

De l'analyse à l'amélioration de quelques pratiques d'évaluation dans l'université marocaine : cas des épreuves de contrôle continu en chimie générale



S. EL JAMALI

UREF, CPR de Casablanca

ORDIPU, Université Hassan II, Mohammedia-Casablanca

E-mail: saideljamali@gmail.com

Introduction

Le dysfonctionnement au niveau des pratiques évaluatives dans les différents cycles d'enseignement, est une problématique qui a et qui fait couler beaucoup d'encre. Mais devant l'inconfort et la difficulté de pouvoir traiter tous les aspects d'un tel dysfonctionnement, l'intéressé s'aperçoit souvent qu'en traitant un ou deux aspects, il en traite bien d'autres. Inutile de rappeler que l'efficacité d'une méthode d'évaluation dépend aussi bien de la manière dont elle est pratiquée, que des enjeux didactiques et pédagogiques qui se croisent à d'autres dimensions : fondements et limites de la méthode adoptée, spécificités de la discipline enseignée et les exigences de son apprentissage, etc.

Nous sommes alors en mesure de nous demander: Comment instaurer des démarches d'évaluation cohérentes avec les pratiques de contrôle continu des apprentissages théoriques en chimie générale ?

Ainsi, après avoir précisé l'objet de l'évaluation, notre analyse portera ici sur deux volets, à savoir, la précision des principales fonctions de l'acte d'évaluation, puis l'examen des réalités relatives aux méthodes d'évaluation dans un module de chimie générale.

1. L'évaluation scolaire : objet et perspectives

Parmi les nombreuses et diverses définitions de l'évaluation en éducation, nous tiendrons deux des plus générales, pour pouvoir les appliquer aussi bien aux apprentissages individuels qu'aux structures et aux dispositifs. Il s'agit de celle de Cardinet (1986): l'évaluation est « une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider des décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école. » (p.13). Pour Abernot (1996), « *l'évaluation consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme.* » (p.7).

Nous pouvons alors dire que le processus d'évaluation est une appréciation qui permet de prendre une décision pédagogique, suite à une mesure. Quant à cette dernière, elle consiste en une activité qui vise à recueillir et classer des données en vue de donner une signification au résultat obtenu, par rapport à un cadre de référence, un critère ou une échelle de valeurs.

Si les enseignants reconnaissent qu'il est toujours souhaitable de préciser les modalités d'évaluation, notamment celles des sciences physiques, afin que les apprenants cessent de croire que cette évaluation est aléatoire, un constat fondamental est à souligner: ce sont les modalités d'évaluation qui déterminent le contenu des programmes. (Johsua, 1983).

Au-delà de la variété des types de travaux d'évaluation scolaire que l'on peut trouver dans la littérature, le volet docimologique s'intéresse à l'élaboration des outils de mesure, à l'interprétation des résultats; et ce, pour analyser les comportements des examinés et des examinateurs et pour interpréter certaines divergences constatées entre les évaluateurs. Ce champ s'entreprennent également d'offrir un cadre de référence permettant de minimiser les problèmes de subjectivité et d'écarter les ambiguïtés pouvant naître lors de l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation peut également porter sur le système d'éducation et de formation. En fait, la littérature est très abondante, et comme le signale Paquay (1985), le champ d'action de l'évaluation devient de plus en plus vaste puisqu'elle porte sur la qualité des programmes, l'efficacité des établissements et l'impact des projets d'innovation. Par ailleurs, les réformes des programmes et la réflexion sur de nouveaux modes de contrôle des connaissances sont deux questions étroitement liées (Johsua, 1983). Comme nous l'avons précisé auparavant, le système éducatif marocain, a connu des réformes et des innovations au niveau des programmes et des méthodes ; l'une des actions de réforme porte sur l'évaluation des apprentissages au niveau universitaire.

À la rentrée 2003-2004, l'université marocaine est passée à l'architecture LMD en incorporant dans le cursus des étudiants l'orientation, l'évaluation et la réorientation. Aussi, l'acquisition d'un semestre doit-elle être basée sur le contrôle continu et les examens réguliers, et la capitalisation des modules acquis. De ce fait, la réflexion sur le rapport de l'acte d'enseignement-apprentissage et le processus d'évaluation nous renvoie à une exigence d'aborder non seulement le besoin d'évaluer les produits terminaux de l'apprentissage; mais aussi à la régulation d'autres aspects ayant trait au système éducatif. Bref, à côté de la fonction institutionnelle de l'évaluation; la fonction pédagogique mérite d'être examinée.

2. L'évaluation comme moyen de promotion des apprentissages

Dans le domaine scolaire, on distingue de nombreux instruments qui servent à exprimer les résultats de l'apprentissage et mesurer le rendement des apprenants ; de même, on attribue plusieurs rôles à l'évaluation pédagogique qui permet entre autres :

- d'établir un diagnostic sur les acquisitions ou des pré-requis (au début d'une leçon ou de l'année scolaire), c'est l'évaluation diagnostique.
- d'avoir une dimension régulatrice et une dimension d'auto-évaluation lors du déroulement d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage, c'est l'évaluation formative.
- d'évaluer l'élève à la fin de son apprentissage (contrôle continu, examens, etc.), c'est l'évaluation sommative.

L'évaluation est un facteur stimulateur de l'apprentissage, mais qui est souvent utilisée en classe par certains enseignants comme moyen répressif plus qu'un moyen efficace pour les aider à progresser. De plus, l'évaluation traditionnelle qui porte essentiellement sur le contrôle des connaissances, au détriment de la pratique de la démarche scientifique, place l'apprenant dans une dépendance vis-à-vis de l'enseignant, surtout en ce qui concerne l'appréciation de son activité d'apprentissage. Si cette attitude de dépendance devient habituelle, l'élève manifestera son incapacité, sa difficulté ou son refus d'accéder à une certaine autonomie dans son travail (Delorme, 1990).

En se référant à Perrenoud (1998), Erard (2001) note que « *l'évaluation traditionnelle non seulement fabrique l'échec mais appauvrit les apprentissages et provoque chez les élèves des stratégies utilitaristes, ceux-ci apprenant juste ce qu'il faut pour avoir une bonne note, avec le risque de tricherie et de bachotage qui s'installe. L'évaluation traditionnelle crée un rapport de force, une relation conflictuelle, peu propices à la coopération entre enseignants et élèves* ». (p.14).

Si l'on voudrait alors développer le sens de l'autonomie chez l'élève et dépasser l'évaluation des seuls contenus, on sera amené à préciser le rôle de

l'élève, en terme d'activités concrètes mettant en jeu ses compétences et ses capacités ; ceci nécessite de mettre en place des procédés qui rendent compte du processus dans sa planification, son déroulement, et son évaluation. D'où la nécessité de soutenir l'idée «d'évaluer pour améliorer» connue sous l'appellation «évaluation formative».

3. Vers l'amélioration de quelques pratiques courantes de l'évaluation

L'évaluation formative consiste à évaluer l'élève pendant son apprentissage et constitue l'aspect le plus important de l'évaluation. Son importance réside dans ses effets de régulation qui modifient l'activité de l'élève en temps réel, et qui permettent à l'enseignant d'intervenir sur son action didactique afin que celle-ci soit en mesure d'assurer des conditions requises pour un enseignement efficace.

C'est au fur et à mesure que la séance de cours se déroule, que le professeur interroge ses apprenants quand il le sent nécessaire et surtout lorsqu'il veut passer d'une séquence du cours à une autre. Cette pratique de l'évaluation formative n'a pas d'objectifs explicites pour l'enseignant, et par conséquent, la portée régulatrice de l'évaluation ne peut être considérée avec autant d'attention qu'elle le doit, que dans le cadre d'une pédagogie différenciée. C'est pourquoi, on fait appel souvent dans les pratiques évaluatives sommatives, au mode de contrôle continu pour observer l'évolution des compétences des apprenants. A ce propos, Abernot (1996) note qu' « *en interrogeant un élève une fois par mois, les risques de se tromper sont moins élevés qu'en l'interrogeant une fois par trimestre.* » (p.37).

En ce qui nous concerne, nous avons mené une recherche traitant la question des modes d'évaluation à l'université marocaine où le système de contrôle continu vient d'être adopté. L'article relatif à cette recherche (Akrim, El Jamali et al. (2006) décrit une expérience introduisant le QCM dans les épreuves de contrôle continu de Chimie générale I pour des étudiants de 1^{ère} année universitaire.

Ce travail a un double objectif:

- étudier l'influence de l'adoption du système de contrôle continu sur le taux de réussite des étudiants ;

- étudier l'impact de l'introduction du QCM sur la normalisation des notes obtenues dans les épreuves de ce contrôle.

Les résultats au niveau des taux de réussite des étudiants semblent probants et montrent que l'utilisation des QCM serait apte à réduire le taux d'échec beaucoup plus élevé auparavant. Pour ce faire, il est nécessaire d'éviter certains défauts du QCM tels que :

- le fait qu'il laisse une grande part au hasard, et ce, en multipliant le nombre de propositions à choisir (au moins cinq) pour chaque item ;
- la difficulté de renouveler le questionnaire, ainsi, l'enseignant motivé et imaginatif doit exploiter de différentes formes d'items : item factuel à choix unique, à choix multiple ou à exclusion ; item associatif simple, associatif composé ou à exclusion ; item de comparaison ou d'analyse, etc.

Dans cette même visée, nous avons également envisagé la possibilité d'utiliser les QROC (questionnaires à réponses ouvertes courtes) au sein même d'une même épreuve pour faire varier la difficulté et la compétence impliquée. Il s'agit d'une forme intermédiaire entre le QCM et les questions de synthèse proposés dans les sujets d'examens traditionnels.

Conclusion

Quand on sait l'importance qui est de plus en plus accordée, aussi bien au niveau institutionnel que social, aux résultats scolaires, on apprécie davantage tout ce qui peut rendre meilleure la validité de ces résultats. Il est notoire que l'évaluation sommative qui est considérée socialement comme nécessaire, est liée à l'exercice du pouvoir de jugement ; par contre, c'est l'évaluation formative qui ne serait pas liée à un rapport unilatéral à ce pouvoir. Ceci montre l'imbrication des rôles social et didactique de l'évaluation dont il faudrait tenir compte dans les activités évaluatives.

L'amélioration de l'évaluation passe alors par une meilleure explicitation des difficultés relatives aux pratiques d'évaluation et leur formulation en termes d'attentes aussi bien au niveau des enseignants que

des différentes parties prenantes dans les domaines de l'éducation et de la formation. C'est ainsi que nous nous sommes intéressé dans certains de nos travaux aux instruments d'analyse des pratiques actuelles pour les faire évoluer. D'autant plus que le système éducatif marocain vit actuellement une période de rénovation des programmes d'études et des méthodes pédagogiques dont le processus d'évaluation. Mais, la disparité entre les changements attendus et les pratiques dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, peut compromettre l'atteinte des objectifs assignés à la réforme. C'est ainsi qu'il faudrait accompagner cette réforme par des actions de formation continue qui s'intègre à la vie professionnelle des enseignants et qui les rend sensibles à l'importance de la recherche pédagogique et les préparant par la suite au prodigieux mouvement de rénovation que connaît le monde de la pédagogie.

Bibliographie

ABERNOT, Y. (1996). Les méthodes d'évaluation scolaire. Paris : Dunod, coll. SAVOIR ENSEIGNER. 2è édition.

AKRIM, H. EL JAMALI, S. EL BOUSAADANI, A. RADID, M. et TALBI, M. (2006). L'intégration des QCM dans le contrôle continu des étudiants de 1ère année universitaire SMP et SMC. Cas de la Chimie Générale. Revue Africaine de Didactique des Sciences et des Mathématiques , Numéro 1, 20 mai 2006. <http://www.mr.refer.org/radisma/document.php?id=346>.

CARDINET, J. (1986). Evaluation scolaire et mesure. Bruxelles : De Boeck Université.

ERARD-BADET, M-T. (2001). Evaluation formative...enjeu entre rapport au savoir et réussite scolaire. Dans. Vous avez dit... pédagogie. N° 56. Avril 2001. Université de Neuchâtel.

JOHSUA, S. (1983). Contrôle des connaissances en fin de second cycle (baccalauréat) et nouveaux programmes de physique. Dans. Revue française de pédagogie. -N°64- Juil- Août-Sept. 1983. pp. 55-73.

PAQUAY, L. (1985). Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires. Une revue de leur évolution depuis 20 ans. Dans. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. 4/1985. pp.3-34.

PERRENOUD, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.