

Les pratiques d'évaluation à l'université de Tébessa: État des lieux et propositions didactiques

*Dr.Lotfi Gouasmia
Université de Tébessa*

*Dr.Bakhouche Walid
Université d'Oum EL Boughi*

Résumé

Cette étude porte sur l'évaluation des étudiants. Nous avons fait une enquête par entretiens non directifs auprès des enseignants universitaires de différentes disciplines à l'université de Tébessa. Il s'agissait d'explorer les questions suivantes : - Quelle est l'opinion des enseignants sur leur pratique d'évaluation des étudiants ? - Qu'est ce qu'est plus particulièrement évalué lors des examens dans les diverses disciplines ? - Quelles sont les stratégies des enseignants et des étudiants face à l'évaluation ?

Cette étude à partir des opinions des enseignants sur l'évaluation, tente de construire un état des lieux en vue d'une problématique et d'une théorisation.

Mots-clés:évaluation-didactique- stratégies-disciplines scolaires.

ملخص

تهتم هاته الدراسة بعملية التقييم البيداغوجي للطلبة كجزء من عملية التعليم والتعلم، حيث قمنا بإجراء تحقيق ميداني موجه لعينة من الأساتذة الجامعيين بجامعة تبسة. وهدفت هاته الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية: ما هي أهم الأساليب البيداغوجية المتبعة من طرف الأساتذة في عملية التقييم؟ هل يتم تقييم المعارف أم المهارات من قبل الأساتذة؟

اعتمدنا في دراستنا على المنهج المسحي وعلى أدواتي المقابلة والاستبيان لجمع المعلومات، وقد توصلنا من خلال هاته الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها غلبة التقويم التحصيلي على أنواع التقويم الأخرى خلال الممارسة البيداغوجية وتركيز الأساتذة على تقييم المعارف أكثر من تقييم المهارات.

الكلمات المفتاحية: التقويم البيداغوجي - التعليمية - الاستراتيجية - المواد الدراسية.

Introduction

A l'origine, évaluation et docimologie étaient confondues. En effet, l'évaluation avait un sens restreint ; elle désignait des opérations ponctuelles de notations effectuées sur les copies ou productions scolaires, opérations dans lesquelles interviennent des jugements de personnes, leurs impressions et leur subjectivité.

Puis, l'évaluation a été associée à la mesure et, petit à petit, on est arrivé à définir l'évaluation en fonction du contexte ou de l'objet. L'évaluation du rendement scolaire, objet de notre article, est caractérisée par le fait qu'elle touche trois domaines : le cognitif, le socio-affectif et le sensori-psycho-moteur, nous insisterons particulièrement sur l'évaluation du domaine cognitif objet des activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage.

De plus, on ne peut pas parler d'évaluation du rendement scolaire sans aborder la question de la docimologie ; celle-ci préparant aux conditions de réalisation de bonnes mesures, origine d'une évaluation fiable et valide. En outre, parler d'évaluation des apprentissages conduit à évoquer la problématique des objectifs pédagogiques, puisque, ce qui est évalué, c'est le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques formulés avant l'intervention pédagogique. Il est donc bon d'évaluer le degré d'atteinte de ces objectifs. Ainsi, évaluation, docimologie et formulation des objectifs sont des opérations pédagogiques intimement liées.

1. Définition de l'évaluation

Pour De Ketele, évaluer signifie¹ :

- Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables.

- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route.
- en vue de prendre une décision.

Trois étapes sont alors à identifier, ainsi pour évaluer, il faut² :

- Disposer d'un instrument de mesure qui puisse produire un résultat pertinent (valide, fiable et fidèle).
- Le résultat détenu est à comparer à un cadre de référence ; or, dans ce domaine, deux cadres de référence sont retenus : la moyenne du groupe ou la moyenne d'une échelle donnée et l'ensemble des objectifs fixés, dans ce dernier cas, on détermine un critère ou seuil de performance.
- L'étape finale est celle de la prise de décision.

2. Les différentes fonctions de l'évaluation

L'évaluation est souvent orientée vers la prise de décision. La nature de cette prise de décision va être déterminante dans la fonction de l'évaluation. Elle est notamment liée aux objectifs de l'enseignement et aux contraintes de l'institution.

Des travaux de recherche sur les fonctions de l'évaluation scolaire se sont développés avec l'évolution aussi bien des pratiques que des théories d'apprentissage. Ainsi a émergé une terminologie associée à ces différentes fonctions avec des termes tels que « **évaluation formative** », « **évaluation sommative** », « **évaluation diagnostique** ».

La notion d'évaluation formative est apparue dans le travail de Scriven (1967) à propos de l'évaluation des programmes (curricula). Elle est alors définie comme « l'évaluation qui sert à déceler et à corriger les imperfections en cours de construction ». Suite aux travaux de Scriven, Bloom et al. (1971) ont été parmi les premiers à reprendre l'idée d'évaluation formative pour l'appliquer à l'évaluation des apprenants. Le but, dans cette évaluation, n'est pas de noter ou de sanctionner l'apprenant mais d'aider l'apprenant et l'enseignant à se diriger vers la maîtrise. On oppose cette évaluation formative à l'évaluation sommative, orientée vers une vérification du degré de maîtrise atteint sur l'ensemble d'un cours ou d'une partie substantielle de celui-là.

On aperçoit, parmi les travaux sur l'évaluation formative, des différences de signification même si tous s'accordent sur « le fait qu'il s'agit d'une évaluation faite pendant l'enseignement et qui a comme fonction de comprendre les « erreurs » des élèves afin de rétroagir sur l'enseignement et l'apprentissage »³. Certains didacticiens donnent une place privilégiée à l'apprenant dans cette évaluation formative, d'autres mettent plutôt l'accent sur l'interaction en temps réel. Les définitions de plus en plus précises ont renforcé les limites de cette évaluation formative, creusant ainsi le fossé défini par Bloom entre les fonctions sommative et formative de l'évaluation. La différenciation de ces deux fonctions est liée à la définition accordée à chacune de celles-ci mais aussi à une vision théorique de l'apprentissage. Ainsi « c'est la nature de la régulation qui va être comprise différemment par les auteurs. Certains auteurs ont adopté une définition moins stricte et considèrent que l'évaluation est formative à partir du moment où l'enseignant l'utilise en vue d'aider les élèves à apprendre (Elle n'est alors plus incompatible avec la fonction sommative qui consiste à faire un bilan des acquis des apprenants. »⁴

Aux fonctions formative et sommative vient s'ajouter une troisième fonction : il s'agit d'une évaluation ayant lieu avant l'enseignement et qui permet de vérifier les acquis initiaux des apprenants en vue d'adapter l'enseignement, celle-ci intervient lorsque se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage. Là encore, les définitions et même la terminologie associée vont varier d'un auteur à l'autre, chaque auteur apportant quelques précisions : évaluation diagnostique (Bloom et al., 1971 ; Noizet et Caverni, 1978), évaluation pronostique (Allal, 1979), évaluation prédictive (Chastrette, 1989).

De notre point de vue, cette terminologie découle d'une réflexion sur les pratiques d'évaluation mais relève plus des potentialités théoriques de l'évaluation que des pratiques concrètes des enseignants. Comme l'indiquent Noizet et Caverni (1978), « si la distinction entre évaluations formative et sommative est claire sur le plan théorique, elle l'est nettement moins dans la pratique. »⁵

3. Evaluation et subjectivité

L'objectivité est définie de manière générale comme étant « la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant »⁶. À l'inverse, la subjectivité est la « qualité de ce qui appartient seulement au sujet pensant »⁷. Dans le domaine de l'évaluation des acquis des étudiants, on se rend alors vite compte que l'objectivité absolue est impossible, pour des raisons que je développerai ci-dessous, mais dont la principale est que les acquis des étudiants n'existent pas en eux-mêmes, indépendamment du regard que porte sur eux l'évaluateur. Cependant, on s'accordera tout autant à dire que « la subjectivité la plus débridée constituerait un problème, puisqu'elle reviendrait à accepter que les résultats de l'évaluation et en particulier la décision de réussite ou d'échec de l'étudiant dépendent en définitive plus de l'évaluateur et de sa partialité que des connaissances et compétences de l'étudiant évalué. »⁸

⁹ Afin d'expliquer pourquoi « l'objectivité est une chimère »¹⁰ dans le domaine de l'évaluation des acquis, mais aussi pourquoi il convient d'encadrer et d'objectiver la subjectivité consubstantielle à cet acte, il faut en revenir à la définition de base de l'évaluation, « évaluer consiste à mesurer puis à apprécier, à l'aide de critères, l'atteinte des objectifs d'enseignement, en trois étapes. La première étape réside dans le recueil systématique, valide et fidèle d'informations appropriées aux objectifs d'enseignement. C'est la phase d'observation et/ou de recueil de données. La deuxième étape consiste à interpréter les informations recueillies à l'aide de critères. C'est la phase d'analyse. Celle-ci débouche sur la troisième étape, à savoir l'établissement de conclusions et/ou la prise de décisions. C'est la phase du jugement à proprement parler. »¹¹

Ainsi, lorsqu'un enseignant souhaite évaluer les acquis de ses étudiants à l'issue d'un enseignement, il procède d'abord à un recueil standardisé d'informations. Par exemple, il soumet, à une même date et dans les mêmes conditions (temps de réponse standardisé, questions identiques ou équivalentes), tous les étudiants à un examen écrit durant lequel ces derniers produisent des réponses à des questions, censées mobiliser de manière représentative les connaissances et compétences qu'ils avaient à acquérir grâce à l'enseignement. Mais ces informations, les réponses des étudiants, ne parlent pas d'elles-mêmes. Encore faut-il les analyser à l'aide de critères, ces derniers étant en principe induits mécaniquement des objectifs. Par exemple, si l'enseignant vise à développer, dans un cursus de formation des maîtres, la compétence à analyser une situation éducative à l'aide de concepts psychopédagogiques, une question significative consiste à présenter aux étudiants une courte situation de classe en leur demandant d'identifier le(s) concept(s) dont la mobilisation serait utile à une meilleure lecture de cette situation. Lors de la correction, les productions des étudiants seront analysées selon un certain nombre de critères congruents par rapport aux objectifs : le concept mobilisé est-il adéquat à la situation ? L'étudiant se montre-t-il capable d'identifier explicitement les relations entre des éléments de la situation et le concept ? Même analysées de manière rigoureuse en regard de critères, les productions des étudiants n'aboutissent pas non plus mécaniquement à un jugement ou une décision finale. Il faudra encore, dans un troisième temps, que l'enseignant construise un arbre de décisions, explicite ou implicite, lui permettant d'établir un jugement final (par exemple, la compétence est acquise ou non) à partir de ses analyses.

On le voit à travers cet exemple, évaluer n'équivaut pas à enregistrer de manière externe et objective des acquis. Au contraire, « évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis. »¹². Toute opération d'évaluation dépend donc du « sujet pensant », à chacune de ses étapes d'ailleurs. La subjectivité ou l'intervention du « sujet pensant » intervient en effet aux trois étapes de l'évaluation décrites ci-dessus. Dans la première, le choix des informations à recueillir est déjà subjectif puisqu'il dépend des objectifs que s'est assigné l'enseignant. Or, ces objectifs peuvent être très différents pour un même enseignement inséré dans un même programme, en fonction des intentions, des intérêts et des conceptions des enseignants.

Dans la deuxième phase, la subjectivité est tout aussi présente dans le choix des dimensions selon lesquelles les productions des étudiants seront analysées. D'autant que certaines de ces

dimensions ne seront en fait pas le résultat d'un choix délibéré et conscient. On sait, en effet, que « le regard porté par l'évaluateur sur une production peut être biaisé par quantité de variables *a priori* étrangères à ce que l'on cherche explicitement à mesurer ; ce sont les fameux biais de l'évaluation qui en ruinent fréquemment la validité »¹³. La subjectivité n'est enfin pas absente de la troisième étape, puisque l'on sait que des analyses quasi identiques de performances d'étudiants peuvent aboutir à des conclusions diamétralement opposées (cf. la recherche de Johnston (1997) . La construction du jugement final ou l'élaboration de la décision de synthèse fait donc aussi appel à la subjectivité de l'évaluateur.

4. Méthodologie

L'entretien permet au chercheur de collecter des informations, de les examiner et de les expliquer en prenant en considération les hypothèses quand l'étude n'est pas exploratoire. Dans notre cas, elle l'était. Grâce à une communication libre et ouverte, à travers l'analyse des pensées, des attitudes, et des opinions des répondants, le chercheur peut dégager des données, des résultats. Dans les études qualitatives, la technique de l'entretien est souvent préférée parce qu'elle permet au chercheur d'appréhender en profondeur les opinions des répondants, la manière dont ils vivent et ressentent les événements.

Nous avons donc fait une enquête par entretiens non directifs auprès de 23 enseignants universitaires de différentes disciplines à l'université de Tébessa.

Le nombre d'entretiens a été suffisant pour que se dessine une image complète des enjeux liés à notre problématique. La durée de chaque entretien était de 20 minutes environ.

L'entretien était semi-dirigé et comportait quatre questions de type ouvert pour chaque enseignant :

- Quelle est votre opinion sur leur pratique d'évaluation des étudiants à l'université?
- Qu'est ce qu'est plus particulièrement évalué lors des examens dans les diverses disciplines ?
- Quelles sont les stratégies des enseignants et des étudiants face à l'évaluation?
- Comment peut-on améliorer la pratique évaluative au sein de l'université?

Par ces questions nous voulions que le répondant communique le plus spontanément possible en exposant non seulement ses opinions sur le sujet, mais peut-être aussi des informations que l'on n'avait pas prévu d'entendre.

5. Résultats de l'enquête

a) Le discours prononcé

Dans l'ensemble, nous avons constaté qu'il y a des discours qui amènent à une véritable réflexion sur le processus d'évaluation, mais d'autres en restent à une description très détaillée de leur tâche administrative dans l'organisation des examens de la filière. Une première catégorie d'enseignants a limité son propos à l'aspect purement technique de l'évaluation : la façon d'opérer le contrôle terminal ou continu, la composition des épreuves écrites et orales, ainsi que les modalités de calcul pour chaque matière, en montrant jusqu'à la façon d'obtenir la moyenne. Dans une deuxième catégorie, certains enseignants expliquent les modalités de contrôle des connaissances imposées par l'institution et les injonctions du ministère

b) La signification de l'évaluation

Un deuxième thème correspond à la signification de l'évaluation, c'est à dire à la manière dont les enseignants comprennent l'évaluation en référence à leur pratique d'évaluation. Pour la plupart, l'évaluation représente concrètement "*un acte de correction de copies*". Evaluer signifie concrètement noter. Dans le système d'évaluation à l'université, nous constatons que c'est la "note" qui prime.

c) Le fondement de leur pratique d'évaluation

La pratique évaluative réelle dans les différentes disciplines repose sur la base de la «*liberté pédagogique*». Les enseignants ont la liberté du choix des outils d'évaluation, du contenu des examens, de la durée etc., selon la dynamique de leur enseignement.

d) Les remarques et propositions des enseignants

Les différents discours nous montrent ce que les enseignants pensent du système de notation, et donnent dans un deuxième temps des propositions pour une évolution plus « convenable » de leur pratique d'évaluation.

Pour certains enseignants:

« La notation, c'est le mécanisme de discrimination entre les étudiants »

« Le plus important dans ce domaine est de faire réfléchir l'étudiant »

« L'évaluation en soi ne représente qu'une activité obligée voire, une stratégie, à savoir si les étudiants savent raisonner. Autrement dit, ce n'est pas tellement contrôler qu'ils ont des connaissances, mais contrôler qu'ils les savent utiliser. »

« Le double système de capitalisation et de compensation fait qu'il devient plus facile d'avoir des diplômes »

Certaines propositions d'amélioration sont exprimées par les enseignants

« Améliorer la réglementation parce qu'elle est tellement compliquée »

« Il est absolument essentiel pour les étudiants d'avoir la possibilité de comprendre leurs notes »

« Il est nécessaire que les enseignants fassent un barème relativement précis, une correction relativement précise, et puis donner ce barème et ce corrigé aux étudiants »

« Il faut que les enseignants expliquent aux étudiants d'où vient la note »

« Il faut que l'enseignant puisse justifier les notes qu'il a mis »

« Maintenir la double correction à l'écrit »

« Il ne faut pas être faible dans l'évaluation »

« Il faut être sévère pour que les étudiants puissent réussir l'évaluation »

« Il faut faire tout ce qui est possible pour améliorer le système »

« Donner à l'étudiant le goût pour la matière est très important, c'est déjà un grand pas »

« Il faut montrer tout le temps aux étudiants le lien entre théorie et pratique »

« Il faut garantir une évaluation cohérente, homogène et équitable »

Notons dans cette série de propositions que les enseignants expriment la nécessité d'améliorer leur démarche d'évaluation. Cette amélioration est orientée dans un premier temps en bénéfice de l'étudiant, et ensuite au niveau de l'institution.

Conclusion

Les pratiques d'évaluation telles qu'elles se réalisent actuellement, ne dépendent pas d'une stratégie commune, mais sont subordonnées à l'expérience propre de l'enseignant, à la configuration des groupes, à sa pratique pédagogique. Ce constat est fait par d'autres spécialistes, FELOUZIS (1995), ROMAINVILLE (2002), qui s'attachent à cerner avec précision la grande hétérogénéité qui caractérise les pratiques d'évaluation dans le système universitaire.

Cette diversité nous a amené à repenser l'importance du rôle de l'enseignant dans cette pratique. Nous sommes persuadés que la diversité des opinions sur les pratiques d'évaluation que nous venons de montrer, constitue un des éléments essentiels pour mieux comprendre cette réalité. Des études récentes le confirment aussi, en faisant l'hypothèse que l'analyse de ces pratiques permettra de mieux expliquer ce phénomène qui reste mal connu dans la vie universitaire depuis de nombreuses années. Les réflexions des enseignants, leurs remarques et leurs propositions nous incitent à une réflexion plus profonde sur cette pratique. C'est l'objectif de notre étude.

Références bibliographiques

- ¹ - PUREN, C, La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues: Evaluation et certification en langues, 2001, p52.
- ² - MOTHE, J.-C, Évaluer les compétences de communication en milieu scolaire in "Le Français dans le monde", 1981, pp, 63-72.
- ³ - LUSSIER, D, *Évaluer les apprentissages, dans une approche communicative*. Paris : Hachette, 1992, p43.
- ⁴ Ibid, p49.
- ⁵ -ABRECHT, R, L'évaluation formative. Une analyse critique. Bruxelles : De Boeck Université,1991, p57.
- ⁶ -De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J, Guide du formateur. Bruxelles : De Boeck Université,1989, p123.
- ⁷ -Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P, L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Bruxelles : De Boeck université,2009, p23.
- ⁸ - FIGARI, G, Evaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck Université,1994, p14.
- ⁹ - MINDER, M, Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles : De Boeck Université,1989,p 78.
- ¹⁰ -ibid
- ¹¹ - HOLEC .H, Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Paris, Hatier, 1979,p121.
- ¹² Ibid,122.
- ¹³ - MARIE José Barbot, Les auto-apprentissages, Collection didactiques des langues Etrangères, CLE International, Paris, 2000, p56.