
Comment les professeurs vivent-ils le dilemme de l'évaluation universitaire?

Auteur : Gérardy, Louise

Promoteur(s) : Detroz, Pascal

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22007>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

**Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation**

*Comment les professeurs vivent-ils le dilemme
de l'évaluation universitaire ?*

Promoteur : Pascal Detroz

Lecteurs : Christophe Lejeune et Charlotte Dejaegher

Mémoire présenté par **Louise GÉRARDY – S215069**

en vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation.

Année académique 2023 -2024



LIÈGE université

**Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation**

*Comment les professeurs vivent-ils le dilemme
de l'évaluation universitaire ?*

Promoteur : Pascal Detroz

Lecteurs : Christophe Lejeune et Charlotte Dejaegher

Mémoire présenté par **Louise GÉRARDY – S215069**

en vue de l'obtention du grade
de Master en Sciences de l'Éducation.

Année académique 2023 -2024

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je commence par remercier chaleureusement tous les professeurs qui ont accepté de consacrer une partie de leur précieux temps à participer à cette étude. Chaque échange a été pour moi une source d'enrichissement et de réflexion.

Je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à mon promoteur, Pascal Detroz, qui m'a accompagnée tout au long de ces deux dernières années. Merci de m'avoir orientée dans l'exploration de cette thématique et de m'avoir soutenue avec attention.

Je tiens aussi à remercier Christophe Lejeune, à la fois mon lecteur et mon professeur, qui m'a initiée aux fondements de la méthode de recherche par théorisation ancrée et qui a pris le temps de me guider dans l'évolution de mon travail.

Je remercie également, Charlotte Dejaegher, ma lectrice d'avoir porté un intérêt à mon sujet d'étude.

Un merci tout particulier à ma maman et à mes sœurs, Élodie, Léa, mais aussi à Marylène, pour leur soutien indéfectible tout au long de la rédaction de ce travail. Votre aide dans les relectures et votre patience m'ont été précieuses.

Je tiens ensuite à remercier Thibault pour ses encouragements constants durant la réalisation de ce mémoire, pour ses nombreuses relectures et pour le temps consacré.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui de près ou de loin ont participé à l'élaboration de ce travail. Vous m'avez permis d'atteindre mes objectifs.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
Chapitre 1 : L'état de l'art.....	3
1. Introduction.....	3
2. L'évaluation dans l'enseignement : définition	3
3. La mutation des fonctions de l'évaluation.....	5
3.1. <i>L'évolution de l'enseignement et de la fonction de l'évaluation.....</i>	<i>5</i>
3.2. <i>L'évolution de la fonction de l'évaluation à l'université</i>	<i>8</i>
4. Le jugement professionnel	9
4.1. <i>Définition.....</i>	<i>9</i>
4.2. <i>La multiréférentialité dans le jugement professionnel</i>	<i>11</i>
5. Les croyances	13
5.1. <i>Qu'est-ce qu'une croyance ?.....</i>	<i>13</i>
5.2. <i>Les modèles des croyances en évaluation</i>	<i>15</i>
5.3. <i>L'impact des croyances sur les pratiques.....</i>	<i>17</i>
Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche.....	19
1. Un choix sensé	19
2. La mise en pratique de la théorie :	19
2.1. <i>L'échantillonnage théorique</i>	<i>20</i>
2.2. <i>Le recueil de matériel.....</i>	<i>21</i>
2.3. <i>La conduite d'entrevue</i>	<i>22</i>
2.4. <i>L'Analyse du matériel</i>	<i>24</i>
3. Les 3 phases déterminantes :	26
3.1. <i>L'exploration</i>	<i>26</i>
3.2. <i>Le premier ciblage thématique.....</i>	<i>27</i>
3.3. <i>La découverte</i>	<i>28</i>
4. Les limites	30
Chapitre 3 : Les résultats.....	32
1. Introduction.....	32
2. Les perceptions de l'évaluation à l'université par les professeurs	32
3. Le dilemme entre 2 postures ressentis par les enseignants	36
3.1. <i>La posture du discriminateur</i>	<i>36</i>
3.2. <i>La posture d'accompagnateur.....</i>	<i>37</i>
4. Les processus inconscients mis en place pour vivre ce dilemme	39
4.1. <i>Les pratiques d'évaluation facilitatrices.....</i>	<i>40</i>
4.1.1 <i>L'évaluation orale</i>	<i>40</i>

4.1.2. <i>Les travaux dirigés</i>	42
4.1.3. <i>L'explicitation des attentes</i>	44
4.1.4. <i>L'évaluation à double regard</i>	46
4.2. Les facteurs facilitateurs	48
4.1.2. <i>L'expérience</i>	48
4.2.2. <i>Le parcours personnel</i>	50
Chapitre 4 : La discussion	53
1. Le dilemme de l'évaluation universitaire : une tension entre sélection et accompagnement	53
2. Les croyances / perceptions des enseignants : confrontation aux modèles théoriques existants	54
3. La relation entre les croyances, les expériences et les pratiques évaluatives	55
3.1. <i>La relation entre les pratiques et les croyances</i>	55
3.2. <i>Relation entre les expériences vécues et les pratiques</i>	56
Chapitre 5 : Conclusion	59
Bibliographie	61
Les Annexes	66

INTRODUCTION

L'évaluation occupe aujourd'hui une place centrale dans la recherche en éducation. Au cours des quatre dernières décennies, ce domaine a connu une expansion significative, notamment grâce aux travaux de Bloom et de ses collègues sur l'évaluation formative. Le champ de la recherche s'est largement étendu y compris à l'Université (Lopez et Laveault, 2008 & Bedin et Jorro, 2009). Ces avancées ont mis en évidence les besoins de recherche. L'importance de réformer les systèmes d'évaluation et d'élever les standards d'exigence incarnent désormais des enjeux majeurs (Lopez et Laveault, 2008). En effet, la qualité d'un système éducatif dépend des avancées dans ce domaine (Bedin et Jorro, 2009).

Au regard de ces déclarations, une question fondamentale animera ce travail d'investigation : **« Comment les professeurs vivent-ils le dilemme de l'évaluation universitaire ? »**. À travers cette problématique, nous visons à offrir un éclairage pertinent sur l'évaluation universitaire et, plus précisément, sur l'évaluation à l'Université de Liège. Cette centration offre à cette étude la possibilité d'entrer dans une démarche de compréhension approfondie de la dynamique de l'évaluateur au regard de ses croyances. En scrutant le rôle de l'enseignant dans sa fonction d'évaluateur, nous cherchons à comprendre finement les enjeux qui en régissent, les difficultés qui en découlent ainsi que les mécanismes, principalement inconscients, mis en place pour y pallier.

C'est en nous basant sur les témoignages des enseignants que nous espérons fournir des pistes de réflexion visant à enrichir le débat académique sur ce sujet crucial et ouvrir les perspectives de recherche. Cette étude se veut ainsi une contribution au champ des sciences de l'éducation, en apportant des éléments nouveaux pour une meilleure appréhension des dynamiques de l'évaluation dans le contexte universitaire.

Ce travail de recherche comprendra une revue de la littérature afin d'enrichir l'investigation en s'appuyant sur les études antérieures. Le deuxième chapitre sera dédié à la description détaillée de la méthodologie employée s'inscrivant dans la méthode de recherche par théorisation ancrée, offrant ainsi une transparence complète sur les étapes qui ont structuré cette étude. Ce dernier vise à clarifier le processus mobilisé, en exposant les méthodes et les approches utilisées pour collecter, analyser le matériau et produire les résultats. Le chapitre suivant comprendra le

cœur de notre travail. Il consistera en la présentation des résultats où seront exposées les découvertes faites à partir de l'analyse des matériaux recueillis, offrant un aperçu approfondi des pratiques et perceptions des enseignants. Une discussion des résultats suivra, mettant en perspective nos découvertes à la lumière de la littérature existante. Cette discussion permet d'évaluer les contributions de notre étude et de situer nos résultats dans le contexte des recherches antérieures. Enfin, nous concluons ce travail en résumant les principaux enseignements tirés, en évaluant les implications de nos résultats et en proposant des pistes pour de futures recherches.

Cette approche, à visée holistique, nous permettra de saisir la dynamique profonde de l'évaluateur, en nous appuyant sur la littérature scientifique actuelle et sur les expériences des acteurs rencontrés en suivant une méthodologie qui se prête à nos ambitions.

CHAPITRE 1 : L'ÉTAT DE L'ART

1. Introduction

Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation représente un pilier fondamental qui structure non seulement les processus d'enseignement et d'apprentissage, mais influence également les pratiques pédagogiques et les croyances des enseignants (Bedin, 2009).

Cet état de l'art a pour objectif d'explorer les différentes facettes de notre objet d'étude afin d'établir un cadre structuré et fiable pour la récolte et l'analyse de notre matériau ainsi que pour la production et la discussion de nos résultats. Notons donc que cette littérature témoigne des recherches effectuées tout au long du processus et qu'elle reflète l'évolution constante de cette étude.

Si la définition de l'évaluation dans le contexte scolaire, l'exploration de la mutation de l'évaluation et l'analyse de la notion des croyances sont tous des points qui ont été rédigés en amont de toutes récoltes de matériau et ont donc participé à établir les balises dans lesquelles il s'est inscrit, le jugement professionnel et le score vrai sont des sections qui sont nées des besoins de l'analyse.

2. L'évaluation dans l'enseignement : définition

Bien que peu de processus semblent aussi naturels dans le système éducatif que l'évaluation (Endrizzi & Rey, 2008), les définitions sont variées chez les différents auteurs puisqu'il s'agit d'un concept complexe notamment de par son caractère polysémique. En effet, aujourd'hui, l'évaluation s'étend bien au-delà de l'école, dès lors, elle n'est plus uniquement dédiée au domaine scolaire. De plus, une situation évaluative ne se résume plus à la simple mesure de savoirs prescrits et ne s'applique pas uniquement dans un cadre structuré et défini préalablement (Vial, 2012). Par conséquent, il semble pertinent de relever les différentes définitions de l'évaluation s'appliquant dans le contexte de cette étude à savoir en contexte scolaire.

Dans le domaine scolaire, l'évaluation peut également prendre de nombreuses formes. Elle peut résider en de multiples processus allant d'un contrôle surveillé dans une classe à une enquête internationale (Endrizzi & Rey, 2008). Cependant, dans chacune de ces situations, il s'agit d'établir une mesure ou un jugement (Berlinet & Amrein, 2002 cités par Endrizzy & Rey, 2008)) faisant référence à un système de valeurs (Colet & Romainville, 2006).

Selon Legendre (1988) cité par Tardif (1993), l'évaluation est « l'appréciation des connaissances, des habilités ou des attitudes d'un élève qui a pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints. » (p. 259) Cette définition se concentre sur la réussite basée sur des objectifs éducatifs en ignorant la métamorphose cognitive ou métacognitive de l'élève (Tardif, 1993).

Gardner (1992), quant à lui, définit ce concept comme une procédure visant à obtenir des informations à propos des connaissances et des capacités d'une personne qui reçoit alors une rétroaction utile. Il met donc l'accent sur les acquisitions en termes de connaissances intégrées en mémoire à long terme et de compétences développées ainsi que le cheminement pour les atteindre. Il ne se concentre pas sur les lacunes et les manques.

Endrizzi et Rey (2008) complètent cette perception en y ajoutant une notion plus précise de communication. Ils la définissent, en effet, comme un jugement s'appliquant selon une valeur où le défi n'est pas de viser l'exactitude et la justesse absolue, mais plutôt permettre à l'étudiant d'accéder aux informations relatives aux attentes que l'on a envers lui. En effet, plusieurs experts s'accordent pour dire que l'évaluation doit remplir une fonction de message auprès des évalués et de leur communauté.

La distinction entre la notion d'objectif à atteindre et la notion de cheminement réside dans une différence de conception du processus d'évaluation. Cependant, pour les enseignants, les élèves et les institutions, il est aussi intéressant d'avoir accès aux informations sur la métamorphose que de connaître le nombre d'objectifs atteints. Selon cette perspective, le processus doit prendre en compte les connaissances antérieures et les connaissances acquises (Tardif, 1993).

D'autre part, l'évaluation peut se catégoriser selon différentes modalités. Broadfoot (2007), cité par Endrizzi et Rey (2008), place sur un continuum l'évaluation individualisée à l'une des extrémités et l'évaluation institutionnelle à l'autre. Celles-ci traduisent de la distinction entre une évaluation faisant partie intégrante du processus d'apprentissage et une évaluation à visée

communicative. Cependant, dans le contexte précis d'un enseignement scolaire, on distingue à nouveau différents types d'évaluations selon les fonctions dont elles relèvent : évaluation diagnostique, évaluation pronostique, évaluation sommative, évaluation certificative, évaluation formative, etc. (Broadfoot, 2007). D'autres classifications existent selon l'objet évalué ou selon les outils employés (Sceurman & Guimarães Pereira, 2008).

Selon Howe et Ménard (1993), un enseignant évalue sous la condition qu'il a une décision à prendre à propos du parcours scolaire d'un élève et qu'il a la volonté d'appuyer cela grâce à des informations valides. En réalité, enseigner c'est prendre constamment des décisions en vue de certifier l'apprentissage (Stiggins, 1991).

L'évaluation influence considérablement la tâche d'apprentissage et joue un rôle non négligeable dans la relation enseignant/élève. Elle présente des conséquences que ce soit à un niveau éducatif ou pédagogique (Howe et Ménard, 1994).

3. La mutation des fonctions de l'évaluation

Si la section ci-dessus nous fait l'état des multiples définitions attribuées à l'évaluation, la suivante permettra de clarifier son histoire ainsi que son contexte afin de comprendre le cadre dans lequel s'inscriront les résultats de cette étude. La compréhension de l'évolution de l'enseignement et de l'évaluation nous semble essentielle pour appréhender les dynamiques évaluatives actuelles dans le système universitaire. En effet, l'évaluation ne peut être dissociée de l'évolution des pratiques pédagogiques et des structures éducatives, car elle en est à la fois le reflet et un moteur de transformation.

Cette partie de notre état de l'art propose donc une exploration de l'évolution de l'enseignement à travers le temps et de l'évolution de la conception de l'évaluation associée. La première partie sera consacrée à un état général de cette évolution et la seconde ciblera l'enseignement supérieur.

3.1. L'évolution de l'enseignement et de la fonction de l'évaluation

Notre ère connaît une grande évolution au sein du système éducatif notamment dans les pratiques d'enseignement, mais également dans les pratiques d'évaluation qui en découlent. En effet, depuis la démocratisation des structures sociales, la transition d'une économie rurale à une économie post-industrielle et l'accroissement des savoirs (Tyler, 1986 cité par Howe et

Ménard, 2015), la société a connu une démocratisation scolaire dans le courant des années soixante où les rôles de l'école et de l'évaluation ont été remis en question (Scallon, 2004 et Tyler, 1986 cité par Howe et Ménard, 2015). Bien qu'au paravant l'évaluation s'inscrivait dans l'unique perspective d'une certification, l'élargissement de l'accès scolaire a mis en exergue ce processus comme une démarche de vérification continue orientant l'apprentissage (Scallon, 2004) et a ainsi entraîné un changement paradigmatique (Bloom et al., 1971). Broadfoot (2007), cité par Endrizzi et Rey (2008), évoque également le développement de l'activité évaluative en tant que « domaines professionnel, central, sophistiqué » au sein d'une massification de l'enseignement. L'évaluation ne se résout plus à une simple vérification des apprentissages (Vial, 2012).

Effectivement, le paradigme « Test Theory » du siècle dernier se voit être ébranlé, car l'évaluation semble jouer, aujourd'hui, un rôle majeur dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Howe & Ménard, 1993). Bloom et al. (1971), cités par Lopez et Laveault (2008), renouvellent leur vision en mentionnant la notion d' « enjeux » dans les apprentissages tout en balayant le caractère sélectif initial. La transition vers une pédagogie de la maîtrise renverse les conceptions erronées sur le rôle que doit prendre l'évaluation (Bloom, 1968 ; Bloom et al., 1971). En effet, le temps où les croyances en un potentiel d'éducabilité limité poussaient à encourager les meilleurs et à inviter les autres à s'éloigner du système scolaire est révolu. Aujourd'hui, les idées s'articulent selon la conception que chacun est en capacité d'apprendre et que l'école peut s'adapter aux besoins de ses apprenants (Howe & Ménard, 1993).

En 1978, le système scolaire connaît une grande réforme où les programmes d'études sont revus en termes d'objectifs d'apprentissage selon une pédagogie, qui fait référence aux travaux de Bloom, visant l'atteinte et la maîtrise. Quelques années plus tard, une autre réforme voit le jour et vise, cette fois, à redéfinir les objectifs des programmes en compétences scolaires (Lopez & Laveault, 2008). Ces nouvelles conceptions de l'enseignement induisent le passage d'un processus d'évaluation normatif, ne répondant plus aux besoins, actés sur la mesure et encourageant une vision compétitive, à un processus d'évaluation critériée.

Par ailleurs, Vial (2012) illustre plus concrètement cette évolution de paradigme au moyen de 3 modèles relatant les pratiques au fil des époques. Tout d'abord, il aborde l'évaluation selon une approche plus vaste qui s'applique, d'ailleurs, non plus spécifiquement à la scolarité, mais bien à l'entièreté du champ des ressources humaines. Selon lui, l'évaluation serait déclinée en

plusieurs thématiques en fonction de l'organisation dans laquelle elle s'inscrit. Cet auteur distingue l'évaluation cognitive se traduisant au travers d'une production de connaissances prescrites sur un sujet particulier, l'évaluation instrumentale ayant des objectifs d'amélioration et de changement au travers du développement de stratégies, l'évaluation d'orientation agissant sur l'organisation et l'évaluation de professionnalisation comprenant le développement de la réflexivité, de l'autonomie ainsi que de la responsabilité. Ces thématiques s'appliquent de manières différentes au sein des trois modèles dont ils relèvent. Ceux-ci marquent la progression de la conception de l'évaluation dans le temps.

En effet, le premier modèle évoque qu'au départ la mesure était considérée par tous comme la pratique évidente de l'évaluation. Cependant, cette conviction a été remise en question et remplacée. Il est vrai que la simple quantification des savoirs prescrits ne semblait plus refléter la conception que les acteurs se faisaient de l'enseignement. C'est alors que jusqu'aux années 1990, s'appliquait le deuxième modèle où tous considéraient que l'activité évaluative représentait un outil de gestion. Cette perspective de gouvernance a évolué à de multiples reprises passant d'une évaluation par les objectifs à une évaluation pour le management. Le troisième et dernier modèle est alors représenté par l'évaluation des processus aussi appelée l'évaluation située. Cette approche met l'accent sur la nécessité de prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrit l'évaluation. Elle se présente sous une forme beaucoup plus flexible et dépend du public visé. Effectivement, l'organisation de l'évaluation située se construit en adéquation avec les spécificités des évalués, mais également selon les enjeux et l'objectif établi. Elle se doit d'être pertinente et utile pour les évalués (Vial, 2012).

Dans une même idée, la littérature relate de l'évolution des perspectives de l'évaluation chez nos voisins. Effectivement, dans le milieu anglophone, au fil du temps, on passe des concepts « mesure », « testing » et « evaluation » à « assessment » ou encore « formative assessment » (Scallon, 2004). Gardner (1992) distinguait déjà nettement ces termes lorsqu'il définissait l'activité évaluative. Selon lui, la mesure représente une activité visant à quantifier des connaissances, des capacités et des habilités. L'évaluation, quant à elle, peut donner lieu à différents résultats, qu'ils soient qualitatifs ou quantitatifs, mais réside principalement en un recueil d'informations. Pour finir, le « testing » est tantôt mis en relation avec l'évaluation et tantôt opposé à celle-ci. C'est, en réalité, l'action d'administrer un test avant ou après une activité pédagogique. Il s'agit d'une forme d'évaluation ou de mesure (Legendre, 1988). Elle peut être considérée comme la modalité d'évaluation la plus faible et la plus ambiguë. Tyler

(1991), cité par Howe et Ménard (2015), lui, insiste sur la distinction entre la mesure et l'évaluation en mentionnant que la mesure est, en vérité, une manière d'évaluer.

Bien que l'assessment soit un terme qui ne se traduise pas avec précision en français, il fait davantage référence au concept d'évaluation formative bien que ces deux terminologies soient tout de même distinguables. Les similitudes entre ces concepts résident dans l'attitude bienveillante qu'adopte l'évaluateur dans les deux cas (Howe & Ménard, 1993).

En effet, le glissement vers cette terminologie spécifique est une question d'attitude de l'enseignant. L'évolution de cette conception devrait obliger les évaluateurs à faire évoluer leurs objectifs en abordant l'évaluation avec bienveillance, car elle fait entièrement partie du processus pédagogique en s'inscrivant dans les apprentissages (Howe & Ménard, 1993). Guba et Lincoln (1991), cités par Howe et Ménard (1993), insistent sur trois qualités que devrait comporter une activité évaluative, à savoir une qualité collaborative pour favoriser l'apprentissage et la motivation, une qualité cumulative afin d'additionner des informations et des données dans le but de dégager l'évolution de l'élève et une qualité multidimensionnelle faisant référence à l'articulation entre les apprentissages, la motivation et le succès.

3.2. L'évolution de la fonction de l'évaluation à l'université

Qu'en est-il donc de la mutation de l'évaluation à l'Université ? S'inscrit-elle dans la même évolution que les niveaux inférieurs ?

Bien que lorsque la question de la démocratisation de l'enseignement a été abordée dans le domaine de la recherche, elle concernait principalement les niveaux primaires et secondaires, un glissement a été effectué en direction du niveau tertiaire (Canisuis Kamanzi & Doray, 2015). L'Université a alors, elle aussi, connu une massification ayant imposé une évolution dans ses pratiques et dans les lois qui la régissent. Si le Canada faisait partie des précurseurs dans le développement d'un enseignement universitaire de masse, puisqu'en 2009 il présente un pourcentage de diplômés post- supérieurs élevé, d'autres pays ont, à leur tour, pris le pli (Canisuis Kamanzi & Doray, 2015) répondant aux besoins d'une nouvelle société du savoir et de la connaissance (Colet & Romainville, 2006).

Nonobstant que les dysfonctionnements soient, à l'heure actuelle, encore nombreux au sein du système, une des problématiques majeures est celle de l'évaluation des étudiants. Faisant partie des fondements d'un enseignement de qualité, la question qui s'installe au cœur des débats

concerne la résistance de ce processus face à la vague d'innovation pédagogique que connaît notre ère. Si Zarka (2009) nous parle d'une ambiguïté mal placée, d'un pouvoir de sanction et d'une volonté de ne pas mettre en lumière les pratiques et leurs points d'ombre, Colet et Romainville (2006) dénoncent la liberté académique et l'autonomie dont se délecte l'enseignement supérieur comme cause principale des lacunes relatives aux pratiques évaluatives.

Il est vrai que, contrairement aux niveaux inférieurs, les Universités connaissent une grande hétérogénéité au sein de leurs pratiques. Cela s'explique par l'autonomie accordée aux institutions quant à l'établissement des règles. Les innovations qui voient le jour s'entreprennent donc localement et non à un niveau national. Malgré la volonté d'instaurer un minimum de standardisation par le biais de la circulaire du 1^{er} mars 2000, celle-ci concerne uniquement, en termes d'évaluation, les aspects organisationnels des examens et insiste, d'ailleurs, pour chaque établissement, sur l'importance d'établir des règles qui lui sont propres. Elle stipule également l'obligation d'explicitier, tôt dans l'année, ces directives. Si l'on parcourt les textes de loi concernant les activités évaluatives, nous trouverons celle entrée en vigueur le 26 janvier 1984 qui précise que « les aptitudes et l'acquisition des connaissances sont appréciées, soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés ». Ces informations quelque peu superficielles par rapport à la tâche que représente l'élaboration d'une évaluation ne mentionnent, elles non plus, aucun détail relatif au contenu (Colet & Romainville, 2006). Cette liberté académique se traduit également par l'absence de programme induisant des évaluations critériées et laisse ainsi place à « un système d'exigences diffuses et implicites » mentionné par Bourdieu et Passeron (1964). Les enseignants profitent de cette liberté, car cela leur permet de ne pas devoir entretenir de débat sur les critères qui relèveraient d'un enseignement de qualité.

4. Le jugement professionnel

4.1. Définition

Dans la littérature, les auteurs s'emparent de différentes définitions plus ou moins précises de ce qu'ils caractérisent comme étant le jugement professionnel.

Mottier Lopez et Allal (2008) définissent le jugement professionnel en évaluation scolaire, d'une part comme un processus cognitif et d'autre part comme une pratique sociale dépendante

des différents contextes et considérations. Il intervient après l'acte de mesure et projette le professeur dans sa prise de décision (Laveault 2005 et Mottiez Lopez & Allal, 2009) qui peut consister soit en une validation des acquis soit en une régulation des apprentissages (Laveault, 2005). Si selon une perspective positive, le jugement professionnel peut être considéré comme un acte de discernement et une capacité à construire l'intelligibilité des phénomènes d'évaluation (Mottier Lopez et Allal, 2008), il est aussi défini comme un jugement régissant du registre juridique et moral de l'enseignant où la posture de « juge » se voit être peu conciliable avec la mission d'un professeur relevant du soutien dans l'apprentissage (Hadj, 1989 et Jorro, 2006 cités par Alla & Motiez Lopez, 2009). La connotation négative qui lui est attribuée est en lien avec la subjectivité et la « globalité » dont il relève (Laveault, 2005). En effet, dans le jugement professionnel intervient la notion de « juste distance », mentionnée par Larocque (2000), qui est parfois difficile à établir en raison de la double posture de l'enseignant à savoir sa fonction formative et certificative. C'est lorsque, au cours d'une tâche d'évaluation, la visée éducative du système scolaire – la production de la réussite – et sa visée sélective – la sanction de l'échec – se confondent que l'enseignement peut se sentir tiraillé par des règles de justice contradictoires. Un conflit de loyauté envers ses responsabilités sociétales et envers ses étudiants peut alors naître (Cardinet, 1986 cité par Laveault, 2005). Il est, dès lors, important de faire preuve d'impartialité en distinguant l'apprenant et ses résultats (Laveault, 2005).

En outre, le jugement professionnel fait partie intégrante de l'acte d'évaluation scolaire et donc des missions d'un professeur dans son rôle d'évaluateur (Laveault, 2005 & Lopez et Allal, 2009). C'est pourquoi il est important de parvenir à le placer dans un cadre professionnel rigoureux sous une conception plus responsable, plus humaine et avec des attentes méthodologiques et éthiques élevées (Laveault, 2005 & Mottier Lopez et Allal, 2009). Ce jugement doit donc être basé sur des compétences d'enseignant suffisantes. Selon Mottiez Lopez et Allal (2008), le jugement de l'enseignant peut être considéré comme « professionnel » lorsqu'il répond à 4 critères :

- 1) Avoir recours à des sources d'informations de natures variées en les conciliant dans un processus de raisonnement sensé et cohérent pouvant relever du quantitatif sans s'y restreindre.
- 2) Établir et respecter un cadre méthodologique similaire pour tous les étudiants tout en s'adaptant raisonnablement aux situations particulières.

- 3) Consister en un processus cognitif individuel et en une pratique sociale située inscrite dans un contexte multidimensionnel.
- 4) Respecter les exigences du système scolaire, de la culture de l'établissement et ses valeurs personnelles.

Par ailleurs, des pratiques d'enseignement et d'évaluation peuvent être mobilisées pour contrer la subjectivité qu'impose le jugement, comme expliciter les contenus évalués ainsi que les modalités, travailler en équipe, confronter les résultats ou enrichir les interprétations sur les étudiants, etc. (Mottiez Lopez & Allal, 2008).

4.2. La multiréférentialité dans le jugement professionnel

Comme Mottiez Lopez et Allal (2008) le mentionnent dans les critères du jugement professionnel cités ci-dessus, ce processus réflexif fait appel à différents cadres de référence et à différents repères. Ce jugement doit, effectivement, être le fruit d'une interprétation des différentes sources d'information préalablement mises en relation. Ces informations peuvent relever du contexte dans lequel s'est déroulée l'activité évaluative, des règles, des normes institutionnelles ou encore des valeurs personnelles de l'enseignant (Allal & Mottiez Lopez, 2009). Selon Laveault (2005), organiser et mobiliser des compétences diverses et discerner entre les règles de justice conflictuelles et entre les exigences parfois incompatibles, relatives au rôle d'enseignant, correspond à ce qui est attendu d'un jugement professionnel.

Par ailleurs, ce processus évaluatif s'inscrit dans un réseau de communication. En effet, il ne s'effectue pas seul puisqu'il nécessite la mise en place de connexions avec les parties impliquées dans la décision, qu'il s'agisse des collègues directs au sens global, des personnes impliquées dans l'institution ou encore, à un niveau plus macro de la société au sens large. On parlera alors de « multiréférentialité » puisque cela implique de négocier entre les normes et les exigences professionnelles, institutionnelles et sociétales (Mottiez Lopez & Allal, 2008).

Mottiez Lopez (2017) tente de catégoriser les éléments intervenant dans le « jugement évaluatif en acte » :

- *Le référent de l'évaluation* : Tout jugement évaluatif doit prendre appui sur un référentiel d'évaluation pouvant prendre la forme d'objectifs, de critères ou d'éléments observables attendus. Ce référentiel rassemble les apprentissages ciblés lors de

l'activité évaluative vis-à-vis du référentiel de formation. L'autrice distingue deux types de référentiels, à savoir les référentiels explicites préexistants et les référentiels implicites. Si le premier type concerne les éléments sur lesquels l'enseignant prend appui dans son jugement, présents en amont et communicables, le second type désigne les exigences informelles et plus subjectives qui peuvent varier entre les groupes d'élèves ou entre les élèves d'un même groupe.

- *Le référé* : Le référé désigne directement la production de l'élève et les éléments saillants qui vont en être retirés et retenus par l'enseignant pour établir son jugement.
- *Les interprétations et raisonnements* : C'est lorsque l'enseignant exprime ces interprétations que deviennent perceptibles non seulement une confrontation entre le référent et le référé, mais aussi le mécanisme mis en place par l'enseignant pour donner du sens à la production de l'élève.
- *Les décisions évaluatives* : La décision de l'enseignant se matérialise par l'attribution de points à chaque critère et d'une note finale.

Cette catégorisation a permis de modéliser le phénomène de « référentialisation en acte » que l'autrice détermine comme une adaptation ou une transformation du référentiel initial au cours de l'activité évaluative, mais aussi comme un processus dynamique de construction collaborative impliquant les référents et les référés, mais aussi les contextes dans lesquels s'inscrivent l'évaluation (Mottiez Lopez, 2017).

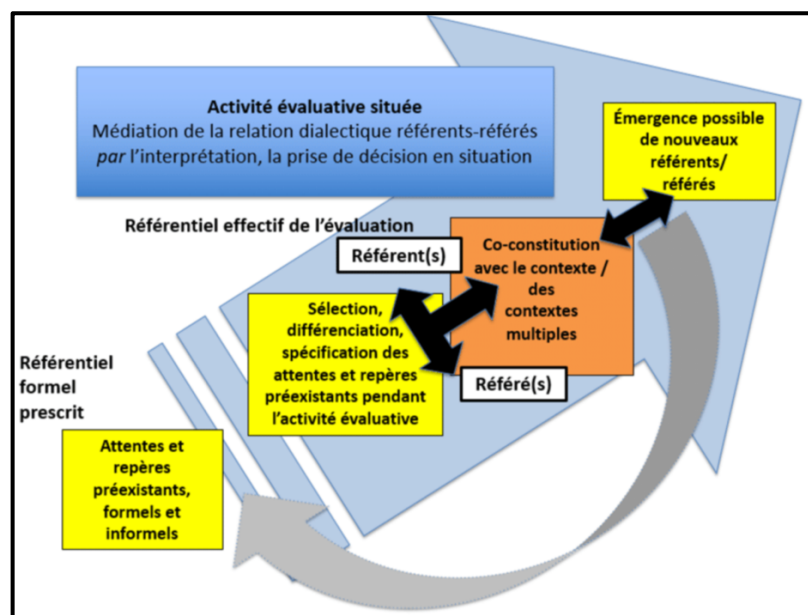


Figure 2 : Modélisation de la référentialisation au cours de l'activité évaluative (Extrait de Mottiez Lopez, 2017, p.12.)

Cette modélisation permet de conceptualiser la dynamique de la référentialité au cours du « jugement professionnel en acte ». L'enseignant triangule entre divers repères, qu'ils soient préexistants ou émergents, informels ou formels ou de nature contextuelle, qui lui semblent significatifs et qui se co-construisent. Cette triangulation référentielle relève donc de la multiréférentialité (Mottiez Lopez, 2017).

En conclusion, le jugement évaluatif est un processus dynamique complexe durant lequel il est primordial de faire preuve d'honnêteté, de bienveillance et de rigueur. Ces différentes qualités de l'évaluateur participent à l'adoption d'une juste distance pour la prise de décision (Laveault, 2005).

5. Les croyances

5.1. Qu'est-ce qu'une croyance ?

Bien que la problématique actuelle ait évolué et rendu la notion de croyance quelque peu implicite, notre recherche se concentre au départ sur les conceptions de l'évaluation des enseignants à l'université. Dans cette section, nous allons explorer et définir ces conceptions pour déterminer dans quelles mesures agissent les pratiques d'évaluation, qui sont au cœur de notre étude.

Selon Crahay et al. (2010), les croyances sont définies, dans le domaine de la recherche, de manière très controversée. Ces auteurs évoquent également des divergences d'opinions concernant la distinction effectuée entre les connaissances et les croyances. Ils mettent également en exergue la multiplicité des terminologies faisant référence à ce que pensent les enseignants. En effet, les chercheurs mentionnent ce concept au travers de théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, perceptions, attitudes ou encore dispositions, etc. C'est pourquoi ce point vise à relever les différentes définitions rencontrées au travers de la littérature.

Pour commencer, Barnes et al. (2014) ainsi que Latif et Wasim (2022) s'accordent avec Pajares (1992) en affirmant qu'une croyance est un ensemble de valeurs personnelles qu'un individu a à propos d'un concept particulier. De plus, selon Latif et Wasim (2022), une « croyance » se différencie d'une « théorie personnelle » ou encore d'une « conception », cependant, ces

notions demeurent interconnectées. Pour Buchanan (2015), les théories personnelles font appel à leur interprétation des différentes facettes d'un phénomène précis selon la compréhension qu'ils développent. Celles-ci se forment en se heurtant à des expériences variées de la vie.

Harvey (1986), cité par Hébert (2023), ajoute quant à lui à cette description les concepts de validité et de crédibilité nécessaires pour orienter la réflexion et les actions d'une personne.

Ultérieurement, Nespor (1987) fractionnait la définition de ce vocable en 4 critères à savoir « une présomption existentielle », « une perspective alternative de l'expérience de la réalité », « des composantes affectives et évaluatives » ainsi qu' « une structure épisodique plutôt que sémantique ».

Néanmoins, les chercheurs s'intéressant aux croyances des enseignants empruntent un vocabulaire plus spécifique comme « conceptions », « attitudes » ou « valeurs » (Barnes et al., 2014). Selon Thompson (1992), cité par Brown et al. (2012), une conception est « une structure mentale plus générale, englobant les croyances, les significations, les concepts, les propositions, les règles, les images mentales, les préjugés, etc. » (p.130). Cette terminologie inclut les connaissances et les croyances et établit une structure pour relater de ce qu'un enseignant perçoit globalement concernant, dans ce cas précis, l'évaluation (Barnes et al., 2014).

Selon Brown (2008), les croyances et les conceptions des enseignants concernant l'activité évaluative présentent des aspects cognitifs, émotionnels et personnels et sont liées à leurs perceptions des bonnes et mauvaises pratiques en termes de processus d'évaluation (Latif & Wasim, 2022).

En réalité, les croyances des enseignants peuvent relever de trois aspects, se traduisant sous la forme de théories personnelles implicites, ainsi que des relations qui les lient: les élèves, les enseignants, la matière. Celles-ci se forment au cours des expériences quotidiennes, tant personnelles – en tant qu'étudiant – que professionnelles, d'un enseignant et perdurent dans le temps sans laisser grande place aux changements. C'est sur ces valeurs que se basent leurs choix et leurs actions ainsi que leurs justifications (Vause, 2009 cité par Summo et al., 2011).

5.2. Les modèles des croyances en évaluation

En pédagogie, le concept de modèle est défini comme une formalisation abstraite au travers de laquelle sont dégagés des principes fondamentaux et invariants permettant d'offrir une structure pouvant s'appliquer à diverses situations. Cela consiste donc en l'objectivation d'un phénomène servant de repère à sa classe de problème (Vial, 2012). En référence à cette perspective, prendre connaissance des modèles déjà établis en termes de croyances des enseignants relatives à l'évaluation permet de ne pas faire preuve d'ignorance théorique et donc de ne pas ignorer les études déjà menées dans le domaine. Ces derniers ont permis de guider la récolte de matériel en offrant des pistes de réflexion pertinentes.

Dans la littérature, deux modèles semblent récurrents à savoir le modèle à 4 facteurs de Brown et les 6 catégories de Stiggins. En effet, dans de nombreuses études, les conceptions des enseignants sont relevées selon les champs présentés par ces deux auteurs.

a) Le modèle à 4 facteurs de Brown : les objectifs

Au cours de ses travaux, Brown (2008) relève 4 conceptions différentes à propos de l'évaluation. Ses recherches reposent sur la définition des conceptions de Thompson (1992), cité par Brown et al. (2012), mais également sur le modèle des comportements planifiés d'Ajzen (2005) qui demeure en un grand prédicteur en termes de comportements humains (Brown et Remesal, 2012). Les trois premières concernent les types d'objectifs que peuvent viser les enseignants lorsqu'ils évaluent (Latif & Wasim, 2022) :

- la responsabilité en tant qu'enseignant ou qu'institution
- la responsabilité des élèves
- l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

La quatrième conception, quant à elle, concerne la croyance qu'ont certains enseignants en la non-pertinence de l'évaluation. Ceux-ci jugent donc l'évaluation comme contre-productive, inutile ou nuisible aux efforts des étudiants et des professeurs (Harris, 2008 cité par Latif & Wasim, 2022).

Par ailleurs, il est important de préciser la multiplicité qui peut se dégager des conceptions des enseignants. Effectivement, un enseignant peut croire en l'amélioration des apprentissages comme en une responsabilité des institutions (Barnes et al., 2014). Cela signifie qu'il peut

mettre des situations évaluatives en place parce qu'il considère que l'évaluation profite aux apprentissages et que, par ailleurs, cela relève également d'une responsabilité institutionnelle.

b) Les 6 catégories de Stiggins (1991) : les compétences (Howe et Ménard, 1994)

Dans « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers », l'auteur présente six domaines visant à faciliter l'analyse des pratiques et des croyances en termes de compétences pour mesurer et évaluer ainsi que pour envisager des améliorations (Howe et Ménard, 1994) :

b.1. L'utilisation de l'évaluation en classe :

Selon Stiggins, l'évaluation doit répondre à trois besoins, à savoir appuyer des décisions, guider l'enseignement et l'apprentissage et gérer la classe.

b.2. Les cibles de l'évaluation :

Ce champ concerne le type d'objets évalués. Il s'agit le plus souvent de savoir-faire, de connaissance de la matière, des habiletés intellectuelles supérieures et des attitudes.

b.3. Les qualités de l'évaluation :

L'auteur relève les qualités nécessaires communes aux différents contextes à savoir la correspondance entre l'objet à évaluer et le dispositif de mesure choisi, le contrôle des sources d'erreurs de mesure, la concordance entre l'apprentissage visé et les résultats d'évaluation obtenus, l'obtention d'une information dont l'interprétation est claire pour l'enseignant et les étudiants.

b.4. Les instruments d'évaluation :

L'efficacité de tout instrument de mesure peut varier selon l'utilisation que l'enseignant en fait. Stiggins évoque trois types d'instruments employés par les enseignants pour évaluer. Il s'agit des instruments « papier-crayon », de l'observation et de l'échange verbal.

b.5. Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation :

De nombreuses variables interpersonnelles interfèrent avec l'évaluation telles que la motivation, les émotions, la conception de l'évaluation, etc.

b.6. La rétroaction en classe :

L'auteur insiste sur l'importance de délivrer des résultats pertinents qui fournissent des rétroactions utiles et qui correspondent aux objectifs d'apprentissage.

5.3. L'impact des croyances sur les pratiques

Summo et al. (2011) soulignent l'importance de préciser la relation entre les pratiques et les croyances. Certains auteurs ayant mené des recherches à propos des fonctions, des structurations et de l'évolution des croyances considèrent que le lien entre ces deux aspects est unilatéral (Summo et al., 2011). Par ailleurs, Leuchter (2009), prône l'idée que cette relation relève, en réalité, d'une influence réciproque. En effet, les croyances des enseignants alimentent leurs décisions et leurs pratiques au quotidien. D'une autre part, celles-ci se forment à travers leurs expériences personnelles, mais également par la perpétuation des traditions éducationnelles et de modèles reçus ainsi que par la communication sociale (Crahay et al., 2010). Les croyances jouent un rôle considérable dans les pratiques enseignantes. Elles les influencent davantage que les expériences vécues ou que le statut socio-économique (Griffiths & al., 2006).

Dès lors, l'expérience, en tant qu'étudiants, de futurs enseignants participent à la construction des croyances. Qu'elles soient fondées ou erronées, elles auront un impact dans leur profession (Brown et Gao, 2015 ; Gebril, 2017 ; Roger et al., 2007). Effectivement ces idées vont demeurer ancrées et souvent résister face à des perspectives différentes ou des efforts de formation. Les stratégies cognitives nécessaires à les protéger vont d'ailleurs être corrélées à leur ancienneté. Si les attitudes d'un enseignant ont conduit ses comportements pendant un temps, et qui plus est avec satisfaction, il aura du mal à les modifier même si des preuves de leur non-pertinence sont apportées par autrui (Howe et Ménard, 1994).

De surcroît, la littérature scientifique a révélé que le succès de la mise en place d'une réforme en évaluation, dans tout système éducatif, dépend fortement de la représentation que se font les enseignants à propos de la fonction de l'évaluation (Wasim Latif & Wasim, 2022).

Pour espérer une amélioration des compétences professionnelles au sein du système d'évaluation, il semble, à présent, évident qu'il ne suffit pas de prendre en compte les pratiques,

mais également les croyances et les valeurs des enseignants en ce qui concerne l'activité évaluative (Howe & Ménard, 1994).

Par ailleurs, il existe une relation indissociable entre les croyances des enseignants relatives à l'évaluation et leur contexte socioculturel (Mc Namara, 2001). En effet, les acteurs de l'enseignement intériorisent les priorités, les pratiques culturelles et les politiques d'une société et ces champs conduisent leurs conceptions et leurs attitudes éducatives. Tant que les sociétés auront des politiques et des identités disparates, les chercheurs observeront des variations systématiques dans les conceptions des enseignants (Brown & Remesal, 2012).

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Un choix sensé

Pour amorcer l'étude des croyances des professeurs d'université à propos de l'évaluation, nous nous sommes questionnée sur la méthode à employer afin qu'elle corresponde aux mieux à la visée que nous avons pour cette étude. Notre ambition était de dépasser une « simple » analyse descriptive d'un matériau pour tendre vers une analyse plus élaborée, plus précise et plus minutieuse permettant d'amener une compréhension fine du phénomène étudié. La méthode par théorisation ancrée ou la *grounded theory method*, telle que décrite par Paillé (1998), nous a semblé répondre à ces exigences, car elle a pour but de dégager le sens dissimulé derrière les expériences de chacun.

Si le manque de littérature n'est pas toujours un argument recevable et qu'elle soulève des critiques dans le domaine de la recherche qualitative (Lejeune, 2019), elle nous a été imposée au début de ce travail de recherche et a consisté en une seconde motivation dans le choix de notre méthode. En effet, l'absence de littérature a été l'une des premières contraintes à laquelle nous avons dû nous confronter et la méthode par théorisation ancrée nous a permis de la côtoyer presque sans encombre en nous permettant de naviguer au sein de cette vaste thématique qui méritait déjà d'être précisée.

Nous avons, dès lors, entrepris la découverte de cette méthode complexe au travers du manuel de recherche qualitative de Lejeune (2019) et du cours de pratique de la recherche qualitative dispensé par cet auteur. Ce manuel a servi de guide de référence méthodologique pour la conduite de cette étude. Ce chapitre consacré à la méthodologie de la recherche ne constituera pas en un résumé de cet ouvrage, mais bien en une description de notre mise en pratique personnelle.

2. La mise en pratique de la théorie :

Pour mener à bien cette étude, nous avons entrepris une démarche itérative comprenant des actions parallèles. En effet, nous allons les décrire, ci-dessous, de manière plus ou moins distincte, mais il est important de noter que celles-ci s'imbriquaient les unes aux autres et s'influençaient directement. Elles ne se sont pas déroulées de manière aussi linéaire qu'elles peuvent sembler l'être au travers de cette description.

2.1. L'échantillonnage théorique

Le choix des acteurs et la prise de contact sont des moments clés dans une étude telle que celle-ci. Si cette étape s'est, malgré tout, vue être évolutive et dépendante des avancées de la recherche, il s'agit de celle qui a tout de même été la plus séquentielle et la moins fidèle aux principes de la méthode par théorisation ancrée. En effet, au regard du profil spécifique des acteurs à rencontrer pour récolter le matériau, à savoir des professeurs d'université, il a été nécessaire de faire le choix de s'éloigner quelque peu de ce que la théorie suggère à ce propos. Si cette méthode privilégie le contact progressif des acteurs en se basant sur le matériau empirique déjà récolté (Lejeune, 2019), nous nous sommes rendu compte que cela implique qu'il n'y ait aucune contrainte de temps et de contexte lors de la prise de contact. Or les professeurs d'université ont de nombreuses tâches à accomplir dans le cadre de leur profession et donc des emplois du temps très chargés. Il était, dès lors, risqué de les contacter au fur et à mesure de l'avancée de l'étude, car il aurait probablement été complexe d'obtenir des rendez-vous qui nous permettaient de respecter les délais imposés à la rédaction d'un mémoire de fin d'études. C'est pourquoi nous avons pris la décision de contacter, en amont de toutes récoltes et de toutes analyses, plusieurs acteurs afin d'anticiper leur rencontre et de ne pas nous laisser surprendre par le temps.

Les enseignants ont donc été contactés au travers d'un mail (*voir annexe 1*) reprenant le sujet de recherche ainsi que ce qui leur serait demandé s'ils acceptaient de participer à notre étude. Nous avons concentré notre recherche sur le corps enseignant de l'université de Liège uniquement en les sélectionnant au travers de la plateforme officielle de l'établissement. Nous avons décidé de conduire des entretiens d'environ 40 minutes à 1 heure n'imposant aucune autre contrainte que le temps accordé.

Durant cette étape de recrutement, nous avons essuyé un refus et huit non-réponses. Quatre enseignants nous ont fourni une réponse favorable au mail et un a accepté de figurer parmi les participants suite à un appel téléphonique. Nous avons donc pu programmer avec eux notre rencontre future. Pour des raisons que nous évoquerons plus tard dans ce chapitre, nous avons pris la décision de contacter des professeurs supplémentaires au cours de la démarche afin d'apporter plus de consistance et de nuances à nos analyses. Nous avons donc conduit un total de sept entretiens.

2.2. Le recueil de matériau

2.2.1. *Les préconceptions*

Pour recueillir le matériau qui ferait l'objet de nos analyses, nous avons considéré que conduire des entrevues semi-directives était l'approche du terrain la plus pertinente. La simple idée de débiter la rencontre de nos acteurs nous a amenée à nourrir certaines préconceptions sur la manière dont cela pourrait se dérouler. C'est pourquoi avant même de mener le premier entretien, il a été nécessaire d'entreprendre des réflexions sur les moyens que nous mobiliserions pour désamorcer certaines difficultés contextuelles auxquelles nous pensions pouvoir être confrontée.

Le simple statut du professeur universitaire imposait une première contrainte. En effet, il existe au sein de l'université une hiérarchie entre les professeurs et les élèves. L'enjeu au cours de ces entrevues serait donc d'empêcher cette hiérarchie de se manifester en s'imposant davantage comme une chercheuse aguerrie plutôt qu'une étudiante. Le but était que cela n'entrave pas le recueil du matériau. Rencontrer les participants dans un lieu « neutre », tel que dans un café par exemple, nous semblait intéressant pour renforcer cette légitimité de chercheuse. Cependant, nous avions à l'esprit que participer à notre recherche pouvait être contraignant et nous ne voulions pas amplifier les désagréments en imposant un lieu de rendez-vous. C'est pourquoi nous avons décidé d'accepter de rencontrer les acteurs dans leur bureau à l'université. Deux entrevues ont été menées par Teams, en visioconférence, à la demande des enseignants concernés. Bien que nous avons le sentiment qu'il est plus aisé d'établir un lien de confiance et un contexte favorable pour le partage sincère d'expériences en organisant une rencontre réelle et non virtuelle, limiter les contraintes pour nos participants nous semblait tout aussi important pour l'obtention d'un matériau qualitatif.

2.2.2. *Les guides d'entretien*

Après nous être interrogée sur les limites à désamorcer et sur les préférences contextuelles, nous avons procédé à la préparation de ces entrevues au moyen de la création de guides d'entretien. Quoiqu'il n'existe pas de règles absolues concernant la forme que doit prendre un tel guide (Lejeune, 2019) nous avons, au départ, privilégié les schématisations caractérisées par leur praticité. Cet outil ne reprenait que les grands thèmes à aborder en évitant les phrases préédigées. En effet, lorsque l'on mène une recherche s'inscrivant dans la méthode par théorisation ancrée, il est dans l'intérêt de la chercheuse de ne pas se rendre à son premier

entretien avec une liste de questions précises. Cela nous a permis, d'une part, de nous sentir à l'aise en accédant aisément aux informations utiles durant l'entretien et d'autre part, de permettre aux participants de fournir un matériau riche en laissant place à l'imprévu.

Comme le suggère Lejeune (2019), au terme de chaque entretien, les guides ont été adaptés afin d'orienter la recherche et de permettre l'obtention de variations dans les récits d'expériences. Si les trois premières rencontres ont permis d'explorer les croyances des enseignants de manière ouverte, les suivantes ont été préparées en vue d'approfondir notre nouvelle problématique à savoir « *Comment les professeurs vivent-ils le dilemme de l'évaluation universitaire ?* »

Ce processus d'évolution, observable au travers des différents guides d'entretien (*voir annexe 2*) a été primordial pour nuancer les résultats et traduit aujourd'hui des choix opérés et des directions privilégiées au cours des entretiens.

2.3. La conduite d'entretien

La description de cette étape a pour objectif de rendre compte des défis rencontrés, des actions mises en place, des impressions qui ont suivi les entretiens.

Tout d'abord, nous avons pour objectif, au début de chaque entretien, d'établir une relation de confiance afin de créer un environnement propice aux échanges libres et profonds. Il est vrai qu'interroger des professeurs d'université sur l'évaluation pouvait sembler, au départ, être un pari risqué. Nous ne savions pas, avant d'entreprendre les rencontres, comment les acteurs allaient recevoir nos questions sur cette thématique. De prime abord, le simple fait d'accepter de participer nous paraissait déjà être une porte ouverte à la discussion. Néanmoins, pour s'assurer que les enseignants perçoivent notre réelle intention de comprendre leurs croyances et leurs pratiques évaluatives, il a été primordial de conduire minutieusement ces rencontres en pensant nos actions.

- *Prendre un temps d'introduction suffisant* : nous introduisons chaque entretien par des questions portées sur le parcours des professeurs afin de manifester notre intérêt pour leur carrière professionnelle. Une fois que nous considérons que l'échange était établi dans de bonnes conditions, nous entamons les questions axées sur notre thématique.

- *Écouter activement* : si écouter activement notre interlocuteur peut paraître évident quand il s'agit de mener une entrevue, le mettre en pratique n'est pas toujours aisé. En effet, nous avons vite été confrontée à la complexité de gérer le caractère spontané d'une discussion lorsque l'on dispose d'un objectif. Il a donc été primordial de se détacher des guides d'entrevue et de gérer nos inquiétudes en nous focalisant sur le récit que nous livraient nos acteurs afin de pouvoir rebondir pertinemment tout en veillant à ne pas perdre de vue les balises de notre thématique.
- *Adopter des réactions neutres* : lors d'un entretien, certaines réponses peuvent surprendre, car elles infirment nos préconceptions sur la thématique abordée ou sur les acteurs interrogés. Il était donc important de se décentrer de nos propres croyances (« l'échec d'un étudiant n'impacte pas un professeur universitaire », « les professeurs universitaires ne s'intéressent pas à l'évaluation en raison du manque de formation » etc.) ou connaissances afin d'être en mesure de recevoir ce que chacun avait à livrer.
- *Rediriger* : bien que, comme nous venons de le mentionner, il était primordial dans notre démarche d'aller à la rencontre du vécu de nos participants dans une volonté de comprendre leurs expériences, il était, selon nous, important de pouvoir le faire sans que cela n'entrave nos objectifs de recherche. En effet, si l'imprévu a toute sa place dans une recherche qualitative, il est nécessaire que les échanges permettent d'enrichir notre étude. Lors de discussions parfois frustrantes, l'enjeu a été de réorienter l'acteur sans le bousculer. Cela a représenté l'une des principales difficultés rencontrées lors de nos conduites d'entrevue. En effet, durant nos échanges, les acteurs étaient amenés à réfléchir sur leur vécu personnel en termes d'évaluation.

Au terme de chaque entrevue, les impressions étaient variées et nous avons pris soin de les consigner dans notre journal de bord. Certaines craintes telles que la peur de ne pas trouver, face à nous, des personnes ouvertes et bavardes ou encore de voir s'essouffler rapidement la rencontre ont très vite été levées. En effet, nous avons vite pris conscience que la plus grande complexité n'était pas de rencontrer les acteurs, mais d'utiliser à bon escient leur récit d'expériences pendant et après l'entrevue. Chaque acteur, au travers de son récit d'expériences, soulevait de nouvelles interrogations et nous offrait de nouvelles perspectives. Toutes ces rencontres ont été des occasions d'échanges enrichissants, d'apprentissages et de découvertes de l'autre.

2.4. L'analyse du matériau

Le choix de s'inscrire dans la méthode par théorisation ancrée était audacieux. En effet, il s'agit d'une approche complexe dont la maîtrise exige non seulement une connaissance approfondie de ses principes, mais aussi une compréhension fine de ses implications pratiques. S'essayer à la mise en place de cette méthode a été un défi majeur, car cela a nécessité de nous familiariser, d'appréhender et d'assimiler les différentes étapes avant de pouvoir les appliquer efficacement tout en gérant les doutes liés à notre sujet de recherche.

Bien que nous ayons eu l'occasion de découvrir les principes inhérents à cette méthodologie au travers du manuel de recherche qualitative de Lejeune 2019 et du cours que cet auteur dispense à l'université de Liège, cela n'a pas suffi à nous sentir apte à analyser pertinemment les entrevues. En réalité, nous avons réellement commencé à comprendre la méthode lorsque nous avons osé nous lancer dans l'inconnu. L'analyse du premier entretien a marqué le début de l'application des principes de la méthode par théorisation ancrée. Cette phase initiale a été particulièrement laborieuse puisque nous y avons découvert les difficultés liées à chaque étape de l'analyse et les processus utiles pour y remédier.

La première étape de l'analyse par théorisation ancrée consiste en une micro-analyse, impliquant une décomposition fine du discours en unités analytiques distinctes, facilitant une exploration détaillée du matériau (Lejeune, 2019). Quoiqu'au départ, nous avions des difficultés à percevoir comment la réaliser et l'objectif concret de celle-ci, nous nous sommes lancée dans l'exercice. Dès lors, nous avons pris conscience que de simples termes, relevés dans la première entrevue, tels que "faire croire" ou "diplôme" nous renvoyaient déjà, en amont de toute analyse, à des connaissances, des croyances ou des préconceptions (*voir annexe 3*).

Nous avons poursuivi notre travail d'analyse au travers de l'étiquetage de l'entrevue. Cela consiste en l'identification de propriétés ou de dimensions et de catégories au travers du discours de l'acteur (*voir annexe 4*). Durant cette étape, nous avons éprouvé certaines difficultés dans l'identification d'étiquettes pertinentes et suffisamment précises respectant les différentes ficelles de l'analyse. Cependant, ces dernières nous ont fourni des balises claires pour l'obtention d'une analyse qualitative nous permettant de poursuivre le processus sur des bases solides.

L'étape suivante de l'analyse est celle du codage axial, où nous avons été amenée à articuler les propriétés ou les dimensions. Pour faciliter ces articulations, nous avons tenté de regrouper les étiquettes préalablement établies en rédigeant des phrases à trois verbes que nous avons représentées schématiquement (en bâtonnets) au sein de nos comptes-rendus de codage (*voir annexe 5*). Comme le suggère la théorie de la méthode, nous avons articulé en utilisant des verbes tels que « permet » ou « empêche » qui induisent des relations et leur sens. Ils nous ont permis d'éviter de lier des étiquettes qui n'ont, en réalité, aucun effet l'une sur l'autre. Le codage axial est également la phase où nous avons été amenée à chercher les cas négatifs en nous interrogeant sur les conditions des relations identifiées.

Enfin, nous avons procédé au codage sélectif. L'objectif de cette étape est de sélectionner, de mettre en relation et d'intégrer les propriétés et les dimensions de chaque entrevue à notre construction théorique. Au terme de l'analyse du premier entretien, nous avons élaboré plusieurs schématisations avant d'arriver à un résultat pertinent. Nous avons fondé les analyses des entretiens suivants sur base de ce premier schéma afin d'élaborer un système cohérent. Les résultats de chaque entrevue ont été schématisés (*voir annexe 6*). Ces représentations traduisent de la progression de l'analyse de cette étude.

Après avoir appréhendé ce processus d'analyse au travers du premier entretien, l'analyse des suivants a été moins complexe, mais ils ont également présenté des défis significatifs. Forte de l'expérience acquise, nous avons abordé ces entretiens directement par la phase de codage axial. Cette stratégie a permis de maintenir une profondeur analytique tout en augmentant l'efficacité du processus.

En résumé, la théorisation ancrée, malgré sa complexité, s'est avérée une méthode extrêmement enrichissante. Chaque étape de l'analyse, de la micro-analyse au codage sélectif, a apporté des enseignements précieux et a renforcé la compréhension de cette méthode. Les défis rencontrés ont été autant d'occasions d'apprentissage, transformant cette expérience méthodologique en un parcours formateur et révélateur.

3. Les 3 phases déterminantes :

Au cours de l'évolution de notre recherche portant sur les croyances des professeurs universitaires à propos de l'évaluation, nous avons identifié trois grands temps majeurs et déterminants au niveau des conduites d'entrevue ainsi que de leurs analyses.

Au cours de notre démarche, nous avons rapidement constaté que ce sujet est extrêmement vaste et complexe. En effet, la notion même de croyance sur l'évaluation englobe les conceptions philosophiques de l'évaluation à ses applications pédagogiques concrètes, en passant par les méthodes d'évaluation et les critères de réussite.

Il a donc été nécessaire de circonscrire notre sujet afin de garantir la rigueur de notre démarche. Pour ce faire, nous avons donc décidé de concentrer notre recherche sur des aspects spécifiques et bien définis de ces croyances : les rôles attribués à l'évaluation, les conséquences/ l'utilité d'un échec, la définition d'une évaluation juste, etc. Cette approche ciblée nous a permis d'explorer en profondeur les dimensions les plus pertinentes et les plus significatives des croyances des enseignants en matière d'évaluation, tout en évitant de nous égarer dans des considérations trop générales ou périphériques. Cependant, ce travail de problématisation ne s'est pas fait aisément. Il a nécessité le passage par plusieurs phases comprenant des analyses, des questionnements et des réorientations. Nous avons identifié trois étapes saillantes qui nous ont menée à l'aboutissement de cette étude.

3.1. L'exploration

Le premier entretien avait pour objectif d'entrer dans le thème de manière exploratoire, en utilisant des balises larges. L'objectif était de permettre aux participants de s'exprimer librement sur leurs perceptions et expériences liées à l'évaluation sans être contraints par des questions trop directives ou précises. Cela a été réalisé à travers des questions ouvertes qui invitaient les enseignants à partager leurs réflexions, leurs pratiques et leurs croyances sans guide strict, favorisant ainsi l'émergence de résultats pertinents et authentiques.

Au terme de cette première entrevue, de nombreuses dimensions liées à l'évaluation au sein de l'université ont été abordées. Bien que nous étions convaincue de la nécessité de cibler notre sujet afin de parvenir à entrer dans une démarche de compréhension profonde, à cette étape de la recherche, les analyses ne nous ont pas permis de poser un choix concernant les dimensions

à approfondir. C'est pourquoi les deux entretiens suivants ont été menés sous une perspective similaire. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, au regard des principes inhérents à la méthode de recherche utilisée, les guides d'entretien ont été adaptés afin de creuser certaines dimensions abordées durant les rencontres précédentes, mais ils demeuraient vastes.

Lors des analyses suivant chaque entretien, nous avons le sentiment que l'intérêt porté au sujet étudié entravait presque l'évolution de l'étude, car nous avons tendance à élargir la recherche plus qu'à la cibler. Après avoir mené et analysé ces trois premiers entretiens, nous avons considéré qu'il était temps de suivre une piste plus précise afin de progresser dans la recherche, car il ne nous restait – selon les rencontres programmées – que deux entrevues à conduire. Cette étape de la recherche a été caractérisée par un doute continu. Le besoin de priorisation qui s'en dégage nous amène à notre deuxième phase.

3.2. Le premier ciblage thématique

La deuxième phase que nous appellerons « premier ciblage thématique » a été marquée par un choix méthodologique spécifique visant à approfondir notre compréhension des croyances des professeurs en se focalisant sur leur vécu et leurs expériences personnelles tout en préservant, au sein de nos résultats, la richesse des échanges menés. Afin de rencontrer ces deux objectifs, nous avons décidé de poursuivre notre investigation en posant une nouvelle problématique : « Comment se forment les croyances des enseignants et en quoi agissent-elles sur les pratiques des professeurs ? ». Un nouvel entretien a été mené selon cette nouvelle perspective. La conduite s'est vue être davantage directive que pour les rencontres précédentes en vue de parvenir à répondre à la nouvelle question de recherche posée. C'est, d'ailleurs, à partir de cette rencontre que les guides d'entretien élaborés se distinguent significativement. Les résultats obtenus suite aux analyses ont apporté des dimensions distinctes de ceux obtenus pour les autres entrevues.

Bien que ces derniers étaient tout aussi enrichissants que les précédents, ils ont soulevé de nombreux questionnements, car nous n'avions pas le sentiment d'avoir pris la bonne direction.

En effet, cette quatrième rencontre et les analyses qui ont suivi n'ont pas permis d'atténuer l'impression persistante de passer à côté de l'essentiel. Afin de faire face à cette difficulté, nous avons décidé d'entamer la rédaction des premières conclusions sur base des interprétations

obtenues par les premières analyses de matériau. Sans surprise, elles furent insatisfaisantes. Les premières conclusions s'apparentaient davantage à une collection d'informations indépendantes mises à la suite les unes des autres qu'à un vrai corps de texte cohérent et sensé. L'enjeu était, à présent, d'identifier ce que les acteurs nous transmettaient réellement en se replongeant dans le matériau. Au terme de cette deuxième phase, nous savions déjà que la problématisation effectuée allait être amenée à évoluer, mais sous quelle perspective ?

3.3. La découverte

La phase de découverte constitue une étape cruciale dans notre démarche de recherche par théorisation ancrée. Après avoir traversé les phases d'exploration et de première problématisation, nous nous sommes retrouvée face à une impasse conceptuelle, incitant une réévaluation profonde de notre matériau et de nos analyses. C'est ainsi que nous avons abordé cette troisième phase avec une perspective renouvelée, en réexaminant minutieusement tout le matériau recueilli depuis le début de la recherche.

Dans cette phase, nous avons commencé par reprendre le premier entretien réalisé, cette fois avec un point de vue plus affiné et des axes de réflexion potentiellement plus pertinents. Notre objectif était de déceler les éléments significatifs qui avaient pu être négligés lors des premières analyses. Cette approche systématique a permis de mettre en lumière des aspects du discours du participant qui n'avaient pas été initialement perçus comme centraux. C'est à cette étape de la recherche que nous avons compris ce qui transparissait réellement de la rencontre avec Laurent – le premier acteur rencontré – à savoir la difficulté d'évaluer et de noter les étudiants en répondant aux attentes de l'université et de la société ainsi qu'à ses valeurs humaines personnelles. Nous avons alors tenté de comprendre comment Laurent vit cette difficulté et agit pour la contrer.

L'étape suivante a consisté à structurer ces dimensions nouvellement identifiées afin d'établir une nouvelle problématique pour poursuivre nos explorations. Cette redéfinition de la question de recherche a exigé de nombreuses itérations entre le matériau empirique et l'analyse théorique, afin d'assurer une cohérence interne et une robustesse des nouvelles hypothèses formulées. C'est au travers de nombreuses discussions, de nombreuses réflexions et d'un nouveau plongeon dans les autres entrevues menées qu'il est apparu que chaque acteur, à travers le matériau recueilli, mettait en lumière la principale difficulté inhérente à l'évaluation. Il ne s'agissait pas tant de problématiques de redondance ou de contraintes contextuelles, mais

bel et bien d'un dilemme qu'étaient amenés à vivre les enseignants au cours de leurs pratiques d'évaluation sous différentes formes et pour différentes raisons. Dès lors, notre problématique a pu évoluer pour devenir « Comment les professeurs d'université vivent-ils la dualité de posture de l'évaluateur ? ».

Cette thématique qui ne s'était pas distinguée de manière évidente au cours des premières phases a fourni un nouveau point de focalisation pour la recherche. Cette découverte nous a, non seulement, confortée dans la pertinence de la démarche par théorisation ancrée, mais a également offert une nouvelle orientation pour la suite. Les deux entretiens suivants ont été menés de manière plus directive et plus assurée, car nous savions, à présent, ce que nous cherchions. Les pistes à suivre semblaient, en effet, limpides et cohérentes. Au même titre que la récolte, les analyses se sont vues être moins laborieuses, car nous disposions des clés nécessaires pour se diriger plus rapidement vers l'essentiel bien qu'il restait parfois complexe de structurer les résultats de manière satisfaisante.

Après avoir conduit les deux derniers entretiens programmés, nous n'avions pas le sentiment d'être arrivée au terme de notre investigation. Nous avons la sensation qu'il était dans l'intérêt de la recherche de creuser plus profondément certaines dimensions découvertes. C'est pourquoi nous avons pris la décision de contacter d'autres acteurs afin d'enrichir nos résultats. Par ailleurs, nous avons préalablement constaté que les personnes rencontrées étaient toutes des professeurs académisés récemment. Cet élément nous a posé question quant à la validité et la pertinence de notre étude. Après réflexion, nous avons décidé de limiter cette limite et de renforcer nos conclusions en sélectionnant des enseignants avec plus d'expériences. Deux entrevues ont donc été reprogrammées afin de clôturer notre exploration. Ces derniers ont été conduits dans la même lignée que les précédents avec pour objectif de répondre plus profondément à la nouvelle problématique.

Aussi, la phase de découverte a ainsi permis de redéfinir les contours de notre problématique de recherche avec une acuité renouvelée. Elle a mis en évidence la nécessité d'adopter une posture réflexive constante et de rester ouvert à la redéfinition de nos hypothèses de départ. En conclusion, cette phase a consolidé notre méthodologie, tout en enrichissant notre compréhension théorique et pratique du sujet étudié, ouvrant la voie à des pistes de recherche et d'actions futures plus solides et plus pertinentes.

4. Les limites

Nous sommes conscients que ce travail d'investigation comporte des imperfections. Afin que les résultats puissent être interprétés efficacement, nous présenterons dans cette section les limites imposées à notre démarche.

Pour commencer, nous considérons que notre statut d'étudiant – déjà mentionné précédemment dans cette méthodologie – représente une première limite. En effet, rencontrer des professeurs universitaires en étant nous-mêmes étudiante a représenté un obstacle que nous avons tenté de désamorcer. Cependant, nous ne pouvons pas prétendre que le matériau obtenu n'ait pas été affecté par ce rapport d'autorité qu'il est difficile de gommer même en se plaçant dans un rôle de chercheuse.

La seconde limite découle du phénomène de non-réponse auquel nous avons été confrontée. Nous avons fait la constatation au cours de notre démarche que les professeurs qui ont répondu favorablement à la demande de participation à cette étude étaient tous des professeurs sensibles à la notion d'évaluation. Bien que nous ne puissions pas affirmer que les enseignants contactés qui n'ont pas souhaité participer à cette étude y étaient moins sensibilisés – d'autres facteurs, notamment temporels, ayant pu influencer leur décision – nous émettons cette hypothèse. Cela nous force donc à noter que les résultats de cette recherche émanent d'acteurs s'interrogeant initialement sur l'efficacité de leur processus évaluatif et qu'il est, dès lors, primordial d'en tenir compte.

La méthodologie choisie constitue également une limite. Tout au long de l'élaboration de cette étude, nous avons tenté d'appivoiser les principes qui régissent de cette méthode riche et complexe tout en s'appuyant sur les cours de pratique de la recherche qualitative. Des difficultés ont été identifiées (rentrer dans l'analyse tôt dans le processus, ne pas trouver l'objet de recherche, guider des entrevues sans objet défini, faire preuve de rigueur dans les ancrages, reproblématiser constamment, etc.) et ont causé des moments de doute. Dès lors, nous pouvons affirmer que des erreurs ont été commises bien que nous ayons concentré tous nos efforts à s'inscrire au mieux dans un rôle de chercheuse qualitative tel qu'il est décrit au sein du manuel rédigé par Lejeune (2019). Notons donc que cette étude a potentiellement perdu en qualité en raison de notre manque d'expérience. Nous nuancerons cependant cette affirmation, en mentionnant l'un de nos plus gros enseignements tirés de nos séances de cours en citant

monsieur Lejeune : « On peut tout faire en recherche qualitative tant que l'on sait pourquoi on le fait ».

Pour terminer, la dernière limite que nous avons identifiée relève du paradoxe qu'impose ce travail de recherche. En effet, tout au long de notre démarche, nous avons conscience que ce mémoire serait soumis à des fins évaluatives. Être évalué par des professeurs qui correspondent, de près ou du loin, au profil des acteurs que nous avons été amenés à rencontrer – qui peuvent donc se sentir directement concernés – a représenté une légère pression lors de nos interprétations. Ce travail tente de comprendre la dynamique qu'il va subir au terme de sa rédaction. Cela a également pu avoir des répercussions lors de la rédaction de nos résultats.

CHAPITRE 3 : LES RÉSULTATS

1. Introduction

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'évaluation représente un aspect complexe et essentiel. En effet, être évaluateur à l'université implique de naviguer au sein d'une dynamique particulièrement nuancée. Ce rapport entre la complexité de l'évaluation et la spécificité de son exercice au niveau universitaire constituera le cœur de cette analyse.

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus à partir de l'analyse détaillée du matériau recueilli auprès des enseignants concernant leurs expériences en évaluation. Nous avons mobilisé une démarche interprétative, marquée par des réajustements constants afin de refléter fidèlement les vécus relatés. L'analyse de ces récits a permis d'identifier des propriétés clés qui contribuent à la compréhension de la dynamique de l'évaluateur en milieu universitaire. L'interprétation de ce matériau a favorisé une approche nuancée et objective, illustrant la richesse et la diversité des expériences des enseignants rencontrés. Notons que ces résultats ne prétendent pas fournir une réponse exhaustive à notre problématique de mémoire, mais visent à offrir une première tentative de compréhension des enjeux complexes liés à l'évaluation universitaire.

Nous introduirons ce chapitre par une contextualisation de la perception des professeurs concernant l'évaluation à l'université. Nous expliciterons, dans un second point, le dilemme que rencontrent les professeurs quant aux deux postures qu'ils sont amenés à incarner et qui peuvent entrer en conflit dans l'exercice de l'évaluation. Nous terminerons par présenter les processus mis en place pour pallier à ce dilemme. Ce dernier point consistera en le cœur de nos résultats et reflètera le fruit du travail d'interprétation. L'évaluation orale, les travaux dirigés, l'explicitation des attentes, l'évaluation à double regard, l'expérience et le parcours personnel fourniront les éléments de réponse principaux à notre question de recherche.

2. Les perceptions de l'évaluation à l'université par les professeurs

En débutant cette recherche, nous nous sommes fixé un objectif fondamental : comprendre les croyances des professeurs d'université concernant l'évaluation. Dès les premiers pas sur le terrain, notre investigation s'est centrée sur la perception qu'ont ces enseignants du rôle et de la dynamique de l'évaluation dans le cadre universitaire. Avant même de nous plonger dans

l'expérience vécue par les professeurs face à l'évaluation, il est apparu essentiel de saisir la valeur qu'ils y attachent et les significations qu'ils lui attribuent.

Les résultats présentés ici émanent de ces considérations initiales. Ils illustrent un panorama de croyances et d'attitudes des enseignants envers l'évaluation, dessinant ainsi les bases d'une compréhension plus fine du vécu évaluatif. En explorant ces représentations, nous avons cherché à établir un cadre, selon nous, indispensable pour toute analyse ultérieure sur la manière dont l'évaluation est perçue et vécue. Dans cette perspective, la recherche met en lumière les croyances qui influencent les pratiques évaluatives. Ces dimensions constituent le fondement de notre étude.

L'évaluation occupe une place prépondérante dans le processus d'enseignement des professeurs universitaires et présente des complexités. Ces difficultés découlent de caractéristiques matérielles, contextuelles (la taille des cohortes, etc.) ou de biais spécifiques à l'évaluation (l'effet de Halo, l'effet de contraste ou le biais de confirmation, etc.) s'ils ne font pas l'objet de désamorçage. **Concevoir une évaluation** alignée avec les objectifs poursuivis lors des cours représente un enjeu crucial.

*Alors euh ... bah c'est d'abord, moi je trouve d'être concordant par rapport à ses objectifs et euh ... et le contenu de l'enseignement parce qu'il faut quand même évaluer ce qu'on a vu au cours et quels sont les objectifs poursuivis [...] **Entretien n°1, verbatim 14.***

L'évaluation permet de **valider les connaissances, les compétences, les savoir-faire et les savoir-être** des étudiants étant inscrits dans un cursus. Cette validation permet de **s'assurer** que les futurs professionnels parviendront à atteindre les attentes sociétales par rapport au rôle qui leur sera attribué dans le monde professionnel.

*[...] Et c'est là où, pour moi, l'évaluation est un outil pour ... pour quand même rappeler que l'université ce n'est pas pour tout le monde quoi. [...] **Entretien n°1, verbatim 86.***

*[...] Et tout ça, pour moi, ça fait partie de la formation, parce qu'on développe aussi, non pas uniquement des savoirs et des savoir-faire, mais on développe beaucoup de savoir-être aussi dans ce parcours. Et je trouve que c'est la combinaison des 3 qui fait qu'on est formé d'une certaine manière. C'est-à-dire pour devenir un universitaire qui à terme, doit prendre des responsabilités dans la société. [...] **Entretien n°1, verbatim 36.***

Évaluer consiste aussi à amener les étudiants à **lever les barrières de l'apprentissage**. Les confronter à une épreuve évaluative les oblige à entrer dans une démarche de compréhension et d'appropriation des contenus enseignés. Évaluer c'est pousser les apprenants à fournir un effort et à **prendre leurs responsabilités**.

*[...] le fait que l'étudiant sache qu'il y a une évaluation ça les pousse à franchir certaines barrières. Parce qu'apprendre, il y a toujours des barrières. Ça demande un effort de dépasser ces barrières. [...] **Entretien n°2, verbatim 32.***

L'épreuve évaluative est également un outil de formation. Cela permet **de confronter les étudiants à des situations similaires à celles du monde professionnel**. Cela les pousse à mobiliser les savoir-être propices au contexte. Se maîtriser, se faire comprendre, être empathique sont tous des savoir-être que l'évaluation permet d'entraîner. De plus, l'évaluation et l'auto-évaluation font partie du quotidien des travailleurs.

*[...]Et je dirais qu'en même temps en master, en tout cas pour les épreuves orales, ça fait partie aussi de l'épreuve que de se maîtriser. Parce que plus tard, dans la vie professionnelle, s'ils font ça dès ... dès qu'il y a un stress, ils ne vont jamais arriver à gérer la vie professionnelle. [...] **Entretien n°1, verbatim 30.***

Au-delà d'aider les étudiants à se former et de vérifier leurs aptitudes, l'évaluation et le relevé des notes permettent à l'enseignant de **vérifier l'efficacité de son enseignement**. Les résultats obtenus par les étudiants et la proportion de réussite reflètent la portée des cours dispensés et de la méthodologie employée. **Constater une grande proportion d'échecs** peut amener la remise en question la qualité de ses pratiques. Cette prise de recul peut provoquer un **affinement du processus évaluatif** en vue de diminuer les biais. Cela peut permettre de renforcer ses compétences évaluatives.

Par ailleurs, **l'enseignement au niveau du bachelier et du master** se distinguent par leurs objectifs spécifiques. Si le premier vise, dans des cursus comme la psychologie ou les sciences politiques, à **construire un socle de connaissances suffisant** dans le domaine d'études, le second aspire à **développer des compétences de raisonnement et d'esprit critique ainsi que des savoir-être propres à la discipline**. Ainsi, **la conception d'une évaluation**, qu'elle soit orale ou écrite, varie donc en fonction des niveaux d'études.

Oui complètement différent. Je suis convaincue de l'importance - moi personnellement, voilà, ça, c'est moi personnellement qui parle - de l'importance de construire un bagage théorique très très riche pendant les premières années parce que je suis convaincue de la nécessité de ce bagage théorique pour pouvoir se lancer dans des aspects plus pratiques.
[...] **Entretien n°3, verbatim 44.**

En outre, l'élaboration d'une évaluation en psychologie présente des difficultés et des spécificités différentes de celles rencontrées en sciences politiques ou en astrophysique. La subjectivité et la flexibilité occupent des places différentes, inhérentes à chaque domaine. En effet, d'après Mia, ce concept est indissociable de l'évaluation lorsque la tâche demandée consiste en l'analyse d'un cas clinique – qui inclut la psyché humaine – pour lequel il n'existe pas de réponse unique.

[...] le côté, notamment de mon approche spécifique, c'est voilà ... c'est vraiment une épistémologie spécifique de la complexité, donc je me vois mal imaginer qu'un raisonnement clinique à une seule voie possible. Donc la subjectivité consiste aussi à voir, dans les différentes voies que les étudiants peuvent prendre à partir de la même question [...]
Entretien n°3, verbatim 56.

Les situations d'échec ou de sous-performance peuvent s'avérer complexes à vivre pour l'enseignant, notamment lorsque les étudiants semblent assumer leurs responsabilités dans l'évaluation. Cependant, ces situations représentent également une étape incontournable du processus de formation. Cette contradiction entraîne la cohabitation de deux postures chez un évaluateur qui peuvent entrer en conflit.

[...] c'est difficile pour moi l'idée de mettre un échec, de causer voilà ... faire, quelque part, être la cause d'une blessure parce qu'un échec pour un étudiant, ça peut être toujours vécu comme une petite blessure. Donc je ne le fais pas vraiment de manière très légère. Mais je mesure l'importance de mettre en échec quand il est nécessaire [...] **Entretien n°3, verbatim**

3. Le dilemme entre 2 postures ressenti par les enseignants

Annexe 9 : Schématisation de la dynamique du dilemme entre 2 postures

Cette section va être consacrée à la mise en exergue du dilemme entre ces postures. Dès le premier entretien, la notion de dilemme était discrètement présente, pourtant, sa révélation s'est avérée être un exercice complexe. Ce processus d'identification, loin d'être immédiat, a nécessité une persévérance et des aller-retour analytiques conséquents.

Lors de l'examen des trois premiers entretiens, un sentiment persistant d'inachèvement a émergé. Ce sentiment traduisait l'impression de chercher en surface, sans parvenir à atteindre la profondeur indispensable pour enrichir véritablement notre étude. Un extrait spécifique du premier entretien, notamment le verbatim 34 (*voir annexe 8*), a été soumis à une analyse profonde. Ce passage intrigant s'est révélé être une clé de compréhension, nécessitant une interprétation fine.

Les discussions approfondies avec des pairs et les essais analytiques successifs, bien qu'au départ infructueux, ont finalement mis en lumière une dimension fondamentale dissimulée dans cet échange. L'enseignant interviewé exprimait la tourmente qu'il éprouvait lors des évaluations et les difficultés qui en découlaient. Cette révélation a opéré comme un tournant majeur dans notre recherche. Elle a non seulement réorienté notre approche du mémoire, mais elle a également offert des pistes précieuses pour mener les futures entrevues et les interpréter avec un regard neuf et mieux ciblé.

La découverte de cette dimension du dilemme a permis de dépasser la superficialité initiale de notre analyse, entrant ainsi dans une compréhension fine du vécu des enseignants lors des épreuves évaluatives.

Les résultats suivants témoignent de la tension vécue par les différents enseignants rencontrés explicitée au travers de deux postures.

3.1. La posture du discriminateur

La première posture nommée « la posture du discriminateur » émerge de la réalité selon laquelle **enseigner et évaluer à l'université** imposent un rôle sociétal majeur. Cela consiste à juger qu'un étudiant dispose des compétences, des savoirs, des savoir-être nécessaires à l'occupation d'un poste à responsabilités et décider de lui octroyer un document qui l'atteste.

Ainsi, cette décision permet de **discriminer au sein d'une masse d'étudiants**. Toutefois, l'impact de ce rôle varie en fonction des responsabilités qu'offrent les diplômés de chaque faculté. Comme l'a souligné Mia, **octroyer un diplôme injustifié** en psychologie constitue un véritable danger pour la société future. Néanmoins, selon Martin, diplômer un étudiant en manque de compétences en astrophysique entraînera des conséquences bien moins délétères qu'en faculté de médecine. Concevoir les cours et les évaluations, en cherchant des dispositifs qui permettent de vérifier la profondeur de la maîtrise des compétences spécifiques d'une discipline, permet de **contribuer au bon fonctionnement de la société future**. Cette première posture relève donc de responsabilités sociétales et institutionnelles.

*[...] je me dis ben ces étudiants-là seront les psychologues de demain. Enfin même, demain concrètement [rire], parce que dans quelques mois, ils seront diplômés donc. Et ce sont les personnes qui vont s'occuper du bien-être de ma région, de ma ville, de ma société, de la communauté dans laquelle je me retrouve. [...] Cette responsabilité au niveau sociétal, je l'ai très bien en tête, j'en suis très bien, très consciente. Parfois ça risque de devenir même lourd à porter parce que c'est une grosse responsabilité [...] **Entretien n°3, verbatim 22.***

3.2. La posture d'accompagnateur

La deuxième posture que nous appellerons "la posture d'accompagnateur" dépend largement des valeurs personnelles du professeur, telles que le degré d'empathie ou son rapport à la hiérarchie. Cela dépend également du contexte dans lequel le professeur exerce et plus précisément du niveau d'études des étudiants.

*Et donc voilà, ça me met ... ça me renvoie juste en pleine figure le, la ...le modèle de société que je n'apprécie guère parce que je pense qu'on doit absolument prôner l'égalité. Et ça fait partie mes croyances, pour revenir sur votre thématique de TFE, qu'on doit prôner l'égalité dans l'organisation de la société et donc de l'université. **Entretien n°1, verbatim 30.***

En effet, **enseigner en bachelier** impose de discriminer. Nombreux sont les inscrits en première année à l'université, mais tous ne sont pas destinés au domaine et au type d'études qu'ils ont préalablement visé. Identifier, au travers de l'évaluation, la proportion d'étudiants apte à suivre ce cursus fait partie intégrante du rôle du professeur. Mettre certains étudiants en échec, contribue au respect des normes institutionnelles. Par ailleurs, **être face à de grands**

amphithéâtres empêche de **connaître individuellement ses étudiants**, facilitant ainsi une **prise de distance vis-à-vis de leurs insuccès**.

À contrario, dans des cohortes plus restreintes, telles que celles rencontrées au niveau master dans des facultés comme astrophysique ou sciences politiques, ou encore en accompagnement de stage ou de mémoire, la volonté de voir tout le monde réussir apparaît davantage. Dans cette condition, **accompagner tout le monde** semble plus réalisable, en vue de la possibilité de personnaliser le parcours de chacun afin de faire de tous des professionnels compétents et responsables.

Subséquemment, le fait de connaître ses apprenants permet à l'enseignant **d'avoir accès à leurs parcours personnels** et de **lier un échec à un épisode de ce parcours** qui diffère de la situation d'évaluation. Si l'enseignant estime que l'échec ne relève pas de la responsabilité de l'étudiant, le stopper dans son parcours peut s'avérer ardu voire lui **procurer un sentiment d'inégalité** ou **de la frustration**. Dans de tels cas, la prise de décision s'avère éprouvante au point d'être réévaluée par des professeurs qui peinent à prendre du recul sur la situation.

*Alors, non par rapport à l'échec, mais oui par rapport au niveau où ils en sont. C'est-à-dire qu'en première année je ne les connais pas les étudiants. Je les connais très peu. Par contre, en 2e master, je les connais tous. Et donc quand il y a un échec en 2e master c'est quand même un échec que je considère aussi comme un échec personnel parce qu'on n'a pas réussi, pour ce cours là, à arriver à bon port ensemble. [...] Il y a parfois des accidents de parcours, des éléments personnels, un décès dans leur famille, un problème avec un job parce qu'ils doivent bosser, et cetera. Donc ça, je ... je peux aussi identifier que les incidents de parcours, parce qu'on les connaît mieux, en fait, en master. [...] **Entretien n°1, verbatim 48.***

Par ailleurs, **disposer personnellement d'une expérience d'ancien étudiant** peut amener des enseignants à **comprendre les répercussions d'un échec** et donc la difficulté de le surmonter. Cela peut conduire l'évaluateur à nourrir un sentiment de culpabilité, particulièrement accentué lorsque l'étudiant réussit le reste de son cursus et que la décision de faire échouer dans ce cours demeure le seul frein dans l'obtention de son diplôme.

Lorsque l'évaluateur universitaire **cherche à concilier ses responsabilités sociétales et son rôle d'accompagnateur**, des tensions décisionnelles peuvent surgir. Le taux de réussite illustre ces dilemmes. En effet, en tant qu'enseignant, atteindre un taux de réussite de cent pour cent

peut susciter du plaisir, car cela témoigne du travail et des efforts déployés durant l'année pour amener chacun vers la réussite. Cependant, un tel taux peut également témoigner d'une indulgence excessive lors de l'épreuve, car il ne correspond pas à la norme institutionnelle. Cela pousserait le professeur à reconsidérer sa notation. Évaluer amène donc à vivre un dilemme.

Ah, bonne question. Ben je serai quand même heureux. Euh ... silence alors, ça pourrait me remettre en question en me disant que j'ai été ... j'ai été trop facile. [...]Entretien n°1, verbatim 40.

4. Les processus inconscients mis en place pour vivre ce dilemme

Cette section des résultats représente le cœur de notre étude, car elle englobe les pratiques évaluatives mises en œuvre par les enseignants ainsi que les facteurs facilitateurs face aux dilemmes rencontrés par les professeurs lors des évaluations universitaires en master. Elle fournit des pistes de solutions pertinentes pour répondre à notre problématique de recherche.

Durant les premières analyses des entretiens, la dimension de l'**évaluation orale** a émergé tardivement, révélant que les enseignants, influencés par leurs croyances et par l'intensité des dilemmes auxquels ils font face, adoptent des pratiques qui répondent à leurs besoins pour atténuer les tensions émotionnelles ressenties. Cette révélation, issue du premier entretien, nous a fourni l'élan nécessaire pour affiner une dernière fois la problématisation et ainsi mener nos analyses différemment.

En réétudiant les entretiens déjà réalisés, nous avons cherché à déceler d'autres pratiques et des facteurs facilitateurs et nous avons guidé les entretiens suivants en vue d'approfondir ces concepts et d'en découvrir de nouveaux. Certaines dimensions, comme l'**évaluation orale**, l'**évaluation à double regard**, les **travaux dirigés** et l'**explicitation des attentes**, ont émergé par un travail d'interprétation approfondi. D'autres dimensions, telles que l'influence de l'**expérience professionnelle** ou du **parcours personnel**, ont été identifiées à partir d'hypothèses formulées lors de l'analyse. Ainsi, certaines se sont manifestées spontanément à nous, tandis que d'autres ont exigé une exploration plus proactive. Cela a enrichi notre compréhension du sujet, nous offrant un cadre pour examiner comment les enseignants ajustent leurs pratiques évaluatives afin de répondre au dilemme de l'évaluation.

4.1. Les pratiques d'évaluation facilitatrices

Lors du choix des modalités d'évaluation, différents critères entrent en jeu. Premièrement, il a été mis en évidence que bien évaluer consiste à rencontrer, lors de l'épreuve évaluative, les objectifs poursuivis dans le cours. Cela engendre de privilégier l'une ou l'autre technique d'évaluation qu'ils jugent davantage appropriée à la situation.

4.1.1 L'évaluation orale

Annexe 10 : Schématisation – Le rôle de l'évaluation orale dans le dilemme

Bien qu'au premier abord l'**évaluation orale** puisse paraître comme une épreuve complexe et riche en subjectivité, cette pratique évaluative présente des avantages contribuant au **bon fonctionnement de l'évaluation**, du point de vue des professeurs d'université. Différentes plus-values amènent les enseignants à privilégier l'oral comme modalité pour la passation de leurs examens.

Pour commencer, évaluer oralement permet de **vérifier d'autres aspects qu'à l'écrit**. Les capacités de raisonnement et la cohérence peuvent sembler plus atteignables lors d'une épreuve orale. Néanmoins, il a aussi été souligné **qu'évaluer à l'écrit** peut donner accès aux mêmes informations, mais que cette modalité nécessite un investissement et une attention plus importants lors de l'élaboration des questions ainsi qu'une période d'épreuve plus longue.

En outre, Laurent considère que le choix de l'évaluation orale peut provenir d'une volonté de **varier les modalités** dans un cursus qui privilégie les épreuves écrites comme notamment en bachelier de sciences politiques. Choisir cette alternative permet alors de **confronter les étudiants à des compétences différentes** et de leur **offrir une nouvelle opportunité de compléter leur formation**, car la réussite d'un examen oral nécessite le développement de nouvelles compétences et savoir-être nécessaires pour les métiers accessibles suite à l'obtention d'un diplôme universitaire.

*[...]Et donc là, je dirais que c'est un équilibre entre moi, qui ai envie que dans leur parcours avec moi — ils connaissent un peu tout : les travaux écrits, des QCM, des questions fermées, des oraux et des et un TFE — et puis, par rapport à l'ensemble des collègues qu'on ait une diversité de modes d'évaluation pour favoriser tout le monde entre guillemets.[...] **Entretien n°1, verbatim 26.***

Par ailleurs, bien que ces aspects représentent les premières motivations évoquées par les professeurs quand il s'agit de privilégier l'oral, ce choix peut relever d'autres motifs, potentiellement inconscients.

Premièrement, ce mode d'évaluation donne l'opportunité d'**établir un échange social** directement avec l'étudiant. Cela permet de **construire des liens sociaux** lors d'une situation pouvant être jugée inhumaine par les professeurs. **Exposer à l'étudiant que l'enseignant et lui avancent ensemble dans un intérêt commun** demeure crucial, même si parfois difficile, en raison de la posture autoritaire que l'étudiant lui prête. L'oral est un canal propice pour parvenir à cette fin.

*[...] Dans l'examen oral, il y a des moments où je vois que la personne est tellement stressée par l'événement que je dérive, je dis bon, on va parler d'autre chose, qu'est-ce que vous aimez bien dans la vie, on revient et ça déroule. [...] Dans l'examen oral, je peux plus facilement aller poser des questions de réflexion, et je peux plus facilement identifier vraiment l'étudiant qui non seulement connaît, mais maîtrise vraiment à fond la matière. Et qui a étudié avec une certaine passion.[...] **Entretien n°6, verbatim 16.***

De plus, cette modalité facilite, pour un professeur qui le souhaite, **la modulation de l'épreuve évaluative**. En effet, lors d'une épreuve orale, un professeur est en mesure de modifier les questions ou de relancer les étudiants à sa guise. Les objectifs d'une relance peuvent être variables. Romain exprime que cela permet de **réorienter un étudiant** en incompréhension ou en difficulté afin de lui **éviter l'échec** ou, au contraire, de pousser un étudiant qui montre de l'aptitude afin de vérifier la profondeur de la maîtrise. L'enseignant remplit alors sa posture de formateur et humanise la situation d'évaluation. Cet acte peut aboutir soit à une réussite de l'étudiant, soit à accorder des points supplémentaires, soit à la justification fondée d'un échec.

*Oui, oui, oui, de les personnaliser davantage, et de rendre possible cette posture de coach et d'apprentissage progressif et conduit. **Entretien n°5, verbatim 44.***

Oui, alors là si je vois que l'examen par rapport à quelqu'un qui est d'un bon niveau et que l'examen se passe mal, là c'est pas du style, je suis pas à un examen oral, je pose ma question et puis j'attends la réponse et puis si c'est pas ce que j'attends c'est au revoir. Je dis : « vous êtes vraiment sûr ? ». Je relance par des trucs comme ça, je réaiguille, je dis oui, mais il ne manque pas un élément, donc j'aide [...] *Entretien n°6, verbatim 30.*

Pour le reste, lorsque la décision de faire échouer un étudiant s'avère inévitable, l'épreuve orale offre l'opportunité d'entamer une discussion. Cet échange direct permet à l'enseignant soit de démontrer son empathie envers un étudiant ayant prouvé son implication dans sa formation soit de fournir des pistes de remédiation. Ce feedback offre donc l'occasion à l'étudiant de **comprendre les raisons** de son échec et de s'enrichir des conseils avisés du professeur. **Constater la compréhension de l'autre partie** et lui fournir des outils pour une future réussite peuvent, dès lors, aider l'enseignant face à cette situation en **atténuant la culpabilité** ressentie sans entraver sa responsabilité sociétale.

[...] souvent, je leur explique et ils comprennent. Et je n'ai ... je n'ai pas l'impression qu'ils m'en veuillent. Je n'ai pas encore eu droit à des coups de couteau dans ma voiture ou quoi. Euh ... mais je n'ai pas l'impression. Mais c'est dur parce que c'est ... en fait c'est terriblement inhumain de se dire parfois euh ... on les met en échec alors que c'est pour des raisons qui leur sont propres. [...] Entretien n°1, verbatim 50.

Évaluer oralement offre donc un champ de possibilités qui permet à l'enseignant de vivre la dualité des postures plus sereinement.

4.1.2. Les travaux dirigés

Annexe 11 : Schématisation – Le rôle des travaux dirigés dans le dilemme

Choisir le travail de groupe ou le travail individuel comme modalité d'évaluation permet à l'enseignant de vivre le processus d'évaluation différemment que lors d'un examen oral ou écrit. Si, dans tous les contextes, l'enseignant qui le souhaite peut assurer son rôle de formateur en se rendant disponible pour les étudiants ou en fournissant les clés nécessaires en amont de l'épreuve, le travail à rendre offre un cadre différent. En effet, lors de la mise en place de ce type d'évaluation, les étudiants sont amenés à se **plonger prématurément** dans la préparation

de leur évaluation et à soulever des questionnements plus concrets et potentiellement plus tôt dans la démarche. **Se rendre disponible** pour répondre aux interrogations par mail ou en présentiel en dehors des heures de cours amène l'enseignant à considérer qu'il fournit un **temps d'accompagnement suffisant** pour permettre à chacun **d'atteindre la réussite** dans la mesure où chacun prend ses responsabilités. De plus, **proposer des séances de suivi personnalisées** permet **d'établir une relation bienveillante** et **d'humaniser l'évaluateur**. Offrir des opportunités d'apprentissage et de progression par ces biais conforte l'enseignant dans sa posture de formateur.

Lors de la correction des travaux, bon nombre de situations peuvent se profiler. L'enseignant peut soit considérer avoir **fourni toutes les indications** nécessaires (consignes, accompagnement, critères) pour réussir et donc **fixer des exigences élevées**, soit **s'impliquer personnellement** suite aux relations établies.

[...] L'appel est en novembre et le dépôt est en janvier. Donc, ils ont deux mois pour préparer le projet. Ils ont tout sous la main pour faire le projet, mais s'ils ont un problème, ils peuvent encore nous appeler pour une explication qu'ils voudront. [...]Après l'heure, ce n'est plus l'heure. Vous le saviez et ça a été répété depuis le premier cours. Ça a été encore répété lorsqu'on a fait l'appel. Je vais encore relancer au mois de décembre. [...]
Entretien n°6, verbatim 22.

En effet, l'augmentation des échanges à travers des séances d'accompagnement et une meilleure connaissance des étudiants peuvent mener l'enseignant à se laisser guider par sa subjectivité lorsque le moment du jugement professionnel arrive. **Définir des critères** d'évaluation le guide vers une plus grande **objectivité**. Cette démarche l'encourage à **prendre du recul** par rapport à la situation personnelle de chaque étudiant. Les critères d'évaluation fonctionnent ainsi comme un outil permettant de **rationaliser le jugement** et amènent à s'approcher du score vrai¹ de la performance en **réduisant l'influence des impressions formées** durant les contacts précédant la remise du travail. Favoriser une notation objective en

¹ Le score vrai est symbolisé par la formule suivante : $Y = V + E$ où les symboles signifient :

Y = le score observé d'un individu

E = l'erreur de mesure / l'imprécision

V = le score vrai

En somme, le score vrai représente la performance réelle qu'une personne afficherait si le test était parfaitement fiable et dépourvu d'erreurs (Beland & Cousineau, 2018).

diminuant les biais relationnels aide le professeur universitaire à remplir ses responsabilités sociétales en agissant comme un sélectionneur juste.

*[...] alors j'ai des critères par exemple et j'essaie quand même de rationaliser mon propre travail à travers de la mesure. Par exemple, quand je demande des travaux écrits aux étudiants, voire même des questions ouvertes, je leur ai annoncé les critères qui comptent [...] **Entretien n°4, verbatim 54.***

En conclusion, le travail à rendre représente une modalité d'évaluation efficace pour pallier aux difficultés résultant du dilemme de l'évaluation. En effet, cela permet à l'enseignant de **faire exister au sein d'une même activité évaluative les deux postures de l'évaluateur** sans qu'elles n'entrent en contradiction profonde. Cela peut aider les professionnels à vivre plus sereinement la prise de décision.

4.1.3. L'explicitation des attentes

Annexe 12 : Schématisation – Le rôle de l'explicitation des critères dans le dilemme

✓ Les critères d'évaluation et les engagements pédagogiques :

Les enseignants définissent une **bonne évaluation** comme une **évaluation juste**. Un moyen concret permettant d'être au plus près du score vrai est de passer par l'établissement **de balises et de critères** d'évaluation. Ces derniers permettent d'agir à plusieurs niveaux : d'une part, sur les étudiants et les enseignants, et d'autre part, en amont de l'évaluation, pendant la correction, ainsi qu'après.

Dans un premier temps, ces critères prédéfinis favorisent **l'objectivité des enseignants** envers les étudiants en offrant une base de classement. Ils représentent une jauge, propre à l'évaluateur, de ce qui est attendu comme étant "juste". Cela favorise une **diminution de la marge d'erreur liée** aux biais d'évaluation ou à toute forme de subjectivité. En fournissant ces critères dès le départ, l'enseignant tend vers une évaluation plus objective et se rapproche du score vrai de la performance des étudiants.

*Mais affinée, je l'ai affinée donc, en utilisant la correction par compétence avec des critères, etc. Mais elle est là, il y a toujours une marge d'erreur hein. [...] **Entretien n°7, verbatim 48.***

L'explicitation des critères et la rédaction des engagements pédagogiques agissent comme les "règles du jeu" pour les étudiants face à l'épreuve évaluative, leur permettant ainsi de se préparer adéquatement. Ces démarches préviennent l'effet de surprise et réduisent leur stress ou leurs appréhensions. En rassurant les étudiants de cette manière, cela favorise le **bon déroulement de l'épreuve**, notamment lors d'une évaluation orale, qui peut être grandement affectée par la **pression ressentie par l'étudiant**. Dans un deuxième temps, cette transparence permet **d'atténuer le sentiment d'inégalité** que l'enseignant peut percevoir, car il considère l'élève averti. Cela contribue donc également à ce que l'évaluateur **vive la situation de manière plus sereine et équitable**.

Clarifier les attentes entre l'enseignant et l'étudiant au travers de ces critères, permet, à l'instar d'un contrat, de **justifier une note attribuée** à un étudiant et de **s'en détacher** facilitant ainsi la **prise de décision nécessaire**. Cela empêche de **promettre à tous la réussite** tout en remplissant le rôle de sélectionneur. S'appuyer sur les critères offre l'opportunité de démontrer à l'étudiant concerné qu'il n'a pas pris ses responsabilités. Aussi, ces critères favorisent la **compréhension de la décision par l'étudiant** et **préviennent les conflits potentiels**. Éviter la culpabilité demeure, dès lors, plus simple pour l'enseignant.

[...]Bah le contrat, c'est les objectifs d'apprentissage et les engagements pédagogiques. [...]
Entretien n°7, verbatim 36.

[...]j'avais envie de dire : "bah euh ... moi je ... je t'ai dit qu'elle a des critères, quelle était la matière à étudier et tu es en train de me faire reposer sur mes épaules quelque chose qui n'est pas de ma responsabilité." [...] **Entretien n°1, verbatim 76.**

✓ L'examen blanc :

Proposer la passation d'un examen blanc (dans le cadre d'une épreuve écrite) au cours de l'année amène à **avertir les étudiants** sur les modalités d'évaluation, le type de questions posées et le niveau de maîtrise attendu. Cet outil de test concret aide à **lever les interrogations et les inquiétudes** des étudiants en clarifiant concrètement les attentes et les conditions de réussite. Cela relève d'une forme d'accompagnement supplémentaire de la part de l'enseignant. L'objectif est d'aider les étudiants disposant des capacités nécessaires à réussir l'épreuve sans se laisser dépasser par les inquiétudes concernant les spécificités contextuelles de l'épreuve.

Diminuer le stress et renforcer la concentration de l'étudiant sur le contenu du cours plutôt que sur le déroulement de l'épreuve donne l'opportunité au professeur de remplir sa posture d'accompagnateur en amont de l'évaluation. Savoir les étudiants qui prennent leurs responsabilités en participant à l'examen blanc avertis favorise le sentiment d'équité lors de la situation d'évaluation et aide le professeur à être en accord avec ses pratiques. Le jugement professionnel est, dès lors, vécu plus sereinement.

[...]je fais des répétitions d'examens, donc on est en novembre, et les étudiants sont invités à venir tester, faire un, l'examen est sur 30 questions [...] **Entretien n°6, verbatim 11.**

[...]Donc je pense que ça, ça aide, c'est une vraie aide à la réussite, que de préparer les étudiants à comment on va s'organiser. C'est toujours comme ça, quand vous faites une chose pour la première fois, vous êtes hyper stressé, quand vous la faites pour la deuxième fois, il n'y a déjà plus le stress de la première fois. **Entretien n°6, verbatim 12.**

4.1.4. L'évaluation à double regard

Annexe 13 : Schématisation – Le rôle de l'évaluation à double regard dans le dilemme

La pratique de l'évaluation à double ou triple regard se différencie sensiblement selon qu'elle résulte d'une obligation institutionnelle ou d'un choix personnel des enseignants. En effet, imposer une évaluation collégiale, telle que celle observée dans les jurys en médecine, engendre des expériences variées pour l'enseignant. Ce processus incite à **réévaluer son jugement professionnel initial** et cela peut être vécu différemment selon le contexte.

Lorsque l'institution impose l'évaluation collective, comme dans le cas de Thierry, cela devient un outil **d'objectivation du jugement professionnel**. En écoutant les arguments de ses pairs, l'enseignant peut reconnaître avoir été trop sévère ou, à l'inverse, trop indulgent. Cette collaboration permet également **de pousser ses pairs à une remise en question** lorsqu'ils jugent leurs exigences excessives ou leurs indulgences non méritées.

*Ouais enfin, d'habitude les autres sont plus sévères que moi pour être honnête. Donc c'est, c'est ... ouais effectivement, donc remis en question, mais dans le mauvais sens quoi, où j'ai dit " bon c'est plus ou moins acquis la compétence", c'est les autres qui disent ah bah non, on n'est pas d'accord, tu ne peux pas laisser passer. **Entretien n°7, verbatim 70.***

Cependant, des divergences d'opinions trop prononcées engendrent de **la frustration**, notamment lorsque le compromis s'avère difficile à atteindre ou lorsque le résultat final diffère des attentes de l'enseignant.

*C'est beaucoup plus compliqué. Parce que les sensibilités ne sont pas les mêmes. Le niveau d'exigence et la lecture de l'acquisition de la compétence n'est pas toujours la même. Donc vous avez des personnes qui sont plus sévères, si on veut, que d'autres sur le plan de l'acquisition de la compétence. [...] **Entretien n°7, verbatim 66.***

En termes de responsabilité de l'enseignant, cela peut **alléger la charge de la prise de décision**. Effectivement, la responsabilité de la note ne repose plus sur un seul enseignant, ce qui peut aider à **vivre plus sereinement l'activité évaluative** en cas d'échec ou de mauvais score de l'étudiant.

En revanche, lorsque les enseignants choisissent volontairement de croiser leurs regards évaluatifs et avec qui les croiser, comme Isaure, ils en retirent principalement des avantages. Cette pratique volontaire est perçue comme une stratégie efficace pour **réduire les biais d'évaluation** (préjugés, ordre de passage, fatigue, etc.) et **renforcer l'objectivation du processus**. Les enseignants engagés dans cette approche soulignent son potentiel à enrichir le jugement professionnel par la diversité des perspectives, améliorant ainsi la qualité et l'équité de l'évaluation en se rapprochant du score vrai.

*Voilà, on se confirme dans l'opinion qu'on a si on hésite un peu. [...] avec la pluralité des regards je crois que c'est une manière excellente d'arriver à une forme d'objectivité du jugement quoi. **Entretien n°4, verbatim 70.***

Qu'elle soit imposée ou choisie, cette pratique requiert des ajustements professionnels et personnels visant l'objectivité et permet à la fois de faciliter la situation d'évaluation et de la complexifier suivant le contexte.

4.2. Les facteurs facilitateurs

4.1.2. L'expérience

Annexe 14 : Schématisation – Le rôle de l'expérience dans le dilemme

Particulièrement en début de carrière d'enseignant, l'évaluation représente un défi de taille et amène de réels questionnements. **Se souvenir de son expérience d'évalué** en tant qu'ancien étudiant peut amener à **développer de l'empathie** dans sa fonction d'évaluateur. Cela empêche de **prendre du recul** dans une situation de jugement professionnel et rend complexe la prise de décision. En effet, Romain déclare que lors des premières évaluations, un professeur peut être amené à nourrir de **la culpabilité** lorsqu'il **sanctionne la mauvaise performance d'un élève par un échec**. Cela pousse l'enseignant à **guider les étudiants**, jusqu'à co-rédiger leurs travaux afin de les amener à la réussite. Remplir sa posture d'accompagnateur par ce biais permet de **se valoriser en tant qu'enseignant**.

*[...] Et donc, mais j'en faisais trop, j'étais beaucoup trop présent, j'ai vraiment été bouffé par le boulot jusqu'au burnout limite. C'est moi qui corédigeais avec eux, leurs hypothèses de recherche, leurs questions de recherche, leurs hypothèses quoi. Ça ne va pas, donc maintenant je prends beaucoup plus de distance, etc. et je vis beaucoup plus facilement l'échec des étudiants. **Entretien n°6, verbatim 18.***

Isaure considère **que manquer de formation et de guidage** en commençant à évaluer empêche de **mettre l'affect de côté** et d'ainsi **prendre du recul** sur la situation. Bien que la mission d'accompagnateur se voit être remplie, l'enseignant passe, dans cette situation, le rôle de sélectionneur au second plan à tort de manière plus ou moins consciente. Ce déséquilibre mène à vivre difficilement le jugement professionnel et à se remettre en question.

*[...] L'idée en fait je pense que j'ai toujours eu une difficulté parce que personne ne m'avait appris à le faire et à considérer ça avec distance. [...] **Entretien n°4, verbatim 34.***

Accumuler de l'expérience permet d'être averti sur les principes et les pratiques clés en évaluation. Avec les années, la maîtrise s'affine et permet de **mieux guider** les étudiants ainsi que d'**identifier plus rapidement les points faibles et les points forts** lors d'une performance. Par ailleurs, si l'on considère que bien évaluer consiste, pour les enseignants, à rencontrer leurs

objectifs initiaux et annoncés, là encore, l'expérience **rend visible la méthodologie et les pratiques professionnelles pertinentes** à utiliser par rapport à du contenu et des compétences spécifiques à évaluer.

De plus, **l'expérience professionnelle** affûte les connaissances de l'enseignant universitaire sur les biais d'évaluation, tels que l'effet de halo ou le biais de confirmation, ainsi que sur leurs incidences. Cette sensibilisation active facilite **le désamorçage de ces biais**, car la conscience de leur existence permet de les éviter. En outre, tout au long d'une carrière, **s'impliquer dans des discussions entre pairs ou dans des formations** permet de **s'équiper de stratégies efficaces** pour neutraliser ces biais. Cette capacité à gérer les biais réduit **l'interférence de la subjectivité** dans l'évaluation d'un étudiant, contribuant ainsi à **une estimation plus précise et fidèle du score vrai**.

Pour finir, l'expérimentation aide le professeur à prendre conscience et à **comprendre la répartition des responsabilités** de chaque partie dans l'évaluation. En effet, en commençant à enseigner et à évaluer, l'enseignant peut se sentir abusivement responsable du sort de l'étudiant. La maturité professionnelle qu'il développe, à travers son parcours, aide à **identifier le degré d'implication personnelle nécessaire** à l'évaluation d'un étudiant et **le niveau d'engagement attendu de ce dernier**. Cette conscientisation permet de **réduire la culpabilité** lorsqu'un étudiant ne remplit pas sa part de responsabilité et facilite **la sanction par l'échec d'une mauvaise performance**. L'expertise facilite l'élaboration du processus de formation pour répondre à ses besoins. Mettre en place des modules de formation en ligne aide à responsabiliser les étudiants au cours de l'année et à ainsi favoriser le bon déroulement de l'épreuve évaluative. Par ailleurs, disposer d'un accès de vérification de connexions à ce module offre les informations relatives à la prise de responsabilités. Cela correspond à un outil pertinent pour justifier à un élève les raisons de son échec ou d'une note inférieure à ses attentes.

Il y a une part de responsabilité de l'étudiant dans sa réussite, qui n'est pas totale [...] Et finalement le prof c'est une partie. Mais avant je donnais beaucoup trop d'importance à la réussite par le prof. [...] Donc j'ai rééquilibré le jeu de responsabilité. Je ne peux pas me sentir responsable de l'échec systématique de tous mes étudiants. Quand c'est de ma faute, c'est de ma faute et je le reconnaîtrai. Mais je ne peux plus faire comme avant où... Une fois, la première qui a raté sont mémoire – parce qu'il fallait bien que ça arrive – j'étais

mal, je m'en voulais, j'ai culpabilisé un max. Et donc quand on l'a représenté, j'ai fait tout pour qu'elle réussisse. [...] Entretien n° 6, verbatim 20.

Aussi, l'expérience amène l'enseignant à s'outiller, à prendre confiance en ses pratiques et à vivre ainsi plus paisiblement le processus du jugement professionnel.

Oui bien sûr, heureusement que ça existe, l'expérience c'est de la vieillesse, c'est un des privilèges de vieillir, sinon je ne voudrais pas vieillir, c'est le seul truc qui est intéressant, je préfère avoir un corps et un esprit de 20 ans que celui de 50 comme maintenant, mais l'expérience c'est ce qui permet quand même de prendre beaucoup de recul sur tout ce que je vis. Entretien n° 6, verbatim 28.

4.2.2. Le parcours personnel

Annexe 15 : Schématisation – Le rôle du parcours personnel dans le dilemme

Le parcours personnel agit sur la manière dont l'enseignant perçoit et gère l'évaluation. Ses expériences, indépendantes de la fonction professorale, peuvent enrichir et améliorer positivement l'approche des épreuves évaluatives ou, au contraire, renforcer le dilemme.

Pour Thierry, vivre une évaluation durant laquelle l'étudiant interrogé fournit une performance qui mérite une sanction par l'échec est une démarche désagréable. Cependant, prendre du recul est important et relativement évident. En effet, **l'affect** empêche l'objectivité et donc **l'atteinte du score vrai** lors de la notation. **Se détacher** de la situation de l'étudiant lors d'une épreuve évaluative en mettant ses sentiments de côté aide à **remplir sa mission de sélectionneur** et d'ainsi **répondre aux attentes sociétales**.

[...] Donc, évidemment, quand on a des étudiants qui n'arrivent pas bah c'est toujours triste, mais voilà, c'est le boulot. [...] Entretien n° 7, verbatim 32.

Se faire évaluer, encore à l'heure actuelle pour des projets personnels, amène à **normaliser l'acte évaluatif**. Cette position d'évalué permet à l'enseignant de **relativiser** sur la tension qui tourne autour de l'évaluation quand il se trouve à son tour dans une posture d'évaluateur.

*Vous savez moi je suis évalué tout le temps, j'ai encore un gros entretien d'évaluation pour un poste européen sur lequel je postule la semaine prochaine. C'est comme ça hein. Toute votre vie, vous êtes évalué. Faut pas s'énerver. **Entretien n° 7, verbatim 92.***

Par ailleurs, **la profession de médecin** amène constamment à **vivre des épisodes dramatiques** en étant confronté chaque jour à la maladie ou encore à la mort. Cette confrontation quotidienne à des situations critiques oblige à maintenir une distance professionnelle pour préserver un équilibre psychologique et éviter le burnout. Ainsi prendre du recul face à l'évaluation et **dédramatiser l'échec** des étudiants dans sa fonction de professeur ne pose pas de réelle difficulté. Cela apparaît évident et fondamental, car l'implication émotionnelle nuit à la qualité de l'évaluation.

*[...] Je suis médecin et je vois aussi des patients mourir, c'est comme ça. **Entretien n° 7, verbatim 32.***

*Ben ça se colle hein ! C'est la même vie, donc c'est à peu près la même chose. Donc vous devez être empathique - et finalement c'est les mêmes genres de compétences - vous devez évaluer aussi l'effet d'une thérapeutique sur un patient, lui expliquer, etc. Et il ne faut pas rentrer chez soi avec la charge émotionnelle, sinon on fait du burnout tout de suite et on est mauvais de toute façon. [...] **Entretien n°7, verbatim 78.***

Ce dernier point semble être le moins évident pour aider à résoudre le dilemme de l'évaluation. Cependant, nous avons jugé opportun de le faire apparaître parmi ces résultats puisqu'il y apporte une nouvelle nuance.

Pour Isaure, **avoir fréquenté des écoles élitistes** durant ses études secondaires conduit à **développer**, malgré soi, **des préjugés** amenant des biais d'évaluation, comme le biais d'orthographe. **Identifier et comprendre l'incidence de ces préjugés/** biais sur la notation empêche l'enseignant **de prendre confiance en son impartialité** et de **vivre sereinement le jugement professionnel**. D'autre part, **observer une asymétrie abusive** dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation durant ses études amène un enseignant universitaire à **développer une aversion pour le classement** des étudiants. Cette aversion découle de la perception d'injustice vécue par des pairs. Parallèlement à cela, **avoir suivi une formation**

amenant des réflexions et des connaissances sur l'éthique renforce la volonté de développer l'équité au sein de ses activités évaluatives. L'ensemble du parcours personnel conduit donc l'enseignant à **se questionner sur ses pratiques** afin d'y trouver un équilibre entre ses besoins : contrer ses préjugés et mettre en place un processus d'évaluation équitable. Solliciter, par exemple, la correction par un tiers ou adopter l'évaluation à double regard pour limiter les biais potentiels conforte un professeur dans la qualité de son évaluation.

[...] Donc j'essaie de prendre de la distance critique par rapport à mes propres préjugés qui sont liés à ma formation ou à ma personnalité qui peuvent coloniser mon évaluation

*[...] **Entretien n°7, verbatim 58.***

CHAPITRE 4 : LA DISCUSSION

Le chapitre dédié aux résultats a permis de proposer des pistes de compréhension de la manière dont est vécue et perçue l'évaluation par les professeurs universitaires. Cette discussion vise à confronter ces résultats à la littérature mobilisée dans notre état de l'art afin de les nuancer et d'enrichir nos interprétations.

Nous ouvrirons ce chapitre en abordant la dynamique centrale de l'évaluateur, qui constitue le fondement des résultats de cette étude. Nos analyses ont révélé un dilemme auquel les professeurs sont confrontés lors de l'activité évaluative, abordé dans le point 3 de nos résultats. Ce phénomène fait écho aux recherches sur le jugement professionnel, discutées au point 4 de notre état de l'art. Nous confronterons ensuite les perceptions des enseignants à propos des rôles de l'évaluation relevés dans cette étude avec un modèle existant. Par la suite, nous mettrons en parallèle les résultats concernant les pratiques adoptées par les enseignants avec la dimension de croyances que nous relatons dans la partie théorique de ce travail. L'objectif de ce point sera de proposer des pistes d'interprétations relatives à la relation entre les perceptions et les choix posés par l'enseignant. Nous terminerons par discuter de nos découvertes concernant les facteurs facilitateurs en les croisant avec les théories portant sur l'impact des expériences dans les pratiques.

1. Le dilemme de l'évaluation universitaire : une tension entre sélection et accompagnement

Les analyses menées nous ont permis d'identifier le dilemme qu'étaient amenés à vivre les professeurs au cours de l'activité évaluative. Nous l'avons conceptualisé à travers deux postures distinctes, désignées respectivement comme la « posture du discriminateur » et la « posture de l'accompagnateur. » Cette dimension fait référence à la difficulté de **concilier ses responsabilités sociétales et son rôle d'accompagnateur** lors d'une activité évaluative. Cette conceptualisation renforce la notion de tiraillement entre la visée sélective et la visée éducative du système scolaire mentionnée par Cardinet (1986), cité par Laveault, 2005. Cet auteur évoque, lui, un « conflit de loyauté » pour décrire la tension vécue par un professeur lors du jugement professionnel quand nous privilégions la terminologie de « tensions décisionnelles entre deux postures ». Si les termes mobilisés divergent, la dynamique dont ils relèvent est identique.

Par ailleurs, les récits de nos acteurs ont mis en exergue une nuance significative lorsque le jugement évaluatif s'applique dans un cadre universitaire. La distinction entre les enjeux de l'évaluation en bachelier et en master s'avère cruciale dans l'interprétation de nos résultats, puisqu'elle permet d'identifier des conditions contextuelles spécifiques influençant la manifestation du dilemme de l'évaluateur comme le fait de **connaître ses étudiants**, **d'entretenir des relations sociales** avec eux ou encore **d'avoir accès à leur parcours personnel**. Ce sont notamment ces dimensions qui amènent l'enseignant à vivre un dilemme lorsqu'il évalue ses étudiants. En effet, à l'université, évaluer en bachelier ne présente pas les mêmes tensions et inquiétudes. Ces observations corroborent la définition de Mottiez Lopez et Allal (2008), qui qualifient le jugement professionnel de processus à la fois cognitif et social.

Ces études portées sur le jugement professionnel, mobilisées tardivement dans le processus de recherche, sont venues renforcer nos découvertes.

2. Les croyances / perceptions des enseignants : confrontation aux modèles théoriques existants

Au cours de nos analyses, nous avons identifié plusieurs préconceptions des enseignants concernant les rôles de l'évaluation. Selon le matériau recueilli, l'évaluation est perçue comme un moyen de **valider des acquis**, de **répondre aux attentes sociétales**, de **lever les barrières de l'apprentissage**, de **former les étudiants** ou encore de **vérifier l'efficacité de l'enseignement**. En mettant ces préconceptions en relation avec les quatre facteurs du modèle des croyances des enseignants sur les objectifs de l'évaluation de Brown (2008), nous observons des similitudes significatives.

En effet, la plupart des conceptions relevées s'intègrent parfaitement dans les catégories décrites par l'auteur. Valider les acquis et répondre aux attentes sociétales correspondent au premier facteur, à savoir « la responsabilité en tant qu'enseignant ou institution ». Former les étudiants relève du second, « la responsabilité des élèves », tandis que vérifier l'efficacité de son enseignement correspond au troisième facteur intitulé « l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ». Nos résultats confirment ainsi la première partie de cette modélisation. Toutefois, le dernier facteur de ce modèle, concernant l'inutilité de l'acte évaluatif, n'a pas été identifié au cours de nos analyses. Au contraire, bien que les croyances divergent, l'évaluation est considérée comme un processus primordial dans l'enseignement

universitaire. Cette étude permet de valider (partiellement) le modèle de Brown (2008) mentionné par Latif & Wasim (2022) dans le contexte de notre système éducatif, puisque ce dernier découle de travaux menés dans un contexte anglophone. Lors de nos recherches, nous n'avions identifié aucun modèle de croyances des enseignants francophones, car les études menées dans ce domaine se font encore rares.

3. La relation entre les croyances, les expériences et les pratiques évaluatives

3.1. La relation entre les pratiques et les croyances

Les recherches menées au début de notre étude nous ont démontré l'importance du rôle des croyances dans les pratiques d'enseignement ou d'évaluation. D'après Griffiths (2006), Mc Namara (2001) ou encore Brown et Gao (2015), il existe une relation indissociable entre ces perceptions et les choix relatifs au processus d'évaluation de ses étudiants. Nos interprétations ont été influencées par ces théories, car elles nous ont permis d'établir la relation entre les différentes grandes dimensions présentes au sein de nos analyses. Effectivement, nos résultats traduisent que les professeurs universitaires établissent des choix de pratiques évaluatives qui vont à la rencontre de ce qu'ils considèrent comme les besoins des étudiants qui finalement correspondent à leurs propres besoins : s'aider dans **l'atteinte d'une objectivité** ou dans **l'accomplissement de leur mission de formateur**. Cette adéquation entre les perceptions des enseignants et les pratiques évaluatives adoptées illustre comment les croyances influencent le processus décisionnel en évaluation. En réalité, en confrontant nos découvertes avec les théories relatives aux croyances, nous émettons l'hypothèse au sein de cette discussion, que ces choix reflètent une quête d'équilibre entre la rigueur professionnelle et les exigences pédagogiques et qu'il existe une interdépendance entre les objectifs conférés à l'évaluation par l'enseignant et les méthodologies employées.

L'étude de Mottiez Lopez et Allal (2008) concernant le jugement professionnel renforce la notion de besoin du professeur venant d'être évoquée dans le paragraphe précédent. Effectivement, ils relèvent que pour pallier aux difficultés liées à la subjectivité lors du jugement évaluatif, les professeurs mobilisent des pratiques spécifiques telles que : *explicitement les contenus évalués* ainsi que les modalités, *travailler en équipe, confronter les notes ou enrichir les interprétations sur les étudiants*.

Le cœur de nos résultats relève, en partie, de pratiques mises en place pour pallier au dilemme de l'évaluation que nous avons précédemment mis en parallèle avec le processus de jugement. Ces dernières viennent aider l'enseignant à renforcer la posture qui compte pour lui ou qu'il a des difficultés à atteindre. Si **l'explicitation des attentes** ou **l'évaluation à double regard** viennent valider les pratiques mentionnées ci-dessus, notre travail d'investigation nous a permis d'en identifier deux autres à savoir :

- **L'évaluation orale** qui, contrairement à ce que l'on peut penser, n'est pas uniquement gage de difficultés liées à la subjectivité et aux contraintes temporelles pour les enseignants puisqu'elle permet, notamment, d'**établir des liens sociaux**, de **fournir des feedbacks directs** aux étudiants et donc **d'humaniser l'activité évaluative**. Cela favorise la **diminution de la culpabilité** dans la prise de décision. Évaluer oralement permet donc de trouver un équilibre dans le dilemme de l'évaluation en assurant les deux postures sans laisser place aux "conflits de loyauté" mentionnés par Cardinet (1986), cité par Laveault, 2005. Cette méthode répond donc aux besoins du professeur.
- **Les travaux dirigés** qui favorisent un accompagnement personnalisé. Cette pratique offre à l'enseignant un statut d'accompagnateur tout au long de la réalisation du travail par l'étudiant. Cela renforce la seconde posture de l'évaluateur et le valorise dans ses qualités de formateur. Cette pratique permet également de répondre aux besoins liés au dilemme de l'évaluation.

En d'autres termes, ces pratiques répondent non seulement aux besoins des étudiants, mais aussi aux besoins des professeurs – découlant de leurs perceptions et de leurs valeurs – en équilibrant les tensions décisionnelles.

3.2. Relation entre les expériences vécues et les pratiques

D'un autre côté, nos résultats comprennent également d'autres dimensions à savoir les *facteurs facilitateurs*. Ceux-ci font référence à des éléments qui favorisent la quête de l'équilibre dans le dilemme de l'évaluateur, mais qui ne correspondent pas à des pratiques pédagogiques. Il s'agit du **parcours personnel de l'enseignant** et de **l'expérience professionnelle**.

Au sein de notre littérature, nous avons relevé des travaux menés sur l'impact des expériences sur les pratiques évaluatives. Si selon Crahay et al. (2010), les croyances se forment sur les

expériences vécues – que nous distinguons en *parcours personnel* et en *expérience professionnelle* – Griffiths (2006) stipule que ces expériences ont moins d'influence que les croyances sur les pratiques évaluatives tout comme le statut socio-économique. Même si notre travail de recherche ne nous permet pas de répartir le niveau d'importance de ces deux dimensions qui, nous le rappelons, sont interdépendantes (Crahay et al. 2010) dans les choix posés par les enseignants en termes de méthodologies employées, nous soulevons tout de même un désaccord. Au travers de leur récit, les acteurs ont fait transparaître **l'importance de ces expériences**, qu'elles relèvent du personnel ou du professionnel.

Une actrice, en particulier, mentionne au cours de son récit comme elle demeure marquée par **ses expériences en tant qu'étudiante secondaire**. Cette période de sa vie lui a fait **nourrir des préjugés** – notamment sur la signification d'avoir une bonne orthographe – dont elle a du mal à se défaire et qui jouent dans **l'objectivité de ses évaluations**. En effet, le **bias d'orthographe** l'empêche de se focaliser sur la réelle performance de l'étudiant et d'ainsi estimer au mieux son score vrai. Par ailleurs, nous pouvons également lier cette expérience avec le statut socio-économique puisque c'est dans le cadre d'une école élitiste que ces préjugés sont nés. C'est pourquoi nos découvertes vont à l'encontre des études mentionnées plus haut et renforcent plutôt les déclarations de Brown et Gao (2015) qui affirment que les expériences d'étudiants des professeurs font naître des croyances robustes qui marquent les pratiques professionnelles que ces dernières soient fondées ou erronées. Cependant bien que Howe et Ménard (1994) avertissent sur la difficulté de modifier ses attitudes, principalement en acquérant de l'expérience professionnelle, nos découvertes nous révèlent que cela est possible. **Les formations** peuvent amener les connaissances et le recul nécessaire pour **identifier ses préjugés et leurs incidences**. Cette prise de conscience amène l'enseignant à **se questionner sur ses pratiques** et à en mobiliser d'autres, plus appropriées. Dans ce cas, mobiliser des pratiques évaluatives spécifiques, comme l'évaluation à double regard permet de contrer ses attitudes initiales.

Aussi, un autre acteur nous a livré un récit qui résulte de l'importance de ses expériences professionnelles passées dans l'évolution de ses pratiques actuelles. En effet, son expertise lui permet de développer des connaissances sur le processus évaluatif et de **comprendre**, notamment, **la répartition des responsabilités** entre l'étudiant et l'enseignant au cours d'une évaluation. Nos résultats traduisent de l'adaptabilité dont a fait preuve ce professeur suite aux

difficultés rencontrées au début de sa carrière. Là encore, l'expérience joue un rôle primordial dans les pratiques évaluatives.

En conclusion, cette discussion a permis de mettre en lumière les tensions et dynamiques complexes qui sous-tendent l'évaluation universitaire, en confrontant nos résultats à la littérature existante. Le dilemme de l'évaluation apparaît comme une tension entre les responsabilités sociétales de discrimination et le rôle de formateur. Cette tension, bien que présente dans d'autres contextes éducatifs, prend une dimension particulière dans le cadre universitaire puisqu'elle apparaît selon le niveau d'enseignement. C'est principalement en master que l'activité évaluative est perçue comme complexe.

L'analyse des croyances des enseignants a révélé certaines convergences avec les modèles théoriques existants, tout en soulignant l'absence de certaines dimensions, telles que l'inutilité de l'acte évaluatif, dans le contexte étudié. Ces croyances, en interaction avec les besoins perçus des étudiants et les objectifs personnels des enseignants, se traduisent par des choix méthodologiques spécifiques, illustrant une quête d'équilibre entre les 2 postures de l'évaluateur.

Enfin, les facteurs facilitateurs, notamment l'influence des expériences personnelles et professionnelles, ont démontré leur rôle crucial dans la formation des pratiques évaluatives. Contrairement à certaines études qui minimisent leur impact, nos résultats montrent que ces expériences façonnent de manière durable les attitudes des enseignants, bien que celles-ci puissent être modifiées par la réflexion critique et la formation.

En somme, cette discussion enrichit notre compréhension du vécu des activités évaluatives en contexte universitaire, en révélant les dimensions cognitives, sociales et expérientielles qui agissent sur les décisions des enseignants.

CHAPITRE 5 : CONCLUSION & PERSPECTIVES

L'objectif de ce travail était d'explorer et de comprendre la manière dont les professeurs universitaires perçoivent et vivent l'évaluation dans le cadre de leur pratique professionnelle en répondant à la problématique suivante : « *Comment les professeurs vivent-ils de dilemme de l'évaluation universitaire ?* ».

Les récits d'expérience des acteurs rencontrés nous ont permis d'appréhender une dynamique spécifique. Suite à notre travail d'analyse, le dilemme central dans l'activité évaluative des professeurs – illustré par la tension entre la « posture du discriminateur » et celle de « l'accompagnateur » – a été mis en exergue. Ce dilemme, qui s'inscrit dans une dynamique complexe entre les responsabilités sociétales et la mission de formateur met en lumière les défis auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'ils tentent de concilier leurs rôles multiples. Nous avons également observé que cette tension se manifeste différemment selon le contexte d'évaluation, notamment entre les niveaux de bachelier et de master.

Dans un second temps, nos interprétations ont révélé que certaines pratiques pédagogiques peuvent jouer un rôle crucial en tant que soutien pour les professeurs lorsqu'ils sont confrontés au dilemme de l'évaluation :

- *L'évaluation orale* permet d'établir des relations sociales, de fournir un feedback immédiat et d'humaniser l'évaluation en remplissant les deux postures simultanément.
- *Les travaux dirigés* fournissent un cadre propice à l'accompagnement continu des étudiants valorisant ainsi l'enseignant dans sa posture d'accompagnateur.
- *L'explicitation des attentes : les critères d'évaluation & l'examen blanc* aident à différents niveaux. Ils permettent d'avertir les étudiants sur l'épreuve évaluative et sur les exigences (renforçant le rôle de formateur), ils servent d'outil de justification concret et ils permettent une prise de recul nécessaire sur la performance de l'étudiant.
- *L'évaluation à double regard* conduit à enrichir le jugement professionnel de l'enseignant, diminuant ainsi les biais d'évaluation et favorisant une meilleure estimation du score vrai.

Ces pratiques, en effet, ne se contentent pas d'améliorer la qualité de l'activité évaluative, mais elles aident également les enseignants à naviguer entre les exigences souvent contradictoires de leur rôle d'évaluateur, en équilibrant les responsabilités de sélection et d'accompagnement.

En outre, nos investigations ont également permis de relever deux facteurs facilitateurs face au dilemme de l'évaluateur :

- *Le parcours personnel* peut aider les enseignants à pallier aux difficultés liées au dilemme en offrant des aptitudes spécifiques en prise de recul – notamment vis-à-vis de l'échec – ou en amenant à se questionner régulièrement sur ses pratiques et, plus généralement, sur son jugement professionnel.
- *L'expérience professionnelle* conduit, d'une part, à développer les habiletés spécifiques sur l'évaluation et d'une autre part, à prendre confiance en ses pratiques.

Notre discussion a permis d'émettre des hypothèses sur la relation entre ces facteurs, les perceptions des enseignants à propos du rôle de l'évaluateur et les pratiques mises en place.

En conclusion, lorsqu'ils évaluent, les enseignants sont amenés à rencontrer des tensions décisionnelles et y remédient plutôt inconsciemment en adoptant des pratiques évaluatives qui permettent d'équilibrer ces tensions vécues ou en tirant des enseignements de leurs parcours personnels.

Cette étude pourrait être élargie afin de découvrir d'autres pratiques ou facteurs facilitateurs susceptibles d'enrichir les résultats obtenus y compris dans d'autres universités. Il serait pertinent d'approfondir l'exploration de la relation entre les conceptions des enseignants, le dilemme qu'ils éprouvent lors des évaluations, et les pratiques qu'ils choisissent d'adopter. Cette démarche pourrait conduire à la modélisation de profils d'évaluateurs, offrant ainsi une compréhension plus nuancée des dynamiques décisionnelles à l'œuvre dans le processus d'évaluation. De plus, il serait également intéressant d'enrichir cette étude en croisant les perspectives en recueillant les ressentis des étudiants face à ces pratiques. Cela permettrait d'identifier si les croyances des enseignants en l'efficacité des pratiques mobilisées se voient être validées sous un autre point de vue.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation: des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22(1), 25-40. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2009_num_22_1_1164
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2014). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teacher beliefs* (pp. 284–300). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/283326946_Teachers'_beliefs_about_assessment
- Bedin, V., & Jorro, A. (2009). L'évaluation à l'université. *Évaluer ou conseiller*.
- Béland, S., & Cousineau, D. (2018). Adieu coefficient alpha de Cronbach! J'ai trouvé plus fidèle que toi... *Revue de psychoéducation*, 47(2), 449-460. <https://doi.org/10.7202/1054068ar>
- Lopez, L. M., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. Continuum. Provenant de : Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. <https://shs.hal.science/halshs-00473757/document>
- Brown, & Remesal, (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 75-89. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>

- Colet, R.C. Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1ère éd.). De Boeck.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. <https://shs.hal.science/halshs-00473757/>
- Gardner, H. (2006). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In *The Development and Education of the Mind* (pp. 171-192). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203019689-26/assessment-context-howard-gardner>
- Griffiths, T., Gore, J., & Ladwig, J. (2006, November). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform and the quality of pedagogy. In *Proceedings Australian Association for Research in Education Annual Conference* (pp. 1-38).
- Howe, R., & Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Collège Montmorency; Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage,. <http://educ.info/xmlui/handle/11515/1278>
- Latif, M. W., & Wasim, A. (2022). Teacher beliefs, personal theories and conceptions of assessment literacy—a tertiary EFL perspective. *Language Testing in Asia*, 12(1), 11. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-022-00158-5>
- Hébert, M. H., & Frenette, É. (2023). Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation: quelle structuration, quelle évolution. *Formation et Profession*, 31(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.585>
- Howe, R., & Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de*

l'évaluation des apprentissages. Collège Montmorency; Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.
<http://educ.info/xmlui/handle/11515/1278>

Howe, R., & Ménard, L. (2015). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *v. 6, no 3, mars 1993, p. 36-40 Pédagogie collégiale*.
https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21313/howe_menard_06_3.pdf

Kamanzi, P. C., & Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada: la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65.
<https://doi.org/10.1111/cars.12060>

Latif, M. W., & Wasim, A. (2022). Teacher beliefs, personal theories and conceptions of assessment literacy—a tertiary EFL perspective. *Language Testing in Asia*, 12(1), 11. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-022-00158-5>

Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant: quel impact sur l'acte d'évaluer?. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
<https://www.erudit.org/en/journals/mee/2005-v28-n2-mee06849/1087226ar/abstract/>

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin,.
<https://id.erudit.org/iderudit/45274ac>

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter* (2^{ème} éd.). De Boeck.

Lopez, L. M., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>

Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de

l'enseignant. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (9). <https://journals.openedition.org/ced/706>

Mottiez Lopez, A. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages. Dans P. Detroz, M. Crahay, & A. Fagnant (Éds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). De Boeck.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0022027870190403>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. Provenant de Howe, R., & Ménard, L. (2015). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. v. 7, no 3, mars 1994, p. 21-27 *Pédagogie collégiale*.
https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21127/howe_menard_07_3.pdf?sequence=1

Scheuermann, F., & Pereira, A. G. (2008). Towards a research agenda on computer-based assessment. *Challenges and needs for European Educational Measurement. Luxembourg*.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Editions du Renouveau pédagogique.
<http://educ.info/xmlui/handle/11515/16741>

Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7-12. Consulter sur :
<https://eric.ed.gov/?id=EJ423893>

Summo, V. A., Voisin, S., & Asensio, A. (2014). Croyances et pratiques en évaluation: le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (8), 102-128.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54797/54725>

- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, 27-56.
<https://www.parisouest.cnge.fr/doc/Tardif.pdf>
- Brown, G. T., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 75-89.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286
- Howe, R., & Ménard, L. (2015). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. v. 6, no 3, mars 1993, p. 36-40 *Pédagogie collégiale*.
https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21313/howe_menard_06_3.pdf
- Summo, V. A., Voisin, S., & Asensio, A. (2014). Croyances et pratiques en évaluation: le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (8), 102-128.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54797/54725>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes – Dispositifs – Outils*. De Boeck Supérieur. Consulter sur : <https://www.cairn.info/se-reperer-dans-les-modeles-de-l-evaluation--9782804168940.htm>
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation: un pouvoir supposé savoir. *Cités*, (1), 113-123.
<https://www.cairn.info/revue-cites-2009-1-page-113.htm>

LES ANNEXES

Annexe 1 : *Mail de recrutement*

Annexe 2 : *Les guides d'entrevue*

Annexe 3 : *Extraits du journal de bord – Micro-analyse*

Annexe 4 : *Extrait d'étiquetage – entrevue 1*

Annexe 5 : *Extraits des codages ouverts*

Annexe 6 : *Schématisations*

Annexe 7 : *Extrait du journal de bord - La nouvelle problématique*

Annexe 8 : *Extrait de codage – la découverte du « dilemme »*

Annexe 9 : *Schématisation - La dynamique du dilemme entre 2 postures*

Annexe 10 : *Schématisation – Le rôle de l'évaluation orale dans le dilemme*

Annexe 11 : *Schématisation – Le rôle des travaux dirigés dans le dilemme*

Annexe 12 : *Schématisation – Le rôle l'explicitations des attentes dans le dilemme*

Annexe 13 : *Schématisation – Le rôle de l'évaluation à double regard dans le dilemme*

Annexe 14 : *Schématisation – Le rôle de l'expérience dans le dilemme*

Annexe 15 : *Schématisation – Le rôle du parcours personnel dans le dilemme*

Annexe 1 : Mail de recrutement

Chèr(e) professeur(e),

Étant inscrite en dernière année à la faculté des Sciences de l'éducation, je vous adresse ce mail dans le cadre de l'élaboration de mon mémoire.

Je suis activement à la recherche de professeurs universitaires provenant de différentes facultés qui accepteraient de m'accorder un entretien d'environ 45 minutes afin d'approfondir ma problématique de recherche qui est la suivante :

« Études des croyances et des attitudes des professeurs d'université à propos de l'évaluation. »

Cette recherche vise à comprendre les croyances ainsi que le sens accordé aux pratiques d'évaluation en relatant vos expériences de vie. Cette entrevue ne nécessite aucune préparation et n'amène aucune autre contrainte que le temps accordé. Votre participation pourrait permettre d'enrichir la littérature scientifique à propos d'un versant primordial de l'éducation, à savoir, l'évaluation.

Je reste à votre disposition pour tout éclaircissement à propos de la nature de ma thématique ou de l'entretien ainsi que pour l'organisation d'un rendez-vous.

Je vous remercie de l'importance que vous accorderez à ce message,

Cordialement,

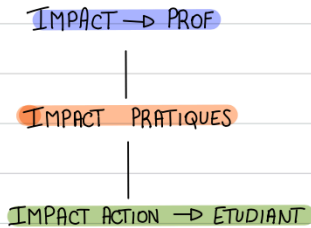
Louise Gérardy

Annexe 2 : Les guides d'entrevue

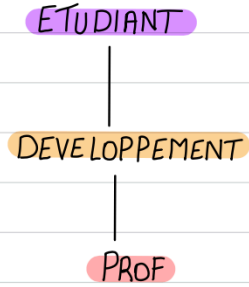
Guide 1 : entrevue avec Laurent

Accord // pratique
 Devoir institutionnel → jauge
 Motivation
 Résultats

parcours d'évalué
 → rapport à l'évaluation
 Sentiments → évolution ?
 (niv, évaluateur, modalité)



Croyances en évaluation
 ENTRETIEN 1



importance de considérer
 observation — impact ⊕, ⊖
 — évolution

objectif — première confrontation à l'éval
 — appéhension — → entrée?
 — raisonnement — et aujourd'hui (quelle approche)
 évolution? ⊕ ou ⊖ du processus

Lien avec app. ou non
 Strat. passation < app.
 un vérificateur?
 (formation)

responsabilité
 utilisation en classe
 qualité

parcours → prof
 rôle d'un prof. aujourd'hui
 → importance de l'éval.

(difficulté en évaluation
 facilité en évaluation)

▲ variabilité

- Rapport à l'évaluation
→ Variabilité
- Sentiments → évolution?
(niv, évaluateur, modalité)

ÉTUDIANT

2^e ENTRETIEN

ÉVALUER // ENSEIGNER

- Faut-il se former pour pouvoir évaluer? (l'enseigner)
 - ↳ Est-ce que ça suffit?
 - ↳ Dans quel cas se former peut déservir à l'évaluation?

- Bien évaluer → signification? & Comment s'y prendre?

- ↳ Dans toutes circonstances
- ↳ Quid de ≠ entre master & bac?
 - objectif
 - méthode
 - enjeu
 - investissement de l'ens.

- Correction → ≠ tel master & bac?

DEVELOPPEMENT

Parcours → devenir ens.

- objectif
- appréhension
- Quelles peurs / difficultés?
- raisonnement
- première confrontation à l'éval → entre?
- ↳ et aujourd'hui (quelle approche)
- évolution? ⊕ ou ⊖ du processus

Quel sentiment en évaluat / correct?

- ↳ bac / master
- ↳ Quelle conception de l'échec? // taux de réussite
- ↳ Variabilité

□ Quelle responsabilité de l'élève?

PROF / CHERCHEUR

rôle d'un prof aujourd'hui?

- ↳ chercheur / ens.
- ↳ quelles responsabilités? // évaluat dans la société

→ importance de l'éval.?

Pourquoi évaluer → quelle utilité? DEVOIR INSTITUT.?

LE SENS?

- ↳ en tant que PROF?
- ↳ pour l'élève
- ↳ Quelle importance?

3^e ENTRETIEN

PARCOURS

peut devenir prof
- 1^{er} choix?

AUJOURD'HUI

- Quelles années, quels cours?
- Quels sont vos rôles? *Appréciez-vous tous les aspects?*

1^{er} EVALUATION

- Difficultés
- Mise en place?
- Modalités
- Appréhension

FORMATION

↳ Sert toujours?

ÉCHECS

- Quelle vision?
- Quelle valeur?

ÉVALUATION (AUJOURD'HUI)

- 1^{er} bac & master : qu'est-ce qui change?
- Rôle évaluation & donc évaluateur (macro, micro)
- Diff: 1^{er} oral & écrit : *toujours?*
- Quel investissement perso : *toujours?*
- Citésier permet / Suffit *toujours* pour objectiver?
- Inégalité de l'évaluation?

Que veut dire bien évaluer?

) Pourquoi?

Guide d'entretien (4)

28 mars 2024

Comment se créent les croyances et en quoi déterminent-elles les pratiques?

(qu'est ce qui ferait que ça n'immergerait)

didactique
Opella

Parcours pour devenir prof. → Pourquoi

Quelle vision aviez-vous des profs d'univers avant?

→ Comment aviez-vous vécu parcours univ & avant?

Comment vivez-vous les évaluations en étudiant?

Quelle vision aviez-vous de l'évaluation univ avant d'être prof?
(rôle, utilité)

Racontez-moi la première x que vous avez évalué?

→ Pourquoi

→ Que cherchiez-vous à faire?

bac /
master

Et aujourd'hui, qu'est-ce qui a changé? (dans votre val)

→ Pourquoi?

→ voir autre liste

révisé

QUID FORMATION? → en évaluation

Quel est le rôle ~~de~~ que vous accordez à vos évaluations

partagé → Quel est votre rôle d'ens. quot.?

// conflit de rôle? → rôle imposé → rôle attribué

Comment vivez-vous l'être de vos étudiants?

- exp. vécu positivement

- exp. vécu négativement

) pourquoi?

→ Cherchiez-vous à objectiver

Est-ce que qu'il faut objectiver? Pourquoi?

Quelle est la place de la subjectivité

→ toujours, pourquoi?

une m

ait que la

→ Zm avez-vous peur? pourquoi? (avec tout le monde)

by a du bon

Quand vous dites-vous que votre évaluation est réussie?

Hypothèse de seconde portée : évaluer oralement permet d'humaniser l'évaluation pour les professeurs qui ressentent une tension durant cette activité.

Guide d'entretien

1. Parcours – introduction

Pourriez-vous commencer par m'expliquer votre parcours pour devenir professeur d'université ?

Avez-vous toujours eu l'envie de devenir enseignant ? Pourquoi

A quel niveau enseignez-vous ?

Quel est/ sont votre rôle/ vos rôles aujourd'hui en tant qu'enseignant à l'université ?

Appréciez-vous être enseignant ? Qu'appréciez-vous ?

2. Rapport à l'évaluation

Pourriez-vous me raconter la première fois que vous avez dû évaluer à l'université ?

Quelles sont les difficultés que vous avez déjà rencontrées en tant qu'évaluateur ?

Qu'appréciez-vous dans l'évaluation ?

Comment percevez-vous votre rôle lors de l'évaluation en termes de responsabilité sociétale ? Pourquoi ?

Considérez-vous avoir un rôle en termes de relations humaines lors de l'évaluation de vos étudiants ? Pourquoi ?

Quelles sont les principales pressions ou obligations que vous ressentez (ou que vous avez déjà ressenti) en tant que professeur lors de l'évaluation ?

→ Est-ce que cela joue sur votre manière d'évaluer ?

Lorsqu'un étudiant échoue à une évaluation, quel est votre ressenti en tant qu'évaluateur/enseignant ?

- Auriez-vous un exemple de situation où vous avez mal vécu l'échec d'un étudiant ?
- Et L'inverse ?

(Avez-vous déjà ressenti de la culpabilité suite à un échec d'étudiant ?)

Avez-vous déjà vécu des situations de tension lors d'une évaluation de vos étudiants ?

Une de vos collègues m'exprimaient que lors de l'évaluation il fallait trouver un compromis entre ses valeurs personnelles, professionnelles et les obligations de l'institution, êtes-vous d'accord avec cela ? S'agit-il d'un compromis ?

3. L'évaluation orale

Quelles sont les modalités que vous privilégiez pour évaluer vos étudiants ? Pourquoi ?

Que pensez-vous de l'évaluation orale ? Qu'aimez-vous dans l'évaluation orale ?
Vous sentez-vous, en tant que professeur, plus à l'aise en évaluant oralement ? Pourquoi ?

?? Est-ce que vous considérez qu'évaluer oralement est plus simple humainement ?

(Au contraire vous êtes-vous déjà senti mal à l'aise lors de la correction d'une évaluation écrite
– en master- ?)

Hypothèse de seconde portée : l'expérience en tant que professeur permet d'avoir confiance en ses pratiques d'évaluation et de mieux les vivre.

Guide d'entretien

1. Parcours – introduction

Pourriez-vous m'expliquer un peu votre parcours pour arriver à votre place de professeur d'université ?

Avez-vous toujours eu l'envie de devenir enseignant ? Pourquoi ?

A quel niveau enseignez-vous ?

Quel est/ sont votre rôle/ vos rôles aujourd'hui en tant qu'enseignant à l'université ?

Appréciez-vous être enseignant ? Qu'appréciez-vous ?

2. Parcours en tant qu'étudiant

Comment viviez-vous vos évaluations ?

Appréciez-vous être évalué ? Dans toutes circonstances ?

3. Rapport à l'évaluation

Que signifie évaluer vos étudiants pour vous ?

→ Y a-t-il une différence entre ce qu'est l'évaluation en bac et en master.

Quels sont les rôles de l'évaluation ?

Quels est/sont votre/vos rôles dans l'évaluation ?

→ Comment percevez-vous votre rôle lors de l'évaluation en termes de responsabilité sociétale ? Pourquoi ?

→ Considérez-vous avoir un rôle en termes de relations humaines lors de l'évaluation de vos étudiants ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que pour vous « bien évaluer » ?

→ Que mettez-vous en place dans vos évaluations pour aider vos étudiants ?

Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'évaluation ?

Quels outils / moyens/ processus utilisez-vous pour pallier ces difficultés ?

→ Que mettez-vous en place pour vous aider à évaluer ?

Est-ce que les difficultés que vous rencontrez aujourd'hui sont les mêmes que vous rencontriez au début de votre carrière ?

4. Vécu lors de l'échec d'un étudiant

Comment vivez-vous l'échec ou les réussites de vos étudiants ?

Lorsqu'un étudiant échoue à une évaluation, quel est votre ressenti en tant qu'évaluateur/ enseignant ?

- Auriez-vous un exemple de situation où vous avez mal vécu l'échec d'un étudiant ?
- Et L'inverse ?

(Avez-vous déjà ressenti de la culpabilité suite à un échec d'étudiant ?)

→ Dans quel cas vivez-vous mal l'échec d'un étudiant ?

Lors de ces situations qu'est-ce qui vous permet de prendre du recul ? De prendre une décision ? De ne pas vous laissez dépasser par vos sentiments ?

Avez-vous déjà vécu des situations de tension lors d'une évaluation de vos étudiant ?

- Réfléchi à sa note ?
- Changer sa note ?
- autre

Un de vos collègues m'exprimaient que lors de l'évaluation il fallait trouver un compromis entre ses valeurs personnelles, professionnelles et les obligations de l'institution, êtes-vous d'accord avec cela ? S'agit-il d'un compromis ?

Si d'autres questions :

- Taux de réussite : Que représenterait un taux de réussite de 100% pour vous ?
- Modalités d'évaluation privilégiées
- Évaluation orale
- Critérier

Entrevue 7 – guide d’entretien

Hypothèses de seconde portée : Considérer que l’étudiant a une responsabilité à prendre dans son évaluation permet de prendre du recul pour mieux vivre la dualité de posture. Établir / connaître (grâce à l’expérience) permet de comprendre/ justifier l’échec d’un étudiant et de s’en détacher.

1. Parcours :

Pourriez-vous m’expliquer votre parcours pour devenir professeur d’université ?

Avez-vous toujours souhaité enseigner ? À l’université ?

Appréciez-vous enseigner ?

À quel niveau enseignez-vous ?

2. Rapport à l’évaluation :

Quel(s) est / sont les rôles de vos évaluations d’après vous ?

Quel(s) est sont vos rôles dans l’évaluation de vos étudiants ? (oral / écrit ; master/ bachelier)
→ Que mettez-vous en place pour aider vos étudiants dans l’évaluation ?

Qu’est-ce que pour vous « bien évaluer » , quels sont vos principes de base ?

Avez-vous déjà été dans des situations de tension lors de l’évaluation d’un de vos étudiants ?
Pourquoi ? D’où vient cette tension ?

Que mettez-vous en place (processus, outils, moyens) pour vous aider à évaluer ?

Trouvez-vous qu’une modalité est plus simple à vivre pour vous qu’une autre ? (en master)

3. Gestion de la dualité de postures :

Comment vivez-vous l’échec de vos étudiants (principalement ceux que vous accompagnez) ?
Ressentez-vous la même chose pour tous (bac / master ; profil d’étudiant ; nature du lien) ?

- Auriez-vous un exemple de situation où vous avez mal vécu l’échec d’un étudiant ?
- Et l’inverse ?

Que pouvez-vous me dire à propos de la difficulté de gestion de la dimension humaine dans l’évaluation orale ?

Que mettez-vous en place, sur quoi vous basez-vous pour prendre du recul face aux échecs des étudiants que vous accompagnez ?

Un de vos collègues m’exprimaient que lors de l’évaluation qu’il fallait trouver un compromis entre ses valeurs personnelles, professionnelles et les obligations de l’institution, êtes-vous d’accord avec cela ? S’agit-il d’un compromis ? Avez-vous partagé cette idée à un moment de votre carrière ?

Est-ce que la prise de recul face à l’échec d’un étudiant vient avec l’expérience ? Pourquoi ?

→ Avez-vous toujours eu le même niveau de confiance face à la qualité de vos évaluations ?

Êtes-vous d'accord avec le fait que si les étudiants ne prennent pas leur responsabilité dans l'évaluation, vous n'êtes pas en mesure de les aider à sortir d'un échec ? Est-ce le cas avec tous les étudiants ?

Annexe 3 : Extraits du journal de bord – Micro-analyse

Projet	Étude des croyances des professeurs d'université à propos de l'évaluation
Type	Compte-rendu de terrain
Titre	Premier saut dans l'évaluation universitaire
Date	27/12/2023
Autrice	Louise Gérardy
Ancrage	Entretien du 23/12/2023 avec Laurent

Extrait de l'entretien avec Laurent : "Il ne faut pas faire croire à toute la population que tout le monde va à l'université, tout le monde va avoir un diplôme universitaire parce que l'université ça forme quand même à certaines compétences et à l'occupation de certains postes à responsabilités."

Micro-analyse mot à mot

1. Faire croire :

Cela peut relever de deux plusieurs choses:

Manipulation : Ça parle de manipulation des croyances, mais est-ce volontaire ou par ignorance ? Le locuteur parle-t-il d'une intention délibérée ?

Construire une croyance / Illusion : On construit une croyance, ou une illusion. Ça veut dire qu'il y a un décalage entre ce qu'on dit et la réalité.

2. Diplôme :

Plusieurs aspects peuvent être associés à un diplôme :

- **Certificat / Attestation** : Un diplôme est un certificat ou une attestation. Mais est-ce juste un bout de papier ? Quelle valeur a-t-il vraiment ?
- **Validation / Reconnaissance** : Il valide des compétences, il reconnaît un parcours. Mais cette validation est-elle toujours pertinente ?
- **Preuve / Titre** : Preuve de quoi ? De connaissances, de compétences, de persévérance ? Ou juste d'avoir suivi des cours ?
- **Symbolique / Réel** : Le diplôme est aussi symbolique. Il représente le succès, l'accomplissement. Mais qu'en est-il de la réalité derrière ce symbole ?
- **Formel / Informel** : C'est une reconnaissance formelle. Mais que vaut-elle en dehors des cadres institutionnels ?

3. Universitaire :

Le terme "universitaire" fait référence à plusieurs éléments:

- **Académique / Scolaire** : Universitaire renvoie à l'académique, à un niveau supérieur de l'éducation. Mais est-ce toujours synonyme de savoir utile ?
- **Institutionnel / Élite** : Fait référence aux institutions. L'université est souvent perçue comme une voie pour l'élite. Est-ce accessible à tous ?
 - **Théorique / Pratique** : Souvent, l'enseignement universitaire est théorique. Quelle est la place de la pratique ? Est-ce suffisant pour le monde du travail ?
 - **Traditionnel / Moderne** : L'université est une institution traditionnelle. Mais comment évolue-t-elle avec les besoins modernes ?

4. Responsabilité :

Cela peut désigner un devoir ou une obligation. La responsabilité inclut des obligations, que ce soit envers soi-même, envers les autres, ou envers des institutions. Ces obligations peuvent être morales (faire ce qui est juste) ou légales (respecter les lois). Cela peut également relever d'une charge, d'un **fardeau**. La responsabilité peut être perçue comme une charge, parfois lourde à porter. Cela peut amener à réfléchir sur le stress ou la pression associée à certaines responsabilités.

Il peut également y avoir une dimension de confiance et de fiabilité. Être responsable signifie être digne de confiance, être quelqu'un sur qui on peut compter. Cela soulève des questions sur la fiabilité et la constance dans la responsabilité. **Mais** Comment cette fiabilité est-elle vérifiée ? Est-ce basé sur des actions passées ou des présomptions ?

Annexe 4 : Extrait d'étiquetage – entrevue 1

Louise : Vous parlez d'évaluation, de se former à l'évaluation, qu'est-ce qui est difficile ... pour vous est difficile, en évaluation ?

Laurent : Alors euh ... bah c'est d'abord, moi je trouve d'être **concordant par rapport à ses objectifs** et euh ... et le contenu de l'enseignement parce qu'il faut quand-même évaluer ce qu'on a vu au cours et quels sont les objectifs poursuivis. Or il y a quand-même euh ... on a tous connu des profs qui faisaient n'importe quoi euh ... qui ... qui nous interrogeaient sur la matière non-vue, qui nous interrogeaient sur les objectifs non poursuivis euh... Et donc ça déjà, il y a cette concordance qui pour moi est indispensable. Ce qui fait qu'il faut pouvoir **concevoir l'évaluation au début**, en amont du cours. Quand on construit le cours, il faut évidemment concevoir l'évaluation euh ... et la ... et la mettre à jour tout au long du cours. Et puis pour ... pour moi, ce qui compte, c'est aussi les **critères d'évaluation** qui leur permettent de savoir sur quoi on est évalué. Le nombre de professeurs qui, je trouve toujours à l'heure actuelle, donne l'impression d'évaluer à la tête du client... C'est quand même impressionnant euh ... Et je dirais que ces critères, ça ... ça vraiment, ça nous pousse à objectiver euh le plus possible ce qu'on attend de l'étudiant en fonction des compétences qui sont recherchées et des connaissances qui sont transmises. Et ça, c'est pas simple. **Je trouve que ce n'est pas simple, mais ça ... ça demande de s'outiller, de s'équiper et surtout de ... d'en parler, soit avec l'IFRES, soit avec des collègues spécialistes en pédagogie et même collectivement entre collègues de la matière. Parce que ça vaut la peine parfois de tester les dispositifs** pour voir comment, comment on met ça en place, donc c'est tout un travail d'évaluation euh ... qui **n'est quand même pas simple et qui ... qui prend énormément de temps dans le dispositif pédagogique.**

Louise : Et qu'est-ce qui ... enfin comment décririez vous les qualités nécessaires pour évaluer ?

Laurent : Les qualités nécessaires pour évaluer ? Euh. Bah ... Moi, je dirais tant l'évaluation est de la portée ... Enfin, je ... je pense que je vais me répéter à mon avis. Elle ... elle doit porter sur si c'est, si c'est conten... si c'est un examen ou si c'est une évaluation qui porte sur des connaissances, ça doit porter sur les connaissances qui ont été vues au cours, soit dans un syllabus, soit à l'oral. Euh ... ça c'est important ! Dans mes cours, moi, je ... je **conçois toujours mes questions directement après le cours**, parce que je sais ce que j'ai dit au cours. Or, 3 semaines plus tard, 2 mois plus tard, on a globalement oublié ce qu'on a dit au cours. Euh donc ça c'est fondamental pour moi d'être au plus proche, enfin d'être

Remonter ses objectifs dans l'évaluation

Concevoir l'évaluation en amont

Objectiver l'évaluation

↓
objectiver son évaluation

Difficultés → quelle étiquette?

tester les dispositifs

Concevoir question après chaque cours

↳ fidélité

Annexe 5 : Extraits des codages ouverts

Extrait de l'entrevue 1 : Laurent

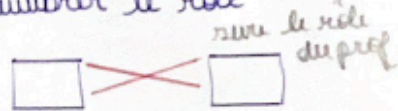
nourrissent entièrement. Je trouve qu'il faudrait rééquilibrer en tout cas, la donne par rapport à ce qu'on attend d'un professeur d'université.

Louise : D'accord, vous me parlez de formation, est ce que vous avez fait la démarche de vous former justement pour donner cours, ou même pour évaluer ou vous êtes autoformé ou ... ?

Laurent : Alors non, je me suis formé dès que j'étais assistant, même doctorant, j'ai suivi des formations à l'IFRES, ici à l'institut pédagogique de l'université. Puis quand j'ai ... je suis entré en charge en 2014, euh ... j'ai aussi appris. Sachant qu'on apprend beaucoup sur le terrain. Et puis j'ai décidé de me réformer à nouveau en suivant un certificat pédagogique, le CIDÉPES, qui est un petit certificat pédagogique, mais qui était quand même un investissement important sur un an et j'aimerais bien dans quelques années quand je serai un peu moins chargé, faire le fameux parcours formasup qui est une, qui est un master complémentaire en en pédagogie et en fait pour les professeurs d'universités. Donc ça je pense que c'est fondamental de se former. Et le prof qui me dit que on fait ça tout seul sur le terrain, j'y crois pas une seule seconde. Parce qu'il y a tellement de recherches et d'expérimentations qui ont été menées en pédagogie, que ça nous ouvre les yeux sur plein de choses. Or, dans sa classe, on ne vit pas à plein de choses, on vit des situations, mais on n'est pas confronté non plus à une diversité de ... de manières de faire. Donc moi je dis que la formation est indispensable mais il y a quand même aussi des choses qu'on apprend sur le terrain euh ... réagir par rapport à des étudiants, se comporter d'une certaine manière avec responsabilité, l'évaluation, affiner ses engagements pédagogiques euh, je trouve s'améliorer dans les évaluations des étudiants, prendre des précautions, savoir tenir l'attention, maintenir l'attention des étudiants, tout ça, c'est des choses qu'on vit et qu'on ressent. Exemple ... un exemple très concrète, moi je sais vous dire, quand je perds l'attention de mon auditoire, ça se sent, ça se ressent. Je suis incapable de théoriser où d'objectiver ça en disant, les études commencent à bailler, non, c'est un, c'est un sentiment que j'ai. On se sent que l'attention de l'auditoire est en train de baisser. Bah ça c'est quelque chose qu'on vit. Vous aurez beau dire, en formation pédagogique, c'est quelque chose

Vivre des expériences diverses (en auditoire) permet de animer un groupe

répondre aux attentes de l'institution empêche d'équilibrer le rôle



être en charge permet d'apprendre (à enseigner)



→ oui mais toujours

→ se former demande de l'investissement

→ vouloir se former ne suffit pas

enseigner / à l'université ^{à temps plein} me travailler

me laisse pas le temps ^(empêché) de se former



S'investir aux recherches même en pédagogie permet d'ouvrir les yeux & de chercher à se former



→ Toutes les études & les formations ne suffisent / permettent pas de savoir enseigner

se former est nécessaire pour enseigner

qu'on vit. Ou quand vous expliquez un concept que vous avez compris que personne ne l'a compris. C'est quelque chose que vous ressentez. Pourtant, les étudiants ne font pas des mimiques pour dire qu'ils n'ont pas compris. **Ça se ressent !** Donc je crois qu'il euh, il y a les 2, c'est la formation et l'expérimentation qui pour moi sont indispensables dans la pédagogie.

Louise : Vous parlez d'évaluation, de se former à l'évaluation, qu'est-ce qui est difficile, pour vous est difficile, en évaluation ?

Laurent : Alors euh ... bah c'est d'abord, moi je trouve d'être concordant par rapport à ses objectifs et euh ... et le contenu de l'enseignement parce qu'il faut quand-même évaluer ce qu'on a vu au cours et quels sont les objectifs poursuivis. Or il y a quand-même euh ... on a tous connu des profs qui faisaient n'importe quoi euh ... qui ... qui nous interrogeaient sur la matière non vue, qui nous interrogeait sur les objectifs non poursuivis euh... **Et donc ça déjà, il y a cette concordance qui pour moi est indispensable. Ce qui fait qu'il faut pouvoir concevoir l'évaluation au début, en amont du cours.** Quand on construit le cours, il faut évidemment concevoir l'évaluation euh ... et la ... et la mettre à jour tout au long du cours. Et puis pour ... pour moi, ce qui compte, **c'est aussi les critères d'évaluation.** Il faut être très clair avec les étudiants sur les critères d'évaluation qui leur permettent de savoir sur quoi on est évalué. Le nombre de professeurs qui, je trouve toujours à l'heure actuelle, donne l'impression d'évaluer la tête du client... C'est quand même impressionnant euh ... Et je dirais que ces critères, ça ... ça vraiment, ça nous pousse à objectiver euh le plus possible ce qu'on attend de l'étudiants en fonction des compétences qui sont recherchées et des connaissances qui sont transmises. Et ça, c'est pas simple. Je trouve que ce n'est pas simple, mais ça ... ça demande de s'outiller, de s'équiper et surtout de ... d'en parler, soit avec l'IFRES, soit avec des collègues spécialistes en pédagogie et même collectivement entre collègues de la matière. **Parce que ça vaut la peine parfois de tester les dispositifs** pour voir comment, comment on met ça en place, donc c'est tout un travail d'évaluation euh ... qui n'est quand même pas simple et qui ... qui prend énormément de temps dans le dispositif pédagogique.

contrat

Tester des diag. dans un cours
permet d'adapter ses pratiques
d'évaluation

-> comment cedere

DONC

expérimenter en étant formé permet d'enseigner (au univers)

-> évaluer est difficile & demande de s'outiller

concevoir l'évaluation au début du cours (en la mettant à jour) permet d'être en adéquation avec ses objectif



- être en adéquation avec ses obj.
- établir des critères d'évaluation & les communiquer

permet d'être un bon évaluateur



discuter de ses pratiques collective. permet de s'outiller

qu'il dit - il des autres profs.
→ ça dit quoi sur lui ?

s'attendent peut-être avoir un dix-sept ou un dix-huit, puis ils ramassent un quatorze, là ils vont se poser des questions, ils vont dire : "Mais d'où ça vient ?", donc il y aura un ressenti, je dirais d'insatisfaction et ils n'auront rien gagné dans l'histoire, ils n'ont pas eu une super cote, mais en plus de ça ils savent pas pourquoi et comment. Et bien souvent ce que les étudiants disent "Et bien dommage qu'on ne m'ait pas dit ça plus tôt" parce qu'en bachelier donc y'avait jamais de feedback ils font un truc : "ah réussi ou raté, ah j'ai tel point", voilà on passe au suivant. Et puis quand ils débarquent ici, je ne suis pas le seul à faire, je suis sûrement celui qui fait le plus peut-être ici le feedback et ben des fois, j'ai même des discussions beaucoup plus longues parfois on revoit l'étudiant pour un moment pour rediscuter librement avec moi, comme ils sont pas super nombreux je peux le faire s'il y avait six cents étudiants je saurais pas. Mais là dans tout le master ils sont quarante.

Louise : Hmm, d'accord,

Martin : Donc il y a aussi cette dimension-là qu'il faut prendre en compte. Et là, ce feedback il est essentiel, et parfois les étudiants ils sont déçus, mais alors quand ils sont déçus, ils ne sont pas déçus de leur cote, ils sont déçus de leur prestation. Ils ne se disent pas : "J'ai bien fait, j'ai eu une mauvaise cote", ils se disent: "J'ai une cote pas terrible ok, mais je sais d'où ça vient maintenant". Et donc ils peuvent rebondir en disant : "ah la prochaine fois, ça va aller mieux". Et ça j'ai pu l'échantillonner ça c'est vraiment intéressant, tu as des étudiants qui ont des cours avec moi, mais tout au long du master, ils me voient une première fois, bah par rapport au critère du sommet de la pyramide.

(que je leur demande complètement à côté de la plaque, ils se viandent et je leur explique. Donc ils sortent de là avec la déception d'un échec, mais surtout ils repartent avec quelque chose en main, ils voient d'où ça vient. Puis je les revois après: "oh ils se sont améliorés", puis un autre cours où je les vois peut-être l'année suivante au Q1, oh ils ont compris, ils se sont encore nettement améliorés. Et je vois il y en a plusieurs comme ça où je vois vraiment évoluer, donc là il faut leur dire, il faut vraiment leur dire et donc... et ça, ça leur permet de comprendre la cote, mais aussi de s'équiper de quoi s'améliorer par la suite. Moi je ne demande qu'une chose c'est qu'ils réussissent tous très bien, comme ça je n'ai pas une seconde sess en plus je suis plus tranquille moi je demande que ça. Maintenant si j'ai une cohorte d'étudiants où je me rends compte qu'ils se plantent tous méchamment, je vais commencer à me poser des questions en me disant "où est-ce que j'ai merdé? qu'est-ce que j'ai fait qu'il ne va pas?". Si de manière générale, tout le monde rencontre un problème, c'est qu'il y a un truc qui a été mal calibré quelque part. Est-ce que j'ai bien mis en raccord, mes taux d'évaluation, mes taux d'enseignement? Est-ce que des choses ont été mal expliquées? Je vais vraiment me remettre en question, heureusement ça ne m'arrive pas.

Louise : Hmm.

pour eux - qui ont
à cœur d'être
accomp.
évaluer à l'oral
permet de fournir
un feedback et
de participer au
processus d'app.

faire comprendre
la note à un étudiant
éviter de "se mettre"
l'étudiant à des

↳ mauvaise
étiquette

↳ permet d'aider
l'étudiant à réussir

↳ Donc pas faire
contre eux.?

↳ veut que tout le
monde réussisse
mais ne veut pas
se faire engueuler.

↳ // tous de réussite

réponse correcte par rapport à la littérature. Alors évidemment, si on a 50, l'échange donne quelque chose d'agréable de ... tout le monde, plus ou moins, du cadre de toutes les séances de cours, aura la possibilité de prendre la parole. Ben si j'ai 150 étudiants devant moi, ça devient, même cet échange durant le cours, c'est plus limité. Il y a toujours les mêmes personnes qui interviennent, il y a une gêne d'intervenir devant autant de personnes pour certains. Donc voilà, c'est limitant non seulement en temps de ... en termes de temps d'évaluation, de correction, mais aussi dans la manière même de donner les cours.

Louise : Est-ce que pour vous, c'est différent d'évaluer en bac et en master ?

Mia : Oui complètement différent. Je suis convaincue de l'importance - moi personnellement, voilà, ça, c'est moi personnellement qui parle - de l'importance de construire un bagage théorique très très riche pendant les premières années parce que je suis convaincue de la nécessité de ce bagage théorique pour pouvoir se lancer dans des aspects plus pratiques. Et je n'en fais pas un clivage total parce que dans mes cours de bac, par exemple, déjà dans mes cours de bac 1, j'inclus des séances de cours dans lesquelles je donne des témoignages de ce qu'on fait concrètement, de cette théorie qu'on a apprise aujourd'hui et qu'est-ce que ça donne concrètement dans le travail d'un psychologue clinicien, par exemple. Alors il y a des témoignages de psychologues cliniciens de telle ou telle théorie qui viennent montrer, "ben voilà, moi, je travaille avec ce setting, je travaille avec cette population, j'utilise normalement ces techniques, je me pose normalement ces objectifs", donc je donne toujours le côté pratique, mais il me semble important surtout dans l'évaluation de tester si les étudiants ont bien appris à intégrer et maîtriser les bagages théoriques. Donc, est-ce que les le cadre théorique est bien maîtrisé? Est-ce que le langage technique est bien maîtrisé? Le lexique spécifique de notre discipline? Est-ce que ... voilà donc pour tout cela, pour toutes ces raisons, mes évaluations de bac sont des évaluations qui portent beaucoup plus sur des connaissances, là où les évaluations de master sont des évaluations qui permettent aussi de ... qui demandent aux étudiants de, par exemple : créer une réflexion clinique, un raisonnement clinique, réaliser un rapport d'évaluation sur un sujet spécifique, pouvoir mettre en pratique des questionnaires et apprendre à les interpréter et en tirer des conclusions. Donc voilà, ce sont d'autres aspects que j'évalue.

Louise : D'accord. Pour vous, qu'est-ce que ça veut dire bien évaluer ?

Mia : Donc, idéalement bien évaluer, ça veut dire être déjà alignée à tout ce qui concerne la construction et la structure du cours. Donc bien évaluer signifie pouvoir évaluer quelque

□ = □
enseigner en bac amène
à construire chez les
élèves un bagage théorique

↑
≠ "évaluat"
le bachelier
et master
↓

'
évalue en master
amène à vérifier
le raisonnement, la mise
en pratique

□ = □

n'aligner avec le contenu
et la structure du cours
permet de bien évaluer

□ = □

étudiants de faire, c'est quelque chose qui a vraiment du sens qui est accroché à un travail de terrain donc ils font une petite enquête dans un milieu particulier à l'extérieur de l'université. Et on leur demande de réfléchir les résultats de leur enquête – certains viennent des sciences sociales donc c'est facile d'autres viennent de la philo c'est pas facile – de les articuler à des concepts et de faire la chose sous la forme vraiment d'une recherche.

Isaure : Et donc le travail est présenté en séminaire de recherche et discuté par les étudiants eux mêmes. Donc comme ça le travail ne finit pas dans le terroir du prof mais fait encore l'objet d'un apprentissage pour les autres parce que c'est présenté en classe etc., voilà. Et donc c'était assez difficile de faire ça et on s'est dit : "Donc comment faire pour ne pas évaluer ce qui est extrinsèque finalement à l'objet de notre évaluation et comment est-ce qu'on va se débrouiller?". Et nous ce qu'on a décidé, c'était non pas de ne pas évaluer mais c'est de dire : un, on fait une évaluation exclusivement... Enfin le principal c'est elle sera exclusivement formative. C'est-à-dire, on va faire comme on a toujours fait : on se met à deux, on corrige, on suit l'étudiant dans son travail et on fait des retours réguliers jusqu'à la présentation finale. Le but étant de porter le plus loin possible l'étudiant c'est-à-dire qu'il puisse aller au maximum de ce qu'il peut ou de ce qu'elle peut faire; avec des retours.

Isaure : Donc c'est pour lui-même et pour qu'il puisse sentir sa progression. Deuxièmement que dans les circonstances COVID l'étudiant ou l'étudiante puisse... On lui demande un travail minimal et si le travail minimal et les consignes minimales, pas trop compliquées à remplir, sont rencontrées, la personne elle a 12 sur 20 ou 10. Enfin je ne sais plus ce qu'on avait mis. Et puis il y a la possibilité d'un bonus pour ceux qui veulent aller plus loin ou qui estiment qu'ils ont été dans les conditions pour le faire. Et là, le bonus vient en fonction de la qualité du travail fourni. Et ça voulait dire que tout le monde avait réussi à la base mais, dans la mesure où on savait que certains étudiants pouvaient avoir le désir d'aller le plus loin possible et d'être récompensés pour ce qu'ils faisaient on s'est dit que c'est quand même bien de pouvoir se donner une échelle et d'utiliser nos critères habituels pour ceux qui le veulent mais en garantissant pour ceux et celles qui ont été malades, ont eu des problèmes de santé mentale, étaient chez eux pour garder leur gosse – parce qu'il y a des gens qui sont parfois des gens en post-étude dans ce cursus et tout et ne pouvaient pas du coup faire leurs travaux et aller sur le terrain, etc. – on va assurer une sorte de justice. Arriver à cette décision a été l'objet de délibérations entre nous en ligne qui ont duré très longtemps, parce qu'il y avait des gens qui étaient dans notre groupe au départ qui disaient : "Non il ne faut pas évaluer, c'est injuste, on ne va

Croiser les regards professionnels permet de mieux vivre la prise de décision.

Accompagner l'étudiant dans son travail en amont de l'évaluation permet de remplir son rôle de formateur

↳ permet de faire coexister les 2 postures et de vivre sereinement la prise de décision (jugement pro)

correspondent au futur métier qu'il va. Donc il y a un rôle de **témoin**, j'atteste que de **certification**, qui est très important et qui est de plus en plus important aujourd'hui, je pense. Et le plus primordial pour moi, il y a un rôle d'accompagnement de la personne en elle-même. **Et donc il y a, pour moi ça c'est le principal rôle, c'est le rôle de coach, de formateur, d'assistant psychologue, tout ce que tu veux, de la personne et de son intégration dans le monde professionnel.**

Pour moi c'est vraiment ça les trois grands rôles et que je vais pondérer de manière différente dans l'évaluation en fonction du niveau de l'étudiant. En fait pas du niveau de l'étudiant, [Rires] mais du positionnement du cours dans le cursus et dans le parcours pédagogique et l'apprentissage de l'étudiant. Donc ça pour moi c'est vraiment important et c'est la première chose que je regarde quand je prends en charge un cours, c'est où se situe-t-il dans la trajectoire d'apprentissage et dans le parcours d'apprentissage pédagogique de l'étudiant.

Louise : Donc vous considérez que vous, au travers de vos enseignements et aussi de vos évaluations, vous avez un rôle sociétal ?

Jean : Ah oui forcément, oui ça c'est pour moi c'est absolument évident de plus que par le fait que l'on est ici à l'université de Liège, en plus on est dans une université publique, donc financée par la communauté, donc par la collectivité, donc par la société, donc forcément ce que nous allons rendre à la société doit valoir plus que ce que nous coûterons à la société.

Louise : Ok, très bien. Est-ce que vous pourriez, parce qu'on va arriver sur le sujet de l'évaluation pure et dure, maintenant que vous avez expliqué votre parcours, est-ce que vous pourriez me raconter la première fois que vous avez dû évaluer à l'université ?

Jean : Oui, oui, oui, mais je n'étais pas encore, il faut voir dans quelle position, même si j'étais assistant. Ah oui, oui, oui, tout simple, souvenirs intarissables, première année d'assistantat, j'avais été présent lors des examens oraux de mon chef de service deux demi-journées, et puis la troisième demi-journée, il a un accident, il n'est pas là, et je dois le remplacer. Un examen oral. Première année d'assistantat. [Rires]

Louise : Ah d'accord. Et comment vous avez vécu ?

Jean : Je pense que je me suis vraiment bien amusé. Mes évaluations ont été tout à fait en ligne avec les siennes. J'avais la chance que c'était un cours fort **quantique**, donc c'est plus facile à évaluer quand tu vas discuter de formules, de chiffres, etc., que quand c'est un cours plus **appréciatif** avec beaucoup

Enseigner permet d'accompagner
(posture d'accompagnateur)

Assurer la posture d'accompagnateur

Enseigner permet d'aider à l'intégration
des étudiants dans le monde pro

Avoir accès au parcours de l'étudiant permet de
reconsidérer son jugement pro

Considérer un cours comme faisant partie
d'un processus d'app. complet amène
à adapter son jugement pro

Dépendre de la société
amène à être redevable

Les cours quantitatifs permettent
l'objectivation
empêchent la
subjectivité

maîtrisent les ressources qu'ils vont chercher, s'ils sont assez autonomes dans la démarche de recherche de la formation, dans l'analyse critique des sources, et ainsi de suite.

Louise : Comment justement vous vivez l'échec ou les réussites de vos étudiants?

Romain : Alors au début, c'était très étudiants, narcissique. Je me faisais, je donnais un exemple, je me faisais fort que aucun étudiant qui faisait la mémoire chez moi n'échouait. Et j'en avais, j'en avais au début de ma carrière, on avait ici dans le master, on a diminué de moitié le nombre d'étudiants de master, mais à un moment on avait 80 étudiants dans le master qui circulaient. Donc au bas mot j'avais 15, 20 mémoires à suivre. Et donc je donnais une sorte de garantie aux étudiants, avec moi on ne rate pas. Et donc, mais j'en faisais trop, j'étais beaucoup trop présent, j'ai vraiment été bouffé par le boulot jusqu'au burnout limite. C'est moi qui corédigeais avec eux, leurs hypothèses de recherche, leurs questions de recherche, leurs hypothèses quoi. Ça ne va pas, donc maintenant je prends beaucoup plus de distance etc. et je vis beaucoup plus facilement l'échec des étudiants.

Louise : Comment vous faites pour prendre de la distance ?

Romain : Comment j'ai fait ? Parce que je, en fait j'ai renoué un autre contrat de travail avec mes étudiants. Avant j'étais à leur service, maintenant je comprends que la relation pédagogique c'est pas moi qui fait tout et l'étudiant qui est une sorte d'éponge de ce que je vais lui dire. Il y a une part de responsabilité de l'étudiant dans sa réussite, qui n'est pas totale. Sa réussite va dépendre de la qualité de ses enseignants, de ce qu'il va apprendre, des moyens aussi qui lui sont alloués, des conditions de travail à l'unif, en dehors de l'unif. Et finalement le prof c'est une partie. Mais avant je donnais beaucoup trop d'importance à la réussite par le prof. Pourquoi? Parce que quand j'avais été étudiant, on a tous connu ça, vous avez aussi des profs franchement chiants. Et puis des profs formidables qui vous donnent de la... transmettre une passion et qui... voilà. Et alors mon ego était tellement développé que j'avais envie de transmettre vraiment ma passion et l'intérêt. Et j'en faisais trop. Et donc j'ai réduit tout en conservant ma passion et en me disant je transmets une passion. Mais prends cette passion, celui ou celle qu'il voudra. Et c'est sa responsabilité. Donc j'ai rééquilibré le jeu de responsabilité. Je ne peux pas me sentir responsable de l'échec systématique de tous mes étudiants. Quand c'est de ma faute, c'est de ma faute. Et je le reconnaîtrai. Mais je ne peux plus faire comme avant

En début de carrière

Guider les étudiants permet de les aider à réussir
↳ permet de se valoriser (en tant qu'ens)

Donc en début de carrière
faire réussir tout le monde permet de prendre confiance en soi (dans son rôle de prof).

L'ancienneté permet de prendre conscience des responsabilités partagées dans la réussite de l'étudiant.

↳ permet de prendre du recul sur l'échec des étudiants.

Sans expérience,

Avoir été étudiant amène de l'empathie pour les étudiants actuels

↳ amène à se sentir responsable dans la réussite.

↳ empêche de prendre du recul sur sa position dans l'échec d'un étudiant.

puisse bénéficier d'une super cote, par exemple. Donc c'est très prenant et fatigant.

Louise : Oui. Et du coup, en terme de ressenti, par exemple, face à l'évaluation face à vos étudiants, vous vivez les choses différemment ? Je ne sais pas si ma question est claire.

Thierry : Mais le mot ressenti moi, je ne travaille pas sur le sentiment ici. Donc je crois que ce qu'il faut, c'est bien sûr être empathique lorsque les étudiants sont désemparés, etc. Mais l'évaluation, elle doit être juste et elle ne doit pas être ...

L'évaluation, en fait, elle reflète la réussite du contrat entre l'étudiant et l'enseignant. Et donc, si on a réussi à intéresser les étudiants, si on a réussi à leur faire acquérir les compétences qu'on voulait et que tout le monde réussisse, c'est super ! Donc c'est un peu ça les sentiments que j'ai. Donc, évidemment, quand on a des étudiants qui n'arrivent pas bah c'est toujours triste, mais voilà, c'est le boulot. Je suis médecin et je vois aussi des patients mourir, c'est comme ça.

Louise : Sur quoi est ce que du coup vous vous basez ? Vous me parlez de justesse dans l'évaluation et de mettre ses sentiments de côté, sur quoi vous vous basez ? Vous me parlez de contrat concrètement ...

Thierry : Bah vous avez ...

Louise : ... comment est représenté ce contrat ?

Thierry : Bah le contrat, c'est les objectifs d'apprentissage et les engagements pédagogiques. Alors, les engagements pédagogiques sont généralement assez succincts, mais plus on en met, plus c'est compliqué. Et donc c'est durant les cours, il y a vraiment ... on explique vraiment ce qui est super important, quels sont les objectifs clés. Et puis on fait vraiment le discernement, même si il y a des objectifs et écrits, je crois que les objectifs qu'on peut vraiment établir tout au long du cours sont quand même les plus intéressants. Donc pour ça, les étudiants ont quand même intérêt à assister au cours ou à regarder les podcasts parce que s'ils prennent que les bouquins et qu'ils se disent "Bon, je vais étudier son truc comme ça", ils ne vont pas avoir ce discernement entre ce qui est vraiment un objectif prioritaire et qu'un objectif peut être plus accessoire.

Louise : Vous dites, du coup, que plus on met d'engagements pédagogiques, plus c'est compliqué. Pourquoi ?

Thierry : Parce qu'on est donc avec un contrat qui est de plus en plus détaillé. Donc vous manquez de latitude.

Louise : D'accord.

Thierry : Et on peut se voir reprocher - vous savez, les gens, ils sont tous un peu fous - on peut se voir reprocher des trucs alors qu'on a bien fait son travail, mais que vous avez ... vous vous retrouvez avec, peut être, un circuit que vous avez vu un peu plus vite, etc. Et ça donc ça rend les choses un peu plus compliquées. Donc en fait, si on fait un contrat à trop détaillé, je pense que c'est un peu compliqué. Il vaut mieux faire un bon contrat, bien fait, mais pas qui ne reprend pas mot pour mot

l'affect empêche d'évaluer justement

Exercer dans le milieu médical & vivre des expériences dramatiques quotidiennement permet de prendre du recul sur l'évaluation de l'étudiant (et sur son échec)

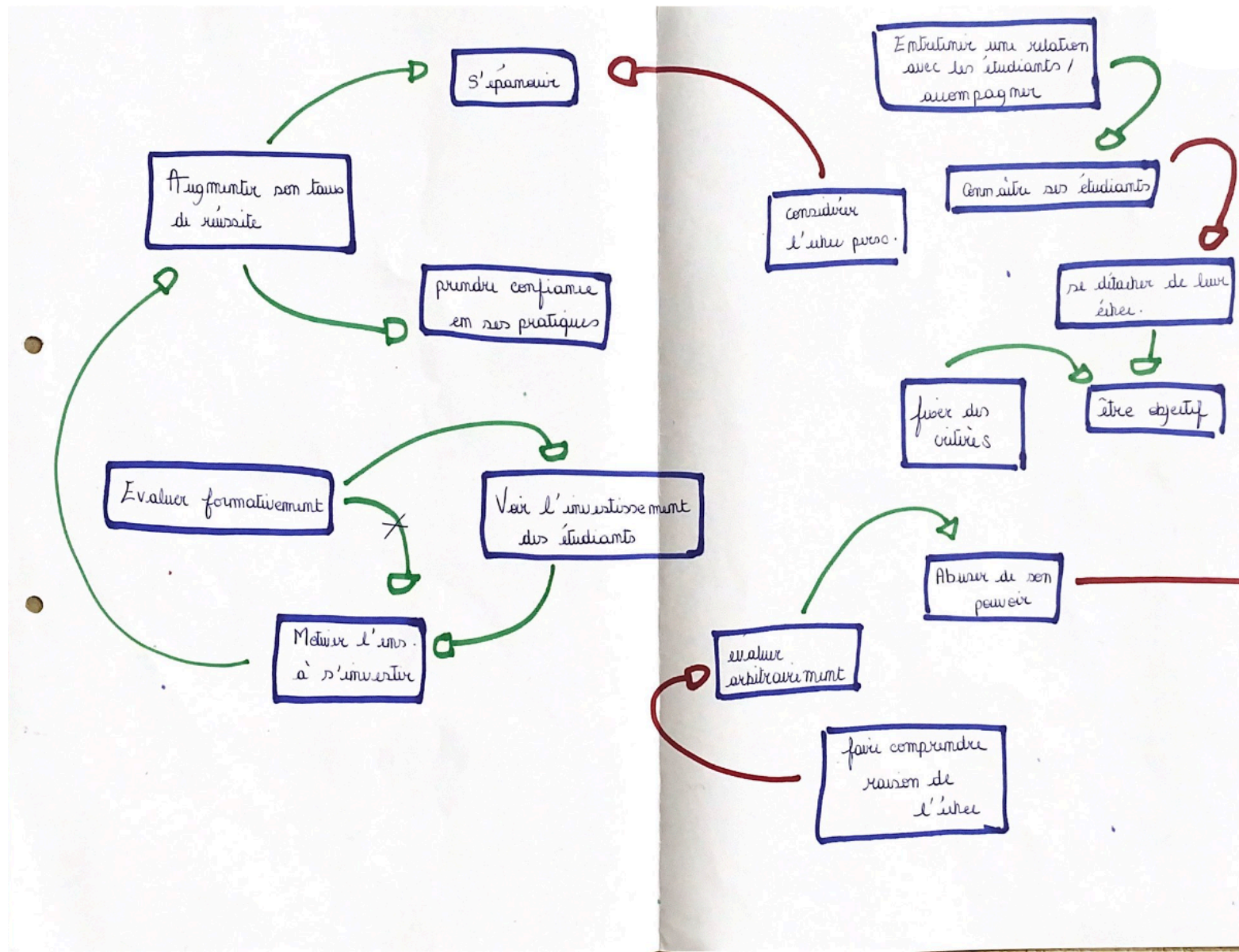
Rédiger des engagements pédagogiques, établir des objectifs d'apprentissage & les communiquer + communiquer les contenus saillants durant les cours permet d'établir un contrat avec l'étudiant

Evaluer sur base d'un contrat permet d'évaluer justement : de se rapprocher du score vrai.

Etablir des engagements pédagogiques trop précis empêche la latitude.

Annexe 6 : Schématisations – codage sélectif

Schématisations réalisées suite aux 3 premiers entretiens : Laurent, Martin et Mia



25 février 2024

Bien évaluer / être un bon évaluateur

Concevoir l'évaluation au début du cours

Être en adéquation avec ses obj.

Constat de mauvaises pratiques

S'entraîner

Se former

Améliorer ses pratiques

Discuter de ses pratiques avec ses collègues

Consulter ses étudiants

Établir des critères d'évaluation & les communiquer

Objectiver l'évaluation

Exploiter modalités d'évaluation

Harmoniser les étudiants

entraîner ses étudiants

Favoriser tout le monde

Affirmer ses prat.

Évaluer à l'écrit

Évaluer oralement

Varié modalités d'évaluation

Prendre conn. des résultats des étudiants

Mettre en question ses pratiques

Vérifier le raisonnement des étudiants / leur capacité de raison. (cohérence ou incohérence) robustesse - originalité

25 février 2024

Evaluer à l'univ.

faire prendre conscience de leur resp. aux étudiants

monter vers la réunion

exploiter les règles

Vérifier cap. à occuper 1 post à resp.

Avoir une responsabilité sociale

Permettre à tous la réunion

Assurer bon fonct. de la société

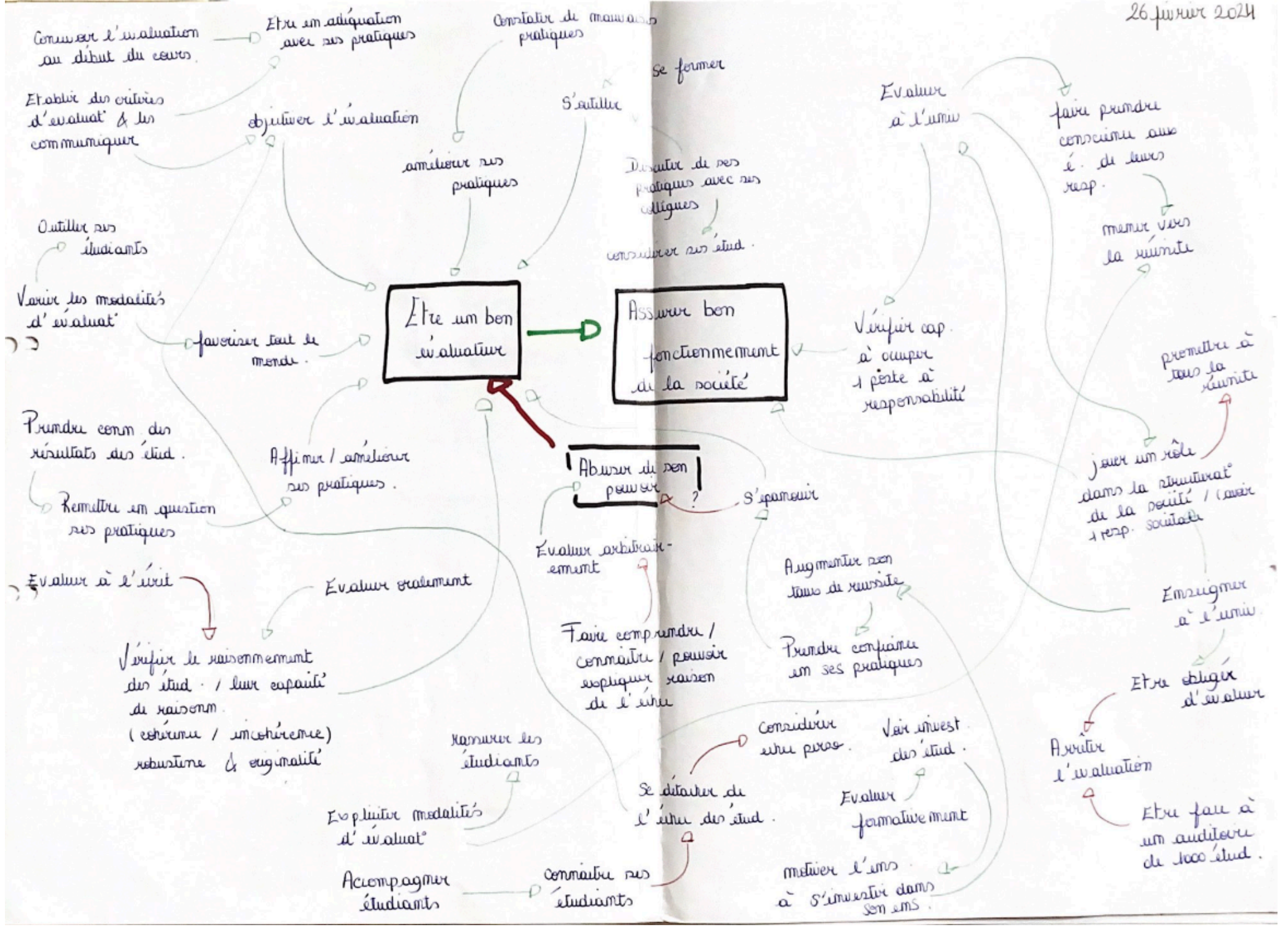
Aider l'évaluation

Etre obligé d'évaluer à l'univ

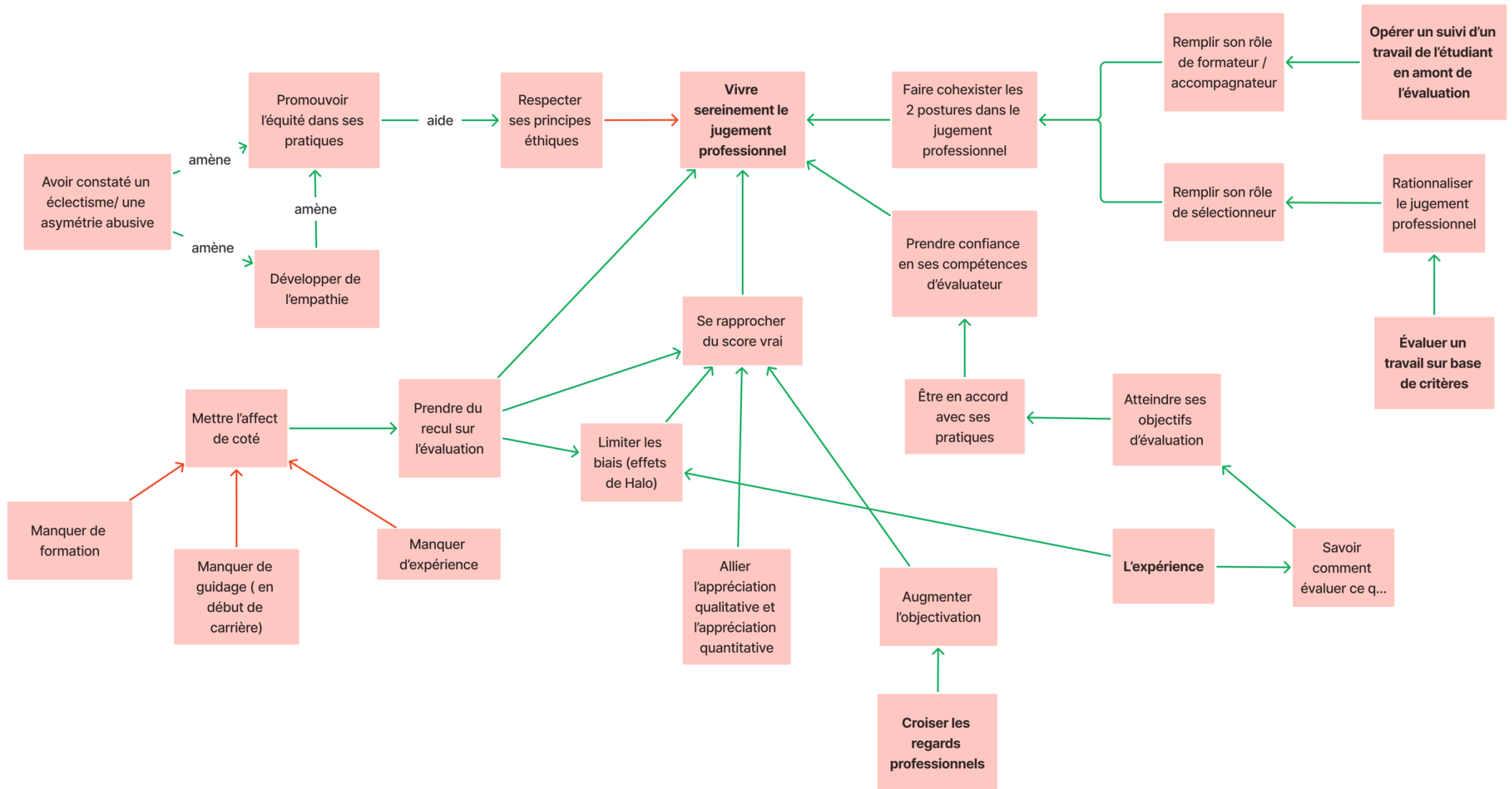
Etre face à un auditoire de 1000 étudiants

Enseigner en supérieur

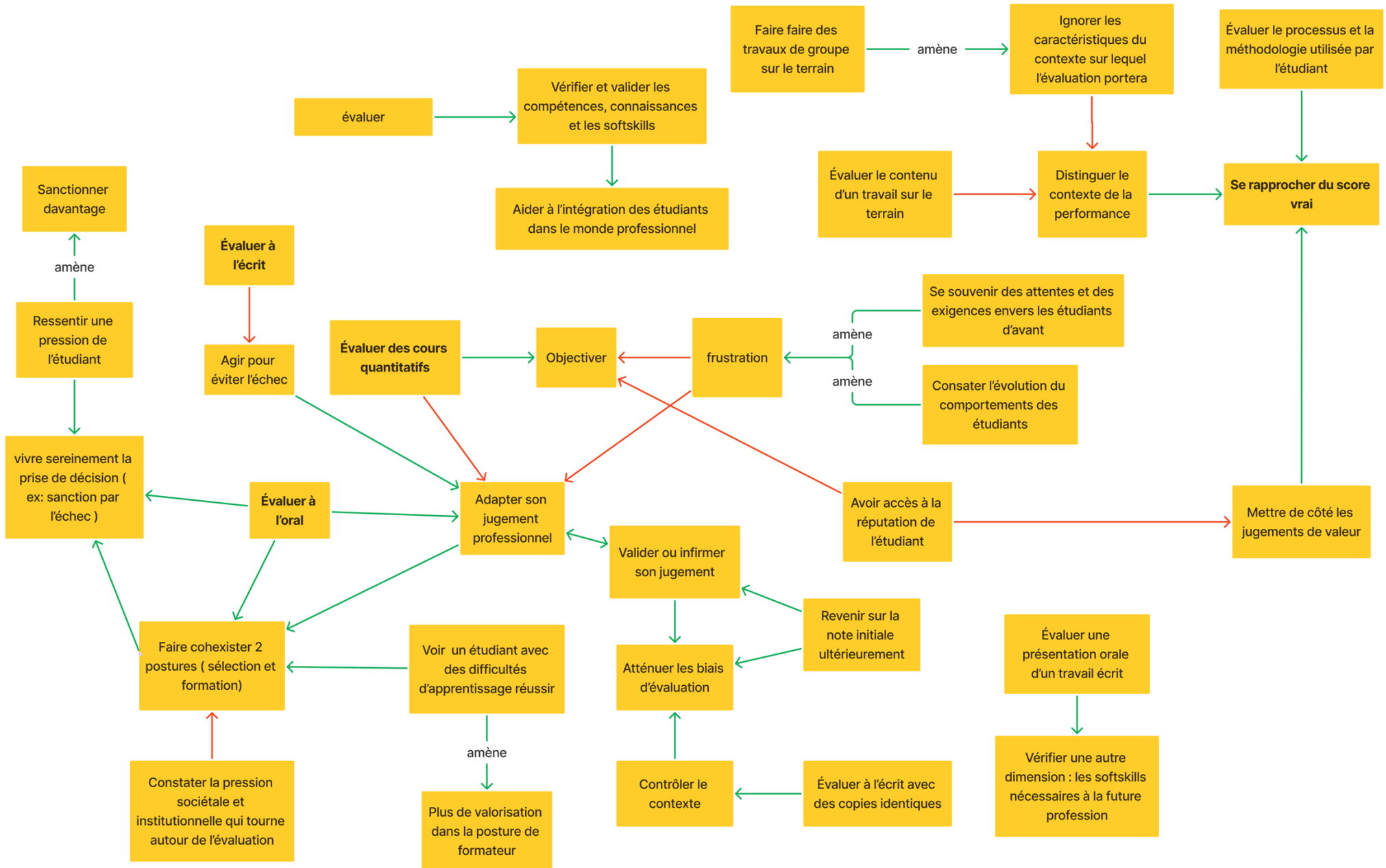
Jouer un rôle dans la structuration de la société



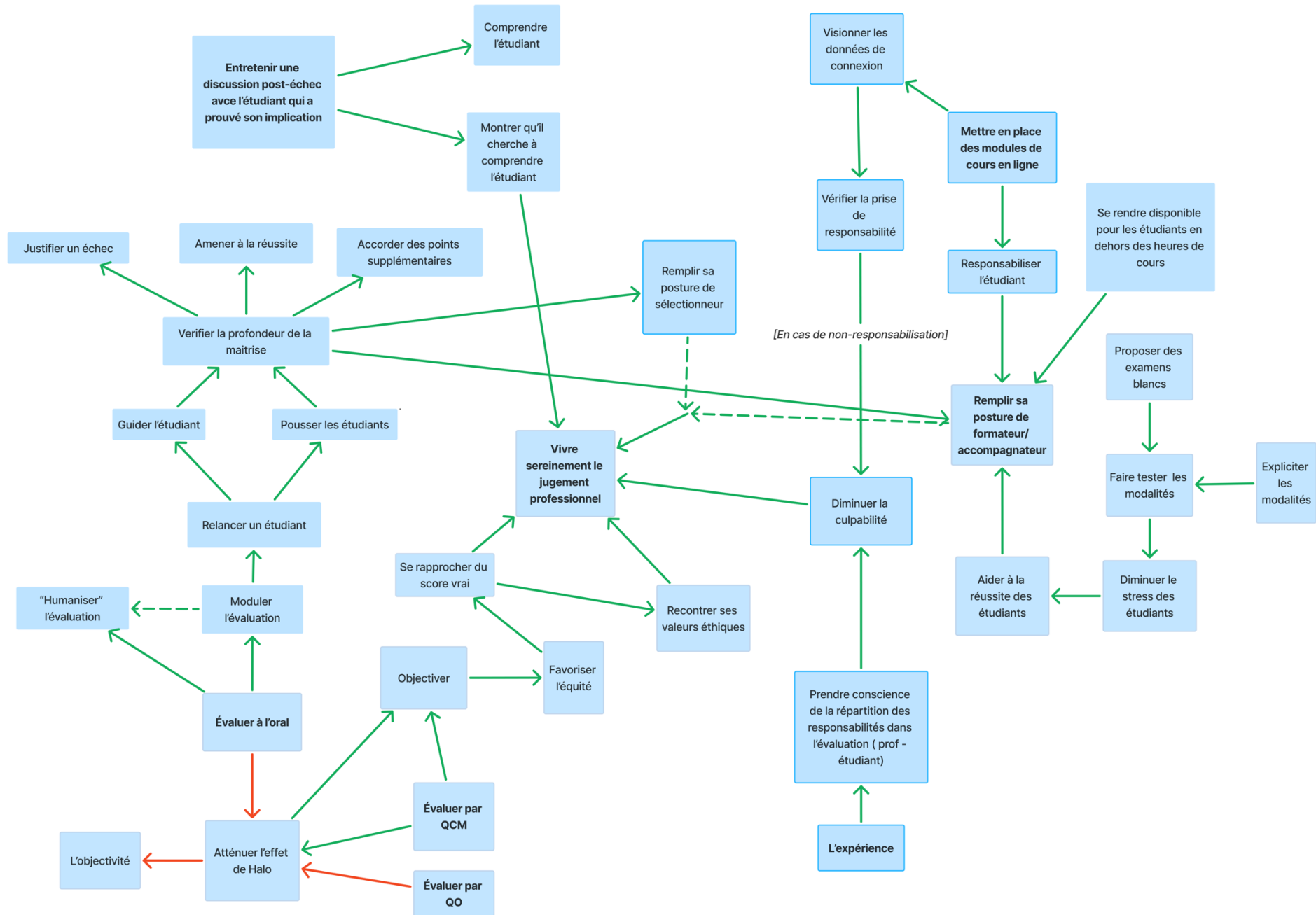
Schématisation de l'entrevue 4 : Isaure



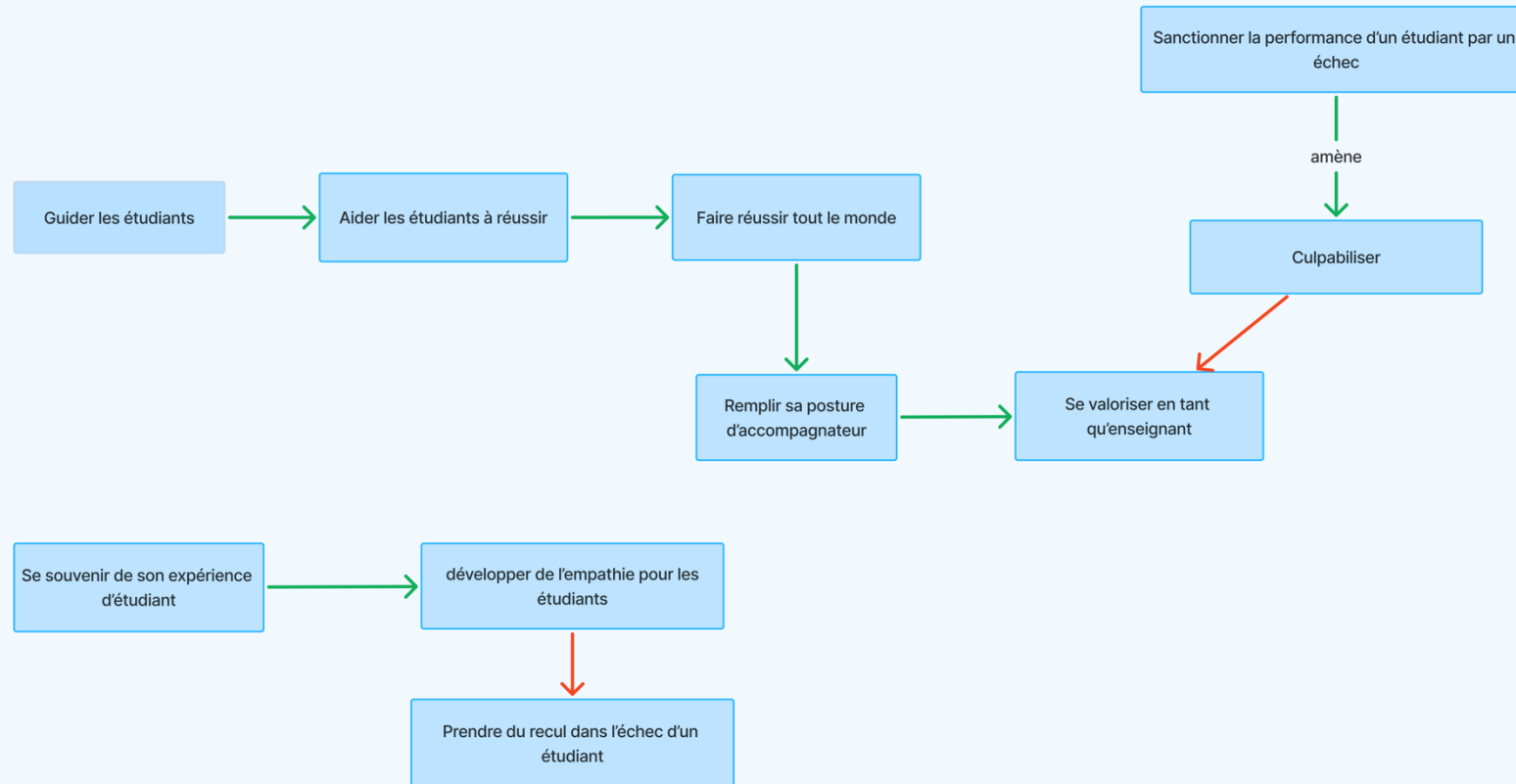
Schématisation de l'entrevue 5 : Jean



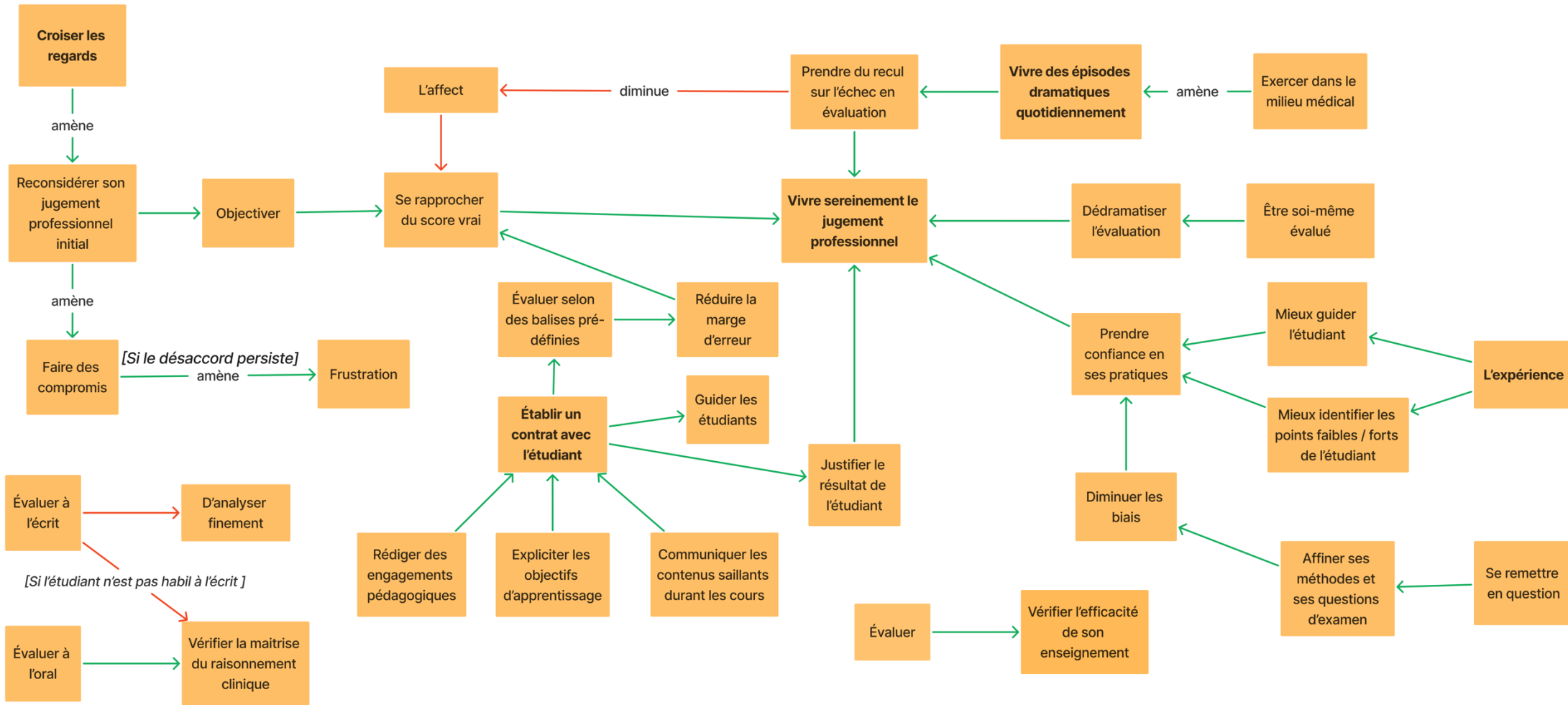
Schématisation de l'entrevue 6 : Romain



En début de carrière



Schématisation de l'entrevue 7 : Thierry



Annexe 7 : Extrait du journal de bord - La nouvelle problématique

15 avril 2024

Comment se forment les croyances des profs univ. à
propos des rôles de l'évaluation?

Comment vivent-ils la double posture de l'évaluateur?

▷ Societal, formation
(sélection) (accompagnement)

"humanisation" par l'oral

oral = bien une croyance!

↳ car étudiant → pas le même avis

▷ Pas besoin d'avoir
cette ~~th~~ théorie sur
double posture
→ je me base sur
mes observations

Aller sur le plan de
l'identité pro.

Expliquer comme je passe d'un titre à l'autre
dans ma méthode

Notre problématique :

Comment se forment les croyances des profs d'univ à propos des rôles de l'évaluation ?

↳ // ancienne posture

Comment vivent-ils la double posture de l'évaluateur ?

→ relève facteurs des croyances des profs car on se fie à leurs exp.

// oral → moyen d'humaniser l'évaluation / notation

Exemple de questions :

1) Comment percevez-vous votre rôle lors de l'évaluation en termes de responsabilité sociale et de relation humaine ?

PRESSION
RESP

2) Quelles sont les principales pressions ou obligations que vous ressentez en tant que prof lors de l'évaluation des étud ?

3) Est-ce que cela joue sur votre manière d'évaluer ?

IMPACT
NOTION.

4) Lorsque un étudiant échoue à une évaluation, quel est votre sentiment en tant que prof ?

5) Comment gérez-vous vos émotions (ou culpabilité) dans de telles situations ?

APP. /
TRAT.

6) Avez-vous développé des approches ou des stratégies pour faire face à cette double posture ?

7) Comment conciliez-vous l'exigence académique avec le soutien émotionnel envers les étud ?

// QUID ORAL

Annexe 8 : Extrait de codage – la découverte du « dilemme »

de savoir s'il a envie de jouer le jeu collectivement et individuellement, avec lui-même aussi. Et puis une fois qu'il a accepté ces règles, ben il doit euh ... il doit y mettre du sien pour ne pas chercher à tricher, pour ne pas chercher à euh ... à ne pas respecter les règles. Parce que, pour moi, un étudiant il n'est pas seul, il est dans le même bateau avec les autres et avec le prof. Et donc si ... s'il ne veut pas jouer les règles du jeu, ça signifie qu'il joue solitaire et ça, pour moi c'est compliqué. Parce qu'il est ... Je dis toujours à mes étudiants, dès la première année, ne pensez pas que je ne suis ... que je ... que je suis ... que j'ai envie de vous faire échouer. Je suis dans le même bateau que vous. Oui, généralement, les étudiants ils ne comprennent pas ça, c'est très bizarre d'ailleurs. Et j'adorerais faire cent-pour-cent de réussite. D'abord parce que je n'aurais pas 2e session donc je pourrais partir en vacances plus longtemps. Très matériellement, il y a ça. Et j'adorerais avoir cent-pour-cent de réussite parce qu'en délibération ce serait génial. On ... on serait ravis que tout le monde réussisse. Et ... Et donc je pense, en tout cas, moi je suis comme ça, mon idéal c'est que tout le monde réussisse. Sauf que le problème, c'est que je ne peux pas juste dire : tout le monde réussit. Il faut un minimum faire d'efforts et euh .. et là je ... ils doivent comprendre les étudiants qu'on est tous dans le même bateau. Et donc pour moi, les exigences qui s'imposent aux étudiants c'est de ... d'accepter l'idée du jeu collectif et de se dire la formation elle n'est pas qu'unilatérale, elle est collective et je contribue moi-même au cours et dans l'évaluation, à ce que tout se passe bien. Pour tout le monde.

Louise : OK, quelle est votre ... enfin quelle serait votre réaction, du coup, si vous vous rendiez compte que justement tous vos élèves avaient réussi ? Est-ce que ça vous mènerait à vous remettre en question sur l'évaluation ou pas ?

Laurent : Ah, bonne question. Ben je serai quand même heureux. Euh ... [silence] Alors, ça pourrait me remettre en question en me disant que j'ai été ... j'ai été trop facile. Et en même temps, je ... je crois que ça me rendrait heureux parce que euh ... ça veut dire qu'il sait passer quelque chose où d'abord je ... je pense avoir été clair avec les règles, les critères, et que je serai ravi de me dire que les étudiants ont pris leur part de responsabilité. Et je crois que serais tout simplement heureux. Je l'ai bien vu l'année dernière. En première année, j'ai eu un taux de réussite première et seconde sessions confondues de soixante-pour-cent. Ce qui est le double en fait de la ... du taux de réussite en faculté de droite qui est de trente-pour-cent en termes de session. Je ne suis pas en train de dire que l'examen était seulement beaucoup plus facile, parce qu'il y a eu tout un dispositif qu'on a mis en place avec l'assistant pour ... pour vraiment y arriver ensemble. Et en fait, je me rends compte à chaque fois que je prends cet exemple, ça me rend heureux. Je suis content de voir que le

Qu'est-ce que
il dit réellement ?

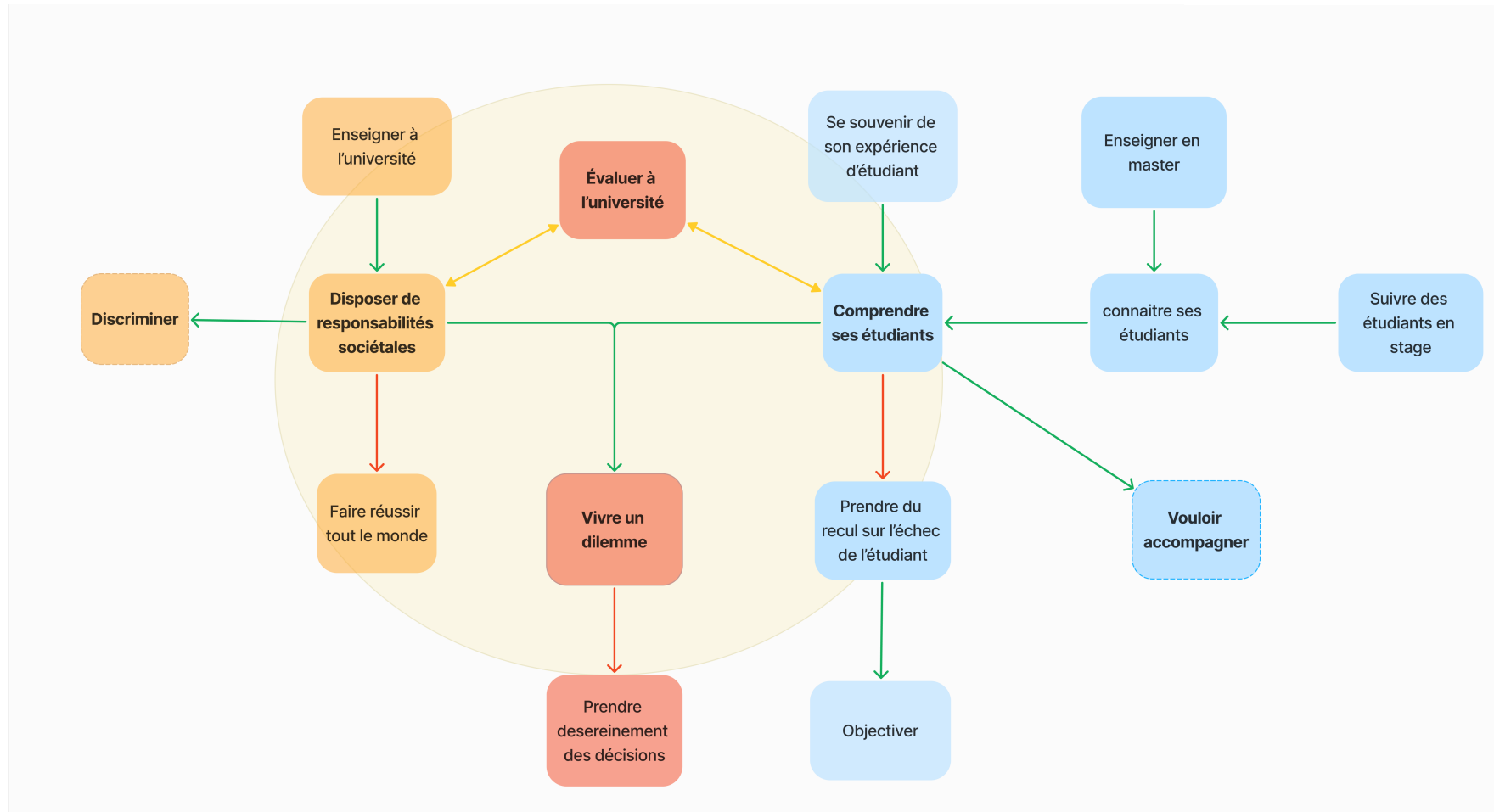
paradoxe

Volonté de faire comprendre
que prof est dans le m
bateau

(MAIS RAPPORT INEG.)

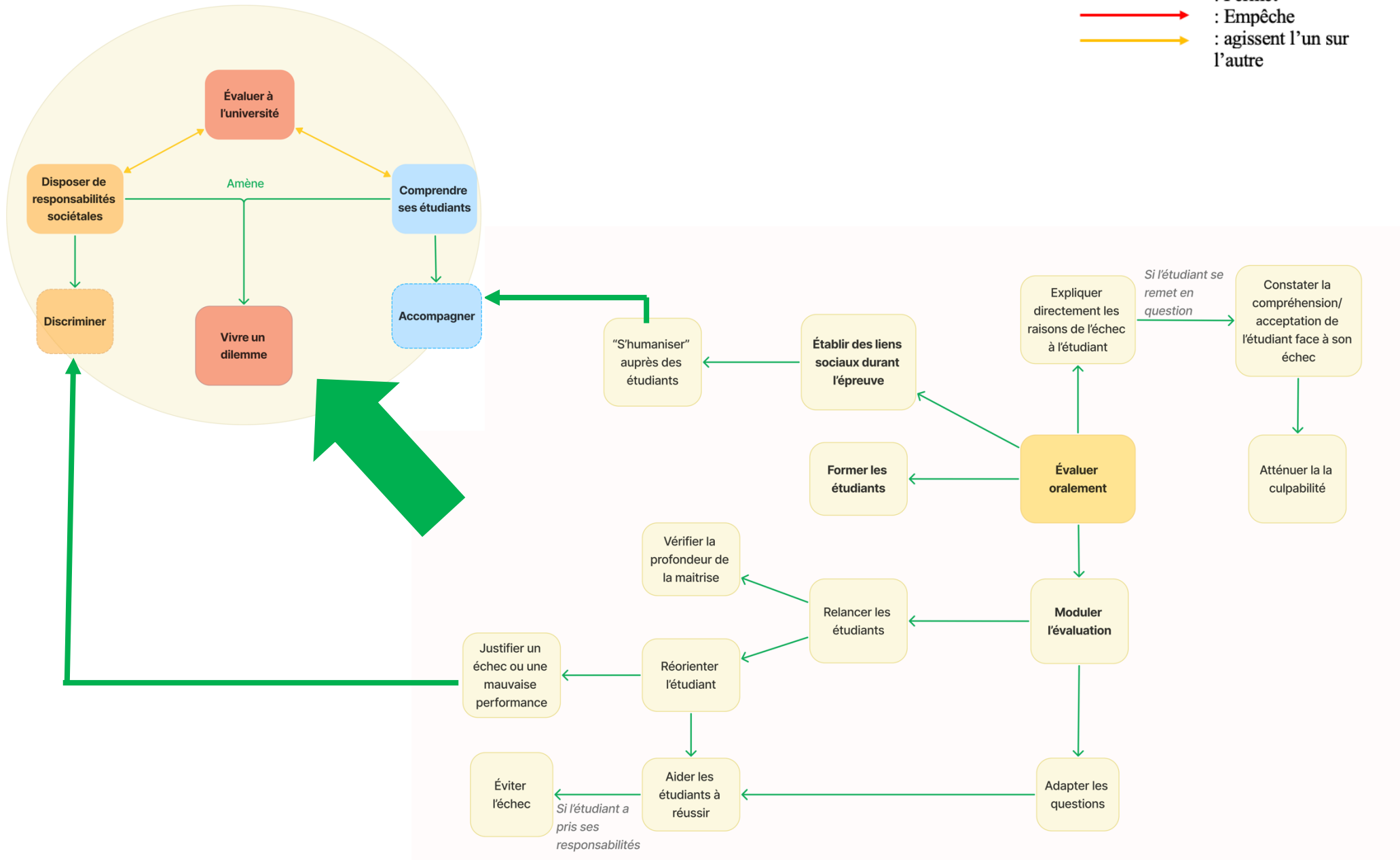
Double posture

Annexe 9 : Schématisation - La dynamique du dilemme entre 2 postures

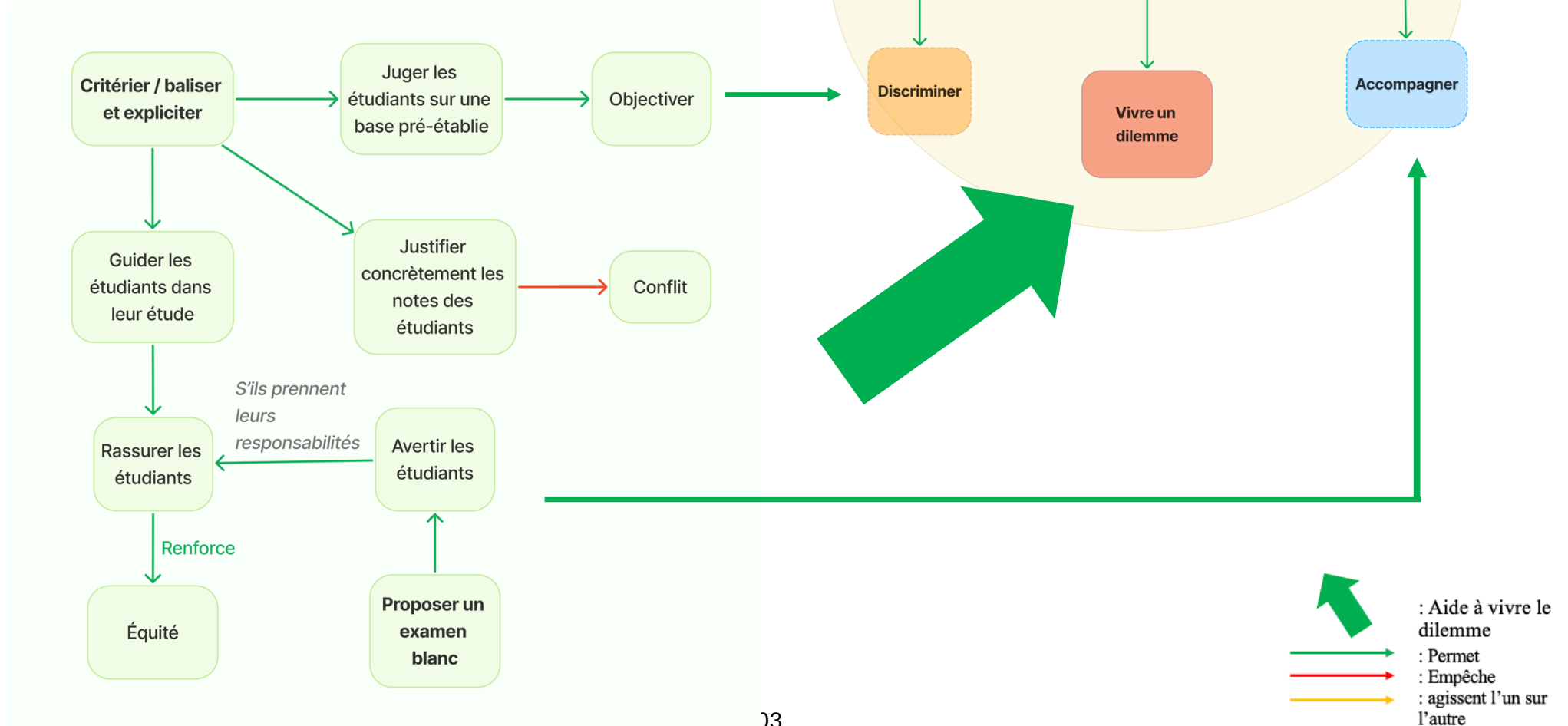


Annexe 10 : Schématisation – Le rôle de l'évaluation orale dans le dilemme

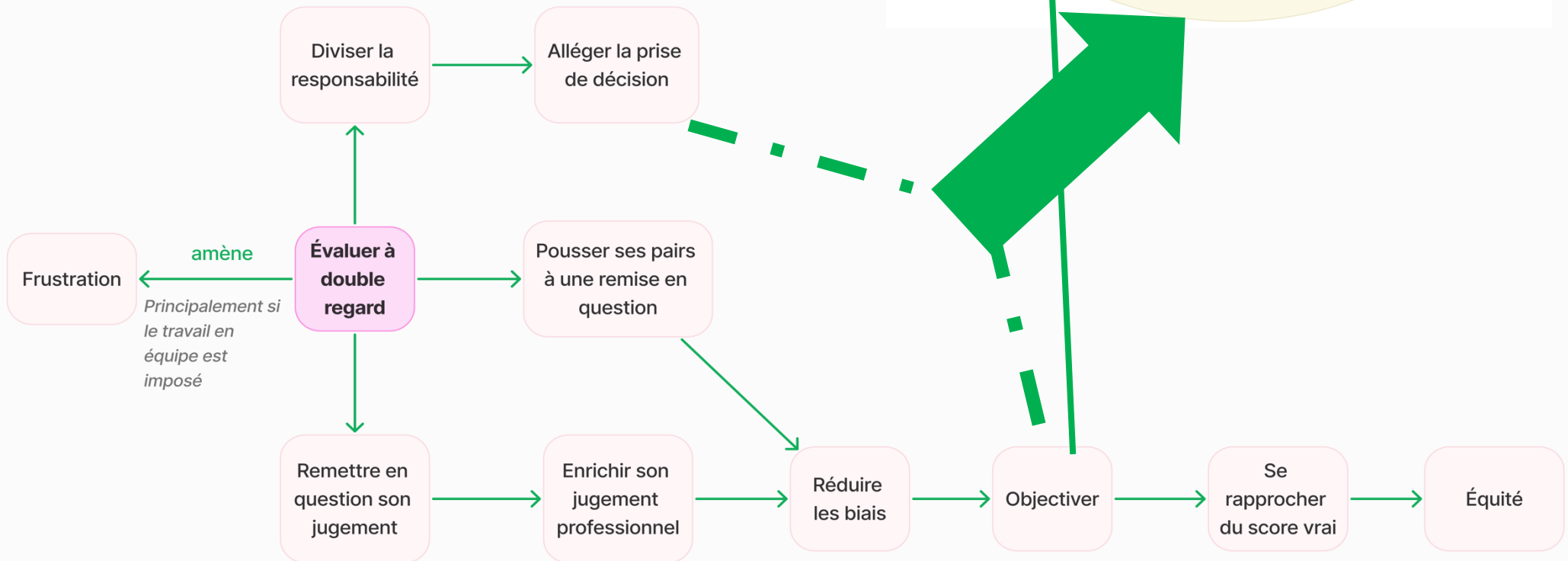
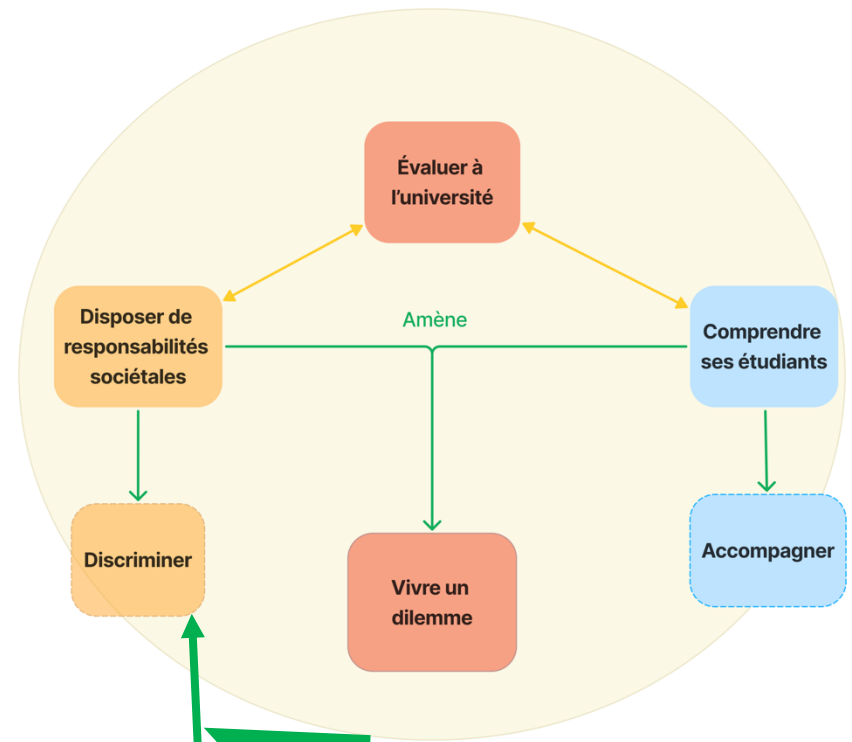
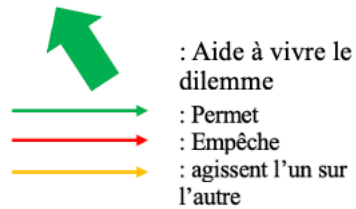
- : Permet
- : Empêche
- : agissent l'un sur l'autre



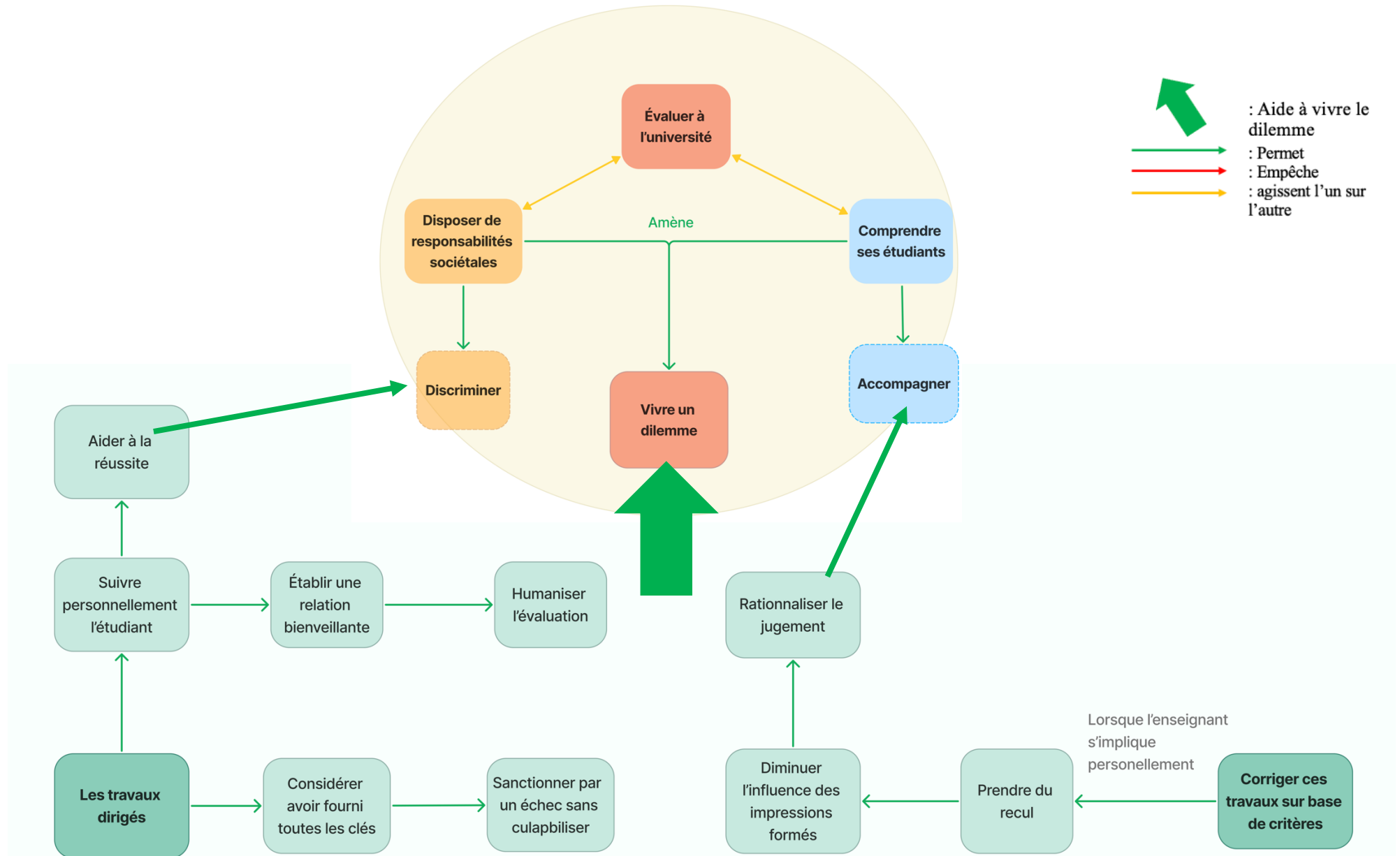
Annexe 11 : Schématisation – Le rôle des travaux dirigés dans le dilemme



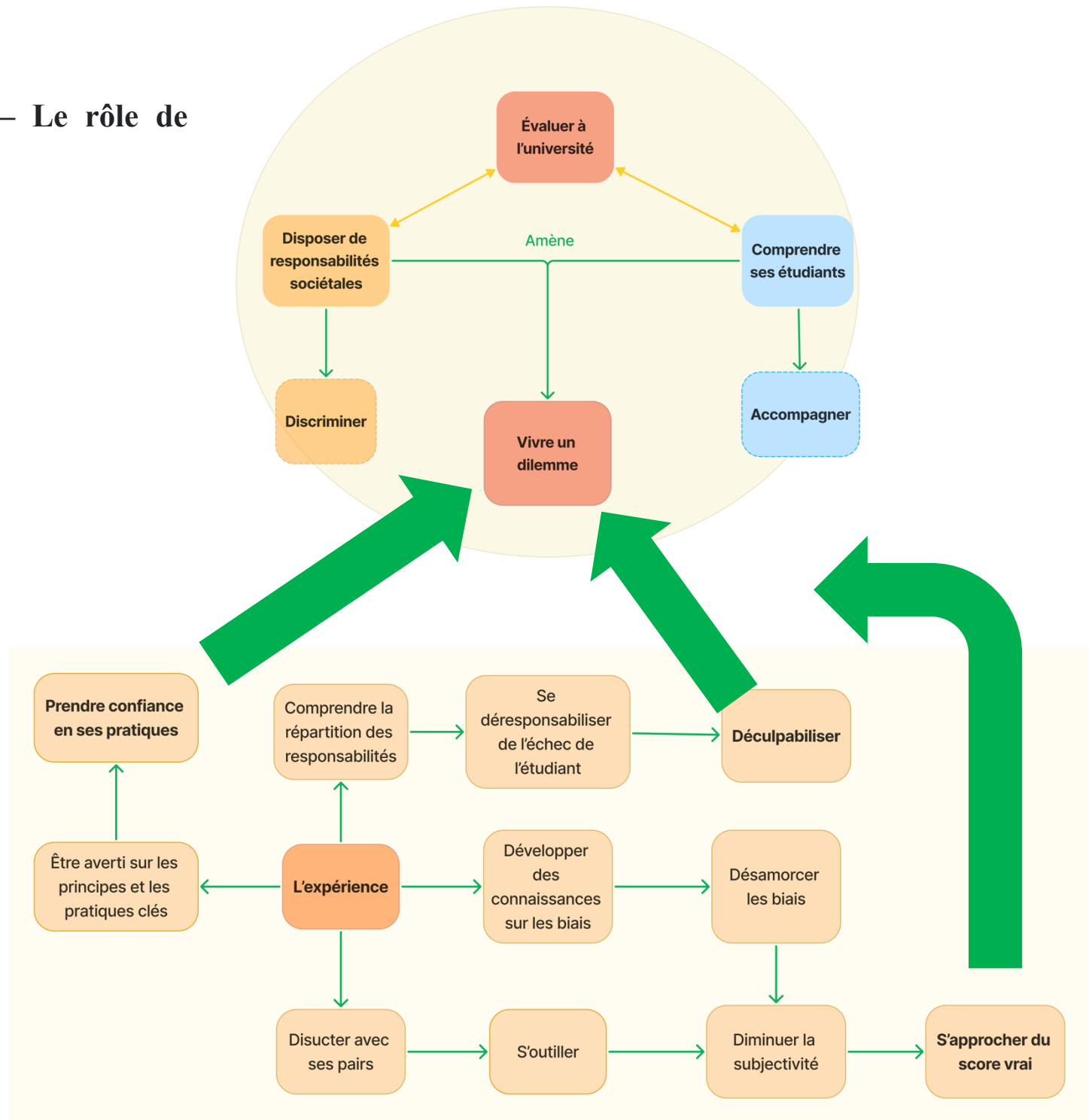
Annexe 12 : Schématisation – Le rôle l'explicitations des attentes dans le dilemme



Annexe 13 : Schématisation – Le rôle de l'évaluation à double regard dans le dilemme



Annexe 14 : Schématisation – Le rôle de l'expérience dans le dilemme



Annexe 15 : Schématisation – Le rôle du parcours personnel dans le dilemme

