

## **Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

### **L'ACTIVITE EVALUATIVE A L'ETABLISSEMENT DAR AL-HADITH AL-HASSANIA: REPRESENTATIONS ET PRATIQUES**

**Amal Sfaira**

*Etablissement Dar Al-Hadith Al- Hassania, Rabat, Maroc.  
sfairaamal@yahoo.fr*

---

**Mots-clés :** *évaluation des apprentissages, contrôle, pratiques, modèles d'évaluation*

**Résumé.** *Depuis 2005, l'établissement Dar Al- Hadith Al- Hassania (EDHH) s'est inscrit dans une réforme de son système éducatif notamment la nature de la formation dispensée qui s'est basée sur l'approche par compétences. L'émergence de la notion de compétence dans le domaine de la formation à l'EDHH n'est pas sans effet sur la façon de concevoir l'évaluation. D'où les questions suivantes : comment évaluer les compétences des étudiants alors qu'on y développe depuis toujours des connaissances plutôt que des compétences ; et que l'évaluation reste malheureusement synonyme de « mesure » et de « sanction » ? Quel est le rôle de l'évaluation ? Quels sont les dispositifs, les méthodes et les types d'évaluation utilisés au sein de l'EDHH ? Autant de questions auxquelles nous allons essayer d'apporter des éléments de réponse à partir du recensement des opinions et des professeurs et des étudiants.*

---

#### **1. La réforme de l'enseignement à l'EDHH**

A l'instar de la réforme globale qui a touché l'ensemble du système d'enseignement marocain, l'établissement Dar Al- Hadith Al- Hassania (EDHH) s'est inscrit dans une réforme de son système éducatif notamment la nature de la formation dispensée qui s'est basée sur l'approche par compétences. Depuis 2005<sup>1</sup>, cette formation est devenue aussi pluridisciplinaire. Elle englobe à la fois les matières dites classiques (Fiqh, Sounna et exégèse) et d'autres disciplines telles que la sociologie, l'histoire, la philosophie et les langues vivantes comme le français, l'anglais et l'espagnol. Ce qui permet aux lauréats de cette institution d'approfondir leurs connaissances en matière de la chariâa avec une maîtrise des langues et des outils de réflexion méthodologique moderne.

Il est à souligner que l'émergence de la notion de compétence dans le domaine de la formation à l'EDHH remet en question les modes habituels<sup>2</sup> de transmission, d'acquisition et de restitution des savoirs, ainsi que l'articulation des objectifs et des contenus d'apprentissage. Ce qui n'est pas sans effet sur la façon de concevoir l'évaluation. Elle implique même une nouvelle vision de l'évaluation en remettant en question les pratiques traditionnelles.

L'évaluation est bien sûr une question centrale pour notre établissement<sup>3</sup>, elle s'inscrit dans la démarche /qualité qui implique le respect d'un certain nombre de standards. C'est important pour l'attractivité de l'établissement, dans un contexte de concurrence entre les universités ; c'est

---

<sup>1</sup> Le 24 août 2005 paraît le Dahir du 1.05.159 pour la réorganisation de l'établissement Dar Al-Hadith Al-Hassania en harmonie avec les grandes orientations de la Charte de l'Education et la Formation. Ce changement vise à réformer le domaine religieux en renouvelant ses structures et en réhabilitant ses institutions.

<sup>2</sup> Notons que même si la manière d'enseigner a beaucoup évolué à l'EDHH, l'évaluation des apprentissages fait souvent appel à des « rites » qui n'ont plus rien de cohérent avec la pédagogie privilégiée et qui est fondée sur l'approche par compétences.

<sup>3</sup>Étant enseignante à l'EDHH depuis six ans, nous avons permis d'approcher de près les besoins pédagogiques de cette institution ainsi que les pratiques d'évaluation des enseignants.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

important pour la valeur de ses diplômes, la notoriété de ses diplômes nationaux (masters et doctorats)... Ceci nous pousse à nous poser les questions suivantes : Comment doter les étudiants de compétences qui doivent leur permettre de faire usage de leur savoir dans des contextes multiples sans pour autant les détacher de leur identité authentique ? Comment évaluer de telles compétences alors qu'on y développe depuis toujours des connaissances plutôt que des compétences ; et que l'évaluation reste malheureusement synonyme de « mesure » et de « sanction » ? Comment peut-on garantir la qualité d'enseignement/apprentissage à l'EDHH si la forte variation de niveaux des étudiants<sup>4</sup> représente un handicap face à cette qualité des cours à laquelle aspire cet établissement ? Comment obtenir une « trace » ou un « témoignage » des apprentissages des étudiants ? Quelles stratégies d'évaluation peuvent être mises en place pour y parvenir ? En quoi les pratiques évaluatives actuelles se distinguent-elles de celles d'avant la réforme ? A vrai dire toutes ces questions sont liées, et pour pouvoir apporter des éléments de réponse à ces questions, nous devons prendre en considération les déclarations ou les représentations des enseignants pour ce qui est de leurs propres pratiques. En effet, s'agit-il, pour eux, d'évaluer une copie, la prestation orale d'un étudiant, l'ensemble d'un parcours linguistique d'un apprenant ? Se placent-ils selon une évaluation sommative ou formative (Hadji 1997)? Quelle modalité s'avère la plus efficace ? Pour qui ? Pourquoi ? Des questions qui illustrent la complexité de l'activité évaluative.

Plusieurs études au sujet des pratiques d'évaluation en salle de classe (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux 1995, Wilson 1989) soulignent que la majorité des enseignants passent plus d'un tiers du temps d'enseignement à l'évaluation des apprentissages ; et attestent qu'il est nécessaire d'étudier ces pratiques de manière plus systématique pour repérer les points forts sur lesquels les équipes enseignantes peuvent s'appuyer pour concevoir des tests d'évaluation et évaluer l'apprentissage en fonction des objectifs visés. (Bercier-Larivière 1995,1999).

### **2. Place de l'évaluation dans l'enseignement / apprentissage à l'EDHH**

Notons qu'il y a d'abord des pratiques évaluatives avant d'accéder à l'EDHH :

#### ***2.1 Types d'évaluation avant d'accéder à l'EDHH ?***

L'EDHH recrute ses étudiants par concours ou sur dossiers. Ces étudiants sont sélectionnés sur la qualité de leur formation préalable, sur le sérieux de leur connaissance.

- Recrutement par concours pour les élèves bacheliers au cycle fondamental spécialisé.

Les bacheliers sont recrutés par un concours écrit. Ils passent quatre matières : l'éducation islamique, l'arabe, le français et l'anglais. Pour réussir, il faut avoir une moyenne d'au moins 12/20 dans toutes les matières.

- Recrutement sur dossier pour les étudiants de masters au cycle supérieur approfondi.

L'EDHH accueille également des étudiants de masters sur dossier pour préparer le doctorat. Issus des universités nationales ou étrangères, ces étudiants sont sélectionnés après examen de leur dossier et entretien. L'admission est subordonnée à l'avis favorable d'une commission composée de professeurs désignés par le directeur de l'EDHH. Cette commission évalue les dossiers établis à partir des résultats scolaires depuis la première année universitaire. Il est à rappeler que le français est un des critères de sélection des nouveaux inscrits à l'EDHH.

---

<sup>4</sup> Le premier problème auquel nous sommes confrontées dès le début des cours est la forte variation de niveaux des étudiants malgré les tests de positionnement des langues en français et en anglais pour les nouveaux inscrits. Cette variation de niveaux représente un vrai handicap quant à la qualité d'enseignement/apprentissage dispensé à l'EDHH puisqu'au sein d'un même groupe, les profils sont très différents et les niveaux très variés pouvant aller parfois du niveau débutant à avancé au sein d'un même groupe. La cause est évidente, il s'agit du système d'évaluation qu'il faut revoir puisque la qualité d'enseignement à laquelle aspire l'EDHH en dépend largement.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Après l'admission, les étudiants des deux cycles passent une évaluation diagnostique. Cette évaluation a pour but de permettre aux enseignants, surtout des langues, d'analyser les besoins, les profils et pré-requis d'apprenants, d'apprécier leurs compétences et leurs difficultés éventuelles afin de leur fournir des repères pédagogiques, se fixer des objectifs d'apprentissage pour organiser la suite des apprentissages et de rechercher les meilleurs moyens de progresser dans l'enseignement. De plus, cette évaluation permet à l'étudiant de prendre conscience de ses forces, de ses faiblesses et donc des points sur lesquels il doit se mobiliser.

### **2.2 Pendant l'apprentissage ?**

Pendant l'apprentissage, le contenu et la forme des évaluations varient en fonction des besoins liés au contexte et des traditions de la culture pédagogique.

Avant la réforme de 2005, l'évaluation était surtout synonyme de « contrôle » et avait une fonction uniquement sommative qui se focalisait sur le dépistage de fautes et l'attribution d'une note. Depuis 2005, et avec l'approche par compétences, l'évaluation commence à retrouver, la place qu'elle devait occuper dans l'enseignement / apprentissage et être considérée comme une composante de cet enseignement/apprentissage.

Pour évaluer les compétences, il importe au préalable de mobiliser les connaissances et de rompre avec les pratiques qui tendent à ne situer l'évaluation qu'au terme de l'apprentissage (Perrenoud, 1998). C'est pourquoi, Courtillon (2003) prend le soin de préciser que contrôler et évaluer ne sont pas synonymes. Il s'agit de deux démarches différentes et complémentaires :

*« - Contrôler, c'est vérifier la conformité à un modèle, c'est comparer à un modèle défini et indiscutable (...). Il est adapté à la vérification de connaissances ponctuelles.*

*- Évaluer est une démarche plus complexe, plus globale, qui vise à interpréter (c'est-à-dire à donner du sens) le travail de l'apprenant par rapport aux objectifs visés, en utilisant non pas un modèle mais un ensemble de critères choisis en fonction de l'objectif (qui sont des parties de l'objectif), en fonction du niveau d'apprentissage et en cohérence avec la conception de la langue enseignée. Si l'enseignement est communicatif, l'évaluation doit se construire dans une perspective communicative».* (Op.cit. :148)

Dans ce sens, Lussier (1992) souligne que l'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi c'est-à-dire uniquement ponctuée par des notes : *« Elle se veut englobante et intégrée à toute démarche d'enseignement et d'apprentissage. C'est dire qu'il doit y avoir congruence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il faut donc savoir ce que l'on enseigne pour savoir quoi évaluer.»* (Op.cit. :11).

Quant à Scallon (2004 : 321), il considère que *« l'évaluation des apprentissages est en soi une compétence que les enseignants doivent développer et perfectionner. »* D'où l'importance d'une évaluation dite formative, concomitante à l'apprentissage et soutenant celui-ci. S'appuyant sur de tels constats, l'EDHH a enjoint le personnel enseignant d'inclure l'évaluation formative à ses pratiques et de diversifier les types d'évaluation. Dans ce cadre, *« la nouvelle conception de l'évaluation affecte par ailleurs le rôle de l'enseignant, car son jugement professionnel devient la pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages et plus particulièrement lorsque l'évaluation en est une de bilan ou que ses enjeux sont importants pour l'avenir de l'élève. L'enseignant doit s'assurer que son jugement sur le développement des compétences repose sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'une instrumentation conforme aux exigences de qualité de l'évaluation (cohérence, rigueur et transparence) et qu'il soit appuyé par des preuves solides. »* Belzil (2002 :56-57) Cependant, faute malheureusement de formation des enseignants à l'EDHH, il en résulte un divorce entre les modes d'évaluation utilisés et les progrès pédagogiques. Désormais, les enseignants se retrouvent désarmés face aux nouvelles exigences pédagogiques, ils ont ainsi tendance à fonder leurs pratiques sur leurs représentations. Des représentations qui se sont enracinées depuis des années, ce qui a un impact considérable sur les objectifs actuels d'apprentissage et sur les orientations méthodologiques revendiquées. D'où la nécessité de recourir à de nouveaux modèles théoriques. Des modèles qui représentent un passage obligé vers le changement des pratiques comme nous allons le voir ultérieurement. Ainsi, pour les enseignants de français et d'anglais, ils sont

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

conscients qu'ils ont à développer l'habileté à pratiquer l'évaluation formative car, généralement, cela n'a pas fait partie de leur formation. Ils ont donc besoin d'information et de formation.

Pour pouvoir tenir compte des représentations des enseignants de l'EDHH vis-à-vis de l'activité évaluative, nous pensons qu'il serait intéressant de recourir à l'élaboration d'un questionnaire. Questionnaire qui semble confirmer que toute recherche dans ce domaine ne peut être qu'une approche empirique dont il est difficile de délimiter les contours.

### ***2.3 Elaboration du questionnaire***

Avant de mener notre enquête au sujet de l'activité évaluative au sein de l'EDHH, nous avons effectué une pré-enquête auprès de nombreux enseignants. Les entretiens que nous avons eus avec eux nous ont paru fructueux dans la mesure où ils ont orienté notre choix préliminaire des questions. Nous avons été ainsi renseignées, d'une manière directe, sur les impressions des professeurs quant au rôle que joue l'évaluation et la place qu'elle occupe dans leur enseignement. Le questionnaire comporte 14 questions<sup>5</sup>. L'enquête a porté sur vingt professeurs de l'EDHH et sur la quasi-totalité des étudiants de l'établissement (142 étudiants). Que tous et chacun soient remerciés pour leurs précieux témoignages.

## **3. Représentations des enseignants et des étudiants**

### ***3.1 Evaluation : définition et but***

#### ***3.1.1 Comment définir l'évaluation ?***

Afin de permettre une réflexion et des échanges sur les questions précédentes, il nous paraît important de clarifier d'abord le terme d'évaluation. Posée aux enseignants, la question de la définition de l'évaluation suscite une variété de réponses :

« Evaluer, c'est valoriser le rendement des étudiants. »

« Evaluer, c'est établir le niveau des apprenants. »

« Evaluer, c'est tester leurs connaissances. »

« C'est attribuer une note/appréciation (bien, assez bien, insuffisant...) à un savoir, un savoir-faire au terme d'une séquence d'apprentissage.»

« Il s'agit de vérifier les acquis d'un étudiant au début, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage ».

Telles étaient quelques unes des définitions données à l'évaluation par certains enseignants à l'EDHH. Ces définitions inspirent trois commentaires. Premièrement, nous notons que pour les enseignants, la définition de l'évaluation est attachée à la notion de valeur, au sens de valeur ajoutée par l'action, conformément à son étymologie. « Évaluer, c'est émettre un jugement sur la valeur ». Deuxièmement, elles illustrent les interactions entre les perceptions qu'ont les professeurs, leurs attentes et les responsabilités qu'ils occupent. Enfin, l'évaluation reste difficile à définir, à cerner, à expliquer parce qu'elle ne se résume pas à une seule opération intellectuelle. Ces propos témoignent aussi d'une méconnaissance théorique de la conception de l'évaluation.

Ceci nous pousse à nous poser la question suivante : quel serait l'impact de cette méconnaissance théorique sur les pratiques évaluatives ? A titre d'exemple, peut-on évaluer la compétence d'un apprenant si la différence entre « évaluation » et « contrôle » ou entre « évaluation » et « note » est inaperçue ? Bien sûr que non, raison pour laquelle la définition de l'évaluation se situe au premier plan dans cet éclairage empirique. Évaluer, c'est en fait, dresser un portrait évolutif des

---

<sup>5</sup> Notons que les questions que nous avons formulées étaient de nature différente: les questions fermées invitaient les sujets à choisir parmi les modalités (oui, non). Les questions ouvertes offraient la possibilité de compléter de justifier ou de nuancer les réponses. Les questions à choix multiples donnaient aux enquêtés l'occasion de choisir les réponses qui correspondent à leur opinion. En plus, nous nous sommes préoccupées d'utiliser un vocabulaire courant afin que toutes les questions soient comprises par tous les enseignants.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

apprentissages réalisés par les étudiants ; c'est vérifier leur capacité de réinvestissement des compétences acquises dans différents contextes ; et c'est les encourager à prendre conscience de leur propre progression et à y participer du point de vue des compétences visées par le programme d'études.

### ***3.1.2 Quelles sont les finalités de l'évaluation ?***

Interrogés plus spécifiquement sur les finalités de l'évaluation, ces mêmes professeurs déclarent évaluer principalement dans le but de mieux connaître les étudiants, de les motiver, d'obtenir un indice de la qualité de leur enseignement et de mieux connaître le groupe classe. (Tableau 1)

Raisons proposées	1 <sup>re</sup> raison	2 <sup>e</sup> raison	3 <sup>e</sup> raison
mieux connaître les étudiants	9	8	2
obtenir un indice du taux du rendement	2	4	4
Motiver les étudiants	2	4	5
Accumuler les notes	5	2	3
S'auto-évaluer	1	2	2
Faciliter le regroupement selon les habiletés	1	2	4
Nombre total de réponses	20	20	20

**Tableau 1** : Les raisons des professeurs

Quant aux étudiants, pour eux, l'évaluation a principalement pour but de mieux connaître leurs acquis, leurs lacunes, de corriger leurs fautes pour se préparer à l'examen final. (Tableau 2)

Raisons proposées	1 <sup>re</sup> raison	2 <sup>e</sup> raison	3 <sup>e</sup> raison
mieux connaître ses acquis	100	70	25
Connaître ses lacunes	20	49	70
Corriger les fautes	10	17	37
Se préparer à l'examen final	12	4	10
Nombre total de réponses	142	140	142

**Tableau 2** : Les raisons des étudiants

A ce point, nous pouvons dire que le point de vue des apprenants à propos du but de l'évaluation diffère de celui des professeurs. Pour les premiers, l'évaluation a un rôle formatif alors que pour les derniers, l'évaluation a un rôle sommatif. Cette dissemblance entre les réponses des étudiants et des enseignants est tout à fait normale en absence d'un référentiel des contrôles et des examens. En fait, la finalité d'une évaluation consiste à ajuster l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu, à condition toutefois que les outils d'évaluation soient suffisamment bien construits pour apporter de l'information dans ce sens.

### ***3.2 Quelles sont les modalités d'évaluation ?***

L'évaluation est un processus qui accompagne un apprentissage, au début de celui-ci (évaluation diagnostique), à diverses étapes (évaluation formative), à son terme (évaluation sommative). Nous avons relevé trois modalités ou trois types d'évaluation :

- Une évaluation au début du parcours d'apprentissage qui sert à positionner les apprenants et diagnostiquer leur niveau surtout pour les enseignants des langues.
- Une autre au cours du parcours d'apprentissage appelée « évaluation formative ». Il s'agit de l'évaluation des programmes ou des documents pédagogiques au moment où ils sont encore en cours d'élaboration et sujets à révision, dont le but est de vérifier constamment les progrès et les acquis des apprenants.
- Et une évaluation à la fin des semestres, elle sert à donner la note finale et permet de savoir si l'apprenant passe au semestre suivant ou pas. Elle entre dans le cadre d'une évaluation sommative.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Ces distinctions ne sont, semble-t-il, pas encore très bien maîtrisées par certains professeurs. D'où la nécessité de préciser ces notions.

En effet, les réponses - à la question suivante : *Quelles modalités d'évaluation réalisez-vous le plus souvent ?* - ne correspondent pas aux pratiques observées :

- 8 professeurs déclarent pratiquer « le plus souvent » une « évaluation diagnostique », ce qui est peu probable.

- 5 reconnaissent ne pas faire la différence entre ces trois types d'évaluation. Dans les faits, on observe que l'évaluation la plus courante est de type sommatif.

Le vocabulaire pour désigner les moments et les types d'évaluation est incertain : on utilise des mots différents selon les langues.

Dans l'ensemble, les professeurs de langue utilisent davantage les mots « contrôle » et « devoir » que le mot « évaluation ». La place du « devoir à la maison » varie beaucoup selon les disciplines.

Les compétences orales sont généralement peu évaluées.

### **4. État des lieux des pratiques d'évaluation à l'EDHH**

#### **4.1 Pratiques... Quel changement ?**

Dans ce questionnaire, nous avons d'abord cherché à savoir si les acteurs en question ont changé de pratiques suite à la réforme. Ainsi, les questions :

- *En quoi vos pratiques évaluatives actuelles se distinguent-elles de celles d'avant la réforme?*

- *Quels changements avez-vous apportés dans votre pratique pédagogique afin de satisfaire les nouvelles visées de l'évaluation?*

- *Comment faire évaluer des compétences <sup>6</sup>?*

- *Selon vous, avez-vous une très bonne, une bonne ou une plus ou moins bonne compréhension des nouvelles visées de l'évaluation ? Expliquez brièvement pourquoi.*

Nous permettent de constater que sur l'ensemble des réponses fournies, 14 sur 20 réponses ont affirmé ce changement de pratiques. Les pratiques évaluatives d'avant la réforme n'ont cependant pas été abandonnées totalement. On hésite à abandonner les anciennes pratiques et on ajoute l'évaluation des nouvelles compétences, d'où l'impression de lourdeur. Une minorité utilisent des outils pour conserver des traces de l'apprentissage : dossier d'apprentissage, grilles d'autoévaluation, grilles d'observation. Ils insistent sur le fait qu'il faut mettre l'accent sur la progression des étudiants tout au long du cycle et non seulement sur une année. Le défi, pour les enseignants des langues, demeure l'intégration de l'évaluation dans la planification des situations d'apprentissage dans un processus continu d'apprentissage comme le souligne l'approche par compétences.

Pour la quatrième question, nous avons dégagé les réponses suivantes :

- Je considère que ma vision de l'évaluation est bonne.

- J'ai beaucoup lu « sur la réforme », mais très peu de précisions sur « comment adapter l'évaluation » avec la philosophie de la réforme universitaire du moment qu'il n'y a pas de référentiel des contrôles et des examens.

- Une assez bonne connaissance à cause du manque de temps.

- Plus ou moins bonne compréhension de l'évaluation ; mais je ne suis pas certain que ce que je fais est correct.

- C'est bien, mais il y a place à l'amélioration. Selon moi, les échelles de compétences sont trop générales.

Ces diverses réponses restent extrêmement variables d'un enseignant à un autre. Elles font montrer que la plupart des enseignants sont conscients de la complexité de la situation malgré une fréquence minimale d'indifférence.

Cette question nous incite aussi à voir comment les enseignants et les étudiants perçoivent-ils la qualité, le rôle et le contenu de l'évaluation à l'EDHH.

---

<sup>6</sup> Cette « notion qui est loin d'être transparente et loin de renvoyer à un sens unifié et unanimement accepté ». Rey et al (2003 :7)

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### *4.1.1 La qualité du système évaluatif à l'EDHH*

Les professeurs et les étudiants s'accordent sur le fait que le système évaluatif à l'EDHH est au dessous des attentes de l'établissement. Nous assistons donc à une prise de conscience générale de la part des enseignants et des étudiants quant à la nécessité d'assurer une qualité maximale à l'évaluation de l'apprentissage, à cause de ses implications sur l'avenir des étudiants. (Tableau 3)

	Excellent	Bon	Passable	Médiocre	Très médiocre
Professeurs		26.6 %	60 %	6.6 %	6.6 %
Etudiants	4 %	20 %	50 %	20 %	6 %

**Tableau 3 :** La qualité du système évaluatif à l'EDHH

### *4.1.2 Le rôle de l'évaluation dans le développement de l'apprentissage*

	Très d'accord	D'accord	Je ne sais pas	contre
Professeurs	40 %	46.6 %	6.6 %	6.6 %
Etudiants	20 %	52 %	8 %	16 %

**Tableau 4 :** Le rôle de l'évaluation

Nous assistons également à la manifestation d'une meilleure compréhension du rôle de l'évaluation dans le processus pédagogique avec la nécessité de développer une évaluation régulière.

### *4.1.3 Quoi évaluer ?*

En tant qu'observatrice, jusqu'à 90% du contenu des épreuves formelles porte sur le rappel des connaissances. Les compétences visées par l'évaluation des apprentissages sont surtout : la compréhension, la mémorisation et l'application. D'ailleurs, les enseignants reconnaissent qu'ils ont de la difficulté à rédiger des questions faisant appel aux habiletés supérieures. En effet, de l'entretien avec certains professeurs, nous avons relevé que même si les enseignants s'entendent sur le fait que ce ne sont pas seulement les connaissances qui doivent faire l'objet de l'évaluation, ils ne s'entendent pas malheureusement sur les autres dimensions à évaluer, à savoir : l'effort, la participation et le progrès.

Pour dépasser ce dysfonctionnement de l'évaluation, nous pouvons nous référer à la taxonomie de Bloom<sup>7</sup> (Anderson, 2001) qui est un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances qui sont au nombre de six. Cette taxonomie pourrait constituer une aide aux enseignants pour formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des étudiants. Par exemple, une question peut servir à déterminer qu'un étudiant est compétent dans la connaissance des faits, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En structurant les questions, les enseignants sont à même de mieux connaître les faiblesses et les forces des étudiants, ce qui permet de favoriser la progression de l'apprentissage.

## ***4.2 Dispositifs de l'évaluation***

Du questionnaire, nous constatons qu'il y a un manque d'uniformité dans les pratiques des enseignants. A cet effet, j'ai noté un commentaire d'un professeur qui souligne que du moment que chaque enseignant évalue à sa manière, la note ne veut plus rien dire. (Tableau 5)

---

<sup>7</sup> Bloom est surtout connu pour ses importantes contributions au classement des objectifs pédagogiques et pour sa taxonomie de Bloom, utile pour évaluer la progression de l'apprentissage.

## Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

La plupart des étudiants sont conscients de la subjectivité de la notation des évaluations. Et « tout enseignant connaît les critères<sup>8</sup> parasites de la fidélité, sans toujours savoir les nommer. Ils sont nombreux, il faut savoir les reconnaître pour en prendre conscience et essayer de les réduire, voire de les éliminer. » Tagliante (2005 :12)

	Ecrit	oral	exposé	recherche	variété
Professeurs	20%				27%
Etudiants	8%	6%	16%	12%	16%

**Tableau 5** : Dispositifs de l'évaluation

L'évaluation des étudiants de l'EDHH peut se réaliser sur la base de trois sources possibles, combinées, à des degrés très divers, selon chaque enseignant et chaque matière. (Tableau 6)

	Ecrit-Rech.	Ecrit-Expo	Ecrit - Oral	Oral - Expo-Rech.	Ecrit - Rech.	Oral-Rech.	Ecrit Expo-Rech.	Ecrit-Oral-Expo
Professeurs			13 %		7 %	7 %	7 %	13 %
Etudiants	10 %	10 %	8 %	6 %	2 %	2 %	2 %	2 %

**Tableau 6** : Variété des dispositifs

Les pratiques d'évaluation se différencient d'abord en regard de l'importance relative qu'elles accordent au contrôle continu par rapport au contrôle terminal et en regard de la nature des épreuves de contrôle continu.

Regardons alors le nombre de contrôle continu par semestre et si ces contrôles sont corrigés:

	1	1-2	2	2-3	3 et plus
Matières de spécialité		1	1	2	1
Sciences humaines	2		4		
Langues	1		1		4

**Tableau 7** : Le nombre de contrôle selon les professeurs

	1	1-2	2	3 et plus
Matières de spécialité	74 %	6 %	20 %	
Sciences humaines	96 %		4 %	
Langues	22 %	16 %	50 %	12 %

**Tableau 8** : Le nombre de contrôle selon les étudiants

	oui	non
Matières de spécialité	3	2
Sciences humaines	4	3
Langues	4	3

<sup>8</sup> Parmi ces critères, Tagliante (2005) cite l'**effet de favoritisme** : qui renvoie à l'enseignant une image gratifiante de lui-même. **L'effet de fatigue** : les conditions de correction influencent le jugement de l'évaluateur. **L'effet de contraste** : une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente production. **L'effet d'ordre**: on est en général malheureusement plus sévère à la fin d'une série de copies qu'au début. **L'effet de stéréotypie** : les notes attribuées en début de formation restent une référence pour l'enseignant. **L'effet du halo** : à l'oral, un élève sympathique et positif est mieux noté qu'un autre. **L'écart-type** : tel enseignant, sur une échelle de notation de zéro à vingt, n'utilisera jamais les notes comprises entre dix-sept et vingt ...



**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**Tableau 9 :** Correction des contrôles en classe par les professeurs

	oui	non	quelquefois
Matières de spécialité	26%	60 %	14%
Sciences humaines	16 %	80%	4 %
Langues	80 %	16 %	4 %

**Tableau 10 :** Correction des contrôles en classe par les étudiants

La correction est peu effectuée après les contrôles surtout pour les matières de spécialité. L'évaluation formative semble donc peu intégrée dans les pratiques pédagogiques des enseignants à l'EDHH (Tableaux 9 et 10) notamment ceux des matières de spécialité. Cela pourrait s'expliquer par l'organisation de l'enseignement (horaire de deux heures sur 15 semaines). Selon les professeurs, s'ils prennent deux ou trois séances pour faire l'évaluation, donner le feedback et apporter les mesures correctives, il leur en reste une douzaine (parfois moins) pour couvrir les objectifs théoriquement obligatoires.

Certes, il existe d'autres modalités d'évaluation que celui effectué par les enseignants (l'évaluation formative interactive, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, etc.) mais encore faut-il les développer et se les approprier pour les intégrer à l'enseignement.

**4.3 L'évaluation : un problème culturel**

Il semble bien que les difficultés rencontrées dans la diffusion d'une culture de l'évaluation soient plus importantes dans certaines matières que dans d'autres. Le parallèle entre les sciences de la chariâa et le français ou les langues de façon générale est intéressant.

Selon notre enquête, une partie importante des enseignants des sciences de la chariâa (74 %) établissent leur évaluation en y intégrant désormais un contrôle continu et pas plus, réalisé en dehors ou avant l'examen final, ou deux contrôles continus jusqu'à trois pour les langues (voir le tableau 7). Ce contrôle continu intervient, en moyenne, pour près de 25 % de la note finale. Les travaux exigés des étudiants tout au long du semestre semblent garantir un certain niveau dans la qualité des apprentissages : ils incitent les étudiants à privilégier le travail régulier. Nous notons aussi une certaine hétérogénéité des pratiques d'évaluation de façon générale et qui a trait aux spécificités disciplinaires. Ainsi, l'examen oral semble privilégié en sciences de la charia. Les enseignants de ces disciplines estiment qu'il s'agit d'une méthode valide qui permet de discriminer fortement les étudiants, sans doute parce que l'oral permet de poser des questions précises et de « tester » ainsi la compréhension fine de concepts spécifiques. À l'inverse, les enseignants des sciences humaines et sociales et de langues émettent des doutes sur la validité de cette forme d'examen et privilégient des épreuves écrites à réponses ouvertes (l'essai, la dissertation et les questions à développement long ou court).

La moyenne semestrielle en langue se fait pour plus de la moitié des professeurs à partir de 2 à 3 notes d'écrit et de 2 notes d'oral seulement. 70 % de professeurs établissent la part respective de leurs évaluations écrites et orales à 75 % pour l'écrit et 25 % pour l'oral.

Cette diversité des pratiques d'évaluation est due aussi à l'absence de directives claires émanant de l'établissement et à l'importante marge d'autonomie dont dispose l'enseignant-chercheur qui organise l'évaluation des acquis de ses étudiants selon son profil personnel d'évaluateur. Dans ce sens, Samuelowicz & Bain (2002) font distinguer trois profils d'évaluateur :

- Le professeur qui cherche surtout à mesurer la capacité de l'étudiant à reproduire de l'information, telle qu'elle a été présentée au cours. L'évaluation est considérée comme un moyen de pression pour faire travailler les étudiants. La différence entre les étudiants qui réussissent et ceux qui échouent tient dans la quantité de matières qu'ils sont capables de restituer correctement.
- Le professeur qui cherche à mesurer la capacité de l'étudiant à reproduire de l'information et à l'appliquer à des situations nouvelles. La compréhension implique donc, de leur point de vue, une transformation ou une réinterprétation des connaissances acquises de manière à répondre aux exigences d'une tâche nouvelle.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Le professeur qui conçoit des épreuves mesurant la capacité de l'étudiant à intégrer, transformer et utiliser de manière personnelle des connaissances.

### **5. Comment améliorer les pratiques d'évaluation ?**

Il faut encourager :

- La collaboration entre les différents responsables d'une même filière, de manière à élaborer conjointement des épreuves communes ou des parties ;
- La formation<sup>9</sup> des enseignants-chercheurs à l'évaluation ;
- La clarification du « contrat pédagogique ».

Il s'agit de définir et de porter à la connaissance des étudiants les règles générales du contrôle des connaissances et les règles spécifiques à chaque filière et année d'études.

- Le recours à d'autres modèles comme le CECR qui demeure une ressource dans le changement des pratiques de l'évaluation du FLE. En effet, le CECR possède un potentiel important d'évolution des pratiques des enseignants des langues en présentant de nouveaux éléments d'évaluation de la compétence de communication. Son objectif est de former des apprenants usagers de la langue et non seulement enseigner les langues à des apprenants. (Goullier, 2007)

Dans ce cadre, l'enseignant devrait adopter une attitude critique face à tout ce qui lui est proposé et élaborer ainsi ses propres procédés en fonction des acquis et des besoins de ses apprenants en prenant en considération les trois critères que propose Barbé (2005) dans le cadre du FLE :

« **Critère de pertinence** : est-ce que l'activité choisie permet d'obtenir un échantillon de langage, oral ou écrit, susceptible de révéler les compétences et connaissances qui font l'objet de l'évaluation [...] »

**Critère de cohérence** : est-ce que l'activité choisie est compatible avec les choix méthodologiques retenus ? Evaluer une compétence de communication orale suppose de mettre l'élève dans une situation de communication orale et non écrite.

**Critère de transparence** : est-ce que l'épreuve choisie est accompagnée d'une consigne claire et non ambiguë et de critères d'évaluation dont la définition est partagée par les différents partenaires concernés, c'est-à-dire au moins l'élève et l'enseignant » (Barbé, 2005 : 99)

L'enseignant doit donc s'assurer de couvrir l'ensemble des critères et d'utiliser différents outils d'évaluation qui lui permettront de porter un jugement valide et fiable sur le développement des compétences, en se référant aux attentes et aux objectifs de fin de cycle.

### **6. En guise de conclusion**

L'enquête nous a révélé que la pratique de la mesure continue. En effet, si les étudiants sont soumis à des examens semestriels, ils sont aussi régulièrement soumis à des tests dont les résultats sont comptabilisés. On détourne ainsi l'attention de l'apprentissage à l'EDHH pour la tendre vers l'accumulation de notes, d'une part, et, d'autre part, on crée l'impression qu'il faut beaucoup de notes pour rendre compte de l'apprentissage.

Cette communication, qui n'est qu'un reflet de la situation des pratiques d'évaluation à l'EDHH, constitue aussi un point de départ vers l'enrichissement de pratiques qui assurent l'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages ; et vise à formuler quelques pistes d'action susceptibles de contribuer à la transformation des pratiques en ce domaine. Ainsi, nous croyons qu'il existe différentes bonnes façons d'évaluer les apprentissages. Il revient à chaque enseignant d'adopter une méthode d'évaluation avec laquelle il se sent à l'aise. Selon nous, il est

---

<sup>9</sup> Les objectifs de ces formations pourraient être les suivants :

- sensibiliser les enseignants aux problèmes didactologiques;
- fournir des outils de décodage du fonctionnement du jugement évaluatif ;
- discuter du statut et des limites des outils d'évaluation;
- porter un regard critique sur ses propres pratiques d'évaluation selon les questions suivantes : l'évaluation se réalise-t-elle en rapport à des objectifs explicites de formation ? Les tâches proposées dans les épreuves d'évaluation sont-elles bien de nature à mesurer l'atteinte de ces objectifs ? ...

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

essentiel de continuellement observer les étudiants et de noter ces observations, de les faire travailler seul ou en équipe en leur faisant faire des exercices à l'écrit et de les faire verbaliser sur différents sujets. Suite à ces activités, il est important de faire une évaluation formative en vue de les préparer pour l'évaluation sommative. Pour chaque compétence travaillée dans les exercices proposés aux étudiants, il faut attribuer une note selon l'échelle d'appréciation utilisée. De plus, en procédant de cette façon, les évaluations sont égales pour tous les étudiants du même cycle. Ce qui nous permet d'envisager l'évaluation des apprentissages autrement que comme une démarche administrative qui a généralement lieu à la fin des semestres séparément des enseignements mais comme une mesure qui fait partie de l'approche pédagogique de l'enseignement.

### **Bibliographie**

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*, New York : Longman.
- Barbé, G. (2005). Une certaine vision de l'évaluation. Pour un retour au sens et au bon sens dans les pratiques évaluatives. In G. Barbé et J. Courty (Eds.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, 4, (pp. 85-104). Bruxelles : De Boeck Supérieur / Pédagogies en développement.
- Belzil, S. (2002). L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire. *Québec français*, 127, 56-57.
- Bercier-Larivière, M. & Forgette-Giroux, R. (1995). L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 37-59.
- Bercier-Larivière, M. & Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires: une question de justesse. *Revue canadienne d'éducation/Canadian Journal of Education*, 24(1), 169-182.
- Courty, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Livre.
- Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVI (2), 12-22.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette FLE.
- Nadeau, M.-A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205-221.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, Ph. (Eds) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (3<sup>e</sup> éd.)*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. (coll. «Outils pour enseigner»). Bruxelles : De Boeck.
- Samuelowicz K. & Bain J. (2002). Identifying academics' orientation to assessment practice. *Higher education*, 43, 173-201.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen commun*. Paris : Clé International.
- Wilson, R. (1989). Evaluating student achievement in an Ontario high school. *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 134-144