



## L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : un nouveau paradigme en construction dans l'enseignement supérieur

Youssef AZZABI

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

**Résumé :** Depuis quelques décennies, le fonctionnement de l'institution universitaire, s'est transformé progressivement avec les phénomènes de massification, de gestion managériale, de rationalisation de l'enseignement supérieur... entraînant respectivement une course massive à l'évaluation, par voie de conséquence, une reconception des relations pédagogiques entre enseignants universitaires et étudiants. Parallèlement, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme pratique pédagogique, commence à propager dans le contexte universitaire marocain, comme étant une activité cherchant à faire des étudiants des acteurs-évaluateurs de leur propre formation et les pratiques de leurs formateurs en vue de la perfectionner. On se situant dans une perspective compréhensive et constructive, le présent article cherche à explorer et comprendre le statut de cette nouvelle pratique pédagogique (EEE) dans le milieu universitaire 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<sup>ème</sup> siècle.

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

**Digital Object Identifier (DOI):** <https://doi.org/10.5281/zenodo.13294522>

### Introduction

« Les étudiants sont les seuls témoins constants de la prestation d'enseignement, ils sont les seuls à pouvoir indiquer si les exposés du professeur sont clairs, si les commentaires sur les travaux dirigés les aident à progresser, si les documents utilisés favorisent leur compréhension » (Murray, 1984) cité par (Gangloff et al, 2012, P.5).

« 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 dans 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 à impliquer les étudiants dans le processus de management de la qualité des établissements d'enseignement supérieur (Gangloff, Weierer, Bennaghmouch, et al, 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).

### 1) **EEE : objet de recherche en construction**

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, 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.

#### 1.1) **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'habitant 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).

L'évaluation est une norme instituante qui 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 réglable, 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 pas apprécier 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 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, 2005) : *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 dépend 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, 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 qualité pour évaluer les enseignements 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 ?

Subséquentement, 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 ?

## 1.2) Développement des compétences évaluatives des enseignants universitaires

Le développement des compétences professionnelles des enseignants du supérieur en évaluation reste un enjeu et une préoccupation récurrente pour de nombreux universitaires. On parle aujourd'hui d'« *assessment literacy* », pour désigner la capacité de l'enseignant à concevoir, à mettre en œuvre, à parler de manière critique de son processus méthodologique d'évaluation. En effet, l'enjeu est de former des universitaires capables à créer des outils d'évaluation éthiques, valides et intelligibles. De créer un cadre pour interroger leurs propres pratiques évaluatives et leurs expériences en matière d'autoévaluation des pratiques d'enseignement (Nizet & Lyne leroux, 2015). Le développement de la compétence en évaluation et son actualisation en permanence sont deux enjeux pour assurer la professionnalité enseignante en termes de construction de savoirs professionnels.

Alors, comment les enseignants du supérieur développent leurs compétences professionnelles en évaluation des enseignements ? Dans quelle mesure les universitaires construisent un discours évaluatif scientifique ? Un discours nourri par les sciences sociales, comprenant une boîte à outils conceptuelles, un vocabulaire spécialisé et technique.

Pour comprendre, structurer et développer l'activité évaluative des universitaires, il est important de s'appuyer sur les éléments suivants : leur culture en évaluation, leurs compétences évaluatives, leurs gestes évaluatifs et leurs postures en évaluation. D'ailleurs, l'activité évaluative est une activité de positionnement. Tout en incarnant une posture.

En effet, le développement de la compétence à évaluer s'appuie sur la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées qui permettent à l'enseignant de traiter des situations professionnelles d'évaluation. **La première** ressource, constituée de savoirs référentiels issus de l'interaction avec les ressources culturelles et sociales. **Le deuxième** type de ressources est constitué de savoirs expérientiels construits à

partir d'une réélaboration subjective de l'expérience. La réflexion sur l'expérience permet de transformer cette dernière en connaissances (Nizet & Lyne leroux, 2015).

Un vrai professionnel en évaluation est quelqu'un qui incorpore des savoirs professionnels dans une évaluation reconnue comme étant légitime et scientifiquement fondée. Le processus de construction des savoirs professionnels en évaluation de compétences, suppose de percevoir les savoirs produits comme étant utiles à la pratique, qu'ils soient reconnus comme des savoirs crédibles et intelligibles par l'ensemble des conseillers engagés dans le trajet de l'action (Nizet & Lyne leroux, 2015).

Nombreuses sont les récurrences quant à l'évaluation des enseignements par les étudiants : sa temporalité, son trajet, sa durée, sa forme et son contenu. S'agit-elle d'une évaluation du processus ou des résultats ? D'ailleurs, se former à l'évaluation est une entreprise difficile, car elle touche aux convictions, aux épistémologies profanes et aux dynamiques identitaires. Un travail sur soi d'ordre épistémologique est nécessaire (Vial, 2013).

À cet effet, l'universitaire est censé mener un travail sur soi en termes d'interrogation de soi en train d'évaluer, un travail sur ses valeurs en permanence est nécessaire. Développer la culture en évaluation pour pouvoir se distancier, de réfléchir, de se poser la question du sens des procédures qu'il met en place. En effet, « *la culture d'évaluation est une construction, dans et par un groupe social donné, des pratiques, des normes, valeurs, discours, outils partagés en matière d'évaluation* » (Mottiez Lopez, cité par Vial, 2008, p. 15). L'évaluateur ne peut pas fonctionner sans réfléchir sur sa pratique, toute évaluation remplit une fonction réflexive.

La formation à l'évaluation est une condition indispensable pour habilitier l'enseignant à problématiser ses pratiques évaluatives (Vial, 2008). En somme, l'évaluation comme pratique ne prétend pas appartenir à une science exacte, ce qui donne légitimité à l'enseignant évaluateur de questionner et d'interroger la validité des méthodes employées et leur pertinence par rapport aux objectifs de la formation.

## 2) Reconnaissance de l'étudiant comme acteur dans la co-construction des enseignements

### 2.1) Vers une pédagogie centrée sur l'étudiant

Le paysage de l'enseignement supérieur a connu depuis les années quatre-vingt, des changements remarquables en termes de d'autonomisation des universités, l'émergence de la nouvelle gestion publique (New Public Management), la raréfaction des ressources et l'apparition de nouveaux modes de gouvernance. Ces changements ont redéfini les rapports entre les acteurs du champ d'éducation et de formation, surtout, le rapport étudiant/enseignant.

À la suite de ces changements, l'université comme institution publique, s'est confrontée à trois défis majeurs : *s'ouvrir, s'adapter et devenir une université citoyenne*. S'adapter, cela veut dire, centrer ses activités sur l'étudiant, accepter que l'étudiant soit la personne la plus importante, le considérer comme étant acteur capable d'opérer sa propre édification, capable de s'auto former et s'auto-évaluer (Solcan, 2012).

Aujourd'hui, l'enjeu majeur de l'université est de former un étudiant autonome, capable de penser de façon critique, conscient de ses capacités, assume sa responsabilité de son propre enseignement, travaille de façon innovante dans des situations complexes et capable d'appropriier les idées et les théories (Solcan, 2012).

C'est dans ce contexte international marqué par ces mutations, que la pédagogie centrée sur l'étudiant a vu le jour et venu pour répondre aux exigences contemporaines et pour assurer une éducation dynamique, formative, motivante, réflexive et continue. Il s'agit d'une pédagogie basée sur l'autonomie de l'étudiant comme étant un acteur capable d'apprendre, de se former par soi-même et entretien des connaissances et des compétences tout au long de la vie, sans avoir recours au formateur. Cette pédagogie a assuré le passage de l'étudiant du statut d'un objet de « *l'organisation formelle* » à un « *sujet* » (Solcan, 2012).

Ce glissement paradigmatique (d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et le savoir à une pédagogie centrée sur l'étudiant), a mis en question les missions traditionnelles de l'université (transmission des connaissances). Vers une nouvelle université centrée sur le développement de compétences : former des

étudiants autonomes, capables de travailler en équipe et capables de résoudre des situations problèmes. Autrement dit, « centrée sur l'activité de l'apprenant, accepté que l'étudiant soit la personne la plus importante dans la classe » (Solcan, 2012, p. 15).

Le changement du paradigme de la pédagogie universitaire et l'amorçage du processus d'autonomisation des universités, s'est accompagné de mesures de contrôle et d'évaluation. En effet, l'évaluation comme pratique institutionnelle s'accroît de plus en plus comme mode de gouvernance et de régulation des institutions universitaires, instrument de d'action publique, forme de rationalisation technique de l'administration publique, outil de contrôle et de régulation de la qualité des services éducatifs (Lessard, 2014) cité par (Segueda & Morrissette, 2017).

Ce processus de placement de l'étudiant au centre de l'activité d'enseignement/apprentissage, dans le paradigme de la pédagogie centrée sur l'étudiant, a donné lieu à l'émergence de l'évaluation des formations et des enseignements par les étudiants. Cette pratique évaluative ne va pas sans transformer la relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant qui tendent à passer d'une relation de pouvoir à une relation plus équilibrée au travers une reconnaissance mutuelle de ces deux partenaires comme des coproducteurs de l'enseignement (Segueda & Morrissette, 2017). Ainsi dit, cette évaluation est de nature à déhiérarchisée la relation étudiant/enseignant, à revaloriser le point de vue de l'étudiant. À réinstaurer une égalité entre l'enseignant et l'étudiant sans faire sortir chacun de son rôle.

L'extension de l'évaluation des enseignements dans le paysage universitaire depuis les années quatre-vingt, a nourri aussi la propagation d'une conception resocialisante de l'évaluation en éducation, a porté une dynamique sur les échanges entre l'enseignant et l'étudiant. Cette évaluation a bouleversé les rapports de pouvoir entre ces deux acteurs (Segueda & Morrissette, 2017).

Alors, l'université comme milieu de production des services d'enseignement et de recherche, fait appel à la co-production de services au travers le rôle que joue l'utilisateur dans les résultats. L'efficacité d'une telle relation de service dépend de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent faire. En effet, l'implication des sujets apprenants dans l'évaluation des enseignements est de nature à améliorer la performance pédagogique au travers les pressions qu'ils exercent. À condition que ces participants soient correctement encadrés, introduisant des incertitudes fortes sur les processus, sur les résultats et sur leur qualité (Garcia, 2008).

Nul doute que la promotion de l'EEE dans le champ universitaire, constitue un outil puissant pour initier les étudiants et les enseignants aux concepts fondamentaux de l'évaluation, un moyen d'officialiser la voix étudiante, de reconnaître la pédagogie universitaire comme objet de débat et de réflexion (Romainville, 2009).

## 2.2) L'étudiant-évaluateur : un nouveau statut en construction

Le processus de Bologne a bouleversé la perspective existante. L'enseignant n'est plus le seul responsable de la qualité des enseignements, mais plutôt une responsabilité partagée, une responsabilité collective entre l'enseignant et l'étudiant à travers l'exercice de l'EEE (Rege colet & Berthiaume, 2012).

À côté du modèle d'évaluation par les pairs et le modèle de contrôle de conformité par les pouvoirs publics. C'est développé un troisième modèle à caractère gestionnaire et managérial dans lequel l'université est placée comme étant un prestataire des services aux « *étudiants-clients* ». Ce dernier modèle est inscrit dans une pluralité des pratiques évaluatives dans le champ de l'enseignement supérieur (auto-évaluation, évaluation interne, évaluation externe...). Ces évaluations visent à faire de l'enseignement supérieur un espace dynamique en perpétuel changement et transformation en fonction des exigences du milieu socio-économique (Endrizzi, 2014).

L'extension de cette pratique évaluative, constitue le nouvel acteur pédagogique de régulation de la relation éducative entre l'étudiant et l'enseignant. Cette pratique engendre un renouvellement du contrat pédagogique au sein de l'université.

Il semble que le point de vue des étudiants est un élément central dans la recherche de la qualité d'une formation. « *L'utilisateur n'est pas l'artefact, conçu où à concevoir du même œil que le concepteur, selon*

*la même perspective. Ce qui ne l'empêche pas d'agir en fonction de ce qu'il ressent personnellement de la situation, quel que soit le degré de subjectivation de ses impressions* » (Stumpf & Garessus, 2017, p. 14).

Il est nécessaire de lever les ambiguïtés, être prudent lorsqu'on parle de l'EEE, quant au sens accordé aux termes utilisés. Les enseignements correspondent aux cours ou à l'ensemble des cours agrégés par modules ou unités d'enseignement ? L'enseignement est un service coconstruit par l'enseignant et l'étudiant. En effet, dans le domaine des services, le consommateur du service est coproducteur du service lui-même, car il est le résultat d'une interaction avec le bénéficiaire qui doit participer à sa réalisation (Gangloff et al, 2012).

En termes de définition de la qualité de l'enseignement supérieur, l'ENQA a placé l'étudiant au centre du projet de formation « *La qualité dans l'enseignement supérieur est une sorte de description de l'efficacité de tout ce qui est entrepris pour assurer que les étudiants impliqués dans les études peuvent tirer un bénéfice maximum des possibilités de formation qui leur sont offertes et satisfont aux conditions d'obtention des diplômes qu'ils obtiennent* » (Gangloff et al, 2012, p. 12).

L'implication des étudiants dans le processus d'assurance qualité, se fait par différentes formes allant de son implication en tant que « *consultant* » dans le cadre d'EEE à son implication dans l'évaluation des programmes de formation en tant que « *qu'expert* ». Dans la mesure où il fait partie de la communauté des experts qui évaluent les formations (Aubert-lotarsk, Zhang, & Van den eede, 2017).

Même si, nombreux sont les acteurs de l'enseignement supérieur qui s'interrogent quant à légitimité d'impliquer l'étudiant dans l'évaluation des programmes de formation. Or, il fallait être prudent quant à cette question de placement de l'étudiant au centre de l'action de formation, de ne pas considérer cette dernière comme étant un service et l'étudiant un client. L'enseignement n'est pas un service au sens économique du terme, mais un projet de formation qui consiste à transformer les étudiants. Les étudiants ne peuvent pas être perçus comme des clients, des consommateurs ou les produits d'un système de formation, mais plutôt des participants et des coproducteurs. Parties prenantes dans le processus de réalisation de l'enseignement en fournissant des informations, en réalisant certaines opérations d'apprentissage et de formation (Canard, 2008).

Néanmoins, le développement de la qualité d'une formation ne dépend pas seulement des compétences de l'enseignant, de sa qualification et sa capacité à mettre en œuvre les moyens de production du service, mais également par l'engagement de l'étudiant et sa capacité à coproduire (Canard, 2008). Ceci, par voie d'un dialogue réflexif entre les acteurs de la formation pour entrevoir de nouvelles pistes d'action.

### **2.3) Rapport : étudiant/formation**

Le bouleversement du paradigme de l'enseignement et le passage vers le paradigme d'apprentissage, a permis d'attribuer plus d'importance et d'intérêt à l'étudiant en tant qu'acteur qui connaît ce qui est nécessaire à son cheminement et à son développement. L'étudiant est un adulte qui doit s'impliquer activement dans le processus de construction sociale et professionnelle des compétences (Jouquan & Bail, 2003).

Placer une formation universitaire dans le paradigme d'apprentissage suppose de : considérer les enseignants comme des acteurs agissant dans les situations éducatives, conscientisent la réflexion en action et sur l'action. Illustrent les caractéristiques d'une pratique réflexive et les exigences de développement de l'autonomie cognitive et professionnelle (Jouquan & Bail, 2003).

L'implication de l'étudiant dans sa formation est un indicateur de la qualité ou de la performance des processus de formation qu'il gère au quotidien. Le rapport de l'étudiant à son système de formation ou l'interaction entre ces deux systèmes est un élément fondamental pour comprendre l'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements (Guibert & Dupuy, 2000).

La relation étudiant/formation, se situe dans deux logiques entrecroisées (Guibert & Dupuy, 2000) : **la première** logique, correspond à la conception de l'étudiant comme « *client* » ou « *consommateur* » du système de formation. Dans cette perspective, l'évaluation se fait dans une logique managériale qui consiste

à mesurer la satisfaction des étudiants vis-à-vis de la formation. **La deuxième** logique, considère l'étudiant un « *acteur organisationnel* » dans le sens où le système de formation est perçu par l'étudiant comme une occasion pour développer ses liens sociaux et ses compétences.

L'EEE est ancrée dans une évaluation dite « *orienté sujet* ». Dans la mesure où elle génère un espace de communication. Cet espace est constitué de plusieurs paramètres : l'évaluer, l'évaluateur, le contenu et le langage. Il s'agit de comprendre comment l'étudiant mobilise l'ensemble de ses connaissances, ses compétences pour juger le contenu des enseignements.

Adhérer à la logique de l'EEE, oblige de considérer l'enseignement comme une « *activité de service* » dont l'objectif est de « *faire avec et pour l'autre* ». L'évaluation est objet d'usage pour les étudiants et objet de service pour les enseignants : les finalités de l'EEE pour les enseignants sont d'améliorer les prestations pédagogiques. L'enseignant et l'étudiant sont deux acteurs menés à collaborer au sein d'un cadre institutionnel qui définit un certain nombre de comportements attendus (Nagels & Vourch, 2009).

Bon nombre d'indicateurs, expliquent que la conception des formations à l'université est souvent tributaire de configurations, des opportunités et des intérêts internes à l'institution. Même une tendance actuelle à créer des formations selon des enjeux de carrière et des intérêts personnels plutôt que des analyses fines et rigoureuses des besoins des formés et du marché du travail. La logique qui préside dans l'offre de formation est une logique de perfectionnement interne du monde académique. Ainsi, la conception des programmes de formation se fait par une communauté de chercheurs d'un laboratoire sans implication des acteurs socio-économique dans la structuration et l'agencement du programme de formation. C'est l'ensemble des universitaires qui conçoivent la formation selon leurs propres intérêts et préoccupations. Concevoir des formations en termes d'acquis pose la question suivante : qu'est-ce que les étudiants doivent savoir et savoir-faire à la sortie d'une formation ? Quels types de savoirs et de compétences cherchent à mobiliser devant quels types de situations ? (Rege colet & Romainville, 2006).

La création et l'amélioration d'un système de formation dépend d'une compréhension de ce système dans son ensemble (son déroulement). Comprendre la relation que l'étudiant a établi avec la formation. La nature de cette relation est le résultat des expériences qu'il a cumulées tout au long de son cursus (Guibert & Dupuy, 2000). En effet, l'implication des étudiants dans l'évaluation de leur formation est un facteur susceptible de créer une relation positive entre l'étudiant et son système de formation.

L'attitude de l'étudiant à son système de formation s'organise en référence à quatre fonctions (Kotz, 1960) cité par (Guibert & Dupuy, 2000) : **la première** est utilitariste, dans le sens où l'étudiant entretient un rapport instrumental au savoir délivré par la formation. **La deuxième** fonction, relative la capacité du système de formation à rendre l'étudiant capable de tisser des liens sociaux. **La troisième** fonction, en rapport à l'aptitude de la formation à réduire l'anxiété du sujet apprenant. **La dernière** fonction, portant sur la capacité du système de formation à développer chez l'étudiant un ensemble de connaissances et de compétences qui vont permettra au sujet apprenant de comprendre la structure de son environnement.

#### **2.4) Réticence des enseignants universitaires à l'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements**

Le travail des universitaires est caractérisé par une large autonomie, une large liberté pédagogique, une absence d'évaluation de leur travail, l'inexistence d'une formation pédagogique soit initiale ou continue. Cet individualisme pédagogique, ne va pas sans poser de problèmes en matière de refus de contrôle, de reddition de comptes, et d'ingérences. Cet état de la pédagogie de l'enseignement supérieur montre que la profession enseignante à « *Cultiver jalousement son indépendance pédagogique et son isolement afin de protéger la seule liberté qu'il ait : celle de faire son cours comme il l'entend sans s'ajuster aux attentes de qui ce soit* » (Passeron, 1966) cité par (Paivandi & Younes, 2017).

Les universitaires vivent un sentiment « *d'isolement pédagogique* ». Ils n'ont pas l'habitude de parler ouvertement sur les questions pédagogiques avec les collègues. L'idée que l'activité d'enseignement relève de la sphère privée et la liberté académique est fortement répandue (Berthiaume & Rege-colet, 2014). Alors, comment les universitaires apportent des éléments de réponse à leurs questions pédagogiques ? Comment

ils reçoivent un feed-back à propos de leurs pratiques d'enseignement si, ils n'ont pas l'occasion d'en parler et d'en débattre ?

En effet, cette autonomie extrême s'accompagne d'un blocage sur la question de l'évaluation des enseignements. Cela s'explique par la vision que l'enseignant universitaire a de soi-même comme un détenteur de savoir qu'il n'accepte pas d'être évalué par des jeunes étudiants, perçus comme des jeunes qui ne savent pas grande chose.

L'EEE n'intervient pas dans un vide social. Elle introduit une nouvelle norme, une pratique visant à transformer l'ordre pédagogique existant. Il importe d'appréhender l'histoire de l'institution, ses valeurs et ses normes pour comprendre comment l'EEE va se conjuguer avec les mœurs. L'introduction de cette nouvelle pratique va mener l'université à s'engager dans une perspective de changement d'attitude (Paivandi & Younes, 2017).

Dans ce sens, l'EEE comme objet d'études nécessite de recourir à une approche écologique pour comprendre comment le contexte institutionnel influence l'extension de cette pratique. Autrement dit, les facteurs contextuels susceptibles d'influencer l'évaluation des enseignements. On peut catégoriser ces variables contextuelles à trois : les variables associées aux cours, aux professionnels et aux étudiants. On peut même qualifier ces variables comme étant situationnelles, d'ordre interne aussi bien qu'externes qui sont susceptibles d'exercer une influence sur l'EEE (El-khatib & El-hag, 2017).

Aussi bien, l'attitude des enseignants du supérieur vis-à-vis de l'EEE est influencée par des facteurs liés à leur parcours, à leur stratégie personnelle, et au contexte disciplinaire. Chaque contexte disciplinaire constitue un sous univers possédant un style d'existence. Le rapport des enseignants à la démarche d'EEE n'est pas linéaire et figé. Il s'agit plutôt d'une dynamique productive et productrice, car un feed-back soit positif ou négatif de cette évaluation est susceptible de créer une réflexion critique. En effet, le poids de la discipline laisse les enseignants penser en termes de niveau plutôt qu'en termes d'objectifs ou de compétence. Au-delà de l'attachement de l'enseignant à la discipline dont il est spécialiste, c'est sans doute son rapport au savoir qui est en jeu (Rege colet & Romainville, 2006).

Dans cette orientation, le rapport au savoir des enseignants est une entrée cruciale pour comprendre la manière par laquelle les universitaires perçoivent leur performance en matière d'enseignement et la manière par laquelle ils traitent l'EEE (Rege colet & Romainville, 2006).

On peut même établir une relation étroite entre la conception qu'a l'universitaire de l'enseignement et l'exercice ou non de l'EEE. Derrière chaque conception, il existe un certain nombre de croyances qui soutiennent et guident la manière par laquelle une démarche pédagogique est conçue et mise en œuvre. Les enseignants dont les conceptions orientées ou centrées sur l'apprentissage font une meilleure exploitation des résultats de l'EEE en vue d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Tandis que les conceptions orientées vers le savoir ne tendent pas à considérer l'étudiant comme « *partenaire pédagogique* » (Paivandi & Younes, 2017).

Même, des enseignants arrêtent cette expérience d'évaluation des enseignements à cause des résultats négatifs répétés. Ceci, engendre chez eux un sentiment d'anxiété et de découragement ou encore la frustration en raison de l'absence de moyens pour mettre en œuvre les modifications nécessaires (Perret, 2017)

Dans certains contextes éducatifs comme celui du Maroc, cette pratique n'est pas encore instituée. À part les tentatives de quelques établissements à l'introduire dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Alors, l'état d'art sur cette pratique est encore flou et peu connu. Ainsi, la pratique d'évaluation des acquis des étudiants reste peu connue, hétérogène et souvent a un caractère normatif.

En effet, on peut se poser la question quant à la genèse de ces résistances de quelques enseignants à l'évaluation des enseignements et des formations. Renvoi à la culture marocaine, la culture universitaire, ou à la culture disciplinaire ? Une culture nationale qui fait des professeurs d'université une caste à part. Pourquoi les enseignants universitaires craignent d'être évalués sur l'une de leurs missions essentielles

alors que cette pratique est courante chez les autres fonctionnaires de l'Etat ? Cette résistance à l'évaluation est indication de la « *logique de l'honneur* » propre aux sociétés de l'ordre ? (Roge colet & Romainville, 2015). Que couvre le terme EEE dans le contexte marocain, une idéologie, un nouveau mode management, un vecteur d'accompagnement du changement dans le paysage de l'enseignement supérieur ou un mode de contrôle ?

Il semble que l'évaluation se développe, parfois, quand on est dans une logique de projets, d'objectifs ou de compétences. Si l'on admet qu'un très grand nombre d'enseignants sont dans une logique de contenu et de discipline, qu'ils ne savent pas vraiment ce qu'est un objectif, ou à quoi sert, en quoi il est utile dans une perspective de formation. On peut comprendre mieux les difficultés qu'éprouve la communauté d'universitaire à s'imprégner une culture de l'évaluation.

Souvent, une idée répandue entre les universitaires (UNIL/CSE, 2009) : les étudiants ne sont pas en mesure de juger la validité d'un enseignement. Les étudiants ne cherchent qu'à se défouler en critiquant les enseignements. Il est évident que cette pratique évaluative, ne peut pas se développer sans sa reconnaissance par les enseignants et les administrateurs comme une stratégie pour résoudre les situations problème imprévu, de mise en intrigue des actions à venir. Tout en prenant conscience de la particularité des situations éducatives et la singularité des actions.

Rendre même cette pratique une obligation institutionnelle, ne résout pas le problème. Les enseignants vont faire de cet acte évaluatif une simple procédure administrative sans investissement des résultats. Cette conception administrative va faire de l'évaluation une pratique sans sens au lieu d'un outil de valorisation de l'enseignement, de gestion institutionnelle des enseignements et des formations (Colet, 2003).

### **3) EEE et le développement professionnel des enseignants du supérieur**

Les mutations qu'a connues le monde de l'éducation et de formation, en particulier, le monde de l'évaluation en éducation, a fait émerger de nouvelles fonctions de l'évaluation : le développement professionnel des acteurs. Cette nouvelle fonction de l'évaluation, se divise en quatre dimensions fonctionnelles de la pratique évaluative : l'orientation, la régulation, la certification et une fonction critique de positionnement de l'acteur qui peut amplifier son pouvoir d'agir dans les situations professionnelles (Paquay, Van nieueenhoven, & Wouters, 2010).

L'EEE comme pratique en cours de propagation dans les activités évaluatives des universitaires au cycle supérieur, est susceptible de les mener à s'engager davantage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Tout en réfléchissant sur leurs pratiques, en investissant les résultats de leur réflexion dans l'action. Donc, l'évaluation des enseignements est un élément déclencheur de la réflexion, cette dernière est la dynamo de développement professionnel des enseignants du supérieur.

Dans cette perspective, on peut s'interroger quant aux trajectoires de développement des compétences pratiques des enseignants au travers l'exercice de l'évaluation des enseignements ? Au travers une simple réflexion sur ses pratiques et ses effets sur l'apprentissage des étudiants ? L'EEE est-elle susceptible d'aider les enseignants à devenir des praticiens et des professionnels réfléchis capables d'analyser et de théoriser leurs pratiques ?

Or, l'enseignant universitaire fonctionne sur un modèle individuel et largement implicite, avec une culture d'évaluation intuitive et personnelle, l'EEE à orientation formative renvoie au contraire au processus concerté et collectif qui nécessite la construction d'une autre approche plus explicitée et partagée, visant à susciter une dynamique pédagogique d'explicitation et de négociation. Avec ce changement de perspective, l'essentiel est d'inscrire la pratique pédagogique non pas dans le cadre d'un référentiel imposé, mais d'inciter les enseignants à argumenter leurs choix pédagogiques. Tout en considérant l'étudiant comme une partie intégrante dans le projet de formation (Younes & Romainville, 2012) cité par (Endrizzi, 2014).

À cet égard, l'EEE ouvre la voie aux enseignants à interagir avec leur environnement institutionnel, à construire des connaissances disciplinaires et pédagogiques, à acquérir une meilleure connaissance de la diversité de leurs étudiants, à adhérer à une démarche collective d'explicitation. Ainsi, cette pratique

évaluative développe le processus de maturation de la carrière de l'enseignant qui s'accompagne d'une transformation identitaire (Rege colet & Berthiaume, 2012).

Dans sa visée formative, l'évaluation des enseignements, alimente la réflexivité des universitaires tout en se distançant de soi, pour assurer une analyse relativement objective de ses pratiques professionnelles : prendre conscience de ses compétences, de concevoir un projet de développement professionnel tout au long de sa carrière, se sentir concerné d'améliorer la qualité de ses enseignements et le fonctionnement de son institution (Crahay & Mottier lopez, 2009).

Dans le cadre d'une approche formative destinée à améliorer continuellement les pratiques pédagogiques, certains universitaires reconnaissent l'intérêt du jugement des étudiants dans la mesure où ces derniers sont eux-mêmes destinataires des services de l'enseignant et des coproducteurs de services (Stumpf & Garessus, 2017).

La réflexion de l'universitaire en cours de sa carrière sur sa pratique est susceptible d'améliorer ses compétences pédagogiques, par conséquent, l'apprentissage des étudiants. Dans cette orientation, l'EEE intervient pour fournir à l'enseignant du supérieur des informations utiles pour procéder à une réflexion approfondie sur sa profession et à orienter ses actions futures. L'avis des étudiants peut rendre les enseignants conscients de leurs actions et leurs impacts sur l'apprentissage des étudiants (Centra, 1993) cité par (Berthiaume & Rege-colet, 2014).

Le déclenchement du processus de réflexion sur la pratique, implique un dialogue de l'enseignant avec les situations professionnelles rencontrées. Cette discussion et ce débat sont des entrées indispensables aux praticiens pour structurer ces situations, de les problématiser et d'entamer un processus de résolution de problèmes (Chaunet, Correa molina, & Gervais, 2013).

Etablir des liens entre la pratique de l'EEE et le développement professionnel des universitaires est possible. Cette pratique évaluative favorise l'apprentissage transformatif dans lequel les universitaires modifient leurs représentations, remettant en cause les prémisses conceptuelles. Cet apprentissage transformatif, s'entame lors de la confrontation de l'enseignant avec une situation de crise ou une situation problème, de dilemmes, d'événements manquants, ce qui l'amène à réfléchir de façon critique. Le développement professionnel comme apprentissage, se réalise d'abord dans l'action, mais aussi par la réflexion sur l'action, comme démarche de réflexion distanciée sur sa pratique professionnelle (Paquay, Van nieueenhoven, & Wouters, 2010).

Il est incontestable que le développement professionnel de l'enseignant est basé fondamentalement sur sa capacité à réfléchir sur sa pratique. Au travers l'analyse systématique de ses actions et ses expériences afin d'en dégager les principes qui vont guider ses futures actions (Kolb, 1984) cité par (Dumont, Rochat, Berthiaume, et al, 2012). Par l'exercice systématique de la réflexivité, soutenu des feed-back d'études de pair, l'enseignant peut développer une base de connaissances solide.

L'usage optimal de l'EEE, semble susceptible d'aider les universitaires à passer du statut des exécutants au statut de professionnels. Faire de l'enseignant à la fois un professionnel et un praticien capable de réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers, d'analyser les situations complexes en référence à plusieurs grilles de lecture, faire de façon à la fois rapide et réfléchie, apprendre tout au long de sa carrière (Paquay, Margurrite, Cheelier, et al, 2014).

### **3.1) EEE : levier de développement des compétences professionnelles des enseignants universitaires**

Le décalage ou le hiatus existant entre ceux qui produisent les savoirs dans le champ de l'éducation (les théoriciens) et ceux qui appliquent les savoirs (les praticiens) est fortement contesté par les pionniers du développement professionnel en éducation. Ceci, renvoie au caractère non reproductible des situations éducatives, alors, les solutions techniques ou la rationalité technique ne suffit pas pour résoudre les situations problèmes nouvelles ou inédites. Mais, à travers la réflexion en action que le praticien réagit efficacement face aux situations imprévues et produit de nouveaux savoirs pratiques au fil de l'expérience (Wittorski, 2012).

Le principe d'apprentissage est la pierre angulaire de tout processus de développement professionnel. Une organisation est qualifiée d'apprenante lorsque ses acteurs apprennent individuellement et collectivement à travers les actions et les projets réalisés, qui permettent aux acteurs d'apprendre et développer leurs compétences professionnelles. Cet apprentissage dit organisationnel, se concrétise si, l'organisation développe des dispositifs qui favorisent les interactions formatrices : la réflexion et l'analyse, la mise en mémoire des savoirs d'expérience (Paquay, Van nieueenhoven, & Wouters, 2010).

Le processus de développement professionnel des enseignants universitaires passe par trois phases (Weston & Mc alpin, 2001 cités par Paquay, Van nieuwenhoven, & Wouters, 2010) : Dans *la première* phase, les enseignants développent des connaissances relatives à leurs enseignements et à l'apprentissage de leurs étudiants. *Ensuite*, ils développent des échanges de connaissances avec leurs collègues. *La dernière* phase, est marquée par leur contribution au champ de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en produisant des savoirs utiles à leur institution et aux communautés de pratique.

Or, on peut distinguer quatre sphères ou domaines que ce processus de développement professionnel touche (Centra, 1989) cité par (Berthiaume & Rege-colet, 2014) : le développement des compétences pédagogiques des enseignants. Le développement organisationnel, il s'agit des compétences de gestion des enseignements et des formations. Le développement professionnel, porte sur les compétences relatives à la recherche, l'enseignement, l'encadrement et la gestion. Enfin, le développement des compétences personnelles, liées à la planification de leur propre carrière universitaire.

Le développement pédagogique et professionnel est un processus de développement interne complexe vécu du point de vue de l'acteur. Il est un processus transformatif d'apprentissage individuel ou collectif qui se déroule dans un environnement social ou systémique, nourri d'éléments variés, d'une temporalité indéfinie misant sur un continuum qui conduit l'enseignant à modifier ses pratiques professionnelles (Perret, 2017).

La construction des compétences professionnelles, est une trajectoire d'apprentissage centrée sur le développement de connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. Dans cette perspective développementale, l'EEE est un moyen pour acquérir ou développer les compétences pédagogiques, quel que soit le contexte institutionnel dans lequel s'exerce cette évaluation. Elle consiste à assurer le développement pédagogique et professionnel des enseignants. Les résultats de cette évaluation qualifiée de conseil peuvent engager les enseignants dans une pratique réflexive inscrite dans un continuum de la réflexion jusqu'à l'action (Perret, 2017). En effet, un feed-back utile issu de l'EEE, est susceptible d'alimenter le processus réflexif des enseignants sur plusieurs niveaux de l'analyse réflexive, développée par les enseignants sur leurs actions.

L'évaluation comme support d'apprentissage organisationnel, mis en place une culture d'apprentissage dans l'organisation, alimente un changement systématique dans l'institution. Engendre une réflexion et un dialogue, mis à la disposition des enseignants des informations pour la planification et le contrôle des changements.

L'évaluation en général et l'EEE, en particulier, constitue le pivot de développement professionnel des universitaires. Ce développement « *couvre toutes les transformations individuelles et collectives des compétences et composantes identitaires* » (Barbier, Benailly, 1994, P.7) cité par (Paquay, Van nieuwenhoven, & Wouters, 2010).

L'EEE est couramment utilisée pour assurer l'autoévaluation des pratiques enseignantes, de développer les compétences d'enseignement. Cette pratique évaluative est au service de développement professionnel des universitaires dans la mesure où elle participe à la construction de leur identité professionnelle, de les intégrer dans le paradigme de la professionnalité enseignante (Rege colet, 2017).

La perspective transformatrice des enseignants, au travers l'exercice d'évaluation se manifeste sur trois volets (Paquay, Van nieueenhoven, & Wouters, 2010) :

**Le premier est d'ordre cognitif**, dans le sens où l'évaluation peut inciter l'acteur à l'exercice d'une pensée réflexive sur sa pratique professionnelle. L'activation de connaissances préalables et leur mobilisation dans

la compréhension des problèmes en question, à l'émergence éventuelle de conflits cognitifs et à une régulation majorante de ces conflits.

*Au niveau motivationnel*, l'évaluation engage le sujet enseignant dans son travail et dans son processus de développement professionnel par deux façons complémentaires : la première, donne l'occasion au sujet de construire lui-même le sens de ses activités en situant son activité dans son espace social d'appartenance. La deuxième, consolide l'évaluation de ses propres pratiques professionnelles.

Le dernier volet, est d'ordre *psychosocial*, l'évaluation encourage l'interaction avec les pairs, formateurs et accompagnateurs. Ces interactions peuvent faire émerger la gestion majorante des conflits cognitifs.

Pour faire de l'évaluation un vrai levier de développement professionnel, certaines conditions devraient être réunies (Paquay, Van nieueenhoven, & Wouters, 2010) :

*La première*, relative à la clarification des systèmes de valeur, c'est-à-dire la mise en place d'un référentiel d'évaluation explicite et partagé, de rompre avec les pratiques évaluatives implicites sans fondement théorique. *La deuxième*, porte sur l'incorporation dans les gestes évaluatifs de la pensée du souhaitable. Autrement dit, avoir un projet de développement professionnel est susceptible de porter un regard critique sur ses apprentissages, l'identification des compétences à développer. Avoir des pauses réflexives est indispensable pour revenir sur ses pratiques pour les améliorer et élargir son répertoire d'actions.

Pour assurer le développement professionnel des enseignants, l'EEE devrait se baser sur quatre principes majeurs : la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la flexibilité. Autrement dit, la présente évaluation va contribuer au développement professionnel du corps enseignant si, les résultats appartiennent seulement à lui de décider de manière responsable les enseignements à évaluer, comment les évaluer, qu'il puisse les adapter les instruments à disposition de ses besoins, qui puissent s'engager par la suite dans une démarche réflexive quant à ces enseignements et exploiter les résultats de ces évaluations à fins d'améliorer sa pratique (Rege colet & Berthiaume, 2012).

Certaines liaisons peuvent être tissées entre les stades de développement professionnel des universitaires et l'usage des résultats de l'EEE : *le premier stade*, est marqué par le non-usage des résultats, *le deuxième* est caractérisé par l'utilité affective des résultats, *le dernier* est marqué par une utilisation systémique des résultats. Nombreuses sont les recherches qui ont montré que les enseignants qui utilisent l'EEE pour améliorer leur enseignement adoptent une approche pédagogique centrée sur l'étudiant et l'apprentissage (Pascal & Dominique, 2017).

En revanche, la non-maîtrise de l'acte évaluatif peut être un frein au développement professionnel. Le savoir-évaluer est une compétence professionnelle indispensable qui se développe progressivement. Donc, l'incompatibilité des démarches évaluatives avec les enjeux de développement professionnel est susceptible de le freiner. Aussi, on peut percevoir une relation de rupture entre évaluation et développement professionnel. Cette rupture est présente lorsque les acteurs de l'éducation sont pris dans des jeux contradictoires, quand la macro prend le pas sur le micro (Paquay, Van nieueenhoven, & Wouters, 2010).

### **3.2) EEE au service de la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires**

L'évaluation en éducation est censée apporter des éclairages sur la compréhension des situations d'éducation et de formation. De rendre possible et plausible l'interprétation de leur complexité, aider à la régulation du système d'éducation et de formation, des dispositifs, des processus et des procédures. Le recours à l'évaluation est signe de la volonté de faire retour sur l'action éducative ou formative pour interroger la valeur de cet agir jusqu'à envisager la nécessité d'ajustement (Foretier & The lot, 2007) cité par (Jorro, 2007).

À cet effet, l'évaluation en éducation assure la régulation au travers deux processus majeurs (Mottier Lopez et al, 2018) : *le premier*, porte sur la régulation des compétences professionnelles des enseignants, des dispositifs d'enseignement et de soutien de l'apprentissage des étudiants. Il s'agit d'une évaluation à visée de développement professionnel et d'accompagnement. *Le deuxième* processus, est relatif à la régulation

au niveau de la gestion des systèmes de formation. Il se traduit au niveau individuel par des décisions d'accompagnement, de renouvellement et de promotion.

Il est clair que l'évaluation a une fonction de régulation formative qui assure l'articulation entre les caractéristiques des personnes en formation et les caractéristiques des systèmes de formation. Aussi, elle est un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation. Mais, la question qui se pose et s'impose : Faut-il adapter le système de formation aux caractéristiques des étudiants ou adapter ces derniers aux caractéristiques du système de formation ?

L'évaluation-conseil comme composante de l'évaluation-régulation, introduit une culture délibérative de l'action à venir. Sous-tend un processus dialogique qui permet de promouvoir un travail d'ordre réflexif sur les interprétations élaborées et un positionnement aux ajustements potentiels. L'évaluation-conseil, paraît comme le chaînon entre évaluation et régulation. Dans cette entre deux, s'élabore des perspectives nouvelles et émergent des possibilités qui seront reliées à des exigences de faisabilité, de pertinence et d'efficacité (Jorro, 2007).

Cette évaluation a une visée praxéologique, dans la mesure où elle vise à déclencher des repositionnements, à promouvoir des changements tout en tenant compte des contextes des actions éducatives (Jorro, 2007). Dans ce sens, l'étudiant prend le rôle d'un ami critique soucieux de comprendre et de solliciter la parole de l'enseignant, mettre un débat de pistes d'action, décrypte le non-dit de la situation.

Les objectifs de la formation, la culture disciplinaire et les conditions d'enseignement, orientent le sens de l'évaluation. Ce genre d'évaluation permet aux enseignants de mieux comprendre, de mieux réfléchir et d'adapter l'enseignement même si, les politiques des institutions sont différentes, l'une orientant l'EEE vers le contrôle d'autres vers de développement professionnel. Il ne fallait pas réduire cette pratique évaluative à une approche bureaucratique vidée de sens tout en contribuant à façonner la culture de l'évaluation d'une organisation (Younes & Paivand, 2017).

Il est patent que l'EEE, ne peut pas se réduire au paradigme de la mesure, mais elle est une évaluation orientée vers la régulation, la communication, la différenciation et la formation. Elle ne joue pas un rôle normatif, elle ne focalise pas sur les produits, mais sur les processus d'enseignement. Dans ce sens, l'évaluer et l'évaluateur sont intimement partenaires dans le processus d'évaluation.

L'EEE comme étant une pratique intégrée dans la logique de l'évaluation-conseil, est susceptible d'améliorer le savoir pédagogique et disciplinaire de l'enseignant au travers la réflexion sur trois champs : le champ disciplinaire de spécialisation, la méthode d'enseignement et l'épistémologie personnelle de l'enseignant. Ces trois domaines interagissent pour former la base de connaissances en enseignement du corps professoral.

Aussi, elle constitue un seuil de changement non pas seulement au niveau des enseignements, mais au niveau de la formation dans sa globalité, à condition que la présente évaluation soit un vecteur stratégique de changement pour mener les enseignants à expliciter leurs enseignements, à se débattre en vue d'améliorer la formation. Cet état de fait est conditionné par la construction d'un environnement innovant et s'inscrire dans une démarche globale répondant aux conditions institutionnelles, collectives et personnelles (Romainville, 2009).

La régulation des pratiques pédagogiques au supérieur par voie de l'EEE est ancrée dans une logique de régulation interne à l'institution universitaire. Cette évaluation comme moyen de régulation est orientée dans le régime de développement professionnel qui tendre à promouvoir la culture de l'évaluation dans le paysage de l'enseignement supérieur, le développement des compétences pédagogiques y compris les compétences évaluatives des enseignants du supérieur et la gestion des enseignements.

La dimension régulatrice des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur est possible par voie d'EEE si, les résultats de cette évaluation réactivent la réflexion pédagogique au sein de l'équipe pédagogique. Alimenter la discussion sur l'enseignement sur des bases solides et saines en relation avec le

jugement des étudiants. Cette évaluation serait régulatrice si, elle interroge les fondements de l'activité d'enseignement si, elle interroge les objectifs d'enseignement (Chnnerie, 2004).

Elle est aussi orientée dans une perspective formative, dans la mesure où elle consiste à exploiter les résultats de l'évaluation à des fins d'amélioration. Cette approche fait appel à des méthodes qui assurent la documentation de la qualité de l'enseignement, analysent les forces et les faiblesses de l'enseignement à des fins d'ajustement (Rege colet, 2017). Elle peut assurer la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants si, elle génère des informations nouvelles sur l'activité d'enseignement si, la démarche d'évaluation est jugée crédible si, l'enseignant est capable d'investir les résultats sur sa pratique si, l'enseignant est motivé à évoluer ses pratiques (Berthiaume & Rege colet, 2014).

Ancré cette pratique évaluative dans la vie institutionnelle est indispensable. Afin de situer l'université dans une logique de développement institutionnel et pédagogique. Bien aussi, une logique d'organisation apprenante pour se prendre en charge et se doter d'outils pertinents pour se réguler en permanence (rege colet, 2017). Cela est possible au travers l'instauration d'une politique en matière d'évaluation des enseignements, qui à son tour amarrée dans un programme de politique générale.

Pour pouvoir réguler ses pratiques, l'enseignant comme acteur professionnel est censé mobiliser ses potentialités réflexives contrôlantes afin de faire un retour sur sa pensée. Ce retour ne peut y avoir lieu sans prendre en compte certains nombres de savoir que le sujet mobilise pour pouvoir réguler (Vanhulle, Balslev, & Buysse, 2012).

Cette évaluation à caractère régulatrice engage l'enseignant et l'enseigner dans une relation de soutien afin de rendre l'apprenant un acteur constructeur de ses connaissances, capable d'attribuer un sens à ses pratiques, s'auto-évalue en permanence et restructure ses représentations mentales (Crahay & Mottier lopez, 2009). La régulation a lieu à partir d'une prise en considération réflexive et questionnante des données et des informations disponibles, à identifier et à corriger les blocages, à dépasser les obstacles qui l'empêchent d'apprendre et de fonctionner de manière plus efficace (Garher thurler, 2007).

L'enseignant comme étant un professionnel développe une conception de son métier et de ses pratiques professionnelles à travers un processus développemental. Ces conceptions de l'enseignement offrent des pistes théoriques pertinentes pour appréhender les fondements des pratiques professionnelles des enseignants et leur origine. Les croyances professionnelles, les conceptions ou les représentations permettent de comprendre la manière par laquelle un enseignant conçoit ses pratiques et comment elles évoluent au travers son expérience pédagogique (Paivandi & Younes, 2017).

Il est indispensable de s'interroger quant à la manière par laquelle l'expérience pédagogique est travaillée et réfléchi par l'enseignant ? En quoi l'enseignant observe ses propres pratiques pédagogiques ? En quoi celle-ci deviennent-elles objets d'une réflexion critique afin de les améliorer ?

Au travers le processus de réflexion sur ses enseignements, l'enseignant régule sa pratique de pensée, ses structures déjà-là, ses transitions, ses ruptures et les modifications générées par les activités de formation. Ce potentiel réflexif est une habileté puissante de retour de la pensée sur elle-même, de contrôle volontaire de l'attention, d'opérationnalisation de sa démarche de synthèse, d'analyse, et de délibération. Le sujet se construit en tant que sujet ou agent en même temps qu'il élabore ses savoirs et renvoie ses représentations à la lumière des cadres théoriques et des échanges expérientiels (vanhulle, 2004).

L'évaluation des enseignements dans sa dimension collective et intersubjective constitue un seuil critique de transformation des pratiques pédagogiques et plus généralement du système d'enseignement. Elle est située dans ce processus de mise en commun et moins individualiste, mais plus explicite et partagée, qui vise à susciter une dynamique d'échange pédagogique. Incite les enseignants à argumenter leurs choix pédagogiques et développer chez eux l'exercice de la pratique réflexive (Younes, 2015).

### 3.3) Apprendre à enseigner au supérieur : de l'apprentissage expérientiel à l'apprentissage par voie de l'EEE

Enseigner, « *c'est agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. C'est être pris dans le réseau des interactions complexes, contextualisés, spéculatives et stratégiques, manifester des compétences dans des situations réelles pour résoudre des problèmes complexes. L'enseignement est une pratique singulière, individualisée, socialisée, et stratégique* » (Perrenoud, Altet, Lessard, & Léopold, 2008, p. 60).

Apprendre à enseigner n'est pas une activité simple. L'enseignement est une profession qui s'apprend en permanence au fil de l'expérience. Savoir enseigner, est un savoir complexe qui se construit à l'intersection des savoirs disciplinaires et professionnels. Apprendre à articuler ces différents savoirs, à les mobiliser dans une pratique cohérente est l'enjeu majeur des enseignants (Boutet, Arsenault, Ferland, & al, 2016).

Développer ses compétences pour enseigner efficacement, implique un processus d'apprentissage tout au long de sa carrière. Les situations d'enseignement au jour le jour à l'école et en classe qui sont formatrices au travers ce qu'on appelle l'apprentissage par l'expérience ou l'apprentissage sur le terrain. En effet, l'expérience d'enseignement est formatrice et source d'apprentissage pour les enseignants à condition qu'elle soit réfléchie et intégrée (Kelchtermans, 2001).

L'universitaire novice s'adapte progressivement à sa mission d'enseignement, sans formation pédagogique initiale, sans structure formelle ou position de formation. Le métier de l'enseignant universitaire, s'apprend sur le « *tas* » mais que comprend cet apprentissage sur le tas ? L'apprentissage et la construction des compétences d'enseignement sont deux processus conjoints : ils sont relatifs à la description de toute action qu'un individu peut mettre en œuvre de manière consciente au travers les processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration (Kiffer, 2018).

La culture universitaire semble jouer un rôle important dans la perpétuation des comportements autonomes et informels des enseignants novices, dans le processus d'acquisition des compétences d'enseignement (Kiffer, 2018).

Dans le processus d'apprentissage de son métier, l'enseignant du supérieur se trouve face à des situations, qui suscitent chez lui différentes réactions, il commence son investigation pour mieux les comprendre. Puis, les analyses pour cerner les différents éléments qui se jouent et leurs relations mutuelles, après, le praticien s'engage dans un processus de reconceptualisation. Enfin, il élabore des hypothèses d'action à mettre à l'essai (Chaubet, Correa Molina, & Gervais, 2013).

Quelle que soit l'approche de développement professionnel des universitaires, l'expérience joue un rôle crucial en matière de développement professionnel au travers l'apprentissage expérientiel. Autrement dit, l'universitaire doit vivre des situations expérientielles, pour analyser ses expériences, tirer des leçons de ses expériences et les transformer vers de nouvelles expériences.

L'enseignant apprend à se construire au sein d'un flux d'expériences régulièrement interrompu, mais rétabli par une pensée réfléchie et investigatrice dans son environnement éducatif. Un aller-retour méthodique se structure et se maintient entre les connaissances issues de l'expérience de l'enseignant et les savoirs à enseigner (Chaubet, 2010).

À cet égard, le métier d'enseignant est perçu comme une profession, où ce praticien est censé apprendre en permanence. Tout en travaillant sur ses pratiques, il conscientise les composantes qui constituent son cadre conceptuel, se dote des outils intellectuels et méthodologiques (raisonnement pédagogique) qui lui permettent de construire une identité du professionnel enseignant (Mailhos, 2001).

Dans les métiers de l'interaction humaine, le besoin du professionnel à une réflexion systématique sur son action s'impose avec acuité. Cette réflexion rétrospective ou prospective favorise l'apprentissage à partir de l'expérience, renforce un réajustement permanent du professionnel à la complexité des situations auxquelles il est confronté. Cette disposition de réflexivité suppose de rompre avec le pilotage automatique de la routine dans laquelle les actions humaines ont tendance à s'inscrire (Lafortune, Ouellet, Lebel, & al, 2008).

Malgré des efforts grandissants qui ont été fournis pour former les enseignants universitaires, mais jusqu'à maintenant, il n'a aucun système formel et obligatoire pour se former à l'enseignement. Leur performance en matière d'enseignement dépend de leur propre auto-formation, de leur motivation, de l'investissement et de l'expérience individuelle de chaque enseignant à moins que l'institution universitaire elle-même n'adopte pas une politique proactive en la matière ( Romainville & Rege Colet, 2006).

Alors, le développement des pratiques enseignantes à l'université, se fait de manière hétéroclite et décentralisée. Ce paysage ne bénéficie pas de réformes pédagogiques centralisées et planifiées, car cette institution jouit d'une autonomie au niveau de la gestion pédagogique (Tardif, Borges, & Malo, 2012). Engager l'enseignant dans un projet d'apprentissage expérientiel au fil du temps est un enjeu fondamental pour faire de ce praticien un acteur qui réfléchit en permanence sur ses propres pratiques sur la base d'un ensemble d'informations pertinentes. L'une des méthodes les plus utilisées est l'EEE qui vise à demander l'avis des étudiants sur leur expérience d'apprentissage sous une forme écrite (Berthiaume & Rege-colet, 2014).

Dans cette orientation, peut-on considérer l'EEE, un modèle efficace d'apprentissage et de développement des compétences professionnelles des universitaires ? Le modèle d'EEE dans le contexte marocain est informel et faiblement structuré. Dans ce sens, on peut qualifier le recours des universitaires marocains à l'EEE comme une pratique autodidactique qui consiste à s'auto former et apprendre sur sa pratique d'enseignement dans un cadre hétéro-formatif.

Apprendre à évaluer les enseignements, n'est-ce pas apprendre et savoir ? L'évaluation est le levier de l'apprentissage, ce n'est l'acte évaluatif qu'il fait apprendre, mais les savoirs issus de cette évaluation. Deux types de savoirs sont recherchés aujourd'hui à l'issue d'une pratique d'évaluation des enseignements : le savoir agir en situation complexe est singulière et le savoir devenir. Il ne s'agit pas d'inscrire sa démarche évaluative dans le deuil de la normativité et de la normalisation, mais de l'inscrire dans une recherche de la valeur propre à chaque situation singulière (Fagnant, tienne, Mottier lopez, et al, 2017).

L'EEE est enracinée dans une logique d'organisation apprenante, qui associe les acteurs de l'éducation : les enseignants, les étudiants et les autorités académiques. Cette démarche innovante vise à renforcer une culture réflexive des enseignants et favoriser un dialogue entre les partenaires. L'enjeu est d'envisager les liens entre évaluation et apprentissage : l'apprentissage de l'évaluation ou l'évaluation comme objet d'apprentissage, ou l'évaluation pour l'apprentissage, ou l'évaluation comme outil de développement professionnel ? L'enjeu est de faire de l'évaluation un moyen pour mobiliser l'enseignant comme sujet apprenant, un acteur qui tisse un rapport positif au savoir et à son métier : l'apprentissage doit céder la place au mot « *apprenance* » qui traduit mieux cet état d'entrain d'apprendre (Heutte, 2009).

Développer ses compétences en enseignement à partir de l'expérience d'EEE, suppose de se mettre dans une posture d'apprentissage et de dépasser les éventuelles réactions émotionnelles pour donner suite aux commentaires des étudiants et adopter une méthode d'analyse des données crédibles (Berthiaume & Rege-colet, 2014).

La qualité des établissements d'enseignement supérieur en termes de réputation, de taille, et de sélectivité aurait peu d'impact sur l'amélioration des acquis cognitifs des étudiants. Cependant, une culture institutionnelle marquée par l'utilisation systématique de l'EEE pourrait favoriser une meilleure amélioration des acquis cognitifs des étudiants à condition qu'elle offre une meilleure réflexion sur les pratiques enseignantes (Romainville, cité par Canard, 2008).

Avoir la volonté d'apprendre par moyens d'évaluation, suppose une attitude d'ouverture et de réceptivité comme deux conditions incontournables pour réussir l'exercice de cette évaluation. L'EEE est une approche intégrée dans une démarche qui vise à la fois apporter une meilleure réponse aux attentes des étudiants et le développement des compétences de l'enseignant. Il ne s'agit pas de confronter sa pratique à un modèle donné, car y' a pas une bonne façon d'enseigner, mais se situer dans une logique d'apprentissage fondée sur l'expérience (Berthiaume & Rege-colet, 2014).

### 3.4) EEE : levier de développement de la recherche sur les pratiques d'enseignement au supérieur

Des rapprochements existent entre la recherche appliquée et l'exercice de l'évaluation des enseignements par les étudiants. Cette évaluation est une forme de la recherche appliquée sur l'enseignement. Elle consiste à réfléchir, à remettre en question les conceptions des programmes d'enseignement, la promotion du principe de la découverte, le questionnement structuré des pratiques d'enseignement à l'aide des données empiriques, et la promotion d'une approche de travail qui articule la recherche, l'action et la documentation des pratiques (Berthiaume & Rege-colet, 2014). En effet, on peut s'interroger quant à la capacité de cette évaluation à aider les enseignants du supérieur à construire un discours scientifique ou savant sur leurs enseignements ?

L'EEE, dans sa visée formative, a des croisements avec les paramètres de la recherche action sur l'enseignement. L'enseignant souhaite collecter des informations auprès de ses étudiants pour améliorer ses compétences : cette démarche commence par se poser une ou plusieurs questions, puis, la définition de la méthodologie et des outils de recueil des données, après, l'enseignant procède à l'analyse des résultats, les mettre en contexte, les discuter, tire des conclusions. Enfin, il commence à porter des changements sur ses pratiques (Berthiaume & Rege-colet, 2014).

Cette évaluation constitue la clé de voûte pour amorcer un dialogue entre l'enseignant et l'étudiant sur les attentes par rapport à l'enseignement. Elle aussi une occasion pour vérifier les hypothèses formulées quant aux attentes de l'enseignant. Alors, ce cycle d'apprentissage constitue le point de départ pour développer l'expertise en enseignement et apprentissage (SOLT).

Cette approche a des prédispositions à produire des savoirs professionnels, qui sont à la fois situés et contextualisés et régissent l'activité du praticien de l'évaluation. Alors, la confrontation des savoirs issus de cette évaluation avec les croyances, les cultures, les contextes institutionnels, disciplinaires et professionnels qui traversent le paysage de l'enseignement supérieur est un élément crucial pour développer l'expertise pédagogique des enseignants du supérieur.

L'évaluation des enseignements ne fabrique pas seulement un discours savant sur l'enseignement, elle implique une attitude professionnelle dans la préparation et la conduite des activités d'enseignement. Alors, la pratique d'enseignement devient un champ de réflexion et un champ d'action pour l'enseignant-chercheur. Cette approche fait de l'enseignant un acteur qui questionne en permanence ses pratiques d'enseignement et ses approches d'enseignement. Fait de l'activité d'enseignement une activité qui se nourrit de la recherche. Analyse systématiquement ses pratiques et partage ses savoirs sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Berthiaume & Rege-colet, 2014).

Certes, la recherche sur la pratique enseignante à l'université au travers l'EEE est une voie prometteuse pour lutter contre le terrorisme pédagogique ou le dogmatisme pédagogique à caractère normatif. Moyens de lutter contre les modèles didactiques très structurés qui sont appliqués de façon uniforme sans tenir compte des spécificités des enseignements. Alors, le développement de cette approche évaluative comme étant une dimension constitutive de la pédagogie universitaire est susceptible de contribuer à une meilleure compréhension de l'enseignement, ses effets de contexte, les conditions qui favorisent l'apprentissage et les facteurs d'innovation pédagogique.

## Conclusion

« *Évaluer, c'est toujours s'installer dans l'impensé d'un système* » (Berger, 1989) cité par (Vial, 2000, p.12).

Cette citation, illustre bien l'échec des injonctions réglementaires en termes d'implémentation de l'évaluation des enseignements par les étudiants dans de nombreux systèmes d'enseignement supérieur<sup>1</sup>. Malgré, de nombreux changements dans le paysage de l'enseignement supérieur (extension des TICE, le changement du paradigme d'enseignement, la massification, la pratique réflexive...), qui imposent le renforcement la pratique d'évaluation des enseignements dans laquelle les étudiants sont les juges. Cette pratique évaluative dans sa visée formative est un outil indispensable pour réguler et ajuster les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur, de renforcer la collaboration enseignant/étudiant comme des coproducteurs des services éducatifs, de promotion de d'une approche de citoyenneté académique, et de reconnaissance de l'étudiant comme un acteur-évaluateur des enseignements.

Les universitaires résistent encore à sortir du paradigme d'enseignement et à entrer dans le paradigme d'apprentissage. Croient encore qu'ils sont les détenteurs des savoirs et les étudiants sont les récipiendaires. Résistent à assimiler que l'apprentissage au travers l'évaluation des enseignements est la voie royale pour perfectionner leurs pratiques et apprendre davantage sur la profession enseignante.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alava, S., & Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 243–256.
- Aldemir, C., & Gulcan, Y. (2004). Satisfaction des étudiants dans l'enseignement supérieur en Turquie. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, pp. 121-135.
- Aubert-lotarsk, A., Zhang, T., & Van den eede, P. (2017). Légitimité des experts-étudiants : *Education & Formation*, pp. 16-28.
- Bechard, J.-P. (2009). Les fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 537–568.
- Bedard, D. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. PUF.
- Berthiaume, D., & Rege-colet, N. (2014). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berlin : Buch.
- Bru, M., & Donnay, J. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Canard, F. (2008). La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités. *Politiques et management public*, pp. 1-19.
- Carle, S. (2015). L'évaluation continue des programmes d'études : Quelles considérations ? Quelles approches ? *Pédagogie collégiale*, pp. 41-46.
- Chevallier, T., & Giret, J.-F. (2013). Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, pp. 1-19.
- Chnnerie, I. (2004). Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités. Actes du colloque « De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation », 1-8.

---

<sup>1</sup> En France, l'évaluation des enseignements par les étudiants est obligatoire depuis l'arrêté du 9 avril 1997 amendée en avril 2002, en août 2011 et en janvier 2014. Mais, cette pratique ne s'exerce pas encore systématiquement.

- Colet, R. (2003). De l'évaluation à la qualité de l'enseignement : le chaînon manquant. Genève : Université de Genève.
- Cote, R., & TARDIF, J. (2011). Elaboration d'une grille d'évaluation. Québec : Université de Québec.
- Crahay, M., & Mottier Lopez, L. (2009). Évaluations en tension. Entre régulation, apprentissage et pilotage. Belgique : De Boeck.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Recherches en éducation*, pp. 93-110.
- El-khatib, W., & El-hag, F. (2017). L'évaluation des enseignements au supérieur : attitudes étudiantes et contextualisation. *Education & Formation*, pp. 30-44.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? Dossier de veille de l'IFÉ, pp. 2-38.
- Garcia, S. (2008). L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? *Genèses*, pp. 66-87.
- Gangloff, C & Abernot, Y & Weisser, M. (2012). Contribution à l'épistémologie de l'évaluation des enseignements par les étudiants, pp.32-42.
- Garher thurler, M. (2007). Evaluer et conseiller pour mieux enseigner. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, pp. 17-27.
- 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*, pp. 55-70.
- Guibert, N., & Dupuy, s.-l. (2000). La relation entre l'étudiant et son système de formation : un essai de modélisation et d'évaluation. *Politiques et Management Public*, pp. 137-155.
- Hadji, c. (2004). L'avis des étudiants, ça fait réfléchir. *Actes du colloque AQPC*, pp. 171-184.
- Hadji, C. (2012). Faut-t-il avoir peur de l'évaluation ? Belgique : De Boeck.
- Heutte, J. (2009). Déploiement d'une écologie de l'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation professionnelle universitaire des enseignants ? *Centre de Recherche Éducation Formation*, 201-220.
- Houssaye, J. (2016). La pédagogie universitaire. Une interview de Jean Houssaye. (J. Wallet, Intervieweur)
- Hurtau, M., Houle, S., & Guillemtte, F. (2012). L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible. Québec : Les presses universitaires de Québec.
- Hurteau, M., & Valois, P. (2011). Jugement crédible en évaluation de programme : Définition et conditions requises. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, pp. 83–101.
- Jorro, A. (2007). L'évaluation-conseil : un processus dialogique au service de la régulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, pp. 7-13.
- Jouquan, J., & Bail, P. (2003). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? *Pédagogie Médicale*, pp. 163-175.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & formation*, pp. 43-67.
- Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, pp. 1-19.
- Lafortune, L., & Allal, L. (2008). Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Québec : Presses de l'université de Québec.
- Mailhos, M.-F. (2001). Pratique réflexive et développement de la pensée didactique. Quelle contribution au changement dans le contexte éducatif français ? *Carrefours de l'éducation*, pp. 126-155.

Motiiier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, pp. 465-482.

Nagels, M., & Vourch, C. (2009). De l'évaluation, considérée comme une relation de service. *Recherches en éducation*, pp. 45-59.

Nizet, I., & Lyne leroux, J. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un co développement professionnel en contexte de formation continue. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, pp. 15-29.

Paivandi, S., & Younes, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques. *Education et Formation*, pp. 108-121.

Paquay, L., Van nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2010). L'évaluation, levier du développement professionnel ? Belgique : De Boeck Supérieur.

Paquay, L., Van nieueenhoven, C., & Wouters, P. (2010). L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles. Belgique : De Boeck.

Pascal, D., & Dominique, V. (2017). De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ? *Education & Formation*, pp. 124-144.

Perrenoud, p., Altet, M., Paquay, L., & Lessard, C. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Perrenoud, p., Altet, M., Lessard, C., & Léopold, P. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Perret, C. (2017). L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ? *Education & Formation*, pp. 92-106.

Pieron, H. (1963). *Examens et docimologie*. France : Presses universitaires de France.

Rege colet, n, M. Romainville. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles. De Boeck supérieur.

Rege colet, n. (2017). *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Robbes, B. (2013). *Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique*. Les cahiers des CERFEE, pp. 1-14.

Romainville, M. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes*. Belgique : De Boeck.

Saussez, F., & Loiola, F. (2009). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 569-599.

Segueda, S., & Morrissette, J. (2017). Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre professeurs et étudiants en contexte universitaire : vers une conception re socialisante. *Formation et profession*, pp. 13-52.

Solcan, A. (2012). La crise de l'enseignement supérieur et la centration sur l'étudiant. *LINGVISTICĂ ÎI DIDACTICĂ*, pp. 198-207.

Stumpf, A., & Garessus, P.-A. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? *Revue Internationale de Recherche en Pédagogie Universitaire*, pp. 2-16.

Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Belgique : De Boeck.

- UNIL/CSE. (2009). Les mythes de l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s. Lausanne : Université de Lausanne.
- Vanhulle, s. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, pp. 13-31.
- Vial, m. (1997). Les modèles de l'évaluation. Revue française de pédagogie, pp. 178-180.
- Vial, m. (2000). Prise en compte ou prise en considération du sens ? Une question de mots ? ADMES, pp. 1-12.
- Vial, m. (2001). Evaluation et régulations : situation, modélisation et perspectives. ResauEval, pp. 68-78.
- Vial, m. (2006). L'évaluation, dimension de l'intervention. ResauEval, pp. 1-27.
- Vial, m. (2008). Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts. De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2011). La culture en évaluation dans l'injonction d'évaluation chez les décideurs : relire la notion de "résistance au changement". RésauEval, pp. 1-17.
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Belgique : De Boeck.
- Vial, m. (2013). L'accompagnement sous contrôle. ResauEval, pp. 1-10.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, pp. 1-13.
- 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.