoire, dans leur épistémologie personnelle en tant qu'enseignant du supérieur. « Comme étant lauréat d'une université de l'Angleterre et ancien enseignant-chercheur de la linguistique appliquée aux Etats-Unis, j'ai commencé l'exercice de l'EEE depuis le début de ma carrière. À cet effet, j'ai subi des formations sur les outils et les techniques de l'exercice de l'évaluation. À l'entrée au Maroc, j'ai commencé ma carrière comme étant formateur des enseignants-stagiaires au SPR, puis chef de département, j'ai entamé la construction des outils pour impliquer mes étudiants dans l'évaluation de mes cours. Alors, j'adresse continuellement aux étudiants un formulaire dont ils expriment librement leur avis sur : l'architecture des cours, sa clarté, les forces et les faiblesses du cours, et la clarté de ses objectifs » (Professeur de la linguistique appliquée à la faculté des lettres et des sciences humaines).

« Quand j'étais enseignant-chercheur à Canada où ce genre d'exercice est institutionnalisé, alors, j'ai impliqué mes étudiants de façon régulière et systématique dans l'évaluation des enseignements. Je procède au téléchargement d'un questionnaire disponible dans le site de l'établissement, je l'adresse aux étudiants, après les spécialistes s'occupent de l'analyse des données et m'envoient le rapport d'évaluation. Ce rapport identifie mes points forts et mes points faibles avec des recommandations. L'expérience canadienne m'aidait beaucoup à transposer cette pratique dans le contexte éducatif marocain en reprenant les mêmes outils » (professeur des sciences mathématiques à l'Institut national des statistiques et des économies appliquées).

« Mes expériences en tant qu'enseignant dans plusieurs pays : la France, L'Algérie, Oman, les Emirats, Arabes unis et Kenya m'a permis d'acquérir des bonnes pratiques en enseignement au travers la collaboration avec les services d'AQ en EEE. À la fin de chaque semestre, l'administration me fournit un rapport synthétique des résultats de ces évaluations » (Professeur des mathématiques appliquées à l'école nationale des sciences appliquées).

Point commun 2 : Enseignants-chercheurs ayant une posture constructiviste et humaniste de l'éducation et de la formation.

Ces enseignants-chercheurs ont une conception constructiviste de l'enseignement, une conception humaniste et progressiste de l'évaluation. « Quand je présente ou j'expose une intervention, j'explique à mes étudiants que ces connaissances sont relatives et critiquables, alors pensez-vous des questions, exprimez vos avis par rapport à ce que j'ai exposé, si vous avez des remarques posez-les. Contrôlez-moi, s'il vous plaît ». (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

L'évaluation comme levier et moteur de développement de relations positives et humaines avec leurs étudiants, puisque, cette pratique offre des espaces de débat et d'échange autour des pratiques pédagogiques et des savoirs enseignés. « Sans demander l'avis des étudiants sur mes cours, je ne peux pas être constructif. La leçon est une co-construction, sans l'implication des étudiants, je ne peux pas la construire » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

La posture constructiviste de cette catégorie des enseignants-chercheurs leur permet d'avoir une conception particulière de l'enseignement, de la relation pédagogique et de l'évaluation. Pour eux, enseigner est une profession qui se cherche, elle n'est pas un point de départ, mais plutôt un point d'arrivée à travers la lecture des ouvrages spécialisés en pédagogie, l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et l'EEE « Je procède à l'évaluation de mes enseignements par trois voies : L'autoévaluation, L'évaluation par les pairs et l'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements » (Professeur à la faculté de médecine dentaire).

« À l'entrée dans la carrière, je n'ai pas subi de formation pédagogique, ni initiale, ni continue. Alors, la formation sur le « tas » s'avère fondamentale pour se former à enseigner à perfectionner ma carrière d'enseignant et développer mes pratiques professionnelles ». (Professeur des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences et techniques « Les résultats issus de l'EEE ne sont pas suffisants pour améliorer mes pratiques d'enseignement. Je préfère les évaluations volontaires avec les pairs. Chose que je fais avec les collègues qui assistent à mes cours et j'assiste aussi leurs cours parfois en vue d'évaluer leurs pratiques parfois en vue de superviser, parfois même pour contrôler » (Professeur des mathématiques appliquées à l'école nationale des sciences appliquées).

Il s'avère que « L'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements est une excellente approche pour réussir le projet de formation, puisque, l'étudiant est le centre de toute action pédagogique » (Formateur à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé).

S'engager dans le paradigme constructiviste, implique une approche d'enseignement centrée sur le projet et la résolution des problèmes. À cet effet, l'évaluation constitue pour ces enseignants-chercheurs un moyen incontournable pour vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés au préalable « l'évaluation des apprentissages permet de mesurer l'écart existant entre le planifier ou les objectifs fixés par l'enseignant et le réaliser par les étudiants ou les résultats obtenus. En cas d'existence d'un écart (souvent ça, ce qui arrive), l'enseignant cherche les raisons de ce hiatus entre le planifier et le réaliser » (formateur à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé).

En dépit des convergences, des objectifs pédagogiques de ces panoplies d'évaluation des enseignements. Les dispositifs méthodologiques mobilisés par ces enseignants-chercheurs sont divergents, puisque, chacun a des outils et des techniques d'évaluation propres et spécifiques. Alors, leurs pratiques de conception et de

construction de ces outils évaluatifs et d'analyse des résultats issus des évaluations menées sont tellement hétérogènes, puisque, chacun a des représentations propres de ce processus évaluatif.

4.2) De la conception des outils évaluatifs à l'analyse des données : des pratiques hétérogènes

Bien que cette pratique d'EEE n'est pas inscrite dans une politique nationale ou dans la stratégie du fonctionnement de l'établissement de formation. Cet exercice relève des pratiques professionnelles de certains enseignants-chercheurs.

Néanmoins, le protocole méthodologique suivie durant le processus de construction des dispositifs d'évaluation des enseignements par les enseignants divergents d'un enseignant-chercheur à un autre, selon l'établissement d'appartenance et la discipline de référence.

Alors, les pratiques des enseignants oscillent entre ceux qui utilisent des outils quantitatifs (questionnaires) et qualitatifs (grilles, des écrits réflexifs), entre des outils applicables à tous les modules et des outils spécifiques à chaque module, entre des questions fermées et des questions ouvertes, entre l'analyse qualitative, quantitative et mixte.

Ces pratiques évaluatives divergentes sont sujettes à réflexion en vue de déceler les logiques d'action qui les sous-tendent. La réalité du travail évaluatif des enseignants sur le terrain décèle cinq façons de faire l'évaluation.

Première catégorie des enseignants-chercheurs
Conscient de la particularité et la spécificité de chaque module et le contenu disciplinaire enseigné, ces enseignants-chercheurs construisent des outils d'évaluation adaptables à chacun de ces modules. Ainsi, par souci de garantir l'originalité et l'authenticité de l'outil évaluatif construit, ces enseignants-chercheurs se basent dans le processus de construction des outils évaluatifs sur les axes de chaque module.
Deuxième catégorie des enseignants-chercheurs
Cette catégorie des enseignants utilise un seul outil (standard) pour évaluer les enseignements (questionnaire ou grille). L'outil mobilisé n'est pas adapté à la spécificité du module enseigné dans la mesure où il constituait d'un ensemble de questions générales « cette démarche d'évaluation vise à évaluer le module dans sa totalité et non pas chaque cours à part entière. » (Professeur de biologie à la Faculté des sciences). Cette situation s'explique par la reprise des outils des universités étrangères ou l'appui des projets des organismes internationaux (Tempus, Jumelage...) qui diffusent ces outils évaluatifs dans les établissements d'appartenance de ces enseignants-chercheurs. Entre autres, cette catégorie du corps professoral est divisée entre ceux qui adressent aux étudiants des questionnaires, ceux qui délivrent des grilles à remplir, des autres mobilisent à la fois des questions fermées et ouvertes, d'autres seulement les questions fermées. Les questions utilisées ont un caractère général, ils sont applicables à l'évaluation de n'importe quel module.
Troisième catégorie des enseignants-chercheurs
La troisième figure des enseignants-chercheurs se distingue par l'engagement des étudiants dans des écrits réflexifs. Ces écrits impliquent les étudiants dans la pratique de narration des difficultés rencontrées dans leur parcours de formation, de donner leur jugement envers les pratiques pédagogiques de l'enseignant (les pratiques à renforcer et les pratiques à abolir). « Je présente mes cours en phonétique, en trente ou quarante questions, ces questions sont hiérarchisées. Pendant, chaque cours l'étudiant copie le cours, après on passe à l'étape de la question et réponse. La séance prochaine, l'étudiant élabore un rapport dans lequel il distingue les éléments du cours qu'il a compris et les éléments qu'il n'a pas compris. Enfin, je demande l'avis des étudiants sur la pertinence et la clarté de la leçon. » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).
Quatrième catégorie des enseignants-chercheurs
La quatrième catégorie des enseignants-chercheurs est ceux qui ont commencé cette expérience, mais ils ont échoué, par conséquent, ils ont abandonné cette pratique pour les raisons suivantes : incapacité de

construire des outils valides et fiables, non-engagement des étudiants, le nombre élevé des étudiants surtout dans les établissements à accès ouvert.

Cinquième catégorie des enseignants-chercheurs

La dernière catégorie des enseignants-chercheurs évalue l'efficacité des enseignements tout en organisant des mini projets pour mesurer à quel point les étudiants ont assimilé les savoirs et les concepts techniques et à quel point ils sont capables de les mobiliser dans ces mini-projets. « En tant qu'enseignant de l'informatique, avec des projets de filière en mutation continue, je me base aussi sur une confrontation finale que je fais avec chaque groupe de travail pour débattre à propos du projet/mini-projet liés au cours pour tirer des conclusions et apporter les améliorations nécessaires aux différentes activités liées à mon cours » (Professeur de l'informatique à la faculté des sciences et techniques).

4.3) Profil des étudiants impliqués dans l'évaluation des enseignements

Certes, tous les étudiants (e) ne sont pas impliqués dans l'évaluation des enseignements, faute des contraintes humaines et matérielles surtout au cycle de la licence dont le nombre est élevé dans les établissements à accès ouverts. Alors, chaque enseignant cible un cycle d'enseignement dont taux d'encadrement est raisonnable, en effet, les enseignants-chercheurs sont divisés aux cas de figure suivants :

Ceux qui ciblent tous les étudiants des trois cycles (LMD).
Ceux qui ciblent seulement le cycle de la licence professionnelle et le master.
Ceux qui ciblent seulement les étudiants du master.
Ceux qui ciblent seulement les étudiants de la dernière année de la licence (S5 et S6).
Ceux qui ciblent seulement les étudiants du dernier semestre de la licence (S6).

Il s'avère que le taux d'encadrement est une variable déterminante en matière de choix d'un cycle sans autre, puisque, l'exercice de l'évaluation exige certaines conditions, surtout, un nombre raisonnable des étudiants pour exercer aisément cette pratique d'éducation à la démocratie pédagogique.

Les pratiques évaluatives des enseignants-chercheurs ne se divergent pas seulement au niveau du cycle ciblé et de l'outil mobilisé pour impliquer les enseignants dans l'évaluation des enseignements, mais aussi des divergences sous-tendent les moments de l'évaluation.

Alors, les enseignants-chercheurs sont divisés entre ceux qui demandent l'avis des étudiants systématiquement, ceux qui demandent l'avis deux fois par an (au début de chaque semestre), ceux qui demandent l'avis au milieu de chaque semestre, et ceux qui impliquent les étudiants dans l'évaluation une seule fois pendant toute l'année (à la fin de l'année universitaire).

Souvent, le choix du moment dépend de la prise en compte des variables susceptibles d'influencer les réponses des étudiants selon les convictions de chaque enseignant : « au milieu de chaque semestre, j'administre un questionnaire à mes étudiants pour évaluer les enseignements. Le choix de ce moment s'explique par deux raisons : la première raison, pour éviter l'influence de la note du contrôle final sur leurs réponses. La deuxième raison, en ce moment les étudiants ont des connaissances suffisantes sur ma manière d'enseigner. Pour éviter l'influence de ma présence sur les réponses ou les jugements de mes étudiants, les étudiants déposent le questionnaire dans ma boîte des lettres » (Professeur des sciences physiques à la faculté des sciences).

4.4) Dimensions d'évaluation des enseignements par les étudiants

Les outils construits ne sont pas basés sur un modèle théorique, mais plutôt sur les éléments ou les axes abordés pendant les cours. Généralement, ces outils visent à déceler les difficultés et les problèmes rencontrés par les étudiants pendant le déroulement des cours et lors des évaluations « Le choix des questions et la construction du questionnaire n'étaient pas basés sur des modèles ou grille d'évaluation standards, mais plutôt sur l'architecture du cours que j'assure pour voir à quel niveau se trouvent les difficultés » (Professeur des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences et techniques).

Les étudiants évaluent plusieurs dimensions et aspects des pratiques de formation, à savoirs :

Evaluation de la formation dans sa globalité
Cohérence du contenu enseigné et son croisement avec les autres modules de la formation, la réponse du contenu enseigné aux attentes des étudiants, son utilité pour le monde professionnel, pertinence du contenu enseigné.
Les enseignements disciplinaires
Pertinence du savoir enseigner.
La pédagogie
Affichage des objectifs du module et du cours, gestion du temps, structure du cours, style de communication, la relation enseignant/étudiant, les stratégies d'apprentissage des étudiants, la méthode d'enseignement, la méthode d'évaluation, la motivation vis-à-vis du cours, qualité des supports utilisés, la langue d'enseignement, la charge des travaux demandés, le rythme des cours, les qualités personnelles de l'enseignant.
Le fonctionnement de l'établissement
Orientation et insertion professionnelle des étudiants, formation tout au long de la vie, système d'information, relation avec le staff administratif, l'offre de formation.

4.5) Pratiques d'analyse des données issues des évaluations

L'analyse est une étape fondamentale dans le processus d'évaluation des enseignements, puisque, elle permet de décomposer et recomposer les avis des étudiants sur les enseignements dispensés par l'enseignant. Cette pratique couvre un caractère spécial d'un enseignant à un autre selon la méthode d'évaluation poursuivie. En effet, il existe ceux qui optent pour l'analyse qualitative, d'autres quantitatives et une autre catégorie d'enseignants opte pour l'analyse mixte.

Triangulation des données
Les enseignants qui s'appuient sur plusieurs sources d'information pour analyser et évaluer leurs pratiques pédagogiques, procèdent à l'accroissement ou la triangulation de ces panoplies de données issues de l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et l'EEE pour conscientiser leurs pratiques professionnelles.
Outils statistiques
L'analyse des données issues de ces évaluations porte sur chaque section à part entière tout en prenant en compte les variables susceptibles d'influencer les réponses des étudiants (le sexe, l'assiduité aux cours...). L'analyse se fait par voie d'outils statistiques, le calcul de la moyenne et la représentation des réponses des étudiants sous forme de la courbe de gauss afin de mieux visualiser la distribution des réponses.
Analyses quantitatives et qualitatives (mixtes)
L'analyse des résultats est faite de manière statistique quantitative pour faire sortir le taux de satisfaction envers le module, les cours et la séance. Alors que l'analyse qualitative des expressions transcrites issues de

la grille est faite manuellement afin de sortir les éléments susceptibles d'améliorer les pratiques professionnelles de l'enseignant.
Catégorisation des données
D'abord, il s'agit d'une analyse manuelle procédant à la catégorisation des données issues de l'évaluation à des données : utiles et inutiles, points de faiblesses et de forces. Ensuite, l'enseignant les compare, puis il les discute avec les collègues appartenant à la même discipline et les étudiants. Enfin, les cours sont mis à jour tout en intégrant les remarques utiles.
Tableaux de bords
Les données sont traitées à l'aide d'un tableau de bord composé de rubriques (ceci pour les questions fermées). Les données issues des questions ouvertes sont traitées séparément pour dégager les forces et les faiblesses du cours et exploiter les propositions des étudiants pour améliorer les enseignements.

Les enseignants-chercheurs dans les établissements à accès ouvert qui adressent les questionnaires à tous les étudiants éprouvent des difficultés lors des traitements des résultats à cause de l'effectif élevé des réponses reçues et la difficulté de répondre aux besoins de nombreux étudiants ayant des profils hétérogènes. « L'analyse était difficile pour deux raisons : l'effectif des étudiants qui dépasse 250 étudiants. Et les étudiants rédigent des textes longs et ne répondent pas par oui ou non ce qui a été difficile » (Professeur des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences et techniques).

4.6) Contraintes d'évaluation des enseignements par les étudiants

Nombreux sont les enseignants-chercheurs qui ont commencé à concevoir des outils évaluatifs, tout en les adressant à leurs étudiants en vue d'avoir une vision critique et constructive de leurs pratiques pédagogiques pour pouvoir par la suite les réguler et les changer, tout en s'inscrivant dans une perspective développementale et progressiste.

Par la suite, une proportion importante de ces enseignants-chercheurs a cessé cet exercice pour plusieurs raisons notamment : manque d'accompagnement pédagogique, manque d'engagement des étudiants dans cet exercice, l'inefficacité des outils évaluatifs mobilisés...

Il est incontestable que l'engagement des enseignants-chercheurs dans l'évaluation comme étant une source d'apprentissage varie substantiellement d'un établissement à l'autre, d'une filière à l'autre et d'un programme de formation à l'autre. Selon, le milieu académique, les valeurs sociales ou les choix pédagogiques qui caractérisent chacun de ces aspects ont une incidence sur l'impression que les enseignants construisent de la valeur de leur environnement d'apprentissage.

En effet, orienter les enseignants-chercheurs vers la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques, nécessite un certain accompagnement pédagogique, fournit par le conseiller pédagogique ou les agents de changement.

Ceci, est tellement absent dans le contexte universitaire marocain. Les établissements d'enseignement supérieur ne soutiennent pas les formations pédagogiques, les innovations sont souvent moins encouragées et moins accompagnées. Par conséquent, les enseignants-chercheurs arrêtent l'exercice de l'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements : « j'ai arrêté cette expérience d'EEE pour les raisons suivantes : manque de temps, manque d'objectivité des étudiants en évaluation, qualité médiocre du questionnaire, difficultés de traitement des résultats. Mais, je peux reprendre cette expérience à condition que l'administration s'occupe de cette opération dans le cadre du tutorat. De la rendre une pratique obligatoire au niveau de l'établissement (son institutionnalisation) » » (Professeur des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences et techniques). « Le perfectionnement de cette pratique est tributaire de l'engagement de responsables de l'éducation à organiser des formations au profit des enseignants pour se former à l'exercice de l'EEE » (formateur à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé).

Il semble que l'accompagnement comme démarche d'assistance continue, de faire avec les enseignants-chercheurs est susceptible d'alléger leur parcours évaluatif tout en développant les manières de faire : « Toutefois, elle s'avérerait bonne si le questionnaire et le traitement de celui-ci se font par un spécialiste qui saura comment faire révéler l'information pertinente des étudiants » (Professeur des sciences de gestion à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales).

Alors, de nombreuses contraintes à la fois institutionnelles, culturelles, matérielles et humaines empêchent les enseignants-chercheurs de continuer dans la voie de faire participer les étudiants à l'évaluation des enseignements dans une visée développementale et progressiste. « Les contraintes de ce processus évaluatif (Professeur de sciences biologiques à la faculté des sciences) :

Cette pratique n'est pas institutionnalisée.
Les étudiants ne sont pas impliqués davantage dans cette pratique. Ils ont tendance à formuler des jugements positifs car ils croyaient que leur jugement va influencer la note.
Seulement 20% des étudiants participent.
Des étudiants souffrent de carences linguistiques pour pouvoir exprimer leurs avis sur la qualité des cours ».

Ainsi dit, « cette pratique évaluative est fondée sur un principe central : l'esprit critique. Cet esprit critique doit constituer même le fondement et la finalité centrale à développer chez les étudiants du supérieur. En cas d'absence de cet esprit, cette pratique ne peut pas y' avoir lieu » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Alors, l'esprit critique et la réflexivité sont des pratiques contagieuses qui se transmettent de l'enseignant à l'étudiant lors de leurs interactions. Si, l'enseignant n'est pas réflexif sur ses pratiques, ne critique pas ses pratiques en permanence et ne les interroge pas on ne peut pas y'avoir des étudiants réflexifs et critiques.

4.7) Pertinence, crédibilité et validité des jugements évaluatifs des étudiants

Que l'on évalue ou que l'on établit la qualité de quelque chose, il résulte de cette démarche un jugement, une synthèse ou une conclusion évaluative. Toute démarche évaluative consiste à porter un jugement. L'évaluation est une discipline consciente qui consiste à établir la qualité des objets, tout en mettant en relief leur complexité (Hurteau, Houle, & Guillemette, 2012).

Or, le jugement constitue le fondement de toute évaluation y compris l'évaluation des enseignements alors sa validité s'avère une condition nécessaire. En évaluation des enseignements, l'acceptabilité du jugement par les enseignants-chercheurs reste problématique pour plusieurs raisons : crédibilité, validité et pertinence de la démarche suivie, l'inaccessibilité aux parties prenantes, intégration des parties prenantes.

Alors, nombreux d'enseignants-chercheurs ont arrêté l'expérience d'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements pour les facteurs suivants :

La mise en doute de la validité et la pertinence du jugement évaluatif des étudiants	La majorité des enseignants-chercheurs ne se basent pas sur un modèle théorique pour construire l'outil d'évaluation « le choix des questions et la construction du questionnaire n'était pas basé sur un modèle théorique d'évaluation standardisé, mais plutôt sur l'architecture du cours que j'assure pour voir à quel niveau se situent les difficultés » (Professeur des sciences de la vie et de la terre à la faculté des sciences et techniques).
Non engagement des étudiants	« J'ai arrêté cette expérience d'EEE car j'ai reçu plusieurs questionnaires non remplis par les étudiants » (Professeur des sciences biologiques à la faculté des sciences). « Peu d'étudiants régissent à cette évaluation peu d'étudiants remplissent cette grille » (Professeur des sciences physiques à la faculté des sciences et techniques).
Difficulté de répondre aux différents besoins des étudiants hétérogènes.	

Difficulté de traitement des résultats de l'évaluation à cause du nombre élevé des étudiants dans les établissements accès ouverts.

De nombreux biais méthodologiques sous-tendent les outils évaluatifs d'une catégorie des enseignants-chercheurs à savoir : l'absence de l'anonymat dans certains questionnaires, parfois l'absence de l'annonce des objectifs de cet exercice aux étudiants, non-communication des résultats aux étudiants pour les débattre...l'inconscientisation de ces dérives méthodologiques produit des jugements évaluatifs de la part des étudiants moins crédibles et moins valides.

Alors, l'enjeu est d'inscrire cette évaluation dans un cadre de professionnalité avec de hautes exigences méthodologiques et éthiques. Tout en se débarrassant des relations de pouvoir en évaluation vers une relation fondée sur la communication et le partage. La poursuite de buts communs entre les deux acteurs de l'évaluation (l'enseignant et l'étudiant).

De dépasser les perceptions normatives et standardisées de la culture de l'évaluation en faveur d'une conception pluraliste des cultures de l'évaluation. Tout en ouvrant des espaces de rencontre, de négociation et de collaboration entre les différentes catégories d'acteurs sociaux concernés.

Or, trois conditions pour penser la cohérence de l'activité évaluative dans ses réalisations collectives :

<p>Un engagement mutuel</p>	<p>Il s'agit de renforcer les liens sociaux entre les partenaires de la situation éducative. La négociation du sens, le partage des connaissances, et la responsabilité individuelle et collective face à l'évaluation. « Deux conditions pour que les étudiants s'engagent sérieusement dans l'évaluation des enseignements : le développement du sentiment d'appartenance à la formation et la conception des formations de qualité » (Professeur de phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).</p>
<p>Faire de l'évaluation une entreprise commune</p>	<p>La construction d'un répertoire partagé sous forme de langage commun, de symboles, de signes, d'actions, d'outils et de routines.</p>
<p>Réfléchir en permanence sur la question de la posture et le positionnement de l'évaluateur.</p>	

4.8) Prénance de la culture des chiffres dans les pratiques d'EEE

Certes, l'évaluation est une nécessité absolue, condition vitale pour les organisations, les administrations et les institutions. C'est un outil vital pour tout acteur désireux de s'inscrire dans une visée développementale et progressiste. Mais, en éducation et formation la manière par laquelle certains enseignants-chercheurs conduisent ces évaluations pédagogiques, les façons de gérer, d'administrer et de gouverner fait l'objet de nombreuses analyses critiques.

À l'exception d'un ou deux enseignants-chercheurs, le reste fait recourir aux pratiques de quantification des évaluations menées tout en mobilisant des outils statistiques pour produire et analyser les résultats des évaluations. « Il calcule le score issu de différentes grilles pour prendre des décisions quant au changement d'une pratique ou non : si, le score global est égal ou supérieur à 70% l'enseignant se considère comme étant efficace. En effet, il ne change rien de ses pratiques. Si, le score est compris entre 50% et 70% il considère son

enseignement comme étant acceptable. Alors, il retravaille ses présentations et de ses pratiques pour les améliorer. Si, le score est moins de 50%. Il considère son enseignement comme étant médiocre. En effet, il entreprend les actions suivantes mettre en question les démarches pédagogiques suivies, réexaminer son processus d'enseignement, chercher l'aide auprès de ses collègues ayant plus d'expérience en enseignement » (formateur de formateur à l'institut supérieur des sciences infirmières et techniques de santé).

Le recours à la pondération des chiffres produits par un outil statistique pour juger la pertinence ou non d'une pratique pédagogique ici et maintenant pose de véritables questionnements quant à la légitimité de cette pratique dans la logique de l'évaluation de la pédagogie. Puisque, la domination de la quantophrenie en évaluation et la quantification des sujets évalués est un indicateur de la propagation de l'idéologie ou l'esprit gestionnaire. L'activité de quantification induit, de façon intrinsèque et fortuite, une a-moralisation des critères de jugement de l'activité pédagogique. Le chiffre contribue ne peut pas fournir une certaine visibilité de l'action pédagogique et participe à la montée en puissance de la normalisation.

Aussi, la dimension ontologique des savoirs enseignés n'est pas touchée dans ces évaluations. Les savoirs comme étant le sujet autour desquels les partenaires de la situation éducative (enseignant/étudiant) se rencontrent pour les coconstruire dans l'espace des échanges et des débats intersubjectives. Les savoirs constituent l'identité de l'enseignant et de l'étudiant, cette identité se concrétise par la mise en débats et un discours en quête de connaissances, mais aussi de lois, de normes, de prescriptions, de jugements de valeurs et de choix personnels.

4.9) EEE : levier de réflexion sur les pratiques pédagogiques

Les sociétés modernes se débarrassent de plus en plus de la normativité pour entrer dans l'ère de la réflexivité. L'homme moderne est une personne réflexive, qui doit savoir ce qu'elle fait, capable de produire une analyse de ses actions, de la formuler d'en débattre, se remettre en cause pour pouvoir évoluer. La réflexivité est une idée d'évaluation continue des actions.

Alors, former des apprenants et des enseignants réflexifs est une nécessité pour pouvoir s'inscrire dans la société moderne et affronter le monde de demain de façon autonome « Aucun savoir particulier n'est absolument légitime...la seule chose qui soit certaine, c'est qu'il faut préparer nos enfants à l'incertains. Par ce que ça qui les attend » (Bibauw & Jean-Louis, 2010, p. 7).

En éducation et formation, le développement de l'approche réflexive par voie de l'évaluation continue des pratiques, constitue une référence théorique fondamentale pour pouvoir actualiser les connaissances et les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur, « au début de ma carrière, je n'ai pas subi une formation pédagogique alors cette pratique de faire participer mes étudiants à l'évaluation de mes enseignements m'a aidé énormément à améliorer mes pratiques d'enseignement tout au long de 30 ans de carrière en tant qu'enseignant au supérieur » (Professeur de la linguistique appliquée à la faculté des lettres et des sciences humaines). Ainsi, cette pratique est un outil fort pour pouvoir entamer « le retour de la pensée sur elle-même en vue de générer de nouveaux savoirs et savoir-faire de la pratique. De tourner vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique » (Buisse & Vanhulle, 2009, p. 12).

Le terme levier désigne ici « une barre rigide que l'on bascule autour d'un point d'appui pour soulever des fardeaux » (La Rousse, 2017). Littéralement, le terme levier renvoie à ce qui sert à surmonter quelques résistances. Alors, chercher comment l'évaluation est un levier aboutit à se questionner aussi sur les réticences qui peuvent entraver ou empêcher le développement des apprentissages professionnels.

Il est incontestable que la compétence visant à porter un regard sur sa pratique s'apprend, mais comment ? Est-ce que vraiment les enseignants du supérieur sont inscrits dans la logique de la réflexivité pédagogique ? Si oui, quels processus réflexifs misent en œuvre ? Sur quels objets pédagogiques portent leur réflexion ? Dans quelle mesure les données issues de l'évaluation déclenchent la réflexion pédagogique ?

4.10) Formes et niveaux de réflexion sur la pédagogie

4.10.1) L'esprit critique : fondement de toute réflexivité

D'abord, la réflexivité n'est pas seulement à l'apanage de l'évaluation, la réflexivité est un état d'esprit « la réflexivité sur mes pratiques fait partie de mes pratiques quotidiennes. Je réfléchis en permanence sur ce que je fais » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

La réflexivité est un mode de vie de la profession enseignante, comme métier qui se construit et se cherche en permanence dans un monde incertain et en pleine mutation « Je situe mes pratiques dans une perspective interactionniste et constructiviste dans le sens où je demande à mes étudiants en paramédical de m'écrire une page sur ce qu'ils ont appris de ce module. Et dans une page ou demi-pages de parler de leurs appréciations par

rapport à ma performance. Quelques étudiants me posent la question : monsieur, est-ce qu'on peut vous critiquer ? Je réponds oui bien sûr, critiquer mes pratiques pour que je puisse m'améliorer davantage. Ceci, ce n'est pas une critique, mais plutôt une sorte de conscientisation de mes propres erreurs pédagogiques afin de pouvoir les rectifier par la suite » (formateur à l'institut supérieur des sciences infirmières et techniques de santé).

Dans ce sens, faire de l'étudiant un ami critique est une posture pédagogique fondamentale pour pouvoir cheminer dans une voie d'amélioration continue. Cet idéal ne peut pas se réaliser sans des étudiants ayant un esprit critique constructif, « cette pratique évaluative est fondée sur un principe central : l'esprit critique. Cet esprit critique doit constituer même le fondement et la finalité centrale à développer chez les étudiants du supérieur. En cas d'absence de cet esprit, cette pratique ne peut pas y'avoir lieu » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

En effet, l'esprit critique est à la base de toute réflexivité. Mais, il n'est pas une donnée, il se construit, c'est une pratique contagieuse qui se transmet de l'enseignant à l'étudiant au cours de leurs interactions. Si, l'enseignant n'est pas réflexif sur ses pratiques, ne critique pas ses pratiques en permanence et ne les interroge pas on ne peut pas attendre des étudiants réflexifs et critiques.

L'enseignant qui accepte d'être sujet d'évaluation par des regards externes objectifs, qui s'auto-évalue en permanence, qui s'autocontrôle souvent, qui révisé ses pratiques, ses interactions avec les étudiants réussit sûrement son métier d'enseignant.

L'étudiant est l'acteur le mieux placé pour cette pratique, puisque, il est partenaire de l'enseignant dans la formation. Demander l'appréciation des étudiants sur la qualité des enseignements est un moyen puissant pour générer des données susceptibles d'alimenter davantage la réflexion sur les pratiques. « Je n'évalue pas mes pratiques seulement à travers ce rapport que les étudiants rédigent sur mes pratiques. Je demande l'avis des étudiants sur mes pratiques tout au long du module. J'évalue mes pratiques au travers la nature des interactions des étudiants avec les enseignements » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Ainsi dit, l'évaluation constitue un outil dynamique pour tester en permanence l'efficacité et la pertinence des savoirs enseignés ainsi que de « mesurer l'impact des enseignements sur l'expérience d'apprentissage des étudiants » (Professeur de droit public à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales).

À cet égard, ladite évaluation déclenche chez le corps enseignant des réflexions à la fois rétroactives, interactives et post-actives.

Le premier niveau

Mener des réflexions sur les pratiques de planification des leçons dans lesquelles l'enseignant-chercheur prend en considération les remarques des étudiants lors de la planification didactique « les résultats de l'évaluation m'aident énormément à planifier prochainement les cours. À analyser et examiner les dimensions constitutives des cours » (Professeur de droit public à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales). « L'accumulation des données de ces évaluations tout au long de mon expérience en enseignement supérieur m'a permis de changer en permanence mes pratiques en vue de les améliorer. Surtout au niveau de la planification des cours, la révision des programmes et les méthodes de travail ainsi que la mise à jour des supports et des méthodes d'enseignement » (Professeur de droit public à la faculté des sciences juridiques économiques et sociales). « Ces évaluations menées par les étudiants sont des sources d'information fondamentales pour planifier mes cours et penser mes gestes professionnels durant le processus d'enseignement-apprentissage » (Professeur de la linguistique appliquée à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Le deuxième niveau

Concerne la réflexion interactive. Alors, ceci aide les enseignants à réfléchir continuellement sur la manière d'agir et de réagir aux questions des étudiants, la manière de réagir immédiatement envers des comportements indésirables, inattendus, autrement dit, agir dans l'incertitude « Je tente en permanence de répondre aux attentes de mes étudiants. Les résultats de ces évaluations me permettent de me remettre en question et d'améliorer la qualité de mes interventions » (professeure de gestion et de commerce à l'Institut supérieur de commerce et administration des entreprises agroalimentaires).

Le dernier niveau

Concernes les réflexions menées par l'enseignant après avoir quitté l'amphithéâtre. En effet, l'enseignant mène des questionnements et des interrogations sur les actions pédagogiques qu'il a menées pendant la séance. Aussi bien, se baser sur les évaluations pour « dresser le profil de compétence de chaque étudiant, le degré de compréhension et d'assimilation des leçons. La régulation et l'ajustement des leçons en fonction des besoins des étudiants, la révision des outils pédagogiques mobilisés, clarté des contenus, méthodes d'enseignement et la pertinence de la méthode d'évaluation des acquis » (professeure à la faculté de médecine et de pharmacie).

À travers ces processus de réflexion l'enseignant ne se limite pas seulement à identifier, à explorer, à structurer, et à comprendre les situations professionnelles. La réflexion permet à l'enseignant de prendre conscience des théories personnelles qui structurent ses actions pédagogiques et procèdent à leur transformation.

Aussi dit, l'expérience d'apprentissage des étudiants constitue aussi l'un des sujets majeurs de réflexion des enseignants-chercheurs : qu'est-ce que d'abord l'apprentissage pour-eux ? Pourquoi ? Et comment ils apprennent ? La manière par laquelle les étudiants répondent et interagissent avec les enseignants permet certainement de révéler le sens accordé au savoir et le rapport à tout ce qui relève de l'apprendre : « les remarques et les appréciations formulées par les étudiants me permettent de réfléchir quant à la manière par laquelle les étudiants apprennent et assimilent les leçons dispensées. De mener une réflexion à la fois sur soi-même et sur les enseignements » (Professeur des sciences de gestion à l'école nationale de commerce et de gestion).

4.11) EEE : levier de régulation des pratiques pédagogiques

Rappelant toujours que l'évaluation ne produit pas de savoirs scientifiques, mais produit des données utiles au fonctionnement d'un programme de formation en vue de réduire les incertitudes et permettre aux enseignants-chercheurs de prendre des décisions.

Ces données issues de l'évaluation déclenchent aussi la réflexion des enseignants du supérieur sur des aspects à la fois techniques et instrumentaux (méthode d'enseignement, clarté des objectifs...) et une réflexion sur les finalités globales du module et chaque cours ou séance en particulier. « Cette démarche d'évaluation vise à évaluer le module dans sa totalité et non seulement chaque cours à part entière » (Professeur d'écologie et d'environnement à la faculté des sciences). Alors, « Dans mon bureau, j'ai des centaines de ces rapports qui comportent des remarques à la fois sur le contenu de la leçon, les questions auxquelles mon cours vise à répondre, le déroulement de la leçon, les critiques des étudiants, et leur avis » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Certes, cette pratique d'évaluation des enseignements n'est pas la fine en soi, mais plutôt un outil ou un support aidant l'enseignant à réfléchir sur soi et sur les difficultés éprouvées par les étudiants « ce qui importe, n'est pas l'évaluation des acquis, mais ce qui vient après. Pourquoi tel ou tel étudiant a échoué ou il n'a pas réussi telle épreuve ? Il s'agit de déceler les variables responsables, ceci est le rôle de l'EEE interroger les étudiants quant à la pertinence du contenu enseigné, la méthode d'enseignement, le matériel pédagogique, les variables contextuelles, le système managérial de l'établissement » (formateur à l'institut supérieur des sciences infirmières et techniques de santé).

Alors, l'enseignant réflexif est celui qui se préoccupe des difficultés de ses étudiants, qui examine en permanence ses pratiques quand les étudiants ne comprennent pas ou n'arrivent pas à saisir le sens d'une leçon « Quand un étudiant me demande monsieur je n'ai pas compris, je me questionne, peut-être c'est moi qui n'ai pas expliqué suffisamment » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Aussi, réfléchir et questionner ses pratiques ne peut y'avoir lieu seulement par des dispositifs d'évaluation, mais aussi par la mise en place d'une pédagogie émancipatrice et dialogique qui consiste valoriser l'étudiant tout lui offrant des occasions pour parler, s'exprimer, penser à haute voix au travers l'exercice de la maïeutique socratique : « Je leur pose des questions de nature qu'est-ce que vous n'avez pas compris ? La réponse à ce genre de question me permet d'avoir une idée sur mes pratiques d'enseignement. Il s'agit d'une évaluation indirecte à mes pratiques. Si, la majorité n'ont pas comprise la leçon cela veut dire qu'y'a quelque chose qui ne va pas dans mes pratiques d'enseignement, donc, il fallait les revoir » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

4.12) Formes et niveaux de réflexions pédagogiques

Bien que les remarques des étudiants sur la qualité des enseignements touchent des aspects différents qui sont à la fois de forme et de fond, des dimensions à la fois pédagogiques et disciplinaires des enseignements. « Je commence à revisiter mes cours en se basant sur les suggestions des étudiants par ordre de priorité. Alors, les résultats issus de l'évaluation sont exploités sur deux niveaux : le premier niveau, il s'agit de modifier en vue de perfectionner le contenu d'enseignement. Dans le deuxième niveau, les données sont exploitées pour juger la pertinence ou non de l'outil pédagogique préconisé en enseignement » (Professeur de l'informatique à la faculté des sciences et techniques).

« Les remarques que les étudiants m'adressent je note : pression du temps scolaire, la ponctualité, le problème des concepts, ils m'avertirent des choses que j'oublie à expliquer ou aborder pendant la leçon, le problème de la rareté des références et leurs coûts élevés ... » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

En référence aux remarques des étudiants, les enseignants-chercheurs modifient et changent leurs pratiques en fonction des réponses les plus fréquentes et en fonction de la pondération des résultats. « Il s'agit d'une révision personnalisée des cours et une mise en place des solutions personnalisées à mon style d'enseignement est passé réellement à l'action grâce à la consultation des différents modules de la plate-forme, une fois le cours terminé » (Professeur de l'informatique à la faculté des sciences et techniques).

Avant d'entamer la régulation et le changement des pratiques, l'enseignant mène une certaine réflexion sur les niveaux que l'évaluation touche. « J'exploite les données issues de ces évaluations sur les niveaux suivants : la révision générale du contenu et sa hiérarchisation, la révision de l'importance accordée à chaque composante du contenu, la révision des supports du module, la régulation des méthodes de présentation et d'explication, et l'actualisation du contenu du module » (Professeur des sciences de l'éducation à la faculté des sciences de l'éducation).

L'intégration de de ces remarques ne se fait pas mécaniquement, l'enseignant procède à tester la pertinence de ces remarques, puis, il entame leur intégration progressive dans ses pratiques. Cela dit, qu'il ne s'agit pas d'une régulation mécanique mais plutôt une régulation réfléchie « l'ajustement et la régulation des pratiques d'enseignement ne se fait pas immédiatement. Je test les remarques des étudiants avant de les intégrer définitivement dans mes pratiques comme des mécanismes automatiques » (professeur des sciences biologiques à la faculté des sciences).

Ainsi, une réflexion ou une méta-évaluation (l'évaluation de l'évaluation) s'opère sur la manière dont l'évaluation des enseignements est conduite pour pouvoir l'améliorer davantage « j'évalue même cette pratique évaluative (évaluation de l'évaluation) en se basant sur la performance des étudiants dans les examens finaux » (professeur des sciences biologiques à la faculté des sciences).

L'évaluateur n'est pas un instrument de mesure, mais plutôt acteur d'une communication. À cet égard, la communication des résultats avec les pairs et les étudiants, constitue un autre indice de déclenchement de la réflexivité des enseignants-chercheurs à travers l'alimentation des échanges et des débats dans une visée compréhensive des pratiques pédagogiques. « Les résultats issus de ces deux méthodes sont communiqués aux étudiants afin de les discuter, apporter des éléments d'éclaircissement et approfondir les résultats obtenus » (Professeur d'écologie et d'environnement à la faculté des sciences).

Ces échanges intersubjectifs entre l'enseignant et l'étudiant contribuent à la reconstruction et la redéfinition de la relation pédagogique tout en l'inscrivant dans une perspective socio-constructive. Dans la mesure où évaluation n'anime pas seulement la réflexivité des enseignants, mais également la réflexion des étudiants sur les objets du cours, les savoirs enseignés au travers un processus de problématisation en permanence des thématiques abordées dans les cours.

4.13) EEE : outil de recherche de l'enseignant-chercheur sur ses pratiques pédagogiques

La profession enseignante au supérieur est constituée de deux fonctions principales (l'enseignement et la recherche). Cette double identité ne sont pas opposées comme le pensent certains enseignants, l'enseignement et la recherche sont deux fonctions complémentaires. Les enseignants conscients de cet entrecroisement mobilisent leurs outils de recherche pour faire de leurs pratiques un objet de recherche tout en produisant des connaissances sur leurs propres pratiques à travers l'évaluation et la recherche fondamentale ou la recherche-action.

Dans ce même ordre des idées, on peut tracer des liens de connivence existant entre l'exercice de la recherche sur ses propres pratiques et le développement des capacités de réflexion sur soi. À cet égard, l'enseignant (1) est un enseignant exemplaire sur ce point, puisque, il ne réfléchit pas seulement sur ses pratiques pédagogiques au travers l'auto-questionnement de ses pratiques par voie de l'autoévaluation et la demande de l'avis de ses

étudiants et ses pairs. Il est aussi, un praticien-chercheur dans la mesure où il exerce de la recherche sur ses pratiques pédagogiques. Il est producteur dynamique de la connaissance scientifique sur ses pratiques d'enseignement-apprentissage. Il expérimente en permanence de nouvelles méthodes d'enseignement, de nouveaux dispositifs pédagogiques et évalue leur impact sur le processus d'apprentissage des étudiants.

Ce genre d'enseignants qui font de leurs pratiques un objet de recherche a développé une certaine réflexion approfondie sur leur pédagogie. Ils sont conscients qu'en pédagogie, rien n'est inscrit dans la linéarité, tout se joue dans « l'entre » : entre l'autorité du formateur et l'autonomie du formé, entre le sursis imposé nécessairement à l'apprenant pour que naisse sa réflexion et la nécessité de le pousser à passer à l'acte pour apprendre à faire quelque chose qu'il ne sait pas faire on le faisant : entre la rationalité nécessaire et les affects qui circulent. Entre une évaluation attributive qui responsabilise et une évaluation compréhensive qui accompagne (Meirieu, 2011).

Dans ce modèle de recherche de l'enseignant sur ses propres pratiques. L'enseignant exerce ce qu'on appelle la recherche-action qui vise à chercher des solutions à des problèmes d'ordre pédagogique dans la mesure où l'universitaire est un pragmatique-sceptique qui pose la responsabilité du travail de recherche dans la classe. L'exercice de la recherche-action permet à l'enseignant de réaliser une démarche de réflexion avant, pendant et après l'action, selon quatre phases clés : planifier, agir, observer, réfléchir. Elle est une sorte d'enquête auto ou co-réflexive en vue d'améliorer la rationalité de certaines pratiques.

4.14) L'auto-évaluation : alternative de réflexion sur les pratiques enseignantes

Au Maroc, il n'existe pas une politique d'évaluation des pratiques enseignantes des enseignants du supérieur. Le seul type d'évaluation mis en œuvre concerne la titularisation et l'avancement dans la carrière (promotion et gratification). Ainsi, pour évaluer, un système d'avancement d'une catégorie à la catégorie immédiatement supérieure, a été introduit. Certes, le développement de mécanismes d'évaluation pour la reconnaissance et la récompense du mérite des enseignants est une orientation importante. Toutefois, on ne peut pas nier le rôle de l'évaluation des pratiques enseignantes qui assurent la transmission de ces enseignements et qui impactent positivement l'apprentissage des étudiants, leur réussite universitaire, leur intégration sociale, ainsi que leur engagement à poursuivre leurs études (Braxton, Bray et Berger, 2000).

En absence d'un système d'évaluation capable d'accompagner, de gratifier et de faire régulièrement le point sur l'état du métier de l'enseignant alors un processus d'auto-évaluation s'avère nécessaire.

L'autoévaluation est plutôt une démarche réflexive, une appréciation, un jugement argumenté. Selon Scallon (2004), elle est une « appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'enseignant lui-même ». Legendre (1993) précise deux conditions inhérentes à l'autoévaluation, dont une « référence à des objectifs et critères prédéterminés » et une « capacité du sujet à porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même ». L'autoévaluation est donc en elle-même une démarche d'abord qualitative, une réflexion critique. Il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. Elle aboutit à un constat qu'un enseignant fait sur sa démarche en portant un regard sur des traces, des observations. Scallon (2004) signale que le développement de l'habileté à s'auto évaluer est une tendance importante en enseignement. L'autoévaluation est, selon lui, une habileté à développer, en d'autres termes un savoir-faire à s'approprier et une habitude à acquérir, donc un savoir à intégrer dans les pratiques enseignantes.

Les missions de l'enseignant consistent à assurer les conditions de l'appropriation par un maximum d'étudiants, de savoirs, du savoir-faire, des méthodes d'apprentissage, des valeurs nationales et universelles, et des aptitudes personnelles évolutives. En effet, l'enseignant est à la fois un ingénieur et un artisan. À l'image de l'ingénieur, il élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progressions, propose aux étudiants des stratégies de contournement des difficultés, etc. Du point de vue de l'enseignant ingénieur, il faudrait que tout se déroule conformément à ce qui a été prévu. On parle d'ailleurs beaucoup aujourd'hui à ce sujet d'ingénierie pédagogique. En même temps, il œuvre un artisan, dans un univers relativement clos (la classe), se débrouille avec les moyens du bord en saisissant les opportunités du moment.

4.15) La réflexivité : levier de passage d'une logique de formation à une logique d'apprentissage

« Apprendre est une activité fort capricieuse, qui exige une forte implication de la personne, qui doit donc **avoir du sens**, si possible **au-delà de la simple conformité aux attentes de l'autre**. Plus les apprentissages sont de

haut niveau taxonomique, plus ils s'étalent dans le temps, passent par des constructions et reconstructions partiellement invisibles et imprévisibles. Toute perspective constructiviste et interactionniste le réaffirme : c'est l'élève qui apprend, à son rythme, en suivant ses propres modes de pensée. Les enseignants ne peuvent qu'aménager des situations didactiques, en espérant qu'elles seront fécondes, qu'elles se présenteront au bon moment, que l'élève voudra et pourra s'y investir » (Perrenoud, cité par Soubre, 2015, p.272).

À cet égard, L'évaluation des enseignements par les étudiants se manifeste comme une activité utile et pratique au profit de l'enseignant pour réfléchir à la fois sur ses pratiques et ses apprentissages professionnels. Elle favorise l'autonomie face aux changements et d'amener l'étudiant à être conscient des connaissances qu'il utilise, du comment il les mobilise, du comment il améliore ses actions et se crée des théories... du comment il apprend. L'étudiant pourrait même se formaliser des objectifs d'apprentissage, de développer ses capacités à se connaître, à s'autoévaluer, à gérer ses compétences, notamment, dans une perspective de formation tout au long de la vie, ou à opérer ses choix professionnels.

L'évaluation a plus d'effets positifs sur l'apprentissage quand : elle est utilisée comme moyen d'engagement des étudiants, feedbacks formatifs sont régulièrement fournis sans pour autant être utilisés dans les évaluations certificatives quant à la fois les étudiants et les enseignants participent aux évaluations, quand les étudiants sont initiés aux concepts et principes de l'évaluation, ou encore quand les enseignants sont bien formés pour cela. L'étudiant doit faire l'expérience du jugement qui s'applique sur lui. L'approche par acquis de l'apprentissage, et encore plus par compétences professionnelles, remet largement en cause l'évaluation sommative.

Cet exercice évaluatif est un travail de réflexion dynamique qui privilégie une approche réflexive. Mais, cette pratique d'évaluation formative reste une « utopie porteuse » selon l'expression de Charles HADJI.

Elle est une utopie, dans la mesure où l'opérationnalisation de cette pratique en réalité de classe est épineuse, puisque, les enseignants considèrent eux-mêmes les seules légitimes à évaluer les étudiants et non l'inverse.

Cette situation s'explique par les croyances, les convictions et les coutumes qui sous-tendent, fondent et régissent les pratiques pédagogiques des enseignants en général, les pratiques évaluatives, en particulier. Les dites pratiques sont constituées de savoir-faire, acquis souvent de façon implicite, sans connaître les raisons, des routines difficilement verbalisables et de méta-connaissances qui sont caractéristiques de l'expérience. Alors, les modifier nécessite une certaine réorientation du système de représentations qui les fondent.

Néanmoins, le changement des pratiques, ne peut pas s'opérer dans le vide. Ceci, nécessite un changement paradigmatique dans l'univers de l'éducation et de la formation, c'est-à-dire le passage d'une logique de formation à une logique d'apprentissage, qui se manifeste dans l'autoévaluation formative et l'accompagnement réflexif des enseignants discutés dans ce papier requièrent des compétences et ressources que ne possèdent pas toujours les universités.

En effet, procéder au changement des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs pour s'aboutir par voie des facteurs suivants : une formation longue, distribuée, négociée : une formation qui permet de changer l'habitus cette « grammaire génératrice des pratiques » que le sujet ne connaît pas lui-même entièrement. Une formation axée sur l'analyse des pratiques. Une auto-évaluation explicite des pratiques à travers l'auto-questionnement ou la mise à distance du sujet par rapport à ses activités.

On peut penser que tout enseignant réfléchit pour agir, durant et après l'action. Mais cette réflexion n'engendre pas nécessairement des apprentissages. Un accompagnement est souvent nécessaire. S'analyser demande de savoir prendre de la distance, d'accepter de construire et déconstruire son identité, indépendamment des obstacles rencontrés ou des déceptions. Ces impacts sont potentiels sur la confiance en soi et jouent sur les facteurs de motivation. Pour assurer un bon accompagnement sur tout le curriculum et régulièrement stimuler la réflexivité des étudiants (distinguer la posture réflexive de la réflexion épisodique sur ce que l'on fait), des outils supplémentaires, sous la responsabilité des étudiants, transverses aux modules de formation et plus continus, seraient sans doute à systématiser (ex : portfolio accompagné sur le plan formatif).

5) Conclusion

Au terme de ce travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la pédagogie universitaire, qui vise à démontrer que l'EEE est un enjeu central pour mettre les enseignants-chercheurs dans le monde de la réflexivité en permanence sur leurs pratiques. Nous nous sommes arrivés à affirmer les postulats et les conclusions qui suivent :

- Avant de dresser le profil de l'enseignant réflexif par voie de l'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements, et les autres outils auxquels il doit faire appel en vue de réussir son développement

professionnel, il faut aussi fait recourir aux autres paramètres, à savoir les programmes de sa formation (initiale et continue), les outils qui y sont dispensés et les conditions dans lesquelles elles se déroulent.

- La réflexivité ne peut se développer sans appel aux différentes théories des sciences de l'éducation, avec les divers concepts indispensables de didactique, de pédagogie et de psychologie, ne peut se consolider une vraie posture réflexive.
- L'auto-formation, constitue un outil idoine de la posture réflexive. Ce processus d'auto-formation doit être suivi à travers l'accompagnement continu qui a pour but de générer une réflexion sur les incidences de ce processus sur l'adoption d'une posture réflexive.
- Pour réussir le projet d'EEE en vue de développer une posture réflexive chez les enseignants-chercheurs, il fallait mener des formations approfondies, planifiées et suivies de manière minutieuse par un personnel compétent, voire performant au profit du corps enseignant, en vue de connaître l'utilité de cette pratique et à les utiliser convenablement. De même, conscientiser le personnel enseignant que cette pratique formative est un outil sine qua non pour marquer un passage du modèle « applicationniste » vers celui du « praticien réflexif ».
- L'évaluation faite par les étudiants constitue une opération utile qui aide à identifier les points forts et les aspects à améliorer de leur enseignement.
- Les commentaires des étudiants sont une source intéressante de suggestions même s'ils peuvent constituer, dans certains cas, une forme de défoulement.

La réussite et l'efficacité de ce dispositif d'EEE est tributaire des conditions suivantes :

- La conception d'un dispositif d'évaluation rigoureux avec des instruments d'évaluation pertinents et crédibles ;
- Cette évaluation doit être contextualisée en fonction des exigences de chaque enseignant et l'objet qu'il veut évaluer ;
- La diversification des méthodes et des modalités d'évaluation ;
- Informer les étudiants quant aux motifs et aux retombées de ces évaluations sur les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- La réussite de cette évaluation est liée à l'accompagnement des enseignants dans le changement de leurs pratiques pédagogiques et leur faire bénéficier d'un soutien professionnel.

REFERENCES

- Barbier, J.-M. (2015). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, pp. 28-40.
- Bibauw, S., & Jean-Louis, D. (2010). Les pratiques d'écriture en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques*, pp. 13-30.
- Blanchet, A., & Gofman, A. (2015). *L'entretien*. A. Colin : Paris.
- Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Recherches en éducation*, pp. 225-242.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert*. Rabat.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2019). *Réforme de l'enseignement supérieur : perspectives stratégiques*. Rabat.
- Cros, F., Lafortune, L., & Moriss, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'université de Québec.

- Soubre, V. (2015). L'analyse réflexive au service de l'émancipation : construire des compétences et se construire. *Voix plurielles*, pp. 272-282.
- Gabrielle, D. (2016). L'auto-ethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, pp. 1-20.
- Gohier, c. (2000). *L'enseignant un professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hurteau, M., Houle, S., & Guillemette, F. (2012). *L'évaluation de programme axé sur le jugement crédible*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- Jorro, a. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, pp. 33-47.
- Maroy, c. (2004). *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique*. Belgique : De Boeck.
- Meirieu, P. (2011). *Histoire et actualité pédagogique*.
- Rege colet, n, M. Romainville. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck supérieur.
- Rondeau, K. (2011). L'auto-ethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, pp. 48-70.
- Younes, n. (2005). Démarche d'implantation d'un logiciel d'évaluation de l'enseignement fonctionnant sur intranet/internet. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, pp. 52-58.
- Younes, n. (2015). L'évaluation des enseignements par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer, journal international de recherche en éducation et formation*, pp. 79-90.
- Vacher, y. (2015). *Construire une pratique réflexive Comprendre et agir*. Belgique : De Boeck Supérieur.