

La contribution des modes d'évaluation dans la réussite de l'action didactique

The contribution of evaluation methods to the success of the didactic action

*BOUDOUNET Naima**

Université Mohamed Khider de Biskra (Algérie)

naima.boudounet@univ-biskra.dz

Reçu: 30/01/2023

Acceptation: 23/02/2023

• **Résumé**

Chaque programme d'enseignement propose des modes d'évaluation à savoir les évaluations diagnostique, formative, certificative. Notre réflexion est née du constat de l'écart dans les pratiques enseignantes en modes d'évaluation, noté lors de notre exercice à l'université de Biskra depuis l'année 2013, après avoir exercé vingt ans au secondaire. La question : « Comment les enseignants universitaires envisagent-ils ces évaluations lors de leur agir professoral ? ». En guise de réponse, deux hypothèses sont émises. Soit ces enseignants ignoreraient les modes d'évaluation et leurs apports. Soit faute de temps, ils n'optent que pour l'évaluation sommative. Pour répondre, un questionnaire destiné aux enseignants universitaires en vue d'expliquer la réalité des choses. Notre objectif est de mettre l'accent sur la fiabilité de ces évaluations.

Mots-clés : Enseignement, apprentissage, formation, évaluation, université, secondaire.

• **Abstract**

Each teaching program offers assessment methods, namely diagnostic, formative and certification assessments. Our reflection was born from the observation of the gap in teaching practices in evaluation modes, noted during our exercise at the University of Biskra since the year 2013, after having exercised twenty years in secondary school. The question: "How do university teachers consider these evaluations when acting as professors?". In response, two hypotheses are put forward. Either these teachers are unaware of the methods of evaluation and their contributions. Either for lack of time, they only opt for the summative evaluation. To answer, a questionnaire intended for university teachers in order to explain the reality of things. Our goal is to emphasize the reliability of these assessments.

Keywords: Teaching, learning, training, evaluation, university, secondary.

• Introduction

Nous savons tous que tout enseignement-apprentissage ne se fait jamais anarchiquement. Mais bien au contraire, il s'insère dans une société ou dans une nation particulière au lieu et aux moments considérés. Pour s'assurer de la bonne qualité des enseignements des formateurs et la bonne qualité des acquisitions des apprenants, il est indispensable de planifier au fur et à mesure de la formation des moments d'évaluation qui sont révélateurs si les objectifs visés sont atteints ou pas afin de soutenir et d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Dans le domaine économique, pour mesurer le rendement d'un système, afin de se rendre compte de son efficacité, les économistes considèrent que « *Pour produire un bien ou un service, il est nécessaire de consommer un ou plusieurs autres biens et services appelés facteurs de production ; c'est la règle pour tous les processus de production. Une manière de juger de la qualité d'un système consiste à mettre en rapport sa production et sa consommation* »¹. En transposant cette habitude des économistes en classe comme étant une entreprise où le système fonctionne pareillement, nous nous rendons compte de la place cruciale des évaluations dans le système éducatif qui contribue d'une manière très étroite à la formation de la main-d'œuvre, facteur de base à la production en économie.

L'idée, d'imputer à la formation des apprenants un facteur ayant un rôle inéluctable dans le développement des compétences et par la suite des performances, n'est guère acceptée car l'évaluation est tributaire à toute formation. A l'université, il est constaté qu'une catégorie importante d'enseignants ont relégué au second plan voire négligé cette étape d'évaluation malgré qu'elle soit proposée par chaque programme d'enseignement en la situant à des moments adaptés à sa fonction.

1. Le cadre conceptuel de l'évaluation

La mise en place des modes d'évaluation des apprentissages par les enseignants est une exigence qui vise à identifier les forces et les faiblesses d'un enseignement afin d'y apporter des améliorations. L'évaluation est une source d'informations pertinentes par rapport à des points précis qui questionnent sur l'évolution du processus d'enseignement-apprentissage.

1.1 Définition de la notion de l'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante de tout enseignement-apprentissage. Elle est définie selon Jean-Pierre Cuq comme étant « *Une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* »². Cette

¹ Hallak J.- La productivité, le rendement et l'analyse des systèmes-, N° 28- Les principes de la planification de l'éducation, sur le lien : file:///C:/Users/MICRO/Downloads/Documents/069278freo_2.

² CUQ J. P.- Dictionnaire didactique du FLE et seconde- CLE international- Paris- 2003- p. 29.

évaluation qui est aussi importante pour les deux partenaires du contrat d'enseignement-apprentissage permet à l'enseignant d'avoir un retour sur certains aspects de son enseignement tels que l'organisation du cours, les supports introduits au service du cours, les méthodes pédagogiques empruntées pour la réalisation du cours, les interactions, etc. Elle permet aussi à l'apprenant de revoir les stratégies mises en œuvre pour une éventuelle acquisition de nouvelles connaissances et compétences.

1.2 Les différentes formes d'évaluations

Pour que l'apprenant devienne un partenaire actif dans le processus de son apprentissage, l'enseignant est appelé à ajuster ses enseignements en fonction de son public pour lui permettre d'accéder aux compétences qu'on veut soit installer soit développer chez l'apprenant et qui seront manifestées au fil du temps à travers des performances révélées par chaque type d'évaluation.

1.2.1 L'évaluation diagnostique

Cette évaluation dite diagnostique permet de faire un état des lieux des acquis des représentations au regard d'une compétence que l'on souhaite travailler. C. Tagliante définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui est emprunté à la médecine *« analyser l'état d'un individu, à un moment X, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi chercher les moyens d'y remédier »*³ En nous focalisant sur l'enseignant, l'évaluation diagnostique lui apporte des bénéfices en lui permettant d'établir un processus de mesure, de jugement et de décision vis-à-vis des pré requis des apprenants avant chaque dispositif d'apprentissage pour élaborer un plan de formation avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage. Selon Cardinet, *« L'évaluation diagnostique permet d'analyser les problèmes particuliers de chaque élève et de lui venir en aide en cas de difficulté »*⁴ A ce titre, les prescriptions de V. Bedin et M. Fournier vont dans ce sens aussi en disant que *« L'élève arrive en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées et il s'agit pour lui d'acquérir une nouvelle culture, mais bien de changer de culture »*⁵. Ces propos mettent l'accent sur la nécessité de recueillir les représentations initiales des apprenants.

1.2.2 L'évaluation formative

Cette évaluation formative intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule, c'est pourquoi elle est aussi appelée évaluation continue du moment qu'elle se centre sur l'actuel. Elle permettra de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à l'apprentissage et d'apporter des régulations dans l'immédiat si cela s'avère nécessaire. Elle

³TAGLIANTE Christine- L'évaluation- CLE international- Paris- 1994- p. 69.

⁴CARDINET J.- Pour apprécier le travail des élèves- De Boeck- 2^{ème} édition- Paris- 1988- p.77.

⁵BEDIN Véronique et FOURNIER Martine- La bibliothèque idéale des sciences humaines- Edition Sciences Humaines- Paris- 2008- p. 78.

prend une place centrale dans le processus d'enseignement. C'est le fonctionnement cognitif de l'apprenant en difficulté face à la tâche qui lui est proposée, qui est mis en exergue dans ce type d'évaluation, car les erreurs commises, désormais ne sont plus considérées comme des productions déviantes mais comme des indices de l'état d'apprentissage.

Ces erreurs, révélatrices des représentations de l'apprenant et de ses stratégies, deviennent un objet d'étude particulier entrecoupant le cours d'enseignement pour réguler les apprentissages assurant une bonne continuation de la séquence d'apprentissage. De son côté, R. Legendre considère l'évaluation formative comme étant « *Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter des améliorations ou des correctifs* »⁶. Intervenant tout au long du processus de formation, cette évaluation permet aussi d'estimer les progrès individuels par rapport aux objectifs tracés, de rectifier les modalités de l'action en cours. J. F. Halte résume bien la fonction de ce mode d'évaluation quand il dit « *Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet par là le déclenchement des projets décrochés d'apprentissage dans le projet de faire* »⁷.

1.2.3 L'évaluation sommative ou certificative

L'évaluation sommative appelée aussi certificative intervient, quant à elle, à la fin d'un dispositif d'apprentissage pour vérifier les acquis (fin d'un projet, d'une séquence d'apprentissage, à la fin d'un trimestre ou d'un semestre ou encore à la fin de l'année). Etant cumulative, elle ne s'intéresse qu'aux résultats obtenus. A. Monnerie-Goarin l'a définie ainsi « *[...] elle a pour but d'établir des bilans au terme des apprentissages dans une période donnée. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats* »⁸

Cette évaluation permet généralement d'attribuer une note, obligation légale rendant compte à l'administration et aux parents, après un certain nombre d'heures, au cours desquelles elle teste les acquis, de nouvelles compétences installées après plusieurs entraînements assurés lors de l'évaluation formative, en attribuant une note qui précise le barème de notation pour soit autoriser le passage dans un niveau supérieur, soit permettre un classement de l'ensemble du groupe hétérogène de classe, soit délivrer les attestations et les diplômes académiques, mais aussi pour sanctionner à l'issue d'une action pédagogique. Il s'agit donc d'un constat de réussite ou d'échec. P. Merle trouve que la notation « *exerce une influence considérable sur le comportement des élèves en classe et sur leurs attentes à l'égard des professeurs et de l'école. En ce sens, elle doit être considérée comme un outil didactique au sens plein du terme* »⁹. Elle peut prendre la

⁶ LEGENDRE Renald- Dictionnaire actuel de l'éducation- Montréal : Guérin- Paris : ESKA- 1993- p. 99.

⁷ HALTE J.-F.- La didactique du français- PUF, Collection « Que sais-je ? », Paris, 1992.

⁸ MONNERIE-GOARIN Annie- Interodes : méthode de français langue étrangère, adultes, débutants- Larousse- Paris- 1979- p. 62.

⁹ MERLE Pierre- Les notes. Secrets de fabrication. Education et société- PUF- Paris- 2015- p. 62.

forme du contrôle de fin de semestre par exemple.

2. Transition en termes d'évaluation du secondaire au supérieur

Nous partons d'un constat issu de notre propre expérience. Sachant que nous avons travaillé au lycée depuis l'année 1992 jusqu'à l'année 2013, où le système d'évaluation au secondaire se pratique d'une manière régulière et rigoureuse notamment dans son aspect formatif qui permet de fournir aux enseignants des indications sur le niveau atteint et les compétences acquises ou en cours d'acquisition de leurs apprenants. En revanche, à l'université Mohamed Khider de Biskra, où j'enseigne dans le département de français depuis 2013/ 2014, nous avons constaté un grand écart en ce qui concerne les évaluations. Ces dernières sont beaucoup plus rares et se limite presque uniquement en moyenne de deux interrogations et un contrôle sur table dans le semestre.

2.1 La place de l'évaluation dans la pédagogie du projet au secondaire

Il s'agit de la pédagogie du projet, une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète du projet pédagogique selon trois étapes.

2.1.1 La phase de conception (niveau pré-pédagogique)

Dans cette première phase, l'apprentissage s'articule sur des objectifs cognitifs, socioculturels et socio-affectifs que doit mobiliser tout apprenant face à un pré-test. En mobilisant ses acquis antérieurs, l'enseignant peut définir les lacunes de son apprenant pour y remédier comme cela lui permet aussi de déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. De ce fait, l'apprenant s'implique dans son apprentissage et il devient nécessaire de négocier avec lui l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre en fin de conception.

Quand un apprenant aborde un nouvel apprentissage, il est déjà porteur de représentations et de capacités que l'action pédagogique s'efforce de faire émerger par une évaluation pédagogique permettant les régulations adéquates relatives au plan de formation initialement établi.

2.1.2 La phase de réalisation (niveau pédagogique)

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira les méthodes et les stratégies, les supports, la progression, les activités et les exercices. Ce choix se fera en fonction des besoins exprimés par les apprenants lors de l'évaluation formative qui accompagne le déroulement du projet ou inférés par l'enseignant à partir de leurs productions en classe.

L'enseignant organisera ainsi des situations d'apprentissage qui doivent intégrer des activités, des exercices et notamment des moments d'évaluation formative permettant la comparaison entre les performances de l'apprenant et les objectifs assignés à l'apprentissage pour prévoir des régulations en cas de besoin. C'est aussi l'occasion de développer des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation en proposant des travaux individuels, des interactions apprenant-professeur, et des travaux en petits groupes. Cette étape d'apprentissage prend en charge la disparité des niveaux par une différenciation des activités, des méthodes, des rythmes.

1.2.3 La phase de situation de présentation ou d'intégration (produit final)

A l'aide de critères bien définis, l'enseignant peut facilement concevoir l'épreuve terminale comme il peut répartir intelligemment le barème de notation selon les objectifs en principe déjà maîtrisés avant l'apprentissage et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Donc, savoir établir les critères relatifs au dispositif d'apprentissage, facilitera l'émergence des éléments significatifs d'une bonne réussite (il s'agit dans ce cas de l'évaluation sommative). Et pour évaluer correctement, les enseignants disposent d'un document leur montrant la construction d'un questionnaire d'évaluation qui se limite à un nombre réduit d'activités à travers lesquelles l'enseignant jugera l'ensemble des apprentissages dans les objectifs préétablis. Ce document explique bien les catégories d'items qui doivent être posés aux apprenants, la notation, les grilles d'évaluation mesurant le degré de maîtrise des compétences attendues dans les productions.

2.2 Comment se pratique l'évaluation à l'université ?

Pour répondre à cette question, nous avons opté pour une enquête, qui a été menée dans le mois de Janvier de l'année 2021, juste après l'affichage des notes des examens du premier semestre, auprès de trente-neuf enseignants, de la faculté des Lettres et Langues *Etrangères* de l'*Université Mohamed Khider* de Biskra, répartis d'une manière équitable sur trois filières : treize enseignants exerçant dans le département des Lettres arabes ; treize autres du département de Français et enfin les treize qui terminent notre échantillon sont issus du département d'Anglais. Notre public choisi d'une manière aléatoire a été interrogé dans l'anonymat sur leurs connaissances en ce qui concerne les notions d'évaluation et leurs pratiques lors des enseignements afin d'en améliorer la qualité.

Partant du postulat qui annonce que pour réussir toute évaluation sommative (certificative), il faut faire la bonne évaluation formative (appelée aussi formatrice) ayant une bonne assise à partir de l'évaluation diagnostique, nous avons proposé à ces enseignants un questionnaire composé de trois catégories de questions, chacune de ces catégories porte sur un type d'évaluation. Les questions ont été formulées de manière à nous renseigner comment les enseignants interrogés se comportent-ils par rapport aux pratiques évaluatives afin d'assurer un enseignement de qualité.

2.2.1 La catégorie de questions visant l'évaluation diagnostique

Une préparation pédagogique en amont conditionne très largement le succès d'un parcours notamment celui de la formation universitaire car cela permet de donner des repères pour l'agir professoral après avoir bien se positionner et positionner ses apprenants. Qu'en est-il pour les enseignants de notre enquête à qui nous avons proposé à chaque question deux réponses en guise de leur faciliter la tâche de répondre d'un côté et de l'autre nous faciliter, à nous, l'analyse des données contenues dans le corpus d'étude.

Questions destinées aux enseignants portant sur l'évaluation diagnostique	Réponses recueillies auprès des enseignants	
1. A l'accueil des étudiants en début du cursus de formation, leur établissez-vous, pour vérifier leurs pré-requis, des tests ou des interactions ?	11 pour les tests	28 pour les interactions
	28%	72%
2. L'évaluation diagnostique se fait-elle de manière normative ou de manière critériée ?	24 pour la normative	15 pour la critériée
	61%	39%
3. Communiquez-vous souvent à vos étudiants votre évaluation ?	8 disent oui	31 disent non
	20%	80%
4. Le choix de la communication de votre évaluation prend-elle la forme d'un commentaire ouvert ou une note ?	33 utilisent le commentaire	6 utilisent la note
	84%	16%
5. Vous communiquez votre évaluation pour valoriser la participation de vos étudiants ou bien pour les motiver à s'investir dans les prochaines évaluations ?	30 optent pour la valorisation	9 optent pour la motivation
	77%	23%
6. Programmez-vous des séances de remise à niveau pour les étudiants en difficulté ?	10 disent oui	29 disent non
	26%	74%
7. Dans l'évaluation diagnostique, vous basez-vous sur le référé ou le référent ?	26 sont pour le référent	13 sont pour le référé
	67%	33%
8. Actualisez-vous souvent vos informations ?	22 disent toujours	17 disent souvent

	56%	44%
--	-----	-----

Une simple lecture du tableau ci-dessus montre bien le déclin de l'importance de l'évaluation diagnostique à l'université et cela pour de nombreuses raisons évoquées par les enseignants interrogés. Nous en citons quelques une entre autres :

- La méconnaissance de la pratique évaluative notamment par les nouvelles recrues. Ces dernières ne sont pas formées aux premiers gestes du métier de l'enseignant qui sont ceux d'évaluer pour ensuite orienter ;
- La mise en place par les enseignants de deux systèmes différents pour pallier le manque qu'ont les étudiants en matière de leurs apprentissages antérieurs d'un côté et de l'autre assurer le programme en cours, est difficile ;
- Certains enseignants avancent que c'est à l'université ou à la filière d'administrer aux étudiants un test d'admission assurant le niveau seuil exigé par l'institution ;
- D'autres justifient que le fait qu'ils n'accordent pas assez d'importance à ce type d'évaluation, revient à leur ignorance concernant le référent concret et le référé plus ou moins stable pour estimer puis juger les acquis des étudiants ;
- Même la notion du critère de l'évaluation ici leur semble floue du fait que dans cette évaluation, il consiste à situer les apprenants les uns par rapport aux autres ou à évaluer chaque apprenant par rapport à ses propres capacités ? ;
- Pour les enseignants interrogés, l'idée qu'ils ont sur ce mode d'évaluation, est que leur métier est d'enseigner un programme sans savoir à vrai dire à quoi on répond exactement (à la recherche, au marché du travail, à la certification...).

Tout enseignant ayant une conscience professionnelle, doit s'auto-évaluer après avoir évalué ses étudiants de sa propre intervention afin de réguler ses enseignements.

2.2.2 La catégorie de questions visant l'évaluation formative

Nous admettons tous que l'une des missions de l'université est de former de futurs professionnels, ayant acquis suffisamment de compétences leur permettant de pouvoir décrocher un emploi en lien avec le parcours suivi et s'insérer dans le monde de travail. A ce propos, nous voulons accéder à la réponse à la question suivante : A quelle réalité est soumise l'évaluation formative à l'université ? Sachant que la simple accumulation de savoirs théoriques et méthodologiques ne suffit même pas à la recherche, car on oublie que même le travail de la recherche « *est d'abord un travail* »¹⁰ (Perrenoud, 2005). La pratique spontanée de l'évaluation formative semble la pierre angulaire de toute formation jugée de qualité.

¹⁰ PERRENOUD Philippe- La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie- Paris : ASF- 2005- p. 101.

Questions adressées aux enseignants	Réponses des enseignants	
1. Le plan du cours a été présenté aux étudiants ?	23 disent des fois	16 disent souvent
	59%	41%
2. Les objectifs du cours ont-ils été énoncés ?	34 disent oui	5 disent non
	87%	13%
3. Les points essentiels du cours précédant ont-ils été rappelés ?	29 disent oui	10 disent non
	74%	26%
4. La langue utilisée lors des explications est une langue purement livresque ?	27 optent pour	12 n'optent
	69%	31%
5. Pour l'évaluation formative, proposez-vous des exercices diversifiés ou des exposés ?	23 optent pour les exercices	16 optent pour les exposés
	59%	41%
6. Évaluez-vous par rapport aux théories ou aux objectifs ?	26 disent les objectifs	13 disent les théories
	67%	33%
7. Adaptez-vous les exercices au niveau de vos étudiants ?	25 disent non	14 disent oui
	64%	36%
8. Lors de l'évaluation, préoccupez-vous de l'ensemble des étudiants ou vous sélectionnez simplement une élite ?	22 disent l'élite	17 disent l'ensemble
	56%	44%
9. Fabriquez-vous vous-mêmes les exercices proposés selon les besoins de votre public ou bien proposez-vous ceux qui figurent dans les livres ?	36 se réfèrent aux exercices des livres	6 fabriquent eux-mêmes les exercices
	92%	8%

Cette deuxième série de questions nous révèle que les programmes sont en perpétuel changements et que la notion des compétences à travailler dans ces programmes n'est pas toujours bien définie, ceci a engendré des effets néfastes concernant le choix des exercices qui ne vont pas souvent avec les principes de l'évaluation formative des étudiants car une moindre identification des compétences visées permet d'accumuler dans les programmes des savoirs dont la justification reste assez vague. Barratère montre que les étudiants intégrant l'université sont habitués à un système d'évaluation dans le secondaire très régulier, dont l'aspect formatif les renseigne bien sur le niveau de leurs compétences en cours d'acquisition, mais accédés à l'université, les évaluations se font rarement.

L'évaluation formative, qui est très prometteuse pour améliorer les réussites des étudiants, voit son influence se réduire à de simples exercices que proposent les livres avec des corrigés types. Les enseignants interrogés nous ont avoué qu'ils ne sont pas toujours satisfaits de leurs pratiques évaluatives pour les raisons suivantes :

- Ils n'ont pas de connaissances suffisantes sur les programmes et les apprentissages afin de pouvoir prendre des décisions adéquates sur la suite des enseignements et des apprentissages ;
- Il y'a une absence sur la notion de la progression des étudiants même au sein de leur cursus universitaire ce qui entraîne une redondance dans le contenu du cours avec d'autres cours d'autres modules ;
- L'attribution des modules se fait d'une manière aléatoire ce qui affecte le rendement des évaluations qui ont pour fonction première de faire réussir le maximum d'apprenants ;
- La grande hétérogénéité des étudiants rend la tâche de l'évaluation formative très ardue ce qui laisse l'enseignant proposer des activités dépourvues de créativité et obéissant à la conformité ;
- L'effectif, dépassant dans les séances de TD quarante étudiants, rend la communication presque impossible entre enseignants et étudiants ;
- La non-disponibilité de l'enseignant universitaire qui se trouve obligé d'assumer ses cours, de corriger ses copies, d'assurer les encadrements des étudiants en master, de participer aux colloques, d'élaborer sa thèse de doctorat...

Vue le taux d'échec ou d'abandon d'un cursus par les étudiants, et pour agir plus efficacement, un suivi doit être en place auprès des étudiants surtout ceux qui se trouvent en difficulté en décomposant pour eux les activités complexes en étapes atteignables. En sachant instaurer un climat de classe propice favorisant les questionnements. En entraînant les étudiants à l'observation des phénomènes. En leur faisant accepter le partage des idées, la prise de risques, l'acceptation des commentaires sur l'entreprise des activités.

L'Institution doit repenser aux stages où les étudiants peuvent mettre en application les concepts théoriques et les techniques d'enseignement vues dans leur parcours universitaire au sein des différents modules de leur formation.

2.2.3 La catégorie de questions visant l'évaluation sommative

Il est très important de savoir, lors de la conception de son épreuve, ce qu'il faut évaluer, de quelle façon et à partir de quels outils. L'évaluation sommative ou certificative a pour fonction principale d'attester ou de reconnaître les apprentissages. Elle survient au terme d'un processus de formation et sert à certifier ou à sanctionner les compétences par rapport aux objectifs cernés au préalable afin de mesurer le niveau de performance attendu de la part des étudiants.

Sachant que ce type d'évaluation introduit la note non pas pour faciliter l'apprentissage, mais bien au contraire pour sanctionner les savoirs. Donc, savoir établir un sujet d'examen, avec des activités couvrant l'éventail des apprentissages afin de faire le bilan des connaissances et des compétences de chaque étudiant pour le positionner, est une compétence qui doit être acquise par les formateurs. Comment se comportent les enseignants-participants à notre enquête vis-à-vis de la conception d'une épreuve.

Questions posées	Réponses recueillies	
1. Consacrez-vous un jour ou plus pour la préparation du sujet d'examen ?	9 disent un jour	30 disent plusieurs jours
	23%	77%
2. Dans la conception de l'examen, vous basez-vous sur les restitutions des cours ou sur des études de cas ?	11 optent pour les restitutions	28 optent pour études de cas
	28%	72%
3. Est-ce que vous adaptez le cours aux modalités d'examen ?	35 disent oui	4 disent non
	90%	10%
4. Le niveau de difficulté des contrôles de connaissances sont-ils adaptés au niveau de l'enseignement dispensé ?	32 répondent par oui	7 répondent par non
	82%	18%
5. La somme des questions parcourent-elles les différents items ?	33 disent oui	6 disent non
	85%	15%

6. Les critères et les modalités d'évaluation ont-ils été expliqués aux étudiants ?	30 disent oui	9 disent non
	77%	23%
7. Les consignes pour la réalisation des activités sont –ils claires ?	36 disent oui	3 disent non
	92%	8%
8. Pour pallier les difficultés rencontrées lors des examens, prévoyez-vous des cours de soutien ou préférez-vous en discutez avec vos étudiants ?	18 disent oui	21 disent non
	46%	54%

Cette troisième catégorie de questions montre qu'une grande importance est accordée à l'élaboration du sujet d'examen. Pour ces enseignants, un sujet d'examen permet de démontrer l'éventail de toutes les compétences travaillées avec les étudiants cela d'un côté ; et de l'autre côté, il reflète leur niveau de compétence dans la conception d'une épreuve, car cette dernière se transmet d'une promotion à une autre.

Les réponses des enseignants en question ont été accompagnées par quelques commentaires expliquant pourquoi l'évaluation sommative se fait avec beaucoup de soin. Voici à titre indicatif les quelques raisons justifiant leurs attitudes :

- L'examen permet, après avoir mesuré les écarts entre les objectifs fixés et les résultats obtenus, de positionner objectivement chaque étudiant ;
- L'évaluation sommative est une obligation légale, qui rend compte à l'administration et aux parents le niveau atteint, et qui représente un argument convaincant lors des orientations ;
- La feuille d'examen doit être remise à l'administration avec son corrigé-type ainsi que la répartition du brème de la notation, les collègues gardent toujours une copie d'examen quand ils constatent que le sujet est bien conçu et donc il peut être un modèle à suivre ou à proposer dans les années à venir ;
- Un examen bien conçu reflète l'image de son concepteur, c'est pourquoi beaucoup de soin est accordé à ce type d'évaluation ;
- Un grand intérêt est aussi donné aux épreuves de ce type surtout quand il s'agit de s'assurer des activités travaillées par d'autres enseignants assumant le même module.

A partir d'une expérience de vie d'enseignant et de chercheur, seule l'évaluation sommative (certificative) suscite un grand intérêt chez les enseignants, les responsables de l'Institution et mêmes les étudiants. Cet intérêt s'explique du côté des enseignants par la hiérarchisation des étudiants pour la mise en place de l'élitisme. Mais du côté des étudiants, cela s'explique par le

fait de décrocher un diplôme pour frayer un chemin dans le monde de travail. Et du côté des responsables, c'est la visibilité de l'université qui importe le plus.

Le paradoxe ici est que cet intérêt n'est que formel, parce qu'aucun des deux partenaires de la formation ne s'intéresse aux insuffisances détectées dans les copies d'examen. On se contente d'un simple affichage pour que tout le monde se taise.

• Conclusion

L'université certifie bien souvent sur des compétences qu'elle ne s'est pas souciée de faire installer, et ce parce que les examens paraissent aléatoires et partiels, au sens où ils ne prennent pas en compte la totalité du travail fourni sur le semestre pour tester si les cours sont assimilés ou pas par les étudiants. Les enjeux autour des compétences universitaires doivent de ce fait être explicités en donnant aux différents modes d'évaluation leur vraie place dans les apprentissages, car l'évaluation dans tout processus de formation représente le moteur favorisant l'acquisition des savoirs et est considérée la motivation par excellence du savoir agir dans des situations diverses.

Selon Barbier, « *il faut co-construire le Référent, objet d'enseignement [l'étudiant doté des compétences visées par la formation], avec les étudiants* »¹¹. Et ce pour pouvoir mesurer l'écart qui sépare le Référé [les performances de l'étudiant en cours de formation] du Référent ce qui permet de mettre en place le dispositif d'enseignement le plus adéquat menant le maximum de nos apprenants vers la voix de la réussite.

¹¹ BARBIER Jean-Marie- L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle- Article de la revue Mesure et évaluation en éducation- Volume 31- N°3- 2008, p. 44- consulté sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024963ar>.