

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION AU SUPÉRIEUR : APPROCHE THÉORIQUE POUR UN CHANGEMENT DE PARADIGME

Abdoulaye OUEDRAOGO

Ecole Normale Supérieure (ENS) – Burkina Faso

oued_abdoul2011@yahoo.fr

&

Tindaogo Félix VALLEAN

Ecole Normale Supérieure (ENS) – Burkina Faso

fvallean@yahoo.fr

Résumé : Cet article est une contribution à l'éclairage de la question des pratiques évaluatives en milieu universitaire. Elle devrait inciter aux débats pour une prise de conscience. Pour ce faire, nous sommes partis du fait qu'il n'y a pas de congruence entre les exigences théoriques et les pratiques réelles. À l'examen des faits, on retient que des insuffisances persistent à tous les niveaux notamment dans l'absence d'harmonie des pratiques et des imperfections dans tout le processus d'évaluation. Il serait donc important d'actualiser les compétences des enseignants en la matière et d'explicitier le sens des pratiques d'évaluation. Les stratégies de gouvernances des examens qui garantissent l'équité doivent être renforcées et l'implication des administrations universitaires est nécessaire pour la réussite de tels challenges.

Mots clés : évaluation, congruence, examen, item, université

ASSESSMENT PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: A THEORETICAL APPROACH FOR A PARADIGM SHIFT

Abstract: This article is a contribution to shed light on the issue of evaluative practices in the university environment. It should encourage debate and raise awareness. To do so, we started from the fact that there is no congruence between the theoretical requirements and the actual practices. On examining the facts, we note that shortcomings persist at all levels, including the lack of harmony in practices and imperfections in the entire evaluation process. It is therefore important to update teachers' skills in this area and to clarify the meaning of evaluation practices. Examination governance strategies that guarantee fairness must be strengthened and the involvement of university administrations is necessary for the success of such challenges.

Keywords: assessment, congruence, examination, item, university

Introduction

Dans un contexte d'enseignement et de formation, la définition de l'évaluation prend une dimension beaucoup plus complexe d'appréciation des apprentissages. L'évaluateur qui est généralement l'enseignant ou le formateur, doit apprécier la

qualité et la quantité des acquis d'un apprenant en vue de prendre une décision le concernant. Selon cette compréhension de l'évaluation, plus d'un acteur et plusieurs variables différents interviennent dans le processus d'évaluation. L'évaluation revêt dans ce sens un caractère procédural et systémique dans lequel l'évaluateur, aux moyens de méthodes et de techniques d'évaluation précises, apprécie les acquisitions par rapport à un ensemble de connaissances transmises. La plupart des définitions de l'évaluation sont contextualisées (selon les domaines d'intervention) et ceci, compte tenu de la diversité des approches, des intérêts et des objets poursuivis par les évaluateurs. Certaines définitions mettent l'accent sur la conception ou sur la procédure, tandis que d'autres s'appesantissent sur l'objet ou les finalités de l'évaluation.

Le présent article traite des difficultés d'évaluation des acquis des étudiants dans les universités. Les difficultés en matière d'évaluation des étudiants sont légion au supérieur (J. Jouquan, 2002 ; M. Romainville, 2002 ; A. K. NDoye, 2003 ; M. Girouard-Gagne, 2021) et s'y appesantir permet de mieux comprendre les contours du phénomène pour une meilleure intervention.

1. Problématique

Bien que les pratiques d'évaluation soient nécessaires, celles classiquement liées à la Pédagogie Traditionnelle sont encore majoritairement utilisées et certains enseignants ont une compréhension parcellaire de l'évaluation pour l'apprentissage (M. Girouard-Gagne, 2021, p.31). Souvent, les sujets formulés portent plusieurs dimensions d'ambiguïté (dans sa compréhension, dans l'élaboration des items, dans la construction du barème...). Dans le cas spécifique de l'élaboration des items, on remarque des difficultés quant au respect des modalités et consignes consacrées, surtout lorsqu'il s'agit d'items de type rédactionnel ou des Questions à Choix Multiple (QCM). De telles insuffisances ont pour corolaires, des déficiences dans le rendu des apprenants par rapport à ce qu'ils ont acquis effectivement et des insatisfactions chez certains évaluateurs. Dans le cadre de ce travail, la pratique est définie comme étant un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un individu. Dans ce processus, des choix et des décisions pour l'exécution d'une activité dans une situation donnée sont à rattacher aux procédures de mise en œuvre (Leroux, 2010, cité par Bélanger et Tremblay, 2012, p.21). Les pratiques sont diverses, voire divergentes. Selon Gonzague, certains enseignants « se servent des (anciennes) épreuves notamment pour identifier les contenus à enseigner et pour modifier leurs propres outils d'évaluation sommative » (Gonzague, 2017, p.03).

Le substrat de notre réflexion dans le présent article repose sur le postulat que les items d'évaluation doivent être conformes aux exigences taxonomiques, que les épreuves doivent être congruentes aux contenus enseignés (et aux objectifs formulés) et que l'organisation des évaluations respecte les normes d'équité et de respect des acteurs

impliqués. L'intention première est de contribuer à l'amélioration des pratiques évaluatives à partir de l'analyse des travaux scientifiques existants. Nous voudrions faire une cartographie des lieux en matière d'évaluation des apprentissages au supérieur (dimension descriptive) dans le but de mieux comprendre les habitudes qui font légion dans ce milieu (dimension exploratoire). Il s'agit donc de faire l'état de la recherche sur les pratiques vécues dans les différentes universités. Cette démarche permettra de déclinier le profil actuel des pratiques en évaluation et d'en faire une comparaison avec les déterminants généralement reconnus en mesure et évaluation des apprentissages.

Pour ce faire, nous procédons d'abord par une description théorique de quelques fondamentaux de l'évaluation, ensuite par une description des pratiques évaluatives qui prévalent au supérieur et enfin par une synthèse et des suggestions pour améliorer les pratiques.

2. Quelques fondamentaux de l'évaluation des apprentissages

Nous entendons par fondamentaux de l'évaluation des apprentissages les exigences essentielles qui fondent la qualité en la matière. Pour qu'une évaluation soit de qualité, les instruments de mesure à utiliser doivent requérir un certain nombre de critères dont la congruence, l'équité, la validité, l'objectivité et la fidélité. Il faut également faire un choix pertinent d'une méthode ou d'une technique d'évaluation à utiliser. Eclairer ses fondamentaux au préalable permet d'avoir un tableau de bord plus clair afin d'aborder la documentation y afférente.

La congruence est la relation étroite qui existe entre un Objectif Spécifique (OS) et sa tâche d'évaluation, entre les OS et les Objectifs Généraux (OG) et la qualité communicationnelle exigée.

- La congruence des items avec le contenu à évaluer et le ou les objectifs que l'on veut mesurer signifie que l'épreuve doit être en adéquation, en concordance ou en cohérence avec les parties du programme, avec les leçons, avec les objectifs enseignés. Autrement dit, les items doivent permettre de s'assurer que les objectifs enseignés ont été atteints. Pour S. Bravard (2005, p.39) :

La formulation des questions doit correspondre au niveau de formulation des objectifs pédagogiques. Il est donc important d'identifier ce que l'on veut évaluer et ne pas (...) choisir au hasard les questions d'examens, mais plutôt déterminer ce qui est important, en fonction de ce qu'on a enseigné

La formulation des questions consiste donc à tenir compte du principe de la cohérence avec le contenu du cours et avec les critères définis sous la forme d'une grille ou d'un barème d'évaluation. L'enseignant doit décider sur quels niveaux du savoir évalués (Mooser, 2004, p.2). « Une grille bien construite devient donc un outil qui aidera autant

l'enseignant à mieux préciser ses attentes que l'étudiant à connaître ces dernières » (R. Cote et Tardif, 2011, p.6).

- La congruence entre les OS et leur OG concerne le respect de la taxonomie, à la fois, des domaines cognitifs, psychomoteur et socioaffectif. La Pédagogie Par Objectifs (PPO) qui est la démarche pédagogique officielle dans plusieurs pays francophones, est une pédagogie centrée sur la description des objectifs de toute activité pédagogique exprimée en termes de capacités à acquérir à la fin par les apprenants. Elle « est une pratique éducative qui met l'accent sur la réflexion relative aux objectifs de formation en vue de la détermination des stratégies et modes d'évaluation correspondants » (Berbaum, 1984). L'évaluation des acquisitions cognitives fait appel à la taxonomie de Benjamin Bloom développée en 1956 (cf. Daele et Berthiaume, 2009) qui stratifie ses acquisitions dans une échelle à 6 niveaux dont la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.
- Les exigences communicationnelles en matière d'évaluation ont trait à l'usage de l'expression écrite ou orale tout le long du processus d'évaluation entre enseignants et étudiants. Il est donc important que les questions puissent être comprises sans ambiguïté par les deux partenaires. Les questions doivent être adéquates, pertinentes et adaptées au temps imparti à l'épreuve, et en outre, il est toujours intéressant que l'examineur explique clairement le barème, les critères et les consignes d'évaluation (Mooser, 2004, p.7).

Ces trois dimensions de la congruence suscitées sont toutes, à la fois, recommandées en cas d'élaboration des épreuves d'évaluation.

Un examen doit être équitable pour toutes les personnes qui le subissent. Il doit être énoncé clairement à l'avance aux apprenants pour permettre à tous de se préparer pour réussir, mais aussi à l'administration afin qu'elle prenne toutes les dispositions nécessaires (standardisation). La longueur d'un test doit tenir nécessairement compte de la nature des exercices proposés, du niveau, du temps imparti et des ressources à mobiliser (ex : usage de documents autorisés). L'heure d'administration de l'épreuve doit être favorable à l'apprenant pour sa production intellectuelle ou physique.

Nous retiendrons qu'un instrument de mesure est valide ou pertinent lorsqu'il mesure bien tout ce qu'il prétend mesurer et rien d'autre (Quinton, 2005, p.3). Les réponses des apprenants doivent représenter ce que l'enseignant veut/peut mesurer. Cela veut dire que les tâches associées à l'évaluation « doivent refléter les connaissances, les habiletés, les dispositions et les concepts essentiels prévus au programme d'études » (Ministère de l'éducation, Manitoba, 2006, p.58). La validité s'exprime donc à plusieurs niveaux, à savoir ; la validité du contenu, critérielle, la validité concurrente...

Quant à l'objectivité, elle est cette qualité qu'a un instrument de donner les mêmes résultats chaque fois qu'il est administré. Selon Quinton,

Une épreuve est objective si des corrections par des correcteurs différents, ou deux corrections par le même correcteur à quelques jours ou semaines d'intervalle, donnent des résultats identiques (...). Le garant de l'objectivité d'une épreuve est soit sa nature

(Q.C.M. pour les épreuves écrites, réalisation d'un acte suivant les normes bien établies), soit la rigueur apportée dans la correction grâce à une grille de correction. En cas de concours la double correction avec un arbitrage en cas d'écart significatif entre les corrections de deux correcteurs apporte une garantie supplémentaire d'objectivité (Quinton, p.3).

La fidélité d'un instrument s'établit par des étapes qui reposent souvent sur des bases statistiques. Elle est habituellement exprimée par un coefficient de corrélation qui est un indice de relation entre deux séries de résultats obtenus soit à partir de l'administration de la même épreuve ou encore, l'administration de deux formes équivalentes de la même épreuve. En effet, les résultats doivent être similaires selon que l'étudiant soit évalué par tel ou tel professeur ou quel que soit le jour d'examen. Donc il s'agit d'établir une concordance dans les critères d'évaluation en vue d'interpréter de la même façon les informations (réponses) données par les étudiants. Ainsi le jugement deviendra identique selon le professeur et le calendrier (Guillemette et Leblanc, 2015, p.6). En somme, la fidélité implique que la correction d'une épreuve doit aboutir aux mêmes résultats chez différents correcteurs d'un moment à un autre (Mooser, 2004, p.12).

3. Le choix d'une méthode ou d'une technique d'évaluation

Une méthode en évaluation est un ensemble ordonné de principes, de règles d'étapes permettant de parvenir à un résultat. Chaque méthode d'évaluation contient des techniques spécifiques. Une technique d'évaluation est un ensemble ordonné de procédés, de moyens qu'une méthode utilise pour parvenir à un résultat. La méthode se situerait donc au plan théorique et conceptuel tandis que la technique se situerait au plan pratique, au plan de l'application. Dans la littérature, on distingue habituellement plusieurs méthodes d'évaluation. Elles sont fonction du moment : soit avant, pendant ou après les séquences d'enseignement- apprentissages, soit de la nature des acquisitions à évaluer. Nous retenons cinq méthodes essentielles qui sont : l'évaluation diagnostique, l'évaluation normative, l'évaluation critériée, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Les exigences de ces différentes méthodes devraient être comprises par les évaluateurs. Les méthodes d'évaluation font appel à une variété de techniques d'évaluation utilisées régulièrement pendant les évaluations au supérieur. Nous retenons qu'il y a, en général, trois types d'instruments ou outils ; à savoir, les instruments à réponses construites (par l'apprenant) ou examens à correction subjective (ou encore les items rédactionnels), les instruments à réponses choisies et les instruments de mesure du degré d'atteinte des objectifs affectifs. Dans le premier cas, la formulation du libellé du sujet doit contenir les éléments dont le contexte général, les éléments d'informations particulières du contenu, la question en terme nettement interrogatif, les directives ou consignes additives si nécessaire (longueur et temps à allouer à la répondre, les étapes, la notation, etc.) S'il est facile d'élaborer ce type d'item, il faut souligner le nombre peu élevé d'objets couverts et le

temps requis des réponses est très long. Le temps à consacrer à la correction est considérable et les apprenants qui n'y sont pas doués sont pénalisés. Dans notre jargon habituel, il s'agit également de types de sujets comme la dissertation, le commentaire, la synthèse, les questions de cours. Dans une certaine mesure, on peut noter également le travail en équipe ou de groupe, l'examen écrit, les travaux pratiques, les tests....

Les instruments à réponses choisies ou examen à correction objective, habituellement appelés Questions à Choix Multiples (QCM) sont composés normalement d'une consigne et d'un énoncé (amorce et/ou question) suivi d'un ensemble de réponses ou solutions proposées.

- Les consignes décrivent la question, le mode de réponse, les principes de notation et/ou le barème en cas de besoin. Elles sont toujours écrites ou communiquées aux candidats en début d'épreuve, si elles sont valables pour tout le questionnaire. Le cas échéant, elles sont mentionnées à plusieurs reprises si elles sont formulées différemment. Il existe plusieurs types de consignes en fonction des questions et des réponses (Bravard, 2005, p.11).
- L'énoncé, encore appelé amorce, tronc, corps ou question, définit globalement ou introduit le problème ou la situation et pose la question ; suivent alors les propositions de réponses qui se composent d'une réponse correcte et des réponses incorrectes ou fausses, encore appelées leurres ou distracteurs qui doivent être crédibles (Quinton, 2005, p.3).

Pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs affectifs, l'enseignant a la possibilité d'utiliser des questions à réponse construites ou des items à réponses choisies. Il peut aussi se servir d'échelles de satisfaction, de grilles d'observation de comportement, d'accompagnement et de réflexion.

Qu'en est-il de l'usage pratique de ces fondamentaux en cas d'évaluation des apprentissages au supérieur ?

4. La réalité des pratiques évaluatives au supérieur

De l'analyse des pratiques sur le terrain, il ressort qu'il y a plusieurs comportements dans le milieu (cf. Girouard-Gagne, 2021 ; Beduchaud, 2021 ; Mencacci, 2021 ; Jouquan, 2002 ; Mazodier et al. 2012 ; Bélanger et Tremblay, 2012). Pour faciliter la présentation des données, nous avons choisi de les scinder en deux : le premier niveau concerne le constat d'ensemble qui se dégage dans la littérature et le deuxième niveau est relatif à la procédure, aux formes d'évaluation utilisées et de la correction en général.

4.1. Du constat d'ensemble

Le constat qui se dégage des critiques et observations sur l'évaluation au supérieur laisse percevoir d'abord des considérations d'ordre général. Les évaluations telles qu'elles sont organisées dans nos universités, contrastent fortement avec les

pratiques qui ont cours au primaire, au post-primaire et au secondaire. Il n'y a donc pas de concordance entre ses différents niveaux de pratiques évaluatives. Cela a pour corolaire une rupture à partir du baccalauréat qui peut avoir un impact négatif sur l'apprenant. En effet, au secondaire, les évaluations sont plus fréquentes et régulières qu'au supérieur où, dans la plupart des cas, il n'y a qu'une seule évaluation par discipline enseignée avec une programmation souvent aléatoire.

Ensuite, les pratiques évaluatives au supérieur semblent demeurer majoritairement traditionnelles (Elshawa et Abdullah, 2017 ; Rawlusyk, 2018 ; Yilmazer et Özkan, 2017 ; cités par m. Girouard-Gagné, 2021, pp.34 et 38). En effet, l'usage habituel de la pédagogie frontale et transmissive induit souvent à l'évaluation à caractère punitive. À cela s'ajoute une longue tradition d'autonomie, de « liberté académique » des universités et des enseignants (Romainville, 2002, pp.18-21) laissant souvent libre cours à tous les possibles. On constate, par conséquent, une grande hétérogénéité des pratiques évaluatives (absence de standardisation et de mutualisation). En outre, il ressort qu'il y a souvent une absence de définition préalable claire des connaissances et des compétences qui sont attendues en fin de formation surtout dans certaines filières traditionnelles. L'incohérence des pratiques par rapport aux finalités présupposées est due à la persistance des obstacles aux changements (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2018, p.70). Cette incohérence se traduit souvent par un gap entre la compréhension des enseignants de leurs sujets d'évaluation et la mise en œuvre de celle-ci dans la pratique (Elshawa et al., 2017 ; Sadler et Reimann, 2018), cités par Girouard-Gagné (2021, p.40).

En somme, ce constat général fait ressortir des contraintes majeures devant être résolues pour une bonne harmonisation des pratiques et une meilleure compréhension de l'évaluation. À ces considérations générales, s'ajoutent les difficultés constatées dans le processus d'élaboration, d'administration et de correction des épreuves.

4.2. *Des imperfections dans le processus d'évaluation*

Ces imperfections sont de divers ordres. Elles vont de la conception et de l'administration des sujets, de la correction et la remise des copies, et enfin de la remédiation.

De nombreux enseignants n'ont pas reçu une formation en pédagogie universitaire ni en mesure et évaluation des apprentissages avant leur recrutement (Conseil supérieur de l'éducation, 2018, p.30) ; ceci explique le fait qu'il ait souvent une incongruence entre les activités proposées dans le cours et celles proposées à l'évaluation en fin de cours, des discordances entre les objectifs enseignés et les questions formulées. On observe aussi une absence de standardisation des objectifs, des contenus et des méthodes d'enseignement. En outre, il y a une grande diversité de conceptions de l'évaluation (Formative, sanction) et l'usage d'une mixité de fonctions de l'évaluation difficilement conciliables (Romainville, 2002, pp.18-21). Pour paraphraser R. Gal (1964) à ce propos, il existe une diversité de pratiques évaluatives individuelles liées à une application habituelle de pédagogie fossilisée (des interrogations inopinées, des devoirs à des heures indues, une surveillance partielle...). La fraude également constitue une difficulté majeure en matière

d'évaluation. Elle inclut, non seulement la question de la sécurité des épreuves écrites et orales des examens mais aussi celle de la qualité et de la fiabilité des surveillances des épreuves. Elle concerne aussi « la question du plagiat lors de la rédaction de devoirs, de rapports de stages, de mémoires, de thèses (Mazodier et al., 2012, p.3). Selon le même auteur,

La fraude aux examens est une préoccupation ancienne à laquelle des évolutions contemporaines, notamment les développements du numérique et les changements des modalités d'évaluation, donnent une acuité nouvelle » (p.5).

La fraude devient plus importante aujourd'hui à cause des nouvelles techniques de communication telles que l'ordinateur, le smartphone, l'internet.... La massification ne facilite également pas la situation. Elle rend l'organisation et la surveillance des contrôles continus beaucoup plus ardues et ouvertes à la tricherie.

La correction, quant à elle, comprend en général la notation, l'annotation et la remédiation. Elle est l'action de noter et d'annoter les travaux des étudiants. La notation consiste à mesurer et à affecter une note chiffrée au travail de l'apprenant. À chaque élément de réponse, il est affecté une note selon les critères et un barème préétabli. La notation a une dimension quantitative tandis que l'annotation est plutôt qualitative. En général, dans les pays francophones, le barème de notation est de 0 à 20 avec des exceptions liées à la complexité de la discipline ou du contenu à évaluer. Dans tous les cas, la note 10 confère la moyenne acceptée. Cependant on observe des écarts de pratiques à ce niveau :

- des QCM notées autrement (avec retrait de points),
- un nombre impair d'éléments de réponse noté en chiffre pair,
- une tendance du correcteur à la correction sélective et restrictive,
- la croyance que l'efficacité et la qualité se trouvent dans la sévérité du jugement,
- la fierté de se sentir le seul maître à bord,
- la note considérée comme « élément sacralisé de l'évaluation » (Beduchaud, 2021),

L'annotation, quant à elle, consiste à faire des observations et des commentaires sur le travail. Ces annotations sont mentionnées sur la copie. Elles ont pour but de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, de le guider dans la gestion de ses apprentissages. Elles visent à un meilleur rendement. Les étudiants devraient pouvoir s'inspirer des annotations pour mieux se corriger et améliorer leur travail. Par la correction, l'enseignant doit participer au processus d'apprentissage de l'apprenant et non se contenter de juger un produit. C'est pourquoi, les appréciations doivent être faites de façon responsable, consciencieuse et objective. Pour certains enseignants, la copie constitue un défouloir de toute attente insatisfaite par l'étudiant ou de toute erreur faite par celui-ci. Pratiquement tous les biais qui apparaissent habituellement au cours des corrections sont aussi présents au supérieur. Il s'agit de l'effet du halo (le correcteur est influencé par les caractéristiques extérieures de la copie), de l'effet de contamination (l'avis des confrères influencent le jugement du correcteur (Mencacci, 2021, np), de l'effet de tendance centrale (l'enseignant regroupe ses appréciations vers le centre de l'échelle 10 et 11), de l'effet de stéréotypie (l'enseignant maintient un jugement immuable sur la performance d'un apprenant quelle que soit la variation de ses efforts), l'effet de la sur-notation ou de la sous-notation (Beduchaud, 2021). Ces différentes insuffisances conduisent à ne pas

reconnaitre les efforts faits par l'étudiant dans son travail. La remise des copies constitue parfois un spectacle et n'est souvent pas suivie de correction claire ni de remédiation alors que cette dernière devrait permettre de « pouvoir (re)travailler avec eux les compétences et connaissances non acquises » (Lefevre et Savournin, 2020, p.11).

Toutefois, il faut retenir que dans la littérature, les auteurs reconnaissent les effets positifs de l'évaluation. Certains auteurs ont analysé les effets de ces pratiques évaluatives sur les étudiants et les enseignants et concluent sur des éléments importants de satisfaction. Il s'agit, par exemple, des travaux de Ludvigsen et al., 2015, de McLean, 2018 et de Scalise et al., 2018 (cités par Girouard-Gagné, 2021, P.35).

5. Synthèse et suggestions

Nous retenons que les pratiques évaluatives dans les universités ne riment pas forcément avec les critères de qualité ci-dessus décrits. Nous devons toutefois admettre que l'évaluation n'est pas une fin en soi (Pédagogies alternatives sans notes). Elle doit plutôt être positive et valoriser les progrès, c'est pourquoi la loi française de la refondation de l'école invite à faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation pour éviter celles dites de la sanction (Loi N°2013-595 du 8 juillet 2013). Il s'agit donc de privilégier une évaluation positive et claire qui ne mesure que le degré d'acquisition des connaissances et des compétences, qui encourage l'étudiant et qui tranquillise les parents. Il faut un changement de perspective en matière d'évaluation. En effet, le comportement de l'évaluateur qui consiste à lui faire croire qu'il est détenteur des 20 points et qu'il distribue comme il le conçoit doit faire place à celui d'un évaluateur qui croit avoir atteint ses objectifs d'enseignement et par conséquent, qui croit en ses étudiants, qui suppose d'emblée que ceux-ci sont capables d'avoir de très bonnes notes. Le changement de paradigme nécessite que les enseignants disposent d'outils conceptuels leur permettant d'être plus opérationnels pour des évaluations de qualité en anticipant notamment les conséquences que ces actes auront sur les apprentissages des étudiants (Jouquan, 2002, p.51). Les universités doivent offrir du soutien pédagogique et encourager leur personnel enseignant à s'inscrire dans une démarche de formation continue. Les universités elles-mêmes ont dans la plupart des cas, une politique d'évaluation qui intègre l'évaluation des enseignements. Il serait intéressant d'accorder une importance aux modalités d'évaluation des apprentissages afin d'apporter des propositions d'amélioration. Nous convenons que la qualité d'un programme repose sur l'adéquation entre les objectifs de ce programme et les moyens retenus pour les atteindre. Le mode d'évaluation des apprentissages des étudiants doit faire partie de ses moyens et « le règlement pédagogique doit prévoir un mode d'évaluation permettant de s'assurer que l'étudiant a atteint les objectifs du programme aux plans, intellectuel et scientifique, et le cas échéant, professionnel » (cf., Conseil supérieur de l'éducation, 2018, p.49). Les stratégies de gouvernances des examens qui garantissent l'équité doivent être renforcées. Les pratiques de notation efficaces devraient reposer sur la promotion de l'apprentissage à travers une communication claire et utile des informations et la clarté des critères de notation qui permettent d'évaluer des objectifs prévus (cf., OCDE, 2013, p. 3). En outre, les modes d'évaluation ne devraient pas être

assujettis à d'éventuels besoins de sélection car la finalité de l'évaluation est de fonder des prises de décision et non de porter des jugements sur les personnes ou de répondre à des impératifs externes (De Ketele, 2010, p. 26).

Conclusion

Il est évident que l'évaluation restera encore un passage obligé pendant longtemps dans nos universités. Notre objectif était d'œuvrer à ressortir les insuffisances qui règnent dans le milieu universitaire pour inciter aux débats qui déboucheraient sur des nouvelles perspectives. Pour ce faire, nous sommes partis du fait que les évaluations doivent être conformes aux exigences taxonomiques, que les épreuves doivent être congruentes aux contenus enseignés et que l'organisation des évaluations respecte les normes d'équité et de respect des acteurs impliqués. À l'examen des faits, on retient que des insuffisances persistent à tous les niveaux dont l'absence d'harmonie des règles des niveaux inférieurs vers le supérieur, une survivance des pratiques liées à la pédagogie traditionnelle à caractère punitive, une hétérogénéité des pratiques évaluatives. Nous observons également des imperfections dans tout le processus. Il s'agit, entre autres, de la différence entre les activités proposées au cours et celles proposées à l'évaluation, de la disparité entre les objectifs enseignés et les questions formulées, du développement de la fraude, des imperfections dans la correction et l'absence souvent de remédiation. Cette réalité ne doit pas conduire à jeter le bébé avec l'eau du bain mais plutôt d'aider à parfaire et pour ce faire, il serait important de privilégier une évaluation positive et constructive qui requiert le développement et l'actualisation des compétences en la matière, d'explicitier le sens des pratiques d'évaluation car :

Évaluer est toujours un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation » (Rey et Feyfant, 2014, p.3).

L'implication des administrations universitaires est nécessaire pour la réussite de tels challenges.

Références bibliographiques

- Bélangier Danielle-Claude, Tremblay Katia, (2012), *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*, Bibliothèque nationale du Canada, Rapport preforma, 91p.
- Berbaum, Jean, 1984, *Apprentissage et formation*, Paris, PUF Coll. Que sais-je ? 6e édition, 128p.
- Beduchaud Diane, 2021, « L'école française et les notes : je t'aime... moi non plus », Eduveille, hypothèses, Openedition, <https://eduveille.hypotheses.org/15750>, consulté le 06.11.2022
- Bravard Stéphane, 2005, *Usages pédagogiques des QCM. Un guide pour la mise en place d'un questionnaire à choix multiple*. Université de Poitiers - UFR Lettres et Langues, « Mémoire » de Master Ingénierie des Médias pour l'Éducation
- Conseil Supérieur de l'Éducation, 2018, *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, le Conseil

- Cote Réjeanne, Tardif Jacinthe, 2011, « Élaboration d'une grille d'évaluation », <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid>, consulté le 04.11.2022
- Daele Amaury et Berthiaume Denis (2009). L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques. Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement.
- De Ketele Jean-Marie, 2010, « Ne pas se tromper d'évaluation », Pub. Linguistiques, Revue française de linguistique appliquée, Vol. XV pp.25-37
- De Landsheere, Gilbert, 1979, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.
- Gal Roger, 1964, « Quelle formation des maîtres et quelle pédagogie ? ». <http://meirieu.com/PATRIMOINE/rogergal.pdf>, consulté 02.11.2022
- Girouard-Gagne Myriam, 2021, « L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il ? » Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail 9, pp.21-44
- Gonzague Yerly, 2017, « Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs », Contextes et didactiques, 13p, URL : <http://journals.openedition.org/ced/745> consulté le 04 novembre 2022.
- Guillemette F. et Leblanc C., 2015, Formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur, UQTR, 19p.
- Jouquan Jean, 2002, L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale, Pédagogie Médicale, vol 3, Numéro 1, Université de Bretagne Occidentale, Brest, France
- Lefevre Gwénaél et Savournin Florence, (2020), « L'évaluation sans notes », Phronesis, Volume 9, numéro 1, Pratiques quotidiennes du savoir s'adapter : témoignages, 20p
- Loi N°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république française, <https://www.education.gouv.fr/recherche/tag/texte-de-reference>, consulté le 02.11.2022
- Martel L., 2016, « Evaluation... Evaluer ? » Kaléidoscope pédagogique 92, N°9, Spécial Evaluation, 20p.
- Mazodier Myriem, Blemont Patrice, Foucault Marc et KESLER Stéphane, (2012), La fraude aux examens dans l'enseignement supérieur, République française, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Rapport - n° 2012-027, 66p
- Mencacci Nicole, 2021, Attribution de notes et débat de normes dans la formation des chargés d'enseignement du supérieur. L'évaluation à l'épreuve du contexte, Pratiques et réflexions, hal-03151510
- Ministère de l'Éducation, Manitoba, 2006, Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés, 2e édition, Section II, Winnipeg (Manitoba)
- Mooser François, 2004, Evaluation des apprentissages, Mémoire de fin d'études, Université de Fribourg (Suisse) Enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation.

- Ndoye Abdoul Karim, 2003, L'évaluation des acquis des étudiants à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) : problèmes et perspectives. Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Nr. 33, pp.47-72
- OCDE, 2013, Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>, consulté le 08.8.2022
- Quinton André, 2005, Docimologie, D.U. de Pédagogie
- Rey Olivier et Feyfant Annie, 2014, Évaluer pour (mieux) faire apprendre, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, septembre, ENS de Lyon, 44p.
- Romainville Marc, (2002), L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Paris, rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 67p.