



L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : un impensé des enseignants universitaires marocains

Youssef AZZABI

Université Mohammed 5/ Rabat
Faculté des sciences de l'éducation

Résumé : L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) est une pratique pédagogique qui commence à se développer dans le contexte universitaire au marocain, comme étant un exercice cherchant à faire des étudiants des acteurs-évaluateurs des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. On se situant dans une perspective compréhensive et constructive (au sens piagétien), le présent article cherche 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. Ainsi, mettre en lumière les contraintes institutionnelles, pédagogiques et idéologiques qui entravent la diffusion de cette pratique dans le milieu universitaire marocain. Pour ce faire, des écrits réflexifs et des entretiens individuels sont conduits au profit de 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 collectées sont étudiées en utilisant la méthode auto-ethnographique. En effet, cette expérience de recherche montre que la majorité écrasante des enseignants enquêtés sont contre cet exercice. Considéré comme inutile, car les étudiants sont des jeunes qui ne sont pas informés sur la pédagogie et l'enseignement. Cette position des enseignants vis-à-vis de l'EEE, s'explique par leurs croyances pédagogiques dans le sens où ces enseignants adhèrent à la pédagogie traditionnelle basée sur la transmission et l'entassement.

Mots-clés : Évaluation des Enseignements par les Étudiants, Enseignement supérieur, Enseignants chercheurs, Pratique réflexive.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.13625664>

Introduction

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 (Solcan, 2012). 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* » (Younes, Detroz, & Rege colet, 2012). 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 comme étant une activité 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, Rege colet, 2012).

Au niveau institutionnel, « *European Standard Guidelines* » (ESG) ou les références et lignes directrices de management qualité interne et externe dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, constitue le document de référence fondateur de l'évaluation des enseignements et des formations par les étudiants en Europe. Ce guide a incité les universités signataires du processus de Bologne à faire participer les étudiants à l'évaluation des enseignements.

Par la suite, cette pratique s'est ancrée et développée de plus en plus dans une panoplie de dispositifs d'évaluation au supérieur qu'on peut catégoriser à deux types distincts (Chevallier & Giret, 2013): Le premier dispositif, relève d'une sorte « *d'objectivité mécanique* » dans lequel des organismes externes se déplacent pour évaluer ou porter un regard extérieur sur le sujet d'évaluation. Le deuxième dispositif, se veut une évaluation interne, autoréflexive, nommée « *subjectivité substantielle* ».

Cette pratique évaluative est inscrite dans un cadre global de mise en œuvre du système de management interne et externe de la qualité. Son exercice se base sur le référentiel de l'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), qui vise impliquer les étudiants dans le processus de management de la qualité des établissements d'enseignement supérieur (Gangloff & Weisser, 2009).

Dans cet exercice évaluatif, l'étudiant devient évaluateur de la pédagogie, ami critique de l'enseignant. Il réfléchit sur sa propre expérience d'apprentissage et aide l'enseignant à réfléchir sur son expérience d'enseignement. Ce travail évaluatif anime un débat collectif au sein de l'équipe pédagogique d'une filière ou d'un département, allume la conscience collective au niveau institutionnel tout en facilitant l'évolution des orientations pédagogiques et la prise en compte des problèmes rencontrés par les étudiants (Gastaldi & Lanciaano-Morandat, 2012).

L'évaluation des enseignements par les étudiants n'a pas de fondement ni théorique, ni philosophique, ni épistémologique, c'est un *va de soi*. Un présupposé, un postulat, un principe pédagogique qui consiste à dire que l'activité d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas un produit ou une production industrielle, l'objet d'enseignement n'est pas inerte, étalonné, maîtrisable et façonnable. Il n'est pas une production normalisée, mais on est face à des êtres humains, capables d'adhérer ou de résister à cette activité (Abernot, Gangloff-Ziegler, & Weisser, 2012).

Alors, ce travail heuristique consiste à mettre en lumière les différents facteurs de résistance et de réticence des enseignants-chercheurs à la culture d'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements. En termes, de facteurs institutionnels, de croyances, de représentations et les arrières pensées qui ont fondé une vision contre l'évaluation en général, et l'évaluation des enseignements par les étudiants, en particulier.

1) Problématique

Le développement spectaculaire de l'évaluation des enseignements par les étudiants au supérieur est le résultat de deux dynamiques (Romainville, 2009): *La première est d'ordre interne*, en rapport avec la massification de l'enseignement supérieur, la complexification des savoirs, l'émergence de nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage, notamment, les pédagogies centrées sur l'étudiant. *La seconde dynamique est externe*, conséquence, de la prégnance de l'idéologie libérale basée sur les valeurs de l'efficacité, de l'efficience, de compétitivité, et la reddition des comptes dans le domaine de l'éducation.

L'émergence de ce nouveau sujet de recherche, l'évaluation en éducation, généralement et l'évaluation des enseignements par les étudiants, en particulier, a donné lieu à la naissance de deux communautés de chercheurs : *la première*, considère l'évaluation comme outil méthodologique utilisé pour mener des recherches évaluatives en éducation. *La deuxième*, dans laquelle la présente recherche est inscrite, aborde l'évaluation en tant que pratique sociale et culturelle située dans un contexte donné. Il s'agit de la recherche sur l'évaluation. Autrement dit, l'évaluation est un objet de recherche. Cette orientation stipule que l'évaluation ne produit pas des théories, elle utilise des théories qu'elle emprunte des domaines connexes. Les théories sont des éléments de référence et non pas des productions de l'évaluateur (Vial, 2008).

Alors, l'EEE est devenue un objet de recherche de plus en plus fertile à l'échelle internationale. Cette extension de la recherche sur cette pratique renvoie à son caractère controversé, controversé, car elle couvre autant de dimensions paradoxales : *La première dimension*, relative à la dialectique entre l'évaluation à visée formative contre une évaluation à visée de contrôle et la possibilité de concilier ces deux visées. *La deuxième dimension*, porte sur le caractère imposé ou concerté de cette pratique évaluative ? Autrement dit, le dispositif d'EEE est à la fois politique, social, pédagogique, administratif et technique. Elle assure plusieurs fonctions dont le caractère semble opposé ou contradictoire.

➤ *EEE: objet de controverse*

L'EEE est un objet de controverse. Objet de débat partout ailleurs dans le monde universitaire quant à ses enjeux, ses objectifs, ses objets, ses méthodes et quant à sa légitimité. S'agit-elle d'une pratique qui vise la régulation et le pilotage des établissements d'enseignement supérieur ou la reddition des comptes aux citoyens ? La mesure de la performance des universitaires, des établissements de formation ou des personnels ?

Le débat sur ce sujet est aussi d'ordre professionnel et politique : « *Qui ? Quoi ? Comment ? Selon quels référents ? Quels indicateurs ? Quelle méthodologie ? Quelle participation des évalués ? Quelle publication des résultats ?* » (Demailly, 2001, P.25) cité par (Hadji, 2004, P.5). Aussi bien, cette pratique est objet de dualité : dans le sens où elle oscille entre une approche développementale et une autre contrôlante, entre l'international et le local, entre l'évaluation comme pratique individualisée et pratique collective, entre la macro et le micro.

L'évaluation en tant que pratique sociale oscille entre deux positionnements épistémologiques, deux univers à la fois antagonistes et complémentaires, hétérogènes et connectés. Il s'agit de choisir entre l'évaluation comme contrôle et l'évaluation comme promotion des possibles (Vial, 2006). Ces deux positionnements antagonistes, impliquent deux langages de l'évaluateur dans ces deux univers de l'évaluation qui sont totalement différents. Il s'agit de deux sujets différents qui n'activent pas les mêmes savoirs. N'ayez pas les mêmes façons de faire sens, n'habitent pas les mêmes univers sémiotiques. Ils n'activent pas les mêmes paradigmes, leur épistémologie profane est faite d'idées générales et non pas de savoir savant, une conceptualisation tacite, un acte dans le langage ordinaire. Les intervenants oscillent entre une vision du monde mécaniste et une vision biologiste (Vial, 2006).

Cela dit, l'évaluation des enseignements par les étudiants, n'est pas réductible au contrôle et à la mesure, mais, il s'agit d'une évaluation de la promotion des possibles et d'aide au développement des potentiels : une relation humaine dans laquelle les sujets se construisent. Ce genre d'évaluation est une lecture des situations de formation ou d'enseignement. Elle est intégrée dans un processus humain qui s'apprend, se développe, se déploie par la rencontre entre l'enseignant et l'étudiant (Vial, 1997).

Puisque, l'évaluation est une norme instituante, elle surgit des tensions. Ces tensions sont des allants de soi, puisque, cette pratique met en cause les cadres et les pratiques habituels ou une tradition perçue comme légitime et pertinente (Paivandi & Younes, 2017).

Il semble que l'évaluation dans laquelle les étudiants sont les juges est exposée à une problématique de sens. Sa connotation négative dans le milieu universitaire, alimente une dynamique complexe et paradoxale d'explicitation de l'implicite de ce qui est évalué.

Les jugements de valeur en EEE, se donnent comme transitoires, comme une lecture possible de la situation, que le projet, ce faisant, obligé à changer. Dans le contrôle, le jugement est définitif et absolu, alors, en évaluation, l'avis est inscrit dans la durée est soumise au changement, il est régulable, il participe à l'interpersonnel.

Alors, comment l'étudiant construit son jugement dans le processus d'évaluation des enseignements ? Nombreux sont les facteurs qui influencent le jugement des étudiants dans le processus d'évaluation des enseignements (Aldemir & Gulcan, 2004): *les facteurs institutionnels*, sont en rapport avec la composante éducative de la gestion pédagogique au niveau de l'université et la gestion administrative ou les pratiques administratives. *Les facteurs extra-scolaires* (l'ensemble des activités sociales, sanitaires et culturelles de l'université envers les étudiants). Les attentes des étudiants de leurs facultés. *Les facteurs démographiques* (l'âge, le sexe, la moyenne cumulée, l'assiduité aux cours).

L'étudiant ne va-t-il apprécié positivement la performance de son enseignant pour réussir et satisfaire les attentes de l'institution ? Ou il perçoit sa formation comme un projet personnel dont il doit bénéficier pour développer ses compétences, donc, il juge la formation de façon objective en mobilisant ses potentialités autoréflexives ?

Le rapport de l'étudiant à l'EEE varie selon la logique dans laquelle il a inscrit son parcours de formation. Dans la logique de formation, l'étudiant cherche à développer ses compétences et à apprendre en permanence, fait preuve de réflexion, d'authenticité, de questionnement, et d'autorégulation. Dans la logique d'action, l'étudiant cherche à satisfaire les exigences de l'institution pour réussir sans viser de développement de compétences et sans réflexion sur son agir professionnel.

Il semble que l'EEE est ancrée dans deux perspectives opposées (Younes, 2015) : *la première*, consiste à dire que les étudiants sont des jeunes incapables d'évaluer les enseignements, et derrière l'évaluation des enseignements se cache l'évaluation de l'enseignant. Cette perspective, perçoit cette pratique évaluative comme étant orientée dans une logique consumériste de satisfaction de « l'étudiant-client ». Ainsi, l'évaluation vise la privatisation de l'enseignement supérieur et la marchandisation du service éducatif qui est un droit à tous les citoyens. *La deuxième* perspective, fait de l'évaluation une démarche indispensable et pertinente qui vise à améliorer la qualité des enseignements au supérieur.

La première perspective, dans laquelle les enseignants résistent à cette évaluation est due d'une part, aux fondements libéraux de cette pratique qui vise la reddition des comptes et le contrôle des enseignants, à la longue tradition de la liberté académique des enseignants, à l'illégitimité des étudiants à évaluer les enseignants, d'autre part (Endrizzi, 2014).

Certes, l'enseignement et l'enseignant sont difficilement distinguables dans la mesure où l'enseignement est assuré par l'enseignant donc cette évaluation le touche. Aussi bien, la distinction entre l'effort individuel des enseignants et les résultats de l'enseignement qui sont collectifs semble problématique. Même, la performance des étudiants dans ces évaluations dépende d'autres variables contextuelles et institutionnelles.

Or, l'EEE risque de construire un marché de formation : assurance qualité, réforme des statuts des universitaires, gouvernance, définition de l'offre de formation en fonction des besoins des étudiants et du marché du travail. Si, elle a pris une coloration ou un caractère technique, instrumental, préconstruit, si cette pratique évaluative, cherche à rendre tout prévisible, mesurable et contrôlable. Par voie de conséquence, cet instrument risque de réduire la réalité pédagogique à un objet mesurable, à encourager la reddition des comptes, la culture de l'efficacité, la performance et la quantification (Endrizzi, 2014).

D'ailleurs, les formations ne sont pas, ni un produit, ni un marché. La formation est un cadre pour former de futurs cadres et de futurs citoyens. Elle est une co-construction entre les partenaires de la situation éducative. Alors, l'évaluation de ce service social ne peut pas être pareil à l'évaluation des produits du marché, elle suppose une démarche méthodologique, des critères et des indicateurs spécifiques. « *La qualité d'un service ne peut pas être appréciée de la même façon que celle d'un produit, car elle ne dépend pas seulement d'un seul type d'acteurs mais elle est le fruit d'une co-production entre ceux qui ont conçu ou délivrent le service et ceux qui viennent en profiter* » (Chenerie, 2004, P.22).

Alors, la pratique de l'EEE nécessite une certaine prudence pour ne pas la réduire à une enquête de satisfaction. Cette enquête, ne signifie pas l'évaluation d'une formation. L'évaluation ne porte plus sur la cohérence, la pertinence et l'efficacité des programmes de formation. La confusion entre ces deux démarches risque de réduire la qualité des enseignements et des formations au degré de satisfaction des usagers sans s'interroger sur les effets d'une formation, en termes d'acquisition de compétences transférables, en termes d'employabilité ou d'insertion professionnelle des lauréats de ces formations (Rege colet, 2017).

La satisfaction ne doit pas se renvoyer au confort, à la convivialité.... Cherchez la satisfaction de tous est une impasse. Former, n'est pas conforté (Vial, 2001). Une enquête de satisfaction en fin de formation renferme l'évaluation dans le modèle de la mesure alors que l'évaluation doit permet aux étudiants de s'exprimer au cours du processus de formation. En effet, inscrire l'évaluation au-delà de la logique de contrôle des acquis, enraciner l'évaluation des enseignements dans une logique de promotion des capacités du sujet, ses processus et ses projets est une nécessité.

La réponse aux besoins des étudiants constitue sans doute l'indicateur le plus significatif d'une offre de formation dite de qualité. Mais, qu'on entend par la notion de besoin ? S'agit-il de développement de connaissances et de compétences ? Ou l'obtention d'un diplôme valorisé dans le marché de l'emploi ? Il semble que ces deux dimensions constituent certainement les deux besoins prioritaires d'un étudiant. Généralement, le choix des indicateurs de qualité d'une formation semble problématique dans la mesure où la formation est multidimensionnelle (Rege colet & Romainville, 2006).

Alors, autant de questionnements alimentent le débat public sur ce sujet polémique. Ces questionnements sont à la fois d'ordre épistémologique, théorique, méthodologique, technique et éthique. Quelles propriétés méthodologiques d'un instrument de mesure de la qualité de l'enseignement par les étudiants ? Qu'est-ce qu'un enseignement de qualité ? Qu'est-ce qu'un cours de qualité ? Un seul outil d'évaluation (questionnaire) permet-il d'évaluer un objet multidimensionnel (l'enseignement) ? L'avis des étudiants permet-il de témoigner quant à la qualité d'un enseignement ?

Quel sens attribuer à cette pratique par les enseignants et les étudiants ? Quelle fonction pour cette évaluation dans le contexte marocain : vérifier ? Valider ? Communiquer ? Ces évaluations sont orientées vers une logique de contrôle ou une logique formatrice de promotion des possibles ? Comment réussir l'implication des étudiants dans la régulation des formations universitaires ? quelles différences entre l'évaluation d'une « formation » et l'évaluation des « enseignements » ? Obtient-on une évaluation de la formation par une sorte d'addition des évaluations des enseignements ? L'évaluation des enseignements est-elle pensée dans le modèle de la mesure ou celui de la gestion ? à partir de quel système de référence la satisfaction se construit chez les étudiants ? L'avis des étudiants n'est-il basé sur des jugements idéologiques, des modèles érigés en certitude, des poncifs culturels ou des préjugés qui relèvent du langage ordinaire ?

Alors, l'adoption d'un paradigme interprétatif et critique est indispensable pour comprendre cette pratique en termes de diversité des expériences étudiantes et les processus sous-jacents à la construction des jugements évaluatifs des étudiants en les confrontant au point de vue des enseignants.

Il semble que l'approche opportune pour introduire cette pratique évaluative dans le système d'enseignement supérieur est de l'intégrer dans un dispositif complet d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur. De formuler une définition univoque, acceptée par tous, de ce qu'est un enseignement universitaire de qualité. La définition de la qualité de l'enseignement se place à la croisée des représentations et des attentes individuelles des différents publics et acteurs concernés (Abernot et al, 2012).

D'ores et déjà, le développement pédagogique d'un enseignement supérieur par voie de l'évaluation des enseignements supérieur est tributaire des mesures de soutien appropriées de cette expérience. Ces mesures de soutien doivent être confiées à des académiciens, des chercheurs, ou des professionnels spécialisés en pédagogie universitaire ? Or, cette tension entre académisme et professionnalisme ouvre le

questionnement suivant : le développement de la pratique enseignante des universitaires passe-t-elle nécessairement par la professionnalisation de l'enseignement ?

➤ **EEE dans le contexte universitaire marocain**

À notre connaissance, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) au Maroc, n'est pas intégrée ni, dans une politique ni, dans une démarche d'assurance qualité (AQ) ni, dans le référentiel d'évaluation et d'AQ des établissements d'enseignement supérieur. Ce sont des enseignants qui prennent des initiatives personnelles en matière d'exercice de cette pratique évaluative, parfois, à l'aide de l'établissement d'appartenance. 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 reste une lettre morte quant à ses missions : l'évaluation des enseignements et le développement de la pratique réflexive chez les universitaires. 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).

Dans ce même ordre des idées, le conseil est conscient de l'importance de l'EEE 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 qui se manifeste dans la pratique d'EEE a du mal à s'introduire 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. Aujourd'hui, il est essentiel que l'enseignant universitaire réfléchisse à son rôle au sein de l'établissement : qu'est-ce qu'un enseignant universitaire ? Quelles sont ses responsabilités ? Quelles compétences est-il nécessaire d'avoir ? Faut-il conserver ou modifier ses méthodes pédagogiques ? Et pourquoi ? Qu'est-ce qu'un étudiant au supérieur ? Quelles compétences doit-on développer chez ce jeune apprenant ? Pour quelle utilité ? À utiliser dans quelles situations ?

Ce travail de réflexion des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques 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 pratiquant 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'ordre contextuel et institutionnel (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, concerne les 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. Dans mon parcours, j'ai fait l'évaluation dans deux cadres différents :*

- *Les cours des Travaux Dirigés présentent l'occasion de faire l'évaluation du cours par les étudiants.*
- *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).

Il est légitime de se demander 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 ? est-ce que cela est attribuable à des caractéristiques individuelles spécifiques, ou à un contexte local ou institutionnel favorable à cet engagement ? Ils résistent à l'évaluation en raison de leur sentiment d'insécurité ? ou ils perçoivent les étudiants comme des jeunes qui ne peuvent pas évaluer les enseignements ? En l'absence d'évaluation des enseignements, comment ces enseignants apprennent-ils sur leur profession ? et comment se développent-ils sur le plan pédagogique ?

2) Méthodologie

2.1) Posture épistémologique

Ce travail de recherche fait référence à l'approche déductive et à la méthode auto-ethnographie qui est une démarche méthodologique associée à la posture du chercheur qualitatif. Une méthode inscrite dans une démarche de recherche qui tend vers une construction sociale dont l'objectif premier est de comprendre l'expérience humaine (Rondeau, 2011).

Cela dit, l'auto-ethnographie est « *une méthode de recherche d'écriture, un genre autobiographique, qui met en lumière diverses couches de la conscience de l'expérience, ralliant le personnel au culturel* » (Dyson, 2007) cité par (Rondeau, 2011). Une démarche qui aide le chercheur d'accéder à l'expérience de manière intentionnelle, dans un rapport réfléchi, de distanciation de l'action par une posture d'extériorité, de mise à distance qui facilite la construction d'un objet, d'un savoir et la déconstruction du sens de l'action (Rondeau, 2011).

Le chercheur est poussé à se distancier de l'objet d'étude, à construire, à déconstruire et à reconstruire le sens de l'expérience vécue grâce à cette démarche méthodologique. Les auto-ethnographes mettent l'accent sur chacune de ces dimensions : la dimension auto (le soi), l'ethno (la culture), et la dimension graphe (application du processus de recherche). Selon la dimension priorisée, le processus d'écriture s'oriente (Dube, 2016).

La perspective narrative-biographique de ce travail de recherche est caractérisée par quatre aspects : narratif, constructif, contextuel et dynamique. La narration fait référence ici à la reconstruction de

l'expérience d'évaluation des enseignements (EEE) par les étudiants sous une forme narrative « *la narration, c'est la structure du discours dans lequel l'action humaine reçoit sa forme et par laquelle elle prend sens* » (Polteghone, 1988, P.135) cité par (Kelchtermans, 2001). Cette approche est d'ordre constructiviste dans le sens où les enseignants interprètent activement leur expérience d'EEE pour en faire un récit significatif pour eux. Ces récits sont construits, contextualisés et font référence à des expériences particulières dans une école donnée à un moment donné. La narration dans ce contexte de recherche remplit une fonction de reconstruction de l'expérience visant à introduire un ordre temporel au sein de la chaîne des événements à une fonction interprétative visant à élaborer un point de vue explicatif sur la tournure des principaux événements.

2.2) Outils de collecte des données

a. L'écriture réflexive : outil de mise en mot de l'expérience de l'évaluation des enseignements par les étudiants (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 (Dube, 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.

b. 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.

➤ 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.
 - **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.

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

Les sciences de la santé			
	<i>Établissement</i>	<i>Département</i>	<i>Grade</i>
Enseignant 1	FMP ¹	-	PES ²

¹ Faculté de médecine et de pharmacie.

² Professeur d'enseignement supérieur.

Enseignant 2	ISPITS ³	Formation	-
Enseignant 3	FMP	-	PES
Enseignant 4	FMP	-	PES

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

Les sciences exactes			
	<i>Établissement</i>	<i>Département</i>	<i>Grade</i>
Enseignant 1	Faculté des sciences	Physique	PES
Enseignant 2	Faculté des sciences	Biologie	PES
Enseignant 3	Faculté des sciences	Biologie	PES

³ Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques.

⁴ Faculté des lettres et des sciences humaines.

⁵ Faculté des sciences de l'éducation.

⁶ La Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales.

⁷ Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises.

⁸ Écoles nationales de commerce et de gestion.

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 ⁹	Physique	PES
Enseignant 9	FST	Agronomie	-
Enseignant 10	FST	-	PA ¹⁰
Enseignant 11	FST	Sciences et techniques	PES
Enseignant 12	FST	Mathématiques	PES
Enseignant 13	INSEA ¹¹	Mathématiques	PES
Enseignant 14	ENSAM ¹²	Mathématiques	PES
Enseignant 15	ENSA ¹³	Mécanique	PES
Enseignant 16	ENA ¹⁴	Architecture	PES
Enseignant 17	Faculté polydisciplinaire	Biologie	PES

3) Analyse et discussion des résultats.

3.1) Contraintes institutionnelles d'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements

L'institution universitaire abrite un ensemble de sous-cultures, qu'elles soient disciplinaires, départementales, professionnelles ou managériales. Ces sous cultures freinent le fleurissement des pratiques de co-construction des pratiques pédagogiques dans le milieu universitaire. Alors, la culture et le contexte facultaire ou départemental dans lesquels vit le corps enseignant n'encouragent pas les pratiques d'échanges, ni entre les pairs (enseignant/enseignants), ni entre l'enseignant et l'étudiant : « *Le problème de refus des enseignants de l'évaluation soit par leurs pairs, soit par leurs étudiants est un problème d'ordre culturel dans la mesure où on n'est pas habitué à accepter les remarques des autres sur nos pratiques* » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

⁹ Faculté des sciences et techniques.

¹⁰ Professeur assistant.

¹¹ Institut national de statistique et d'économie appliquée.

¹² École nationale supérieure d'arts et métiers.

¹³ Écoles nationales des sciences appliquées.

¹⁴ Ecole nationale d'architecture.

Dans ce contexte culturel, l'idée de l'évaluation ne va pas de soi, elle est loin d'être naturelle aux acteurs, elle est une affaire d'apprentissage : « *Si les étudiants m'évaluent, en ce cas, ils devront enseigner à ma place et donner des notes à ma place* » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

La pensée dogmatique de certains enseignants du supérieur constitue un autre obstacle majeur à la diffusion de la culture de l'évaluation. Il est difficile pour ces enseignants de remettre en question leurs dogmes. Ils pensent que leurs pratiques ne devraient pas être évaluées, surtout par des étudiants qui ne maîtrisent rien, ni en pédagogie, ni en intérêt, ni en savoirs utiles pour eux.

Il arrive souvent que les universitaires qui n'aiment pas l'implication des étudiants dans l'évaluation des formations et des enseignements adhèrent à des théories personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage, qui sont ancrées dans le paradigme comportementaliste. Selon les enseignants, demander l'avis des étudiants sur la qualité des enseignements dispensés est un bouleversement de perspective, une sorte de changement des rôles des acteurs de l'éducation. Seul l'enseignant est détenteur et transmetteur des savoirs alors que l'étudiant est un récipiendaire. En effet, faire de l'étudiant un évaluateur des enseignements est indirectement l'évaluation de l'enseignant, c'est une sorte de « *déplacement du stylo rouge de la main de l'enseignant vers la main de l'étudiant* » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines). L'évaluation est le privilège de l'enseignant qui sanctionne ou récompense les étudiants à travers les notes qu'il délivre, l'évaluation est le pouvoir de l'enseignant.

Les pratiques de l'EEE véhiculent chez ces enseignants des valeurs en contradiction avec leur épistémologie personnelle avec les croyances et les conceptions qu'ils ont de l'enseignement, de l'apprentissage et de la relation pédagogique au supérieur. « *À mon avis, l'idée d'évaluer les enseignements par les étudiants est très intéressante, mais il aurait été préférable de l'utiliser avec modération tout en préservant la valeur de l'enseignant* » (Professeur des sciences mathématiques à la faculté des sciences et techniques).

Dans ces conditions, développer la pratique d'évaluation au sein de l'institution universitaire semble une opération difficile. Les enseignants se réfèrent souvent à l'inexistence d'une politique institutionnelle de l'évaluation pour justifier la non-implication des étudiants dans l'appréciation des enseignements « *Je n'ai jamais exercé cette pratique évaluative, pour une simple raison : aucune institution ou responsable n'a demandé de l'intégrer dans mes pratiques pédagogiques. Sachant que je ne suis pas contre cette pratique* » (Professeur de droit privé à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales).

Malgré la liberté pédagogique accordée aux enseignants du supérieur, certains espèrent que l'EEE sera institutionnalisée pour qu'ils puissent l'exercer : « *Malheureusement, on n'a jamais été évalué par nos étudiants. Cette pratique est loin de la pensée des profs il faut vraiment l'instaurer pour motiver les profs à donner plus et perfectionner leurs travaux* » (Professeur de la biologie à la faculté polydisciplinaire).

« *Cette pratique n'est pas encore à l'ordre du jour chez nous. Je n'ai jamais demandé aux étudiants d'évaluer mes cours* » (Professeur des sciences mathématiques à la faculté des sciences). Les enseignants considèrent que l'institutionnalisation d'un référentiel de l'EEE est la première étape pour commencer à l'appliquer : « *Pour perfectionner cette pratique, il fallait l'instituer tout en se basant sur un référentiel commun* » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines). Alors, rendre l'EEE une pratique institutionnalisée et organisée en fonction d'un processus social décidé collectivement, susceptible d'offrir la possibilité aux enseignants-chercheurs de discuter les critères sur lesquels elle se fonde.

La pratique de l'implication des étudiants dans l'évaluation des formations et des enseignements, qui n'est pas encore institutionnalisée dans le milieu universitaire marocain, est associée à la pédagogie universitaire qui ne trouve pas de place dans l'enseignement supérieur. Ce métier est accessible aux enseignants sans formation pédagogique, mais en se basant sur la soutenance d'une thèse de recherche. En effet, la soutenance d'une thèse ne fait pas la qualité d'un bon chercheur, ni d'un bon pédagogue.

Ainsi dit, la culture du milieu universitaire, constitue un autre défi majeur de l'accompagnement pédagogique. Les enseignants et les administrateurs sont convaincus que l'enseignement va de soi dès que quelqu'un a réussi sa thèse de recherche. Les étudiants sont qualifiés de « lycéens » passifs, immatures et ils sont répartis entre les utilitaristes et les indécis quant à leur orientation professionnelle.

La situation de la pédagogie et de l'évaluation dans le milieu universitaire est encore plus grave en raison de l'importance des procédures bureaucratiques qui découragent les initiatives personnelles, du manque d'intérêt et de reconnaissance de la part des collègues à cette pratique, et de l'indifférence des procédures d'assurance qualité. « *Ce projet d'instauration d'un référentiel pour évaluer les enseignements a échoué en 2012, car j'ai été le seul motivé pour ce projet alors que les autres enseignants ne voulaient s'engager dans cette expérience. Ces enseignants considèrent les étudiants comme étant des mineurs incapables d'évaluer les enseignements* » (professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Les conceptions traditionnelles de la pédagogie et de l'évaluation, ainsi que l'esprit bureaucratique et administratif dans la gestion des institutions d'enseignement supérieur, empêchent l'émergence d'initiatives pour innover pédagogiquement « *Peu de professeurs proposent aux élèves ingénieurs des questionnaires d'évaluation de leur enseignement. Ce tabou doit être dépassé et un débat à ce propos ne doit pas être économisé dans un souci d'amélioration continue* » (Professeur à la faculté des sciences et techniques).

Il s'avère que l'ancrage institutionnel de l'évaluation se veut problématique dans la mesure où l'administration ne voit pas dans l'évaluation une source de développement professionnel des enseignants, ni une source d'engagement de l'établissement dans l'apprentissage continu. L'évaluation est souvent associée à l'idée de contrôler, d'inspecter, et de reddition des comptes. L'essence de l'évaluation comme levier de promotion des possibles est tellement occultée (Vial, 2011).

3.2) Rapport enseignant/étudiant : une relation peu encadrée pédagogiquement

L'expression « *pédagogie universitaire* » laisse penser qu'elle existe une pédagogie spécifique au monde de l'université. Cette idée est sujette à réflexion. Existe-t-elle vraiment une pédagogie adaptée aux adultes, si oui, laquelle ? Le didacticien Jean HOUSSAYE a répondu : « *J'avoue que je ne voie pas* » (Houssaye, 2016). Dans ce même sens, Jean-Claude PASSERON a écrit : « *la pédagogie de l'enseignement supérieur est caractérisée par l'absence de pédagogie* ».

La conception et l'ingénierie des programmes de formations au supérieur renforcent cette idée d'absence de pédagogie. Puisque, l'évaluation en vue d'accréditation des programmes de formation est basée sur une référence : cahier des normes pédagogiques nationales (CNPN) qui n'accorde aucune importance aux aspects pédagogiques, mais plutôt des éléments de forme (ressources humaines disponibles, les ressources matérielles, le volume horaire...). « *En effet, l'accréditation dépend beaucoup de la forme, des contenus pédagogiques et des aspects très quantitatifs : nombre de ressources, salles, équipements, etc. Or, selon les responsables et enseignants, les experts qui évaluent les filières pour leur accréditation doivent être également spécialistes de l'ingénierie pédagogique et compétents dans l'appréciation qualitative des filières et l'orientation prospective de la formation* » (CSEFRS, 2020, p. 44).

En dépit de cela, nous pensons que la pédagogie est une pratique indissociable de tout projet de formation. Même les enseignants qui disent qu'ils n'ont pas de pédagogie spécifique, en réalité, il existe toujours une pédagogie qui sous-tend et oriente leurs pratiques soit, consciemment ou inconsciemment soit, implicitement ou explicitement. « *Il n'existe pas de pédagogie à l'enseignement supérieur soit scolaire ou non scolaire* ». « *L'enseignement est un contrat entre l'enseignant et l'étudiant* ». « *Souvent, les enseignants veulent réussir (passer d'un grade à l'autre). Les étudiants veulent réussir (valider les modules) (réussir sans comprendre). Alors, les enseignements et la pédagogie sont laissés à part au bord du chemin* ». (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Contrairement à l'enseignement scolaire, les relations pédagogiques des acteurs impliqués dans l'action et l'éducation et la formation de l'enseignement supérieur (étudiants, enseignants, administrations) ne sont ni encadrées ni organisées par un contrat. « *Les programmes de formation de l'enseignement supérieur n'ont pas de références pédagogiques. Au supérieur, y'a que certain patrimoine pédagogique, il n'existe*

pas de textes pédagogiques de référence à l'université, il n'existe pas de principes pédagogiques. Alors, ceci pose la question de la crédibilité du jugement du prof sur la performance de l'étudiant, puisque, chaque enseignant enseigne comme il veut et évalue comme il veut, chaque enseignant a ses propres critères d'évaluation d'une copie, ou d'un projet de fin d'études, d'un mémoire ou d'une thèse. Ce qui semble assez problématique » (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines).

Le fait qu'il n'y ait pas de cadrage ou de contrat dans la relation pédagogique altère le lien enseignant/étudiant. Cela crée une relation exclusive et non inclusive entre l'étudiant et l'enseignant : l'étudiant considère l'enseignant comme faisant partie de l'administration. L'enseignant à son tour ne les considère pas comme des étudiants, mais des élèves mineurs qui ne savent rien. Ceci, a amplifié la rupture dans la relation pédagogique entre l'enseignant et l'enseigner. Ainsi, *« les éléments de la situation pédagogique au supérieur (enseignant-étudiant-savoir) qui forment la structure de la pédagogie ne sont pas interactifs. Bien qu'il y ait des ruptures, des relations de déliances sans reliances*» (Professeur de la phonétique à la faculté des lettres et des sciences humaines). Alors, la distance pédagogique entre ces deux acteurs amplifie la méfiance de l'enseignant de la capacité de l'étudiant à évaluer les enseignements : *« mieux, quand on dit évaluation, c'est d'abord avoir la compétence de le faire, et, il y des profs qui ont des méthodologies, des pédagogies continuellement renouvelées et taillées sur mesure quant au niveau de ses étudiants, dans ce cas dites-moi comment un étudiant (je ne généralise certes pas), mais la majorité, n'ont pas seulement la capacité d'évaluer cet enseignant, mais, sans exagérer, évalueront selon que le prof était cool avec eux ou pas, alors le prof son rôle n'est pas d'être cool ou pas avec ses étudiants, mais d'abord de leur transmettre avec art les connaissances et le savoir que les étudiants attendent de lui. Souvent, cela se fait dans la difficulté eu égard à la réalité de notre contexte laxiste manquant de sérieux* ». (Professeur à l'école nationale d'architecture).

Certains enseignants n'ont jamais osé impliquer les étudiants dans le processus d'évaluation des enseignements, ils doutent de l'objectivité et l'impartialité de cette pratique : *« je ne suis pas pour utiliser cette méthode faute de conclusions pertinentes ; elle serait fortement biaisée. Cependant, cette méthode s'avérerait bonne si elle se pratique en fin de formation où le "contrat" entre professeur et étudiant est terminé ou lorsque la note est absente ou peu importante dans le processus formatif (cas d'une formation continue par exemple) »* (professeur des sciences de gestion à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales).

La crainte des biais méthodologiques (validité, fiabilité) des outils évaluatifs empêchant de nombreux enseignants à opter pour ce choix pédagogique *« je ne suis pas pour utiliser cette méthode faute de conclusions pertinentes ; elle serait fortement biaisée »* ((professeur des sciences de gestion à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales).

Conclusion

L'évaluation en éducation a deux facettes, elle est à la fois source de motivation, de changement, d'amélioration, de développement professionnel ou source de pression, d'insécurité, de perte de confiance. Cela, dépend de la manière par laquelle elle est conduite, pilotée et introduite par les évaluateurs.

L'activité évaluative peut devenir une source de dérangement des enseignants du supérieur, lorsque, elle penche à la logique de la qualité, de l'expertise, des standards, elle engendre des dangers : préconisation des produits au détriment du processus, l'évaluation contrôle au détriment de la reconnaissance, le global au détriment du local, le classement au détriment du sens, les faces visibles au détriment des faces qui le sont moins.

À cet égard, il est nécessaire de fonder un nouvel esprit pédagogique, où l'évaluation peut devenir un lieu authentique de participation au bénéfice de l'étudiant, où il peut s'investir avec ce qu'il sait, avec ce qu'il est, pour approfondir sa compréhension, prendre conscience de ses compétences intellectuelles et les faire évoluer. Ains, plaider pour une relation enseignant/étudiant humaniste : *« La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre*

où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant » (Gohier, 2000, p. 52).

Références bibliographiques

- Abernot, y., Gangloff-Ziegler, C., & Weisser, M. (2012). Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants. *Education et socialisation*, 3 (32), pp. 240-362.
- Aldemir, C., & Gulcan, Y. (2004). Satisfaction des étudiants dans l'enseignement supérieur en Turquie. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 16 (2), pp. 121-135.
- 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*, 28 (2), pp. 28-40.
- Blanchet, A., & Gofman, A. (2015). *L'entretien*. A.Colin: Paris.
- Chevallier, T., & Giret, J.-F. (2013). Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29 (1), pp. 1-19.
- Cros, F., Lafortune, L., & Moriss, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- 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.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2020). *L'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité et efficacité du système universitaire à accès régulé*. Rabat.
- Dube, G. (2016). L'auto-ethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, 9 (1) pp. 1-20.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 1 (93), pp. 2-38.
- Gastaldi, L., & Lanciaano-Morandat, C. (2012). Les dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche : quel devenir pour des établissements singuliers ? *Quaderni*, 2 (77), pp. 55-70.
- Gangloff, c., & Weisser, m. (2009). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : le point de vue des apprenants. *Questions vives*, 6 (12), pp. 61-76.
- Gohier, c. (2000). *L'enseignant un professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (2016). *La pédagogie universitaire. Une interview de Jean Houssaye*. (J. Wallet, Intervieweur).
- Kelchtermans, G. (2001). *La pratique réflexive : la diffusion d'un modèle de formation*. Paris : Recherche & formation.
- Maroy, c. (2004). *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique*. Belgique : De Boeck.

- Paivandi, S., & Younes, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques. *Education et Formation*, 12 (112), pp. 108-121.
- Romainville, M. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes*. Belgique : De Boeck.
- Romainville, M., & Rege Colet, N. (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*, 30 (2), pp. 48-70.
- Solcan, A. (2012). La crise de l'enseignement supérieur et la centration sur l'étudiant. *LINGVISTICĂȘI DIDACTICĂ*, 2 (6), pp. 198-207.
- Vanhulle, s. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Archive ouvert UNIGE*, 15 (28), pp. 145-169.
- Vial, m. (1997). Les modèles de l'évaluation. *Revue française de pédagogie*, 24 (3), pp. 178-180.
- Vial, m. (2000). Prise en compte ou prise en considération du sens ? Une question de mots ? *ADMES*, 10 (5), pp. 1-12.
- Vial, m. (2006). L'évaluation, dimension de l'intervention. *ResauEval*, 2 (06), pp. 1-27.
- Vial, m. (2008). L'accompagnement comme pratique d'évaluation. *ResauEval*, 3 (10), pp. 1-8.
- Vial, m. (2008). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. De Boeck Supérieur.
- Vial, m. (2011). L'évaluation est une pratique signifiante. *ResauEval*, 6 (21), pp. 1-6.
- Vial, m. (2013). L'accompagnement sous contrôle. *ResauEval*, 4 (27), pp. 1-10.
- Younes, n. (2015). L'évaluation des enseignements par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer, journal international de recherche en éducation et formation*, 1 (1), pp. 79-90.
- Younes, N., Detroz, p., & Rege colet, N. (2012). *Evaluation et enseignement supérieur*. Belgique: De Boeck.