

**L'enquête internationale PraDES au sein de l'Université de Liège : premières leçons et impact sur le soutien aux enseignants**

**Colloque N°: 8**

**Titre du sous-thème : La recherche en éducation, la mondialisation et les systèmes d'enseignement**

Jean-Luc Gilles & Pascal Detroz

Université de Liège

Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)

Unité de soutien logistique et de recherche (USLR) Système méthodologique d'aide à la réalisation de tests (SMART)

*Boulevard du Rectorat, B.32. 4000 Liège, Belgique, 00 32 4 366 45 88*

*jl.gilles@ulg.ac.be*

---

## **Introduction**

### ***Le contexte***

Les pratiques enseignantes à l'université sont en mutation et, indubitablement, ce constat peut également être fait en ce qui concerne les pratiques d'évaluation. Malheureusement, nous ne disposons que de peu de données pour comprendre les changements en cours dans le domaine des évaluations des apprentissages dans le supérieur. Selon Romainville (2006), nos connaissances sur les pratiques docimologiques au niveau de l'enseignement supérieur sont lacunaires et fragmentaires, seules quelques études ont analysé les pratiques d'évaluation des enseignants. Il s'agit notamment des études menées par Pippier (1994) dans le contexte des évaluations externes des universités anglaises et par l'Agence de modernisation des universités.

Une autre étude signalée par Romainville (2006, p. 20) comme étant « ... *une enquête fouillée sur les pratiques d'évaluation des apprentissages menée à l'Université de Montréal et ses écoles affiliées ...* » a été réalisée en 1995 par le Prof. Jean-Guy Blais et son équipe du Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (GRIPU) (Blais & al., 1997). Cette étude remarquable a inspiré nos propres travaux et nous décrivons dans cet article comment nous avons répliqué l'enquête du GRIPU.

Ces quelques études qui nous informent sur les pratiques docimologiques des enseignants du supérieur sont riches d'enseignements. Ainsi, on comprend mieux aujourd'hui les effets de la massification des étudiants sur les pratiques d'évaluation, on perçoit mieux la grande diversité des pratiques évaluatives, mais on est aussi amené, malheureusement, à faire le constat d'un certain manque de professionnalisme chez un grand nombre d'évaluateurs.

Les résultats de ces études entraînent également de nouveaux questionnements, notamment en ce qui concerne l'influence du contexte, au sens large, sur les logiques sous-jacentes aux changements dans les pratiques docimologiques et, *in fine*, sur l'évolution de ces pratiques dans les populations d'enseignants. Les études citées offrent en effet peu de réponses à ce niveau étant donné d'une part leur caractère très local (au mieux, elles s'étendent à l'échelle d'un pays) et d'autre part l'absence de perspective longitudinale.

Signalons également que notre recherche est à resituer dans un mouvement qui, depuis le début des années '90, touche les institutions belges et européennes (Kauffman & al., 1995 ; Segers & Dochy, 1996) et qui participe à une tendance mondiale d'introduction du management de la qualité dans la sphère des activités d'enseignement et de formation (Ramsden, 1991; Nightingale & O'Neil, 1994; Zink & Schmidt, 1995; Segers, Dochy & Cascallar, 2003). Dans un contexte où l'action publique doit faire la preuve de son efficacité et de son efficience, il nous semble pertinent de dégager un certain nombre de tendances, de comprendre un certain nombre de logiques qui éclairent à un moment donné la décision d'un enseignant de recourir à l'une ou l'autre modalité d'évaluation.

### ***Les objectifs du projet PraDES***

Au sein de l'Université de Liège nous avons créé un Groupe de recherche en ingénierie docimologique et didactique (GRIDD) associant les équipes du Système méthodologique d'Aide à la réalisation de tests (SMART), de la spin off Assess-group S.A. (créée au départ du SMART) et de l'Unité de Didactique générale et intervention éducative (DGIE). Ce groupe pluridisciplinaire est composé de plus d'une vingtaine de chercheurs, d'informaticiens et de techniciens impliqués dans des problématiques de régulation éducative à l'intersection entre la docimologie et la didactique.

A travers cette recherche sur les Pratiques docimologiques dans l'enseignement supérieur (PraDES) nous poursuivons avec le GRIDD plusieurs objectifs. Premièrement, nous souhaitons à court et moyen termes recueillir et analyser des informations sur les pratiques

d'évaluation dans diverses universités, et ce, à une échelle internationale. Deuxièmement, à l'aide des données récoltées nous souhaitons contribuer à la compréhension des logiques qui animent l'enseignant du supérieur lorsqu'il effectue ses choix docimologiques. Troisièmement, cette première prise d'informations nous donnant une image des pratiques d'évaluation à un moment précis, nous comptons nous servir de cet instantané lors de comparaisons futures pour mieux comprendre l'évolution de ces pratiques. Enfin, sur base des analyses, nous souhaitons concevoir, mettre en œuvre et évaluer avec l'aide d'un réseau de chercheurs et de praticiens participant à ce projet PraDES, des propositions d'améliorations des pratiques d'évaluation.

A plus long terme, au-delà de cette première enquête, nous espérons contribuer à la création d'un observatoire international de l'évolution des pratiques docimologiques dans l'enseignement supérieur.

## **Méthodologie**

### ***Triangulation méthodologique***

Comme nous l'avons expliqué plus haut, nos objectifs sont multiples et il nous paraît illusoire de vouloir les atteindre tous à l'aide d'une seule méthodologie. Pour des raisons de praticabilité notamment, nous ne pouvons avoir accès directement à l'information (par exemple par observation directe des procédures d'évaluation). Nous sommes dès lors amenés à mettre en place des méthodes de recueil d'information rapportée ou auto-rapportée qui, bien que plus praticables, pourraient présenter des inconvénients en ce qui concerne la validité. Dès lors, de manière à compenser les désavantages d'une méthode par les avantages d'une autre, nous souhaitons multiplier les éclairages méthodologiques. La qualité de nos résultats devrait ainsi être assurée à travers la triangulation de diverses méthodes et sources d'observation.

Rappelons que dans le domaine de la recherche en éducation le concept de triangulation présente des avantages. Cohen, Manion & Morrison (2007) se référant à Campbell & Fiske (1959) signalent à ce propos : « *The use of multiple methods, or the multi-method approach as it is sometimes called, contrasts with the ubiquitous but generally more vulnerable single-method approach that characterizes so much of research in the social sciences...* ».

Dans le cadre de notre étude nous proposons les approches méthodologiques suivantes :

1. La constitution d'un réseau international de chercheurs et de praticiens intéressés par l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur ;
2. Une enquête à large échelle en vue de recueillir des informations sur les pratiques docimologiques et les perceptions des enseignants quant à celles-ci ;
3. Une analyse détaillée des engagements pédagogiques à l'attention des étudiants et dans lesquels les enseignants décrivent leurs pratiques d'évaluation ;
4. Une analyse détaillée des avis des étudiants à propos des évaluations auxquelles ils sont soumis. Par exemple, à l'Université de Liège dans le cadre des évaluations des enseignements, les avis des étudiants sur la qualité des examens sont systématiquement recueillis ;
5. La mise en place de *focus groups* réunissant des évaluateurs en vue d'apporter un éclairage plus qualitatif sur les logiques qui animent les enseignants dans leurs choix docimologiques ;
6. La mise en place d'un observatoire des pratiques d'évaluation en vue d'analyser l'impact des actions entreprises pour améliorer la qualité des évaluations qui, nous l'espérons, devrait à terme prendre une dimension internationale et faciliter les échanges interinstitutionnels.

La mise en place de ces différentes approches méthodologiques est planifiée dans le temps. Actuellement, nous développons le réseau international de chercheurs et de praticiens et diffusons le questionnaire d'enquête sur les pratiques docimologiques avec l'aide de nos partenaires.

#### ***Approche méthodologique « réseau »***

En ce qui concerne la constitution du réseau, nous avons activé nos divers contacts scientifiques pour leur proposer de jouer le rôle de personne ressource dans la diffusion dans leur institution du questionnaire en ligne portant sur les pratiques docimologiques et les perceptions des enseignants. Ont ainsi été contactées : sept universités en Communauté française de Belgique, deux universités dans la partie flamande du pays, une université sénégalaise, une université bolivienne, deux universités suisses, une université

luxembourgeoise, une université française et deux universités canadiennes. A chaque fois, l'intérêt que nous portons aux pratiques docimologiques semblait partagé. Cependant, certaines contingences liées au temps dont dispose les personnes ressources ou liées à des tensions entre les autorités académiques et les associations de professeurs, ne nous ont pas permis de travailler immédiatement avec l'ensemble du réseau. Par ailleurs, notre réseau étant ouvert, nous continuons à prendre des contacts et toute institution désireuse de collaborer est la bienvenue. Ce fut le cas de l'Université de Freiburg en Allemagne qui, bien que n'ayant pas été directement contactée, s'est montrée intéressée.

Actuellement, l'enquête est diffusée à l'Université de Liège, à l'Université de Mons-Hainaut, aux Facultés Polytechniques de Mons, à l'Université de Hasselt, à l'Université Simón I. Patiño en Bolivie et à l'Université de Fribourg en Suisse. Nous pensons que dans l'avenir d'autres institutions viendront se greffer au projet et nous espérons développer petit à petit un réseau international sous la forme d'un Consortium de Recherche en Ingénierie Docimologique et Didactique (CRIDD).

### ***Approche méthodologique « enquête à large échelle »***

Pour ce qui est de l'enquête à large échelle, nous avons été impressionnés par l'enquête réalisée par le GRIPU en 1997 et avons pris contact avec le professeur Jean-Guy Blais de l'Université de Montréal, désormais à la tête du Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Evaluation et la Mesure en Education à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIEMetic). Nous lui avons proposé un partenariat scientifique dont la première étape fut la transformation par l'équipe du SMART du questionnaire « papier » de 1995 en un questionnaire « en ligne » permettant une large diffusion via l'Internet ainsi que des questions emboîtées (modalités de questionnement dans lesquelles les réponses spécifiques à une question déclenchent des questions additionnelles). Dix ans après la première enquête de Montréal, le GRIDD de l'Université de Liège et le GRIEMetic de l'Université de Montréal étaient en mesure de répliquer celle-ci à une échelle mondiale.

Cette collaboration ouvre de nouvelles perspectives, dans la mesure où la nouvelle version du questionnaire autorise des analyses longitudinales, prend en compte des pratiques émergentes en évaluation (notamment liées à l'utilisation des nouvelles technologies), autorise des comparaisons internationales et permet des collaborations interinstitutionnelles.

Soulignons enfin que la construction du questionnaire d'enquête en ligne fut rendue possible grâce à un subside de l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) de l'Université de Liège.

### ***Procédure d'enquête exploratoire***

Le questionnaire comprend les 4 volets suivants :

- « Renseignements généraux »
- « Vos pratiques d'évaluation »
- « Vos modalités d'évaluation »
- « Vos perceptions de l'évaluation »

Les objectifs de ce questionnaire sont donc de mieux connaître les divers dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans nos institutions d'enseignement supérieur en récoltant des informations sur les pratiques docimologiques, mais aussi en explorant les perceptions des enseignants en matière d'évaluation. A travers ces objectifs, l'idée est aussi d'aider divers organismes de soutien docimologique aux enseignants à améliorer leurs dispositifs et leurs accompagnements.

Notre objectif dans le cadre de cette première enquête n'est donc pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population des enseignants du supérieur. Il s'agit plutôt de prendre contact avec la diversité des pratiques et des conceptions, de les explorer. Dans les prochaines étapes de notre projet de recherche nous compléterons ces résultats par d'autres observations effectuées à l'aide d'autres approches méthodologiques.

Deux facteurs limitent par ailleurs la généralisation des résultats. Le premier concerne le taux de réponse qui est souvent assez faible dans ce genre d'enquête. Le second est lié à l'une des consignes de l'enquête. En effet, dans les volets « Vos pratiques d'évaluation » et « Vos modalités d'évaluation » nous demandons à l'enseignant de nous livrer des informations relatives à ses pratiques docimologiques par rapport à un seul de ses cours. La consigne suivante est utilisée : « Répondez aux questions en vous basant sur vos pratiques dans le cadre d'un seul cours que vous donnez ou avez donné. Vous pouvez choisir le cours que vous jugez le plus représentatif de votre façon d'évaluer ». La prétention n'est donc pas de

connaître les pratiques que l'enseignant met en œuvre pour tous les cours qu'il donne. On lui demande de se centrer sur un seul d'entre eux. Ce dernier est-il représentatif ? Nous ne pouvons répondre avec certitude. Mais ce n'est pas là l'objectif premier visé.

L'enquête vise plutôt à décrire les pratiques docimologiques mises en place par l'enseignant étant donné une série de variables contextuelles comme le domaine, la taille du groupe, le cycle, ... La non généralisabilité des données est une des limites de notre enquête, mais en lisant le rapport de recherche de Blais et ses collaborateurs (2007) on se rend compte de la richesse des informations récoltées et celles-ci nous livrent des éclairages intéressants sur les logiques qui animent les enseignants dans leurs choix docimologiques.

### *Diffusion au sein de l'université de Liège*

D'un point de vue plus pragmatique, l'enquête a été diffusée à l'Université de Liège le 31 janvier 2008 via un message de notre Recteur à l'ensemble de 598 personnes amenées à donner cours dans notre institution (suppléants, chargés de cours, professeurs, professeurs invités,...).

Les 4 volets de l'enquête constituent à chaque fois un onglet dans l'interface informatique. L'ensemble de l'enquête comporte 361 items, mais certaines questions étant imbriquées, le nombre d'item proposés est, en moyenne, inférieur à 200. Le 1<sup>er</sup> février 2008 nous obtenions 13 % de taux de réponse. Un mois plus tard après avoir franchi la barre des 20 % nous avons envoyés un rappel à ceux qui n'avaient pas encore répondu. Le taux de réponse final, suite à ce deuxième rappel est maintenant de 37 %. Notons qu'en 1995, l'enquête réalisée à Montréal avait obtenu 17 % de taux de réponse. Notons également que l'une des universités de notre réseau a obtenu, avec la même méthodologie, un taux de réponse de 70 %.

Enquête sur les pratiques docimologiques dans l'enseignement supérieur

Questionnaire d'enquête sur les pratiques d'évaluation

3. Vos Modalités d'Évaluation

Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celles auxquelles vous recourez soit à des fins certificatives, soit à des fins formatives :

Cochez une ou plusieurs modalités d'évaluation du cours choisi :

- Examen final à la maison (take away)
- Interrogation écrite en cours d'année
- Dossier anecdotique, journal de bord
- Rapport de labo ou observation
- Travail de recherche
- Devoir (exercice, problème, résumé)
- Observation d'activités réalisées en classe
- Autre :
- Quiz ou mini-test
- Dossier d'apprentissage
- Examen écrit en fin d'année
- Examen oral en fin d'année
- Exposé par les étudiants
- Projet
- Travail en classe

Pour chacune des modalités d'évaluation que vous avez cochées, donnez le pourcentage approximatif de la cote finale qui leur revient :

Modalités d'évaluation : L'interrogation écrite en cours d'année entre en compte pour  % de la cote finale  
Total de vos modalités : 0%

Pour chacune des modalités d'évaluation que vous avez cochées, quel type de tâche d'évaluation est mis en oeuvre ?

	Vrai-faux	QCM	Phrase à compléter	Réponse courte	Dével. court	Problèmes	Dével. long	Démo	Autre
Interrogation écrite en cours d'année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si le travail en équipe est considéré dans la note finale ...

Figure 1. Interface du questionnaire d'enquête en ligne

## Hypothèses liées à notre enquête

Une série d'hypothèses à propos des pratiques docimologiques des enseignants nous préoccupent dans le cadre de cette étude :

[H1] Les modalités d'évaluation dépendent en partie de variables contextuelles externes à l'enseignement. En comparant les modalités d'évaluation en 1995 à Montréal avec celle récoltées en 2008 à Liège, nous aurons probablement des informations susceptibles d'éclairer cette question.

[H2] Les modalités d'évaluation dépendent en partie de variables contextuelles internes à l'enseignement. En comparant les pratiques d'évaluation d'enseignants placés dans des contextes d'enseignement différents (taille du groupe, charge horaire du cours, nombre d'assistants, ...) nous devrions être en mesure de mettre en évidence l'influence de certaines de ces variables contextuelles sur le choix des pratiques docimologiques.

[H3] Les modalités d'évaluation dépendent en partie de variables afférentes aux modalités d'enseignement mises en œuvre dans le cadre du cours. La comparaison avec les pratiques pédagogiques devrait nous permettre d'établir des liens.

[H4] Les modalités d'évaluation dépendent en partie de variables biographiques de l'enseignant comme l'ancienneté, la charge de cours globale, le sexe, ...



[H5] Il y a un lien fort entre perceptions et pratiques. Si les enseignants ont des perceptions pertinentes de ce qu'est une bonne évaluation (du point de vue d'experts en docimologie), nous pensons que les probabilités sont élevées pour qu'ils mettent en œuvre des pratiques docimologiques reconnues comme performantes (du point de vue des docimologues).

## Résultats

Comme nous l'avons déjà exprimé, les résultats présentés sont issus d'une procédure d'enquête exploratoire. Ils devront être confirmés à l'aide d'autres méthodes complémentaires. Ils apportent toutefois une image, certes floue, mais néanmoins informative sur les pratiques, logiques et perceptions des enseignants par rapport à l'évaluation.

**[H1] Les modalités d'évaluation formative et certificative sont-elles en lien avec des variables contextuelles externes à l'enseignement ?**

Pour apporter des éléments de réflexion à cette hypothèse, nous avons comparé le pourcentage de chacune des modalités d'enseignement récoltées à l'université de Liège en 2008 au pourcentage mis en lumière à Montréal en 1995.

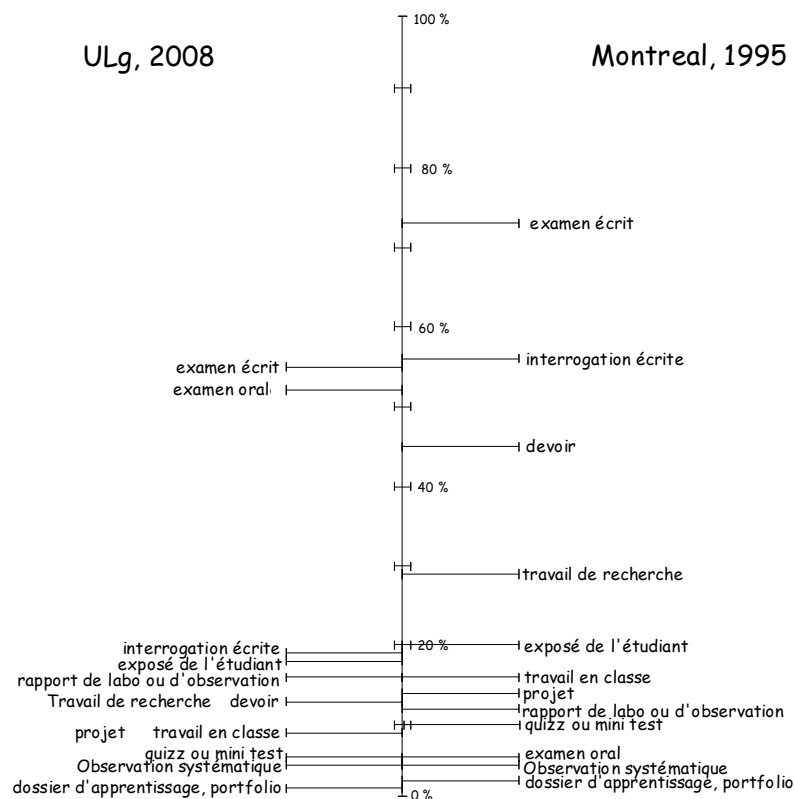


Figure 2. Pourcentages d'utilisation des pratiques docimologiques à Liège en 2008 et à Montréal en 1995

Comme la figure 2 ci-dessus le montre, peu de modalités d'évaluation sont utilisées dans plus de 20% des cours. Elles sont au nombre de 4 à Montréal et au nombre de deux à Liège.

Si, sans surprise, l'examen écrit est plébiscité dans les deux enquêtes, on observe que la deuxième modalité la plus utilisée à Liège, l'examen oral (52%), n'est que très peu utilisée à Montréal (5%). Autre fait remarquable, les devoirs sont beaucoup plus utilisés à Montréal (44%) qu'à Liège (13%). Notons également le pourcentage obtenu par le travail de recherche (29%) à Montréal par rapport au pourcentage de cette même modalité à Liège (13%).

Pour le reste, on trouve peu de différences marquées entre des modalités utilisées plus rarement à Liège et à Montréal. Les différences observées plaident en faveur de l'hypothèse énoncée : il semblerait bien, après cette première analyse, que les pratiques docimologiques soient en lien avec des variables contextuelles externe à l'enseignement.

On peut également s'interroger sur les liens entre la matière enseignée ou, à tout le moins, sur la faculté de provenance des enseignants et les modalités d'évaluation choisies pour le cours. Dans le questionnaire, nous avons proposés à l'enseignant une série de modalités d'évaluation différentes (vrai-faux, QCM, test de closure, réponse ouverte courte, développement court, développement long, résolution de problème et démonstration). L'enseignant avait pour tâche tout d'abord de notifier celles qu'il mettait en œuvre dans son examen final. Ensuite, il devait fixer le pourcentage d'impact de chacune des modalités sélectionnées sur le score final rendu à l'étudiant. Sur cette base, nous avons constitué un indicateur que nous avons nommé « pourcentage de standardisation » en additionnant les pourcentages obtenus pour les modalités suivantes : vrai-faux, QCM, test de closure et réponse ouverte courte (ces modalités autorisent en effet une standardisation de la passation et de la correction). Observe-t-on des différences en ce qui concerne le « pourcentage de standardisation » lorsqu'on croise cet indicateur avec la faculté d'appartenance des enseignants ?

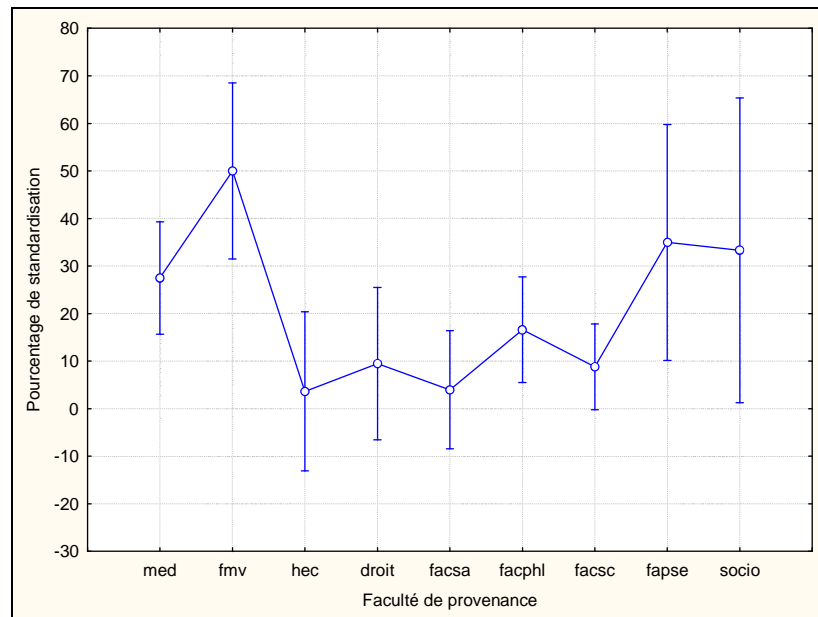


Figure 3. Pourcentages de standardisation en fonction des facultés

L'analyse de variance confirme des différences significatives entre les moyennes des « pourcentages de standardisation » d'une faculté à l'autre ( $p < 0.001$ ). Sur ce graphe, on voit que le plus grand pourcentage de standardisation est atteint en faculté de médecine vétérinaire et que le plus faible taux de standardisation provient des HEC. Ces données, certes fragmentaires et incomplètes, montrent une influence du contexte sur les pratiques docimologiques rencontrées au sein d'une faculté.

***[H2] Certaines variables contextuelles internes à l'enseignement sont-elles en lien avec les pratiques docimologiques de l'enseignant ?***

Notre équipe du SMART a pour mission d'aider les enseignants à améliorer la qualité de leurs évaluations. Spécialisé en testing standardisé, le SMART reçoit de nombreux enseignants qui renoncent, souvent « la mort dans l'âme », à des pratiques d'évaluation classiques ayant recours à des questions à réponses ouvertes longues, écrite ou orale, parce qu'ils sont confrontés à des problèmes de praticabilité. Dans la plupart des cas, ces problèmes de praticabilité résultent de la massification des populations d'étudiants. Il peut aussi arriver que la cause soit due à une diminution des ressources, notamment en termes d'assistants affectés au cours. Il nous semblait intéressant de quantifier ce phénomène. C'est ce que nous avons fait en croisant 2 variables métriques : le nombre d'étudiants suivant le cours et le pourcentage de la cote finale qui revient aux modalités de questionnement standardisé. La corrélation entre ces deux variables est 0.45 (significative à  $p < .05$ ). En tendance, dans le groupe des enseignants qui ont répondu au questionnaire d'enquête, plus la taille le nombre d'étudiants à évaluer augmente, plus le pourcentage des modalités de questionnement

standardisé est important. On notera toutefois le fait que les 2 cours comprenant le plus d'étudiant (600) standardisent modérément (à hauteur de 50 %) ou pas du tout les évaluations proposées aux étudiants.

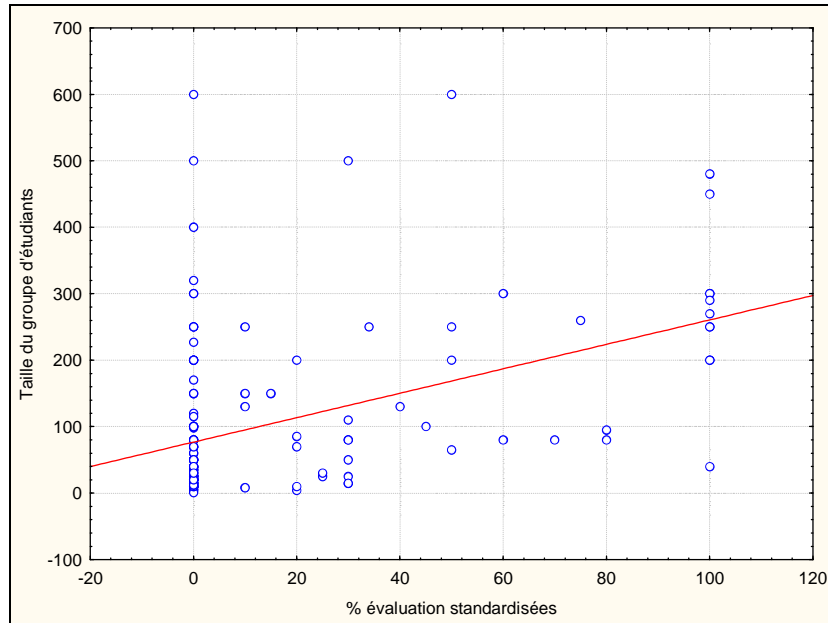


Figure 4. Liaison entre la taille du groupe d'étudiants et le pourcentage de standardisation

Il semble donc bien que certaines variables contextuelles liées au cours soient en lien avec le choix des pratiques docimologiques.

***[H3] Les modalités d'enseignement adoptées pour le cours sont-elles en lien avec le choix des pratiques docimologiques ?***

Plus précisément, les cours pour lesquels les enseignants proposent de multiples approches didactiques sont-ils également ceux dans lesquels on rencontre de multiples approches docimologiques ?

Notre questionnaire proposait à l'enseignant de choisir parmi 21 modalités d'enseignement celle(s) qu'il mettait en œuvre dans le cadre de son cours. Parallèlement, une autre question proposait à l'enseignant de choisir parmi 15 modalités d'évaluation celle(s) qu'il proposait à ses étudiants. Notre hypothèse est soutenue par une intuition : le fait de varier les méthodes d'apprentissage favoriserait une formation en profondeur, non seulement théorique mais également pratique, et, si l'enseignant veut évaluer l'ensemble des compétences ainsi abordées au cours, il conviendrait d'utiliser plusieurs modalités docimologiques. Nous avons donc croisé deux variables métriques : le nombre de modalités d'enseignement abordées au cours et le nombre de modalités d'évaluation.

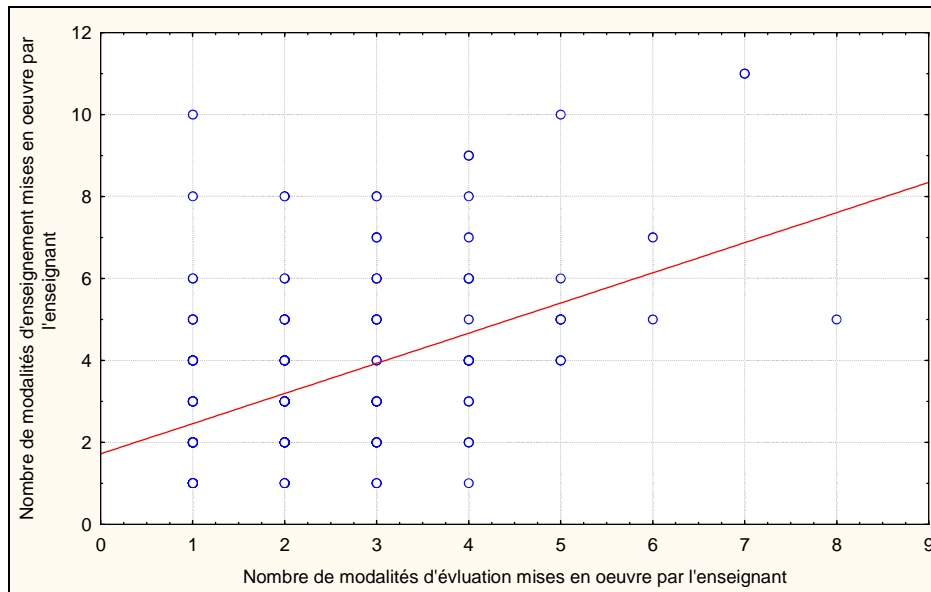


Figure 5. *Liaison entre le nombre de modalités d'évaluation et le nombre de modalités d'enseignement*

Comme la figure 5 le met en évidence, il y a une corrélation positive à 0.48 entre ces deux variables (significative à  $p < .05$ ). Même si on ne peut pas exclure un effet lié aux répondants (les plus exhaustifs pour les modalités d'enseignement pourraient aussi être les plus exhaustifs pour les modalités d'évaluation), il semble bien que certaines variables liées aux modalités d'enseignement soient en lien avec le dispositif docimologique.

***[H4] Existe-t-il un lien entre les variables biographiques liées à l'enseignant et les modalités d'évaluation qu'il met en œuvre ?***

Après vérification, ni l'ancienneté dans l'institution, ni le sexe, qui sont les deux variables biographiques dont nous disposons à travers cette enquête, ne sont en lien avec les modalités d'évaluation. En effet, ni le « pourcentage de standardisation », ni le nombre de modalités d'évaluation ne sont en lien avec l'âge ou le sexe. Les données de notre échantillon ne confirment donc pas, par exemple, qu'il existe un lien entre l'expérience (à travers l'ancienneté) des enseignants et leur tendance à standardiser ou non leurs modalités d'évaluation.

***[H5] Existe-t-il un lien entre perceptions des enseignants et leurs pratiques docimologiques ?***

Pour tester cette hypothèse, nous avons agrégé un certain nombre d'items. La procédure mise en œuvre était la suivante : nous avons proposés à une dizaine de docimologues la totalité des items constituant le volet « Vos perceptions de l'évaluation » en leur demandant de notifier

les items qui leur semblaient clairement constituer des perceptions correctes de l'évaluation. Les items retenus par les docimologues sont listés ci-dessous :

- Couvrir l'ensemble de la matière lors d'un examen certificatif est important
- Evaluer les étudiants nécessite des connaissances et des savoir-faire liés au domaine de l'évaluation
- La communication continue des résultats de l'évaluation a un impact, par la suite, sur le travail de l'étudiant
- L'évaluation est partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage
- Il faut évaluer souvent pour aider les étudiants à identifier rapidement leurs lacunes
- Un des buts de l'évaluation est de faciliter le progrès de l'étudiant dans ses apprentissages
- Les résultats de l'évaluation reflètent la compétence de l'élève à la fin du cours par rapport au contenu abordé
- L'évaluation permet de faire le bilan des apprentissages réalisés pendant le cours
- Les résultats de l'évaluation des apprentissages des étudiants sont utiles pour guider l'enseignement
- Les résultats de l'évaluation des apprentissages des étudiants fournissent de bonnes indications quant à ce qui doit être révisé en classe
- L'évaluation des apprentissages des étudiants permet au professeur d'améliorer son enseignement

L'échelle allant de « 1. *Complètement d'accord* » à « 4. *Complètement en désaccord* », les scores agrégés des réponses des enseignants aux 11 items varie de 11 (l'enseignant est complètement d'accord avec tous ces items) à 44 (l'enseignant est complètement en désaccord avec tous ces items). Nous avons ensuite divisé ce score par le nombre de réponses données pour obtenir une moyenne de pertinence des perceptions de l'évaluation allant de 1 à 4.

Pour vérifier l'hypothèse [H5], il nous fallait également un indicateur de qualité lié aux pratiques d'évaluation. Dans le questionnaire, un certain nombre de questions étaient axées

sur les pratiques d'évaluation liées au cours. Pour construire notre indicateur nous avons également proposé l'ensemble de ces items à une dizaine de docimologues qui ont sélectionné celles qui leur paraissaient recommandables. Sur cette base, nous avons pu dégager un indicateur de qualité des pratiques docimologiques axé sur le choix des items suivants :

- Je me base sur les objectifs du cours dans la préparation de mes moyens d'évaluation
- Je montre mes questions d'examen à mes collègues afin d'obtenir leurs commentaires
- Je montre mes questions aux membres de mon équipe afin d'obtenir leur commentaires
- Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'explique oralement aux étudiants ce qu'ils doivent faire
- Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'explique par écrit aux étudiants ce qu'ils doivent faire
- Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'informe oralement les étudiants sur ma façon d'évaluer le travail
- Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'informe par écrit les étudiants sur ma façon d'évaluer le travail
- Je fais la correction des travaux et des réponses à développement à partir de critères ou d'un corrigé déterminé à l'avance
- Au cours de la correction des travaux ou des réponses à développement, je fais appel à l'avis d'un collègue
- Je transmets les résultats des travaux et des examens aux étudiants
- Après l'examen, je communique aux étudiants les réponses correctes et leurs justifications
- J'affiche les notes finales

L'échelle allant de « 1. *Toujours* » à « 4. *Jamais* », les scores agrégés des 12 items varient de 12 (l'enseignant adopte toujours les pratiques évoquées) à 48 (l'enseignant n'adopte jamais les pratiques évoquées). Nous avons ensuite divisé ce score agrégé par le nombre de réponses données pour obtenir un indicateur moyen de la qualité des pratiques docimologiques allant de 1 à 4.

Quand nous croisons les variables « *pertinence des perceptions de l'évaluation* » et « *qualité des pratiques de l'évaluation* », nous obtenons le graphique suivant :

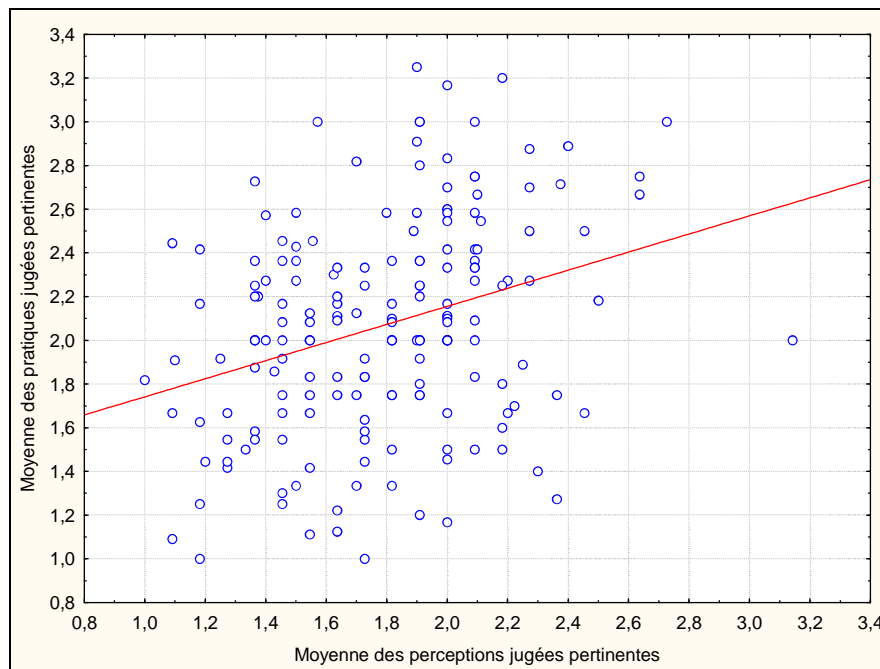


Figure 6. *Liaison entre les moyennes aux items en lien avec des pratiques docimologiques de qualité et les moyennes aux items en lien avec des perceptions pertinentes de l'évaluation*

Les deux variables sont corrélées de façon positive à 0.31 ( $p < 0.05$ ). Cette corrélation positive tend à renforcer l'hypothèse d'un lien entre la qualité des pratiques docimologiques des enseignants qui ont répondu à l'enquête et la pertinence de leurs perceptions de l'évaluation.

## Conclusions

L'étude remarquable menée en 1995 par le Prof. Jean-Guy Blais a constitué le point de départ de notre enquête internationale sur les Pratiques Docimologiques des Enseignants du Supérieur (PraDES). Ce projet est le fruit d'une collaboration entre le Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Evaluation et la Mesure en Education à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIEMetic) de l'Université de Montréal et le Groupe de Recherche en Ingénierie Docimologique et Didactique (GRIDD) de l'Université de Liège.

Actuellement, cinq autres universités collaborent avec nous et diffusent auprès de leurs enseignants le questionnaire en ligne développé par le SMART.

Comme nous l'avons signalé plus haut, notre objectif à travers ce premier questionnaire d'enquête est avant tout d'explorer la diversité de pratiques docimologiques dans



l'enseignement supérieur. A Liège, nous avons obtenu un taux de réponse de 37%, largement supérieur au taux de 17% obtenu en 1995 par le GRIPU à Montréal.

Les résultats montrent des liaisons entre certaines variables contextuelles (par exemple le nombre d'étudiants) et les choix opérés en ce qui concerne les pratiques docimologiques (par exemple le « pourcentage de standardisation »). D'une faculté à l'autre des différences apparaissent également en ce qui concerne les pratiques docimologiques des enseignants. Ainsi à l'ULg, les « pourcentages de standardisation » peuvent varier *grosso modo* entre 5% (HEC) et 50% (Faculté de médecine vétérinaire). Nous observons également une liaison positive entre le nombre de modalités d'évaluation et le nombre de modalités d'enseignement : plus un enseignant utilise une variété de méthodes pédagogiques et plus on a de chances d'observer des pratiques docimologiques diversifiées. Enfin, nous avons pu mettre en évidence une liaison positive chez les évaluateurs entre la qualité des pratiques docimologiques et la pertinence des perceptions de l'évaluation.

Dans les prochaines étapes de notre projet de recherche nous compléterons ce type de résultats par d'autres observations effectuées à l'aide d'autres approches méthodologiques.

A travers cette enquête et les échanges qu'elle suscite au sein du consortium des universités partenaires, nous souhaitons accroître la qualité des évaluations des étudiants dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, les résultats obtenus nous permettent de mieux comprendre les logiques qui animent les choix docimologiques des enseignants et contribuent à l'amélioration continue des accompagnements méthodologiques offerts par des équipes telles que le SMART, spécialisées dans l'ingénierie de l'évaluation.

## **Bibliographie**

- Blais, J.-G., Laurier, M., Van der Maren, J.-M., Gervais, C. Lévesque, M. & Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. Montréal : Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire.
- Kauffman, Ch., Dupont, P., Philippart, A. (1995). *Projet pilote européen pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Nightingale, P. & O'Neil, M. (1994). *Achieving quality learning in higher education*. London : Kogan Page.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education : the course experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.

Romainville, M. (2006). La pratique enseignante en mutation à l'université. Bruxelles : Ed. De Boeck.

Segers, M. & Dochy, F. (1996). Quality assurance in higher education : theoretical considerations and empirical evidences, *Studies in Educational Evaluation*, 1996, 22 (2), 115-137

Zink, K.J. & Schmidt, A. (1995). Measuring universities against the european quality award criteria. *Total quality management*, 6 (5-6), 547-561.