

Université de Montréal

Analyse des pratiques d'évaluation des apprentissages dans les disciplines de l'ingénierie
dans le contexte de l'enseignement supérieur en Tunisie

Par
Ali Messaoud

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae doctor - Doctorat en
sciences de l'éducation, option mesure et évaluation en éducation

Août 2021

© Ali Messaoud, 2021

Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Analyse des pratiques d'évaluation des apprentissages dans les disciplines de
l'ingénierie dans le contexte de l'enseignement supérieur en Tunisie**

Présentée par
Ali Messaoud

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Sébastien Béland

Président-rapporteur

Micheline-Joanne Durand

Directrice de recherche

Alexandre Beaupré-Lavallée

Membre du jury

André-Sébastien Aubin

Examineur externe

Résumé

L'évaluation des apprentissages occupe une place importante dans les dispositifs de formation. Les décisions évaluatives peuvent avoir un impact majeur sur l'avenir professionnel de l'apprenant. Les enjeux peuvent être également élevés pour toute la société. Par ailleurs, bien que l'enseignant soit le premier responsable de l'évaluation, d'autres acteurs internes et externes y participent : les évalués, les acteurs institutionnels, les décideurs du ministère, les organismes accréditeurs, etc. L'évaluation semble bien plus complexe qu'elle n'y paraît.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur tunisien, il y a un manque de recherche dans le champ de l'éducation et plus particulièrement en lien avec la question de l'évaluation des apprentissages. C'est pourquoi cette étude se propose de tenter de dissiper le flou qui entoure les pratiques évaluatives, qui, à notre connaissance, n'ont pas été traitées comme objet de recherche dans le contexte de l'université tunisienne.

Dans la présente étude, le concept de « culture d'évaluation » est central. L'analyse culturelle réalisée s'appuie sur la forte ressemblance entre les concepts de culture et celui de pratique. Cela nous a conduit à adopter un cadre d'analyse inspiré de la théorie des architectures de la pratique (Kemmis, 2009; Kemmis et al., 2014b). Les objectifs spécifiques consistent d'abord à décrire en détail les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants ciblés et, ensuite, à identifier les patrons culturels associés à ces pratiques.

L'ethnographie est la méthodologie retenue pour cette recherche. Elle implique de mener une étude de terrain auprès d'un groupe social de « natifs ». Il s'agit d'un groupe d'enseignants appartenant aux disciplines de l'ingénierie œuvrant à l'université de Gafsa. Les données ont été recueillies à l'aide des méthodes de l'entrevue individuelle semi-dirigée, de l'observation participante et de l'étude de documents.

L'analyse des pratiques évaluatives dans le cadre de cette étude a permis de dégager quelques constats généraux. D'abord, l'évaluation est avant tout un dispositif technique. Il s'agit en outre d'une activité plurielle où des pratiques singulières se développent. Néanmoins, les enseignants tendent à suivre un processus officiel générique. Un autre constat concerne le

caractère solitaire de l'activité d'évaluation qui se manifeste dans le manque de collaboration et l'existence de pratiques de « bricolage ». Il apparaît aussi que les enseignants sont insatisfaits des pratiques évaluatives existantes et tentent par de multiples moyens de les améliorer, mais sans impact réel. Le système évaluatif officiel est trop rigide pour permettre de vrais changements dans les pratiques. Cela contribue à renforcer la logique du devoir qui consiste à répondre aux exigences administratives en matière d'évaluation. Paradoxalement, les prescriptions officielles ne sont pas toujours respectées. Les résultats montrent également l'existence de conflits dans les activités d'évaluation collaboratives. Tous ces éléments conduisent à un manque de transparence dans l'évaluation. Finalement, les résultats suggèrent une certaine prévalence de la tolérance dans la culture d'évaluation.

À travers cette étude, nous présentons une ethnographie assez détaillée en tant que contribution importante pour la recherche en évaluation. Les acteurs du terrain pourraient s'y référer pour développer des dispositifs de formation plus efficaces en ingénierie.

Mots-clés : évaluation, évaluation des apprentissages, pratique évaluative, culture, culture d'évaluation, ingénierie, génie, ethnographie, analyse culturelle, enseignement supérieur.

Abstract

Assessment of learning occupies a central position in training structures. Assessment decisions can have a major impact on the learner professional future. The stakes can be high for all the society as well. In addition, although the teacher has the lead responsibility for assessment, other internal and external actors are involved: the students, the institutional actors, the decision-makers at ministry level, accreditation bodies, etc. Assessment seems much more complex than it looks.

In the context of Tunisian higher education, there is a lack of research in the field of education, especially regarding the issue of assessment of learning. Consequently, this study proposes to dispel the lack of clarity that surrounds assessment practices, which, to our knowledge, have not been considered as a research topic in the context of the Tunisian university.

In this study, the concept of "culture of assessment" is central. The cultural analysis undertaken is based on the strong similarity between the concepts of culture and that of practice. This led us to adopt an analytical framework inspired by the theory of architectures of practice (Kemmis, 2009; Kemmis et al., 2014b). This research had two specific research objectives: first, to provide a detailed description of the targeted teachers assessment practices and, secondly, to identify the cultural patterns related to these practices.

We have chosen ethnography as a research methodology in this study. It involves conducting field research with a social group of "natives". It's a group of engineering teachers working at the University of Gafsa. Data were collected using the following methods: semi-structured individual interview, participant observation and documents.

In this study, the analysis of assessment practices allowed us to form few overall observations. First of all, assessment is primarily a technical process. It is also a plural activity where unique practices develop. However, teachers tend to follow a generic formal process. Another conclusion concerns the solitary nature of the assessment activity which manifests itself in the lack of collaboration and the existence of improvisation practices. In addition, it appears that teachers express dissatisfaction with existing assessment practices

and try in many ways to improve them but with no real impact. The official assessment system is too rigid to allow real changes in practices. This contributes in reinforcing the logic of duty which consists in trying to meet the administrative requirements for assessment. Paradoxically, official requirements are not always respected. The results also show the existence of conflicts in collaborative assessment activities. We also concluded that assessment lacks transparency. Finally, the results suggest a certain prevalence of tolerance in the assessment culture.

In this study, we present a quite detailed ethnography as an important contribution to research on assessment. Actors in the field could use it as a reference in order to develop more effective training systems in the field of engineering.

Keywords: assessment, assessment of learning, assessment practice, culture, assessment culture, ethnography, cultural analysis, engineering, higher education.

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract	5
Table des matières	7
Liste des tableaux.....	15
Liste des figures.....	16
Liste des sigles et abréviations	17
Remerciements	18
Introduction.....	19
CHAPITRE 1 – Problématique.....	24
1.1 Le contexte de la recherche.....	24
1.2 L’enseignement supérieur : un secteur en mutation	24
1.3 L’enseignement supérieur en Tunisie : l’offre de formation	30
1.3.1 Le poids faible des sciences de l’éducation	30
1.3.2 Une offre de formation qui valorise les filières de l’ingénierie.....	32
1.3.3 L’accréditation des programmes d’ingénierie	33
1.4 Le portrait de la recherche sur l’évaluation des apprentissages à l’université	35
1.4.1 L’étude des pratiques évaluatives.....	36
1.4.2 L’étude des représentations.....	37
1.4.3 L’étude des liens entre les aspects de l’évaluation	38
1.4.4 L’étude de l’évaluation selon une perspective culturelle	41
1.4.4.1 La culture comme lentille d’analyse de l’évaluation	41
1.4.4.2 La culture d’évaluation.....	44
1.4.4.3 La culture d’évaluation entre compréhension et prescription	46

1.4.4.4	Précautions à prendre dans l'approche culturelle	48
1.5	Le portrait de l'évaluation des apprentissages à l'université	48
1.5.1	Le portrait général	48
1.5.2	Le portrait relatif à la formation en ingénierie	52
1.5.3	Le portrait relatif au contexte tunisien	53
1.6	Le problème de recherche.....	55
1.6.1	La pertinence scientifique de la recherche	56
1.6.2	La pertinence sociale de la recherche	57
CHAPITRE 2	– Cadre de référence.....	59
2.1	Le concept d'évaluation	59
2.1.1	L'essence de l'évaluation	60
2.1.1.1	<i>Assessment</i> , test, mesure et évaluation	60
2.1.1.2	L'évaluation comme processus.....	61
2.1.1.3	La notion de jugement.....	63
2.1.2	L'évaluation : une activité plurielle	67
2.1.2.1	Les finalités de l'évaluation.....	69
2.1.2.2	Les fonctions de l'évaluation	73
2.1.2.3	Les objets de l'évaluation	76
2.1.3	Les pratiques d'évaluation	79
2.1.3.1	Le concept de pratique d'évaluation : éléments de définition.....	79
2.1.3.2	Théorisation de la pratique (évaluative).....	80
2.1.3.3	Les pratiques évaluatives dans les disciplines de l'ingénierie	84
2.1.3.4	Cadre d'analyse de la pratique (évaluative) de Stephen Kemmis.....	90
2.1.3.5	L'organisation thématique des pratiques d'évaluation	94
2.2	Le concept de culture	98

2.2.1	Éléments de définition du concept de culture	98
2.2.2	Les caractéristiques de la culture.....	102
2.2.2.1	La culture est sociale	102
2.2.2.2	La culture est contextualisée	103
2.2.2.3	La culture s'apprend	103
2.2.2.4	La culture est historique et évolutive.....	104
2.2.2.5	La culture oriente et façonne	104
2.2.2.6	La culture est symbolique	105
2.2.2.7	La culture possède un contenu et une organisation.....	105
2.2.3	Les niveaux de la culture	106
2.2.3.1	Le niveau implicite de la culture	107
2.2.3.2	Le niveau explicite de la culture	109
2.2.4	Les disciplines de l'ingénierie comme sphère culturelle	110
2.2.4.1	La notion de sous-culture	110
2.2.4.2	La notion de culture disciplinaire	112
2.3	La culture d'évaluation	116
2.3.1	Éléments de définitions du concept de culture d'évaluation	117
2.3.2	Études empiriques sur la culture d'évaluation.....	118
2.3.3	Cadre d'analyse de la culture d'évaluation	122
2.4	Les objectifs spécifiques de recherche	130
CHAPITRE 3 – Méthodologie.....		132
3.1	Le type de recherche.....	132
3.2	La description de la population	136
3.2.1	Le terrain d'étude.....	136
3.2.2	Les participants à l'étude.....	138

3.2.2.1	L'échantillonnage des participants	138
3.2.2.2	Les stratégies de recrutement des participants	142
3.3	La collecte de données	143
3.3.1	Les entrevues individuelles semi-dirigées	145
3.3.1.1	Description du guide d'entrevue	146
3.3.1.2	La réalisation des entrevues	148
3.3.1.3	La transcription des entrevues	150
3.3.2	L'observation participante	151
3.3.2.1	L'échantillonnage des situations d'observation.....	154
3.3.2.2	La Réalisation de l'observation.....	156
3.3.3	Les documents	158
3.3.3.1	L'échantillonnage des documents	160
3.3.3.2	Les procédures de collecte des documents.....	161
3.3.4	Le journal de bord.....	163
3.4	L'analyse des données.....	164
3.4.1	Les méthodes d'analyse.....	166
3.4.1.1	L'analyse de domaine.....	166
3.4.1.2	L'analyse taxonomique	167
3.4.1.3	L'analyse componentielle	168
3.4.1.4	L'analyse thématique	168
3.5	Considérations méthodologiques.....	170
3.5.1	Les précautions pour assurer la rigueur des résultats	170
3.5.2	L'éthique de la recherche	172
CHAPITRE 4 – Analyse des résultats		175
4.1	Les contextes généraux.....	175

4.1.1	Le contexte social.....	176
4.1.2	Le contexte politique.....	176
4.1.3	Le contexte économique	177
4.1.4	Le contexte académique.....	178
4.2	Les domaines de l'espace sémantique.....	180
4.2.1	Les conceptions de l'enseignement	180
4.2.2	Les conceptions de l'évaluation.....	182
4.2.2.1	Domaine « Conceptions de l'évaluation »	182
4.2.2.2	Domaine « Fonctions de l'évaluation ».....	190
4.2.3	Le discours et le langage.....	195
4.2.3.1	Domaine « Types de sujets »	195
4.2.3.2	Domaine « Métaphores en évaluation ».....	198
4.2.3.3	Points divers sur le langage utilisé en évaluation	201
4.3	Les domaines de l'espace technique	203
4.3.1	Les différents contextes pédagogiques de la scène culturelle	204
4.3.2	Les pratiques d'évaluation dans les cours	207
4.3.2.1	La planification	207
4.3.2.2	La prise d'information ou collecte de données	213
4.3.2.3	L'interprétation.....	223
4.3.2.4	L'utilisation des résultats.....	230
4.3.3	Les pratiques d'évaluation dans les projets de fin d'études	234
4.3.3.1	La planification	234
4.3.3.2	La prise d'informations ou collecte de données.....	237
4.3.3.3	L'interprétation.....	244
4.3.3.4	L'utilisation des résultats.....	249

4.3.4	Autres aspects techniques de l'activité d'évaluation	251
4.3.4.1	L'innovation et le changement	251
4.3.4.2	L'amélioration continue et la qualité	256
4.3.4.3	La collaboration	260
4.4	Les domaines de l'espace social.....	262
4.4.1	Les acteurs.....	262
4.4.2	Les rôles	266
4.4.3	Les relations	269
4.4.4	Les conflits	272
4.5	Synthèse.....	274
CHAPITRE 5 – Discussion		276
5.1	Rappel des objectifs de recherche.....	276
5.2	Les thèmes récurrents de la scène culturelle	277
5.2.1	L'évaluation est une activité plurielle.....	278
5.2.2	L'évaluation est un dispositif technique	279
5.2.3	L'évaluation est une activité solitaire	281
5.2.4	Le souci pour la qualité en évaluation	282
5.2.5	Les « prisonniers du système »	283
5.2.6	La logique du devoir	285
5.2.7	La divergence par rapport à la pratique officielle	287
5.2.8	Les conflits amenés par l'évaluation.....	289
5.2.9	L'évaluation est peu explicitée	290
5.2.10	La tolérance en évaluation	291
5.3	Réflexions générales	293
5.3.1	Les sous-cultures académiques	293

5.3.2	Les spécificités de l'évaluation dans les disciplines de l'ingénierie.....	295
5.3.3	Le rôle des facteurs contextuels	302
5.3.4	La tradition évaluative.....	303
5.3.5	Les tensions et les contradictions	306
Conclusion.....		310
Références bibliographiques		319
Annexes		332
Annexe 1. Proportion des effectifs annuels des diplômés par filière en Tunisie.....		332
Annexe 2. Évolution de la proportion des diplômés selon les filières		333
Annexe 3. Établissements accrédités par la Commission des Titres d'Ingénieur (CII)		334
Annexe 4. Taxonomie des définitions du concept de culture		335
Annexe 5. Appel à participation		337
Annexe 6. Formulaire d'information et de consentement (entrevue)		338
Annexe 7. Formulaire d'information et de consentement (observation).....		342
Annexe 8. Formulaire d'information et de consentement (documents).....		346
Annexe 9. Répartition des méthodes de collecte de données		350
Annexe 10. Historique des visites de terrain		351
Annexe 11. Thèmes abordés dans les entrevues individuelles semi-dirigées		352
Annexe 12. Guide d'entrevue.....		353
Annexe 13. Liste des entrevues individuelles semi-dirigées		359
Annexe 14. Fiche d'observation.....		360
Annexe 15. Liste des observations		361
Annexe 16. Récapitulatif des documents analysés.....		362
Annexe 17. Liste des relations sémantiques.....		363
Annexe 18. Certificat d'approbation éthique du projet de recherche.....		364

Annexe 19. Liste des domaines analysés	365
Annexe 20. Déroulement des soutenances	368
Annexe 21. Exemple de grilles d'évaluation (établissement Gamma)	369

Liste des tableaux

Tableau 1. –	Indicateurs du poids des disciplines de l'ingénierie en Tunisie	32
Tableau 2. –	Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages à l'université	51
Tableau 3. –	Les trois phases essentielles du processus évaluatif	66
Tableau 4. –	Les fonctions et les démarches selon De Ketele (2010b).	74
Tableau 5. –	Exemples d'objets de l'évaluation chez différents auteurs.....	76
Tableau 6. –	Cadre d'analyse des pratiques proposé par Kemmis (2014b).....	91
Tableau 7. –	Éléments observables de la pratique selon l'espace d'observation	93
Tableau 8. –	Liens entre les concepts de Kemmis (2014b) et ceux d'autres auteurs	94
Tableau 9. –	Les thèmes composant l'espace d'observation des pratiques évaluatives	97
Tableau 10. –	Dimensions de la pratique évaluative basé sur Kemmis et al. (2014b)	127
Tableau 11. –	Synthèse des critères de l'échantillonnage intentionnel	141
Tableau 12. –	Répartition des participants sur les établissements du terrain d'étude .	141
Tableau 13. –	Types de participation dans l'observation (Spradley, 1980)	153
Tableau 14. –	Typologie des situations d'observation.....	155
Tableau 15. –	Les types d'analyses ethnographiques (Spradley, 1980).....	166
Tableau 16. –	Résumé des conceptions de l'évaluation chez les interviewés	189

Liste des figures

Figure 1. – Évolution du taux brut de scolarisation en Tunisie et dans le monde	26
Figure 2. – Le système de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010a, p. 6).....	29
Figure 3. – Modèle reliant le contexte aux pratiques d'évaluation (Fulmer et al., 2015) .	40
Figure 4. – L'évaluation comme une confrontation entre un référent et un référé.	64
Figure 5. – Les espaces de variation de l'évaluation (Hadji, 1989).....	68
Figure 6. – « Apprentissage », « Acquis d'apprentissage » et « Indices d'apprentissage »...78	
Figure 7. – Structure de la pratique (Kemmis et al., 2014b)	90
Figure 8. – Les sphères culturelles de la vie académique (Clark, 1980)	113
Figure 9. – Pratique effective et architectures de la pratique	125
Figure 10. – Cadre d'analyse de la culture d'évaluation	128
Figure 11. – Cartographie conceptuelle du cadre de référence	129
Figure 12. – Exemple de typologie du domaine « Instruments de collecte ».	167
Figure 13. – Typologie du domaine « TYPES D'ACTIVITÉS DE FORMATION ».....	204
Figure 14. – Typologie du domaine « TYPES DE PLANIFICATION » (cours).....	208
Figure 15. – Typologie du domaine « INSTRUMENTS DE PLANIFICATION » (cours) 211	
Figure 16. – Typologie du domaine « OBJETS D'ÉVALUATION » (cours).....	214
Figure 17. – Typologie du domaine « MOYENS D'ÉVALUATION » (cours).....	215
Figure 18. – Typologie du domaine « INSTRUMENTS DE COLLECTE » (cours)	217
Figure 19. – Structure du domaine « Parties du sujet d'examen » (cours)	219
Figure 20. – Typologie du domaine « MOYENS D'INTERPRÉTATION » (cours).....	223
Figure 21. – Typologie du domaine « OBJETS D'ÉVALUATION » (PFE)	238
Figure 22. – Typologie du domaine « MOYENS D'ÉVALUATION » (PFE)	240
Figure 23. – Association entre les types d'interventions et les membres du jury.....	243

Liste des sigles et abréviations

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

GÉFI : Groupe d'Étude sur la Formation en Ingénierie

IEAQA : Instance Nationale de l'Évaluation, de l'Assurance Qualité et de l'Accréditation

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

BCAPG : Bureau Canadien d'Agrément des Programmes de Génie

ISSAT : Institut Supérieur des Sciences Appliquées et de Technologie

ISSET : Institut Supérieur des Études Technologiques

ENIGA : École Nationale d'Ingénieurs de Gafsa

ESIP : École Supérieure d'Ingénieurs Privée

DGÉT : Direction Générale des Études Technologiques

CÉREP : Comité d'Éthique de la Recherche en Éducation et en Psychologie

LMD : Licence, Mastère, Doctorat

CITE : Classification Internationale Type de l'Éducation

TBS : Taux Brut de Scolarisation

PFE : Projet de Fin d'Études

PFA : Projet de Fin d'Année

TP : Travaux Pratiques

TD : Travaux Dirigés

DS : Devoir Surveillé

PDC : Plan De Cours

Remerciements

La réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans l'aide de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer mes sincères remerciements.

Mes premiers remerciements s'adressent d'abord à ma directrice de recherche, la professeure Micheline-Joanne Durand, pour son inestimable soutien et son encadrement de qualité ainsi que son dévouement pour la réussite de ses étudiants et les qualités humaines dont elle fait preuve. Merci Mme Durand pour tout ce que vous avez fait pour moi.

Je remercie également les professeurs Nathalie Loye, Martial Dembélé et Marc André Deniger pour leurs encouragements et leurs conseils judicieux lors de l'accompagnement académique exemplaire qu'ils m'ont offert.

Je voudrais aussi adresser mes remerciements à tout le personnel de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal pour leur professionnalisme remarquable.

Je tiens à témoigner ma grande reconnaissance envers les membres de la communauté de l'Université de Gafsa qui ont contribué de près ou de loin à la réussite de ce projet. Je désire particulièrement exprimer ma gratitude aux enseignants qui ont accepté de participer à la collecte de données. Je voudrais aussi remercier les agents administratifs des établissements d'accueil, tous grades confondus, qui m'ont soutenu durant mon séjour de recherche.

Enfin, je ne saurais oublier mes amis et tous les membres de ma famille qui m'ont encouragé tout au long de mon parcours de recherche. Un grand merci pour ma conjointe qui m'a soutenu pendant toutes ces années. Merci à mes enfants Ouays, Iyed et Iyes pour le bonheur qu'ils m'ont donné chaque jour, sans quoi je n'aurais jamais pu relever tous les défis. J'adresse mes profonds remerciements et ma gratitude à ma chère mère pour ses prières quotidiennes et pour les sacrifices qu'elle a faits pour moi depuis mon jeune âge. Je lui dédie cette thèse avec tout mon amour.

Merci à tous !

Introduction

L'évaluation est une activité humaine qui se retrouve dans tous les aspects de la vie. Elle est réalisée dans un contexte spatio-temporel précis par un acteur dans le but de porter un jugement de valeur sur un objet matériel ou abstrait. Elle implique que l'évaluateur soit habilité à se prononcer sur cet objet et qu'il en ait une connaissance suffisante. Sa compétence évaluative requiert l'exercice d'un savoir-faire et la maîtrise d'une méthodologie particulière. De manière générale, les enjeux de l'évaluation et la complexité de son processus sont variables en fonction de l'objet évalué et de la situation évaluative. À titre d'exemple, le poids des conséquences de l'évaluation de l'impact environnemental d'un projet urbain est très élevé par rapport à celui de l'évaluation de la qualité d'un plat dans un concours de gastronomie.

Dans le domaine de l'éducation, l'activité d'évaluation concerne tous les ordres éducatifs, de la maternelle à l'université. Pour notre part, notre intérêt porte sur le contexte de l'enseignement supérieur. L'acte évaluatif peut porter sur plusieurs objets faisant partie de ce contexte : programme d'études, politiques, qualité du processus administratif, apprentissages. C'est ce dernier objet qui nous intéresse dans le cadre de la présente recherche. Dans la pédagogie universitaire, l'évaluation occupe une place importante dans l'ensemble des tâches de la pratique enseignante. L'activité évaluative est intimement liée à l'enseignement et à l'apprentissage. Selon Romainville (2006b), l'évaluation est le « talon d'Achille de toute pratique pédagogique » (p. 11). L'auteur considère que les critiques du système éducatif s'adressent souvent à l'évaluation. Les malaises de la pédagogie universitaire se situent, entre autres, dans les dysfonctionnements des pratiques évaluatives (Rege Colet et Romainville, 2006). Dans le même ordre d'idées, Knight (2002) considère que l'évaluation est le « talon d'Achille de la qualité ». Ce caractère critique de l'évaluation des apprentissages fait d'elle un sujet pertinent à étudier. Dans une optique de compréhension et d'amélioration des dispositifs de la formation universitaire, l'étude de l'évaluation des apprentissages devient alors une nécessité.

L'évaluation des apprentissages cherche, à travers un ensemble d'activités interreliées, à attribuer une valeur aux acquis des apprenants dans le cadre de leur formation. Le but est

de savoir ce que les apprenants ont appris et jusqu'à quel degré. L'effet le plus visible de cette connaissance à propos des acquis est le passage de l'apprenant d'un échelon du système éducatif au suivant. L'évaluation des apprentissages n'est pas simplement la mesure de la réussite scolaire selon un processus institutionnalisé gouverné par une autorité qui en définit les modalités et les règles. Il s'agit aussi d'un processus local et contextualisé où les acteurs bénéficient d'une relative autonomie. La conception de l'évaluation comme moyen de sanction est tellement ancrée dans les esprits qu'elle a éclipsé les autres usages moins « populaires » et les pratiques singulières. Conséquemment, l'évaluation est perçue par les gens ordinaires comme une tâche triviale qui consiste à mettre une note sur une copie. Mais en réalité, derrière ce geste anodin se cache tout un effort complexe de réflexion, d'analyse, de rédaction, d'organisation, etc. Devant cette tendance à « banaliser » l'évaluation, un travail de revalorisation de cette activité s'avère nécessaire. Il importe alors de « démystifier » l'évaluation, ce qui revient, d'une part, à mettre en lumière sa complexité et, d'autre part, à l'analyser dans tous ces aspects. La présente étude adhère à cette optique de mise au jour de la pratique d'évaluation, tel le travail d'un archéologue qui dévoile les vestiges d'une civilisation.

Notre étude n'est pas purement théorique car elle est fondée sur des données empiriques, c'est-à-dire qu'elle inscrit son objet, soit l'évaluation des acquis d'apprentissage, dans le cadre de la pratique du terrain. Cela suppose de délimiter les frontières de ce cadre de manière à rendre saisissable l'objet d'étude. À cet égard, nous avons choisi d'étudier les pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur tunisien et, plus précisément, dans les formations technologiques relevant des disciplines de l'ingénierie. Ce choix n'était pas arbitraire car, à l'origine, je suis ingénieur de formation. L'étude s'est déroulée dans un milieu qui m'est familier parce que j'y étais enseignant pendant plusieurs années. À cette époque, mon rapport à l'évaluation était professionnel : elle faisait partie de mes « charges » en tant qu'enseignant. Aujourd'hui, l'évaluation des apprentissages est devenue pour moi un objet de recherche. Le but est de brosser le portrait des pratiques évaluatives des enseignants des disciplines de l'ingénierie, une communauté dont j'étais un membre par le passé et à laquelle je porte, à travers cette étude, un regard nouveau de l'extérieur.

Dans la littérature, on peut constater l'existence d'une multiplicité d'objets de recherche en lien avec le thème de l'évaluation des apprentissages. Dans ce champ de recherche très vaste, l'activité évaluative est manipulée de différentes manières par les chercheurs qui se donnent pour objet de : théoriser, modéliser, prescrire, analyser, décrire, développer des techniques, etc. Ainsi, certaines études s'intéressent à la description des pratiques évaluatives, d'autres se focalisent davantage sur les conceptions mentales des acteurs (enseignants, étudiants) à l'égard de l'évaluation. On retrouve aussi des études dont l'objet principal porte sur l'interaction entre la pratique effective et les perceptions. Parallèlement aux études descriptives de l'évaluation, il existe des études prescriptives qui tentent de proposer un modèle d'une culture d'évaluation idéale.

L'approche préconisée dans la présente étude est purement descriptive. À l'instar des études traitant de la culture d'évaluation, nous faisons également appel à la notion de culture, non pas comme un idéal à atteindre mais comme un réel à décrire. La description des pratiques d'évaluation selon une perspective culturelle a l'avantage de tenir compte de leur complexité. À notre connaissance, ce genre de recherche est plutôt rare.

D'un point de vue méthodologique, les approches mises en œuvre dans les recherches portant sur l'évaluation des apprentissages sont variées : quantitatives, qualitatives ou mixtes. Nous croyons que l'approche qualitative est appropriée pour l'étude de la culture d'évaluation. Nous avons décidé d'adopter la méthodologie de l'ethnographie pour analyser les pratiques d'évaluation. Elle a le mérite de fonder l'analyse sur des données issues des pratiques réelles du groupe social dans leur milieu naturel.

Cette thèse se compose de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons les éléments de la situation problématique en prenant appui sur les écrits scientifiques sur le thème de l'évaluation des apprentissages. Dans un premier temps, nous décrivons le contexte général de l'étude et les caractéristiques de l'enseignement supérieur en Tunisie. Dans un deuxième temps, le portrait de la recherche sur l'évaluation est présenté. Ce chapitre se penche ensuite sur les traits de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Il se termine par la présentation du problème de recherche et des justifications scientifiques et sociales.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre de référence où nous définissons les concepts centraux sur lesquels cette recherche s'appuie. Ce chapitre est divisé en quatre sections. La première section nommée « Le concept de l'évaluation » aborde la notion de l'évaluation sous différents angles, soit l'essence de l'évaluation, son caractère pluriel et la notion de « pratique d'évaluation ». La deuxième section du chapitre est, quant à elle, dédiée au concept de « culture ». Nous y présentons des éléments de définition de ce concept, une recension de ses diverses caractéristiques, une caractérisation des niveaux d'expression de la culture ainsi qu'une dernière section sur la « sous-culture disciplinaire ». La troisième section du chapitre porte sur la « culture d'évaluation ». Après la définition de ce concept et la recension de quelques études s'y rapportant, nous y présentons le cadre d'analyse retenu. Enfin, les objectifs spécifiques de la recherche bouclent le deuxième chapitre.

Quant au troisième chapitre, il expose une description détaillée des différents aspects de la méthodologie retenue : le type de recherche et la justification de ce choix, les participants à l'étude, les méthodes et les instruments de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse. Les précautions prises pour assurer la rigueur scientifique et les considérations d'ordre éthique sont ensuite présentées. Le chapitre se termine par une synthèse du cadre méthodologique.

Le quatrième chapitre, portant le titre « Analyse des résultats », regroupe les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données récoltées. Il est organisé en cinq sections principales. La première est consacrée à la description des contextes généraux entourant l'activité d'évaluation. Dans la deuxième, troisième et quatrième section, nous présentons les résultats de l'analyse de la pratique évaluative dans les espaces sémantique, technique et social, respectivement. Enfin, une synthèse clôture ce chapitre.

Finalement, le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats exposés au chapitre 4. C'est dans ce chapitre que ces résultats sont interprétés en vue de brosser un portrait global de la culture d'évaluation. En premier lieu, nous présentons un bref rappel de la question générale et des objectifs de recherche. En deuxième lieu, nous abordons, un par un, les thèmes récurrents de la scène culturelle à l'étude. En troisième lieu, nos réflexions générales à propos de la culture d'évaluation analysée sont présentées. Enfin, en conclusion, nous faisons un bref retour sur l'objet de recherche, puis nous expliquons les forces et les limites

de la présente recherche et nous terminons en apportant des idées pour des recherches futures qui pourraient être pertinentes dans le domaine de l'évaluation à l'enseignement supérieur.

CHAPITRE 1 – Problématique

1.1 Le contexte de la recherche

La présente recherche s'intéresse à l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur en Tunisie. L'analyse du contexte universitaire tunisien et de son positionnement dans un contexte plus large permet de repérer les problématiques générales qui le traversent et les mutations qui s'y manifestent. En traçant les contours généraux de l'enseignement supérieur en Tunisie, nous ne prétendons pas vouloir faire une analyse en profondeur de tous les aspects de ce contexte mais nous tenterons de dégager quelques éléments clés pouvant étayer la problématisation autour du thème de l'évaluation des apprentissages. Il importe de préciser que cette recherche cible plus particulièrement l'évaluation des apprentissages dans un secteur spécifique de la formation universitaire, soit celui de la formation en ingénierie.

Le présent chapitre est organisé en cinq grandes sections en plus de la présente section qui est une mise en contexte de ce projet. La deuxième section sera consacrée à expliquer en quoi le secteur de l'enseignement supérieur est en mutation. L'offre de formation dans l'enseignement universitaire tunisien fera l'objet de la troisième section. En quatrième lieu, nous tracerons les contours du portrait de la recherche portant sur le sujet de l'évaluation des apprentissages. L'avant-dernière section sera axée sur les caractéristiques de ce type d'évaluation à l'université et plus particulièrement en contexte tunisien. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la circonscription du problème de recherche et l'énoncé d'une question générale de recherche tout en justifiant la pertinence scientifique et sociale.

1.2 L'enseignement supérieur : un secteur en mutation

La formation universitaire est en train de virer vers un état de moins en moins « sclérosé »¹ pour reprendre le terme de Romainville (2006b). Cet auteur explique que les mutations grandissantes observées dans les pratiques pédagogiques de l'ordre d'enseignement

¹ Ce terme est emprunté au domaine de la médecine et signifie un état pathologique de durcissement et de résistance au changement.

universitaire sont le résultat de plusieurs facteurs comme la massification de l'enseignement supérieur et l'évolution rapide des besoins de la société et la réalité socioéconomique nouvelle qui la caractérise.

Il y a d'abord le phénomène de massification dont les effets touchent les structures et les processus de l'enseignement supérieur. Ce phénomène se présente comme une expansion de l'université sur le plan des effectifs des étudiants et de la taille des institutions. Trow (1973, 2007) l'avait modélisé à l'aide d'un modèle se présentant comme une transition entre trois phases : (1) l'enseignement d'élite, (2) l'enseignement de masse et (3) l'enseignement universel. À l'échelle mondiale, les statistiques de l'UNESCO montrent que l'enseignement supérieur d'aujourd'hui est un enseignement de masse avec un taux brut de scolarisation (TBS)² dépassant le seuil de 15%³ qui correspond à la transition entre les deux premières phases. Mais ce phénomène reste variable selon les pays. Par exemple, en Tunisie, après une stagnation de ce taux à 5% jusqu'à l'année 1988, les deux décennies suivantes étaient marquées par une augmentation spectaculaire pour atteindre environ 33%. À l'année 2000, le TBS tunisien avait dépassé le taux mondial moyen ainsi que celui des pays arabes.

La figure 1 illustre le taux de scolarisation au supérieur en Tunisie et dans quelques régions du monde durant la période entre 1978 et 2017⁴. Si on prend comme exemple un TBS de 40%, cela correspond à la proportion scolarisée au supérieur de la population totale qui est théoriquement en âge de fréquenter l'université.

² La massification peut être « mesurée » à l'aide d'indicateurs éducationnels comme le « Taux Brut de Scolarisation »² (TBS). Il s'agit du nombre d'étudiants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population utilisée est celle des cinq années consécutives commençant par l'âge de graduation du niveau secondaire.

³ Selon Trow (1973), les trois phases de transition correspondent respectivement aux plages suivantes du taux de scolarisation : moins de 15%, entre 15% et 40%, plus que 40%.

⁴ Source : <http://uis.unesco.org/>

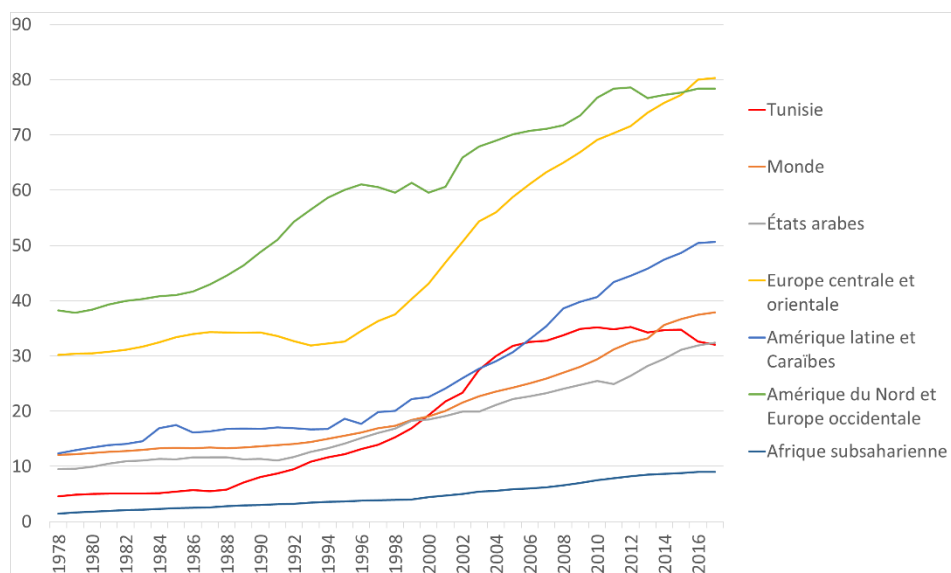


Figure 1. – Évolution du taux brut de scolarisation en Tunisie et dans le monde⁵

Un deuxième facteur qui serait la cause des mutations de la pédagogie universitaire est celui de l'émergence d'une nouvelle réalité socioéconomique plus exigeante aussi bien sur le plan des compétences individuelles requises par le marché du travail qu'au niveau des politiques gouvernementales en matière de formation universitaire, lesquelles visent la croissance économique.

Les mutations pédagogiques à l'université sont aussi attribuées à la transformation du secteur de l'enseignement supérieur en un « grand marché » à portée internationale régi par une logique concurrentielle où les institutions s'acharnent à s'approprier une part de ce marché. Les tendances d'internationalisation de l'enseignement supérieur sont notamment attestées au niveau de l'Europe par des initiatives telles que le processus de Bologne⁶ qui a conduit à la création de « l'espace européen de l'enseignement supérieur ». Bien qu'à l'origine, ce processus ait été mis en place pour les pays européens, d'autres pays s'y sont

⁵ Source : <http://uis.unesco.org/>

⁶ « The Bologna Process is an intergovernmental cooperation of 48 European countries in the field of higher education. It guides the collective effort of public authorities, universities, teachers, and students, together with stakeholder associations, employers, quality assurance agencies, international organizations, and institutions, including the European Commission, on how to improve the internationalization of higher education ». Source : http://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_fr

jointes dont la Tunisie qui avait participé en 2009 au premier « forum sur la politique de Bologne » (*Bologna Policy Forum*⁷).

Romainville (2006b) souligne que « l'enseignement universitaire ne fait pas l'objet de réformes pédagogiques centralisées et planifiées, mises en œuvre de manière volontariste par les autorités publiques » (p. 10). Si une telle affirmation était peut-être vraie par le passé, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Mentionnons notamment le processus de Bologne qui a été conçu et mis en place comme un ensemble de réformes cohérentes. En particulier, dans le système éducatif tunisien, la réforme de la formation universitaire, qui a consisté à migrer, en 2008, vers le système « Licence, Master, Doctorat » (LMD), atteste de l'adhésion de la Tunisie aux objectifs du processus de Bologne qui incluent, entre autres, l'uniformisation des parcours et des diplômes universitaires. Selon le texte législatif (décret) portant sur le régime des études du LMD⁸, certains parcours universitaires ne sont pas concernés par cette réforme. Par exemple, les formations d'ingénieurs ont préservé leur régime des études (premier article du décret en question). De même pour les études d'architecture, de médecine, de pharmacie, de médecine dentaire et de médecine vétérinaire.

Les objectifs du système LMD sont clairement énoncés dans le décret n° 2008-3123 du 22 septembre 2008 (article 3) :

- Assurer pour toutes les parties concernées par l'enseignement supérieur une meilleure lisibilité des niveaux de formation et la garantie du caractère national des diplômes,
- Mettre en place un système de formation flexible et comparable aux systèmes internationaux répandus,
- Réformer les programmes et diversifier les parcours notamment dans les créneaux porteurs,
- Instaurer des parcours de formation à caractère académique et appliqué, souple et efficient offrant à l'étudiant la possibilité d'insertion professionnelle,
- Favoriser la mobilité interne et externe des étudiants et faciliter l'équivalence des diplômes,

⁷ Lien Internet: <http://www.ehea.info/cid103441/bologna-policy-forum-louvain-la-neuve-2009.html>

⁸ Décret n° 2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système « LMD ».

- Faciliter la restructuration des parcours en cours de formation,
- Former une nouvelle génération de diplômés aptes à s'adapter à un monde changeant.

Ces objectifs traduisent d'abord une volonté d'ouverture à l'échelle internationale par la mise en œuvre d'un système éducatif adopté par plusieurs pays (principalement les pays européens). Le but est de favoriser la mobilité externe des étudiants tunisiens et de faciliter leur intégration dans les marchés de l'emploi internationaux.

D'un autre côté, le LMD vise à uniformiser les diplômes et le système de crédit à l'échelle nationale (mobilité interne)⁹ tout en diversifiant l'offre de formation. De plus, ce système promet une formation flexible, de qualité et capable de catalyser l'insertion professionnelle afin de répondre aux besoins de la société.

Il est clair que les politiques étatiques tunisiennes en matière d'enseignement supérieur s'appuient sur des lois et des décisions centralisées visant à engendrer des mutations dans ce secteur en fonction des orientations internationales en la matière. C'est pourquoi les textes de lois concernés font souvent référence à l'international¹⁰. Au fond, le paysage universitaire tunisien a tendance à s'incruster dans un paysage mondial de plus en plus homogène du point de vue des politiques éducatives, notamment à travers la réforme LMD.

Ce mouvement de mutation « en marche » de l'enseignement supérieur se reflète plus concrètement dans les changements observés au niveau des pratiques pédagogiques au sein de la formation universitaire : développement de la pédagogie de l'apprentissage par projet/problème ; émergence des référentiels de compétences professionnelles ; recours aux nouvelles technologies ; montée de la pratique d'évaluation des enseignements ; apparition

⁹ À ce propos, l'article 8 de l'arrêté du ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie du 30 juin 2009, fixant le guide unifié de l'utilisation du système des crédits et les règles générales d'évaluation et de passage dans le diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système LMD, stipule : « Le système de crédits facilite la mobilité de l'étudiant et lui permet d'acquérir une partie des crédits en relation avec le programme de formation qu'il poursuit dans un établissement universitaire autre que son établissement d'origine ».

¹⁰ Voir les objectifs de l'adoption du système de crédits énoncés à l'article 3 de l'arrêté du ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie du 30 juin 2009. Il importe de noter que ce système est compatible avec le système européen de transfert et d'accumulation de crédits ou ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

d'une pédagogie à caractère interdisciplinaire (Romainville, 2006b). Selon Adangnikou (2008), « la pédagogie universitaire s'intéresse, dans une perspective d'amélioration, aux pratiques d'enseignement dispensé dans l'enseignement supérieur, aux apprentissages des étudiants ainsi qu'à l'évaluation des deux » (p. 605). Il apparaît donc que la pédagogie universitaire est un champ multidimensionnel où l'évaluation des apprentissages représente l'un de ses aspects fondamentaux. Cet auteur anticipe la complexification de la situation d'enseignement à cause, notamment, des réformes véhiculées par le processus de Bologne. La pratique évaluative en serait bien évidemment affectée ce qui constitue une justification pour mener plus de recherches sur l'évaluation des apprentissages. De Ketele (2010a), quant à lui, modélise la pédagogie universitaire comme « un système aux interactions complexes car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence, ne peut être étudiée isolément » (p. 5). Ce système est schématisé dans la figure 2.

Pour De Ketele, le curriculum est une notion large qui englobe le programme d'étude ainsi que d'autres éléments interdépendants dont les dispositifs d'évaluation. Selon cette modélisation, l'étude de l'évaluation des apprentissages nécessite la prise en compte de facteurs externes aux dispositifs évaluatifs. En particulier, la culture est un facteur qui influe sur les éléments de la pédagogie universitaire y compris l'évaluation des apprentissages des étudiants. Les facteurs politiques jouent aussi un rôle important dans le façonnage du secteur de l'enseignement supérieur. Les cadres législatifs fournissent des balises officielles pour l'organisation de ce secteur.

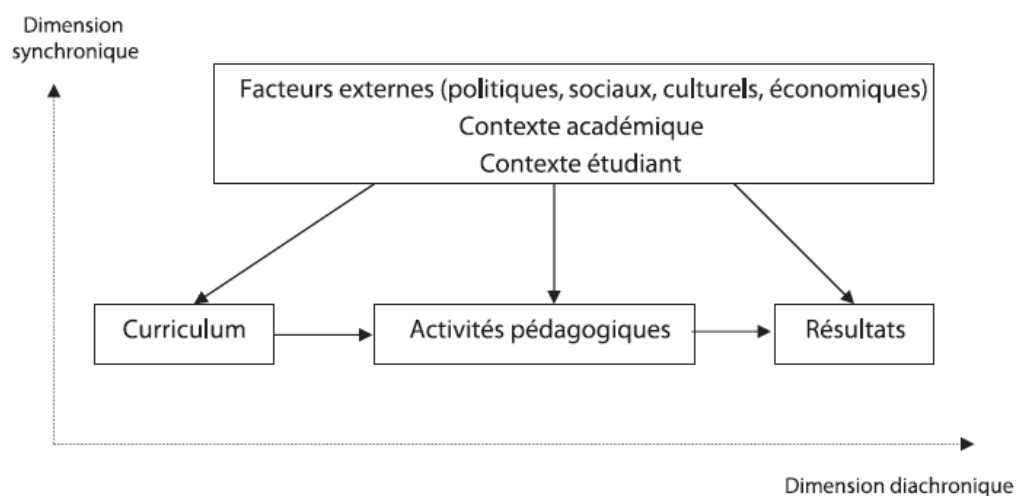


Figure 2. – Le système de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010a, p. 6)

En somme, l'enseignement supérieur est en pleine mutation ce qui est souvent le produit de réformes centralisées et planifiées à l'instar du passage en Tunisie vers le système LMD en 2008. Il n'en reste pas moins que les changements observés au niveau des établissements ne seraient pas uniformes en ce sens qu'ils peuvent aboutir à une certaine hétérogénéité qui reflète les spécificités naturelles des contextes locaux. La mutation universitaire se répercute évidemment sur tous les aspects de la vie académique et plus particulièrement sur les dispositifs de formation (enseignement, apprentissage, évaluation).

1.3 L'enseignement supérieur en Tunisie : l'offre de formation

En Tunisie, les divers programmes de la formation universitaire sont dispensés par un ensemble d'établissements dont le quart fait partie du secteur privé. Les établissements publics sont au nombre de 203 et sont répartis sur 13 universités, y compris une université virtuelle. Le réseau des Instituts Supérieurs des Études Technologiques (ISET) compte 25 établissements rattachés à la Direction Générale des Études Technologiques (DGÉT).

1.3.1 Le poids faible des sciences de l'éducation

L'université tunisienne est caractérisée par une offre de formation diversifiée couvrant 21 domaines d'études parmi les 25 domaines de la Classification Internationale Type de l'Éducation¹¹ (CITE 2011) (2013). Les différentes filières couvertes par cette offre de formation présentent des disparités du point de vue des effectifs des diplômés comme le montre l'annexe 1.

Les chiffres montrent plus particulièrement que la contribution de la filière « formation des formateurs et sciences de l'éducation » dans le volume total de diplomation est très limitée avec un taux de 0.5% (un étudiant sur 200 est issu de cette filière). D'un autre côté, l'analyse de l'offre de formation dans les études supérieures en éducation permet de constater une grande faiblesse à ce niveau. Des programmes de maîtrise (mastère) et de doctorat, principalement en didactique, sont offerts à l'école doctorale « Didactiques, Sciences de l'enseignement, métiers de l'éducation et de la formation » (DISEMEF) située au sein de

¹¹ La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) est « la classification de référence permettant d'organiser les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études » (Institut Statistique de l'UNESCO, 2013, p. 7).

l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC). Par ailleurs, depuis 2016, la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis (FSHST) offre des programmes de mastère (professionnel et de recherche) et de doctorat en sciences de l'éducation et ce, en collaboration avec l'ISEFC. Il importe de noter qu'en Tunisie, la recherche en éducation (à travers des programmes d'études supérieures) est pratiquée uniquement dans la capitale tunisienne, le reste du pays étant démunie de toutes structures (école, laboratoire, etc.) œuvrant dans ce champ.

Dans plusieurs pays, les facultés des sciences de l'éducation constituent un contexte institutionnel important pour le développement de la recherche dans le secteur de l'éducation, mais une telle faculté n'existe pas encore en Tunisie. Le système éducatif tunisien serait dans une « crise structurelle en matière de pédagogie » comme l'a souligné le professeur Mohamed Ben Fatma¹² dans le cadre du premier Forum Citoyen de l'Éducation sur le thème *La pédagogie à l'université et la formation des enseignants : état des lieux, pratiques pédagogiques et pistes d'amélioration*¹³. Le professeur Ben Fatma décrit le manque d'intérêt à la formation pédagogique des enseignants universitaires et aux sciences de l'éducation dans le système éducatif tunisien. Il déplore également la dégradation de la qualité de la formation et la difficulté d'atteinte des objectifs didactiques par les professeurs. Face à cette crise, il propose la mise en place d'une faculté des sciences de l'éducation, qui formerait les enseignants, les professionnels de la pédagogie universitaire et, en particulier, les experts en évaluation.

Pour notre part, nous croyons que la recherche, notamment en matière d'évaluation des apprentissages, constitue une voie pertinente pour faire face à cette crise que vit l'enseignement supérieur en Tunisie. Constatant le très peu de recherches réalisées en éducation et, plus spécifiquement, en évaluation, nous sommes convaincus que la conduite de la présente recherche serait d'une grande valeur pour l'enseignement supérieur tunisien.

¹² Le professeur Mohamed Ben Fatma est docteur en sciences de l'éducation, expert international en évaluation des réformes du système éducatif et président de l'Association des sciences de l'éducation.

¹³ Source : <https://www.turess.com/fr/lapresse/128967>

1.3.2 Une offre de formation qui valorise les filières de l'ingénierie

Dans ce paysage diversifié de la formation universitaire en Tunisie, les disciplines de l'ingénierie sont très présentes sur la scène de la formation universitaire qui est en voie de massification et en quête de qualification. Les données officielles¹⁴ actuelles fournissent des indicateurs qui témoignent du poids relativement élevé de ces disciplines et de leur expansion continue dans le contexte de l'enseignement supérieur tunisien. Dans le tableau 1, nous présentons quelques-uns de ces indicateurs.

Indicateurs	Chiffres ¹⁵
Proportion des diplômés des écoles d'ingénieurs	Augmentation de 3,7% entre 2008 et 2016 (voir l'annexe 2 pour une comparaison avec d'autres filières)
Demande annuelle pour les ingénieurs	6200 en 2020 et à 7000 ingénieurs en 2025 (Groupe d'Études sur les Formations d'Ingénieurs, 2015)
Nombre des établissements publics et privés délivrant le diplôme national d'ingénieur	56 (21%) selon les chiffres de 2017
Effectifs des étudiants tunisiens inscrits soit au cycle d'ingénieurs soit au cycle préparatoire aux études d'ingénieurs	Moyenne annuelle de 11% entre 2012 et 2016
Volume total des diplômés en « ingénierie et techniques apparentées » ¹⁶	12% du volume total des diplômés pour la période de 2008 à 2016 (4 ^e dans les 21 domaines d'études)

Tableau 1. – Indicateurs du poids des disciplines de l'ingénierie en Tunisie

Dans son rapport sur l'état des lieux du système national de formation en ingénierie, le Groupe d'Études sur les Formations d'Ingénieurs (GÉFI) (2015) considère le phénomène de massification comme une menace potentielle affectant la qualité de l'enseignement dans le système de la formation d'ingénieurs. Ce phénomène est indiqué par une augmentation

¹⁴ Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

¹⁵ Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

¹⁶ Selon la classification CITE 2011, le domaine d'études « ingénierie et techniques apparentées » comprend les spécialités suivantes : dessin industriel, mécanique, travail du métal, électricité, électronique, télécommunications, énergie et génie chimique, entretien de véhicules, topographie (Institut Statistique de l'UNESCO, 2013).

du taux d'encadrement pédagogique¹⁷. Ce taux est fixé dans la législation à 25 pour le domaine des sciences fondamentales et techniques¹⁸ dont les sciences de l'ingénieur.

Selon le GÉFI, ces formations sont « assimilées aux autres formations au sein des Universités, assimilation consacrée par les diverses lois organisant l'enseignement supérieur » (p. 14). À la lumière de ce diagnostic, le GÉFI préconise de doter la formation d'ingénieurs d'un statut spécial par rapport au reste des formations universitaires et ce, tant au niveau législatif (loi cadre) qu'au niveau institutionnel (instances de pilotage et d'accréditation). La formation en ingénierie ne serait pas offerte uniquement par les établissements délivrant le Diplôme National d'Ingénieur. L'ingénierie en tant que domaine d'étude serait également ciblée par des formations faisant partie du système LMD. À ce sujet, le GÉFI soutient que « la création des ISET¹⁹ a provoqué une partition un peu artificielle entre [les métiers de l'ingénierie], pourtant étroitement imbriqués dans l'entreprise » (p. 63). Le GÉFI recommande alors de « développer une vision générale d'ensemble [des métiers de l'ingénierie] » (p. 63). Ces métiers sont ciblés par le réseau des Instituts Supérieurs des Études Technologiques (ISET) et celui des Instituts Supérieurs des Sciences Appliquées et de Technologie (ISSAT) ainsi que les Écoles Nationales d'Ingénieurs.

1.3.3 L'accréditation des programmes d'ingénierie

L'assurance qualité est devenue un mécanisme de plus en plus valorisé dans la formation universitaire en Tunisie. L'engouement pour la qualité et la reconnaissance internationale concerne en particulier le domaine de la formation en ingénierie. En effet, jusqu'à présent, un total de 22 programmes (voir l'annexe 3) a obtenu l'accréditation européenne des

¹⁷ Le ratio entre l'effectif des étudiants et celui des enseignants. Entre 1988 et 2003, le taux d'encadrement pédagogique a grimpé de 8 à 21 étudiants par enseignant.

¹⁸ Les limites admissibles du taux d'encadrement fixées par l'arrêté du ministre de l'enseignement supérieur du 28 septembre 2000, portant approbation du cahier des charges régissant l'organisation et le fonctionnement des établissements privés d'enseignement supérieur : 10 dans le domaine médical ; 25 dans le domaine des sciences fondamentales et techniques ; 40 dans le domaine des lettres, des arts, des sciences humaines et sociales, des sciences juridiques, économiques et de gestion.

¹⁹ Instituts Supérieurs des Études Technologiques.

programmes d'ingénierie (le label EUR-ACE) délivré par la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI)²⁰.

L'orientation vers la voie de l'accréditation prend parfois une forme de contrainte politique. À ce propos, dans un communiqué²¹ émis en 2018, l'ordre des ingénieurs tunisiens (OIT) exige désormais l'accréditation des établissements de formation d'ingénieurs comme condition à l'inscription au tableau de l'ordre des étudiants diplômés de ces établissements et à leur participation aux concours de la fonction publique pour le recrutement d'ingénieurs.

La multiplication des projets d'accréditation aura certainement une incidence importante sur les aspects pédagogiques des dispositifs de formation en ingénierie et dans la pédagogie universitaire, l'évaluation des apprentissages constitue l'un des aspects touchés par cette tendance. Les enseignants concernés par de tels projets devront adapter leurs pratiques d'évaluation en vue de répondre aux exigences de l'organisme accréditeur. Une telle situation exige l'adoption de nouvelles manières de penser et de pratiquer l'évaluation.

En résumé, la présente recherche s'inscrit dans le contexte de la formation universitaire en Tunisie. Dans ce contexte caractérisé par une offre de formation de masse, l'évaluation ne semble pas bénéficier d'une attention suffisante sur le plan de la recherche. D'un autre côté, avec un poids assez pesant au sein de la formation universitaire, l'ingénierie apparaît comme un contexte disciplinaire intéressant pour l'étude de l'évaluation des apprentissages. La demande élevée pour les professionnels de ce domaine conduira inévitablement à une forte expansion de la formation pour les métiers d'ingénierie par la création de nouveaux établissements et spécialités. Une telle expansion nécessite une adaptation des aspects pédagogiques en vue de maintenir un niveau suffisant de qualité. Face aux changements affectant la formation en ingénierie, les décideurs devront se focaliser, entre autres, sur l'amélioration des conditions et des dispositifs propres à l'évaluation des apprentissages des futurs professionnels des métiers de l'ingénierie.

²⁰ La Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) est un organisme français indépendant d'accréditation des formations d'ingénieurs : <https://www.cti-commission.fr/accreditation>

²¹ <https://www.leconomistemaghrebin.com/2018/07/15/loit-ecoles-dingenieur-accreditation/>

La section qui suit sera consacrée à l'état de la recherche sur le sujet de l'évaluation des apprentissages et à la mise en relief de la pertinence de l'approche culturelle pour l'étude de l'agir évaluatif à l'université.

1.4 Le portrait de la recherche sur l'évaluation des apprentissages à l'université

L'évaluation des apprentissages est l'un des divers éléments de la pédagogie universitaire. À la lumière de la recension des écrits faite par Adangnikou (2008) sur la pédagogie universitaire en France entre 1999 et 2005, il ressort que le thème « évaluation des apprentissages des étudiants » est faiblement représenté dans le corpus des 66 articles retenus. L'auteur n'a identifié que deux références dont celle de Romainville (2002). Il s'agit d'un rapport portant sur l'état des connaissances au sujet de l'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur, un rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Dans ce document, Romainville (2002) soutient que la question des connaissances sur l'évaluation au supérieur doit être étudiée dans un cadre plus large. Ainsi, il relie l'objet spécifique de l'évaluation des acquis au fonctionnement général des formations universitaires. Ce recadrage pourrait être vu plus généralement comme une invitation implicite à adopter une vision plus globale du contexte universitaire dans toute recherche ciblant un aspect spécifique de ce contexte comme l'évaluation. Le rapport de Romainville montre par ailleurs que les études portant sur les pratiques d'évaluation à l'université ne sont pas nombreuses.

Dans une revue de la littérature sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur, Pereira et al. (2016) ont recensé des articles rapportant des études empiriques à partir du journal *Assessment and Evaluation in Higher Education* couvrant la période de 2006 à 2013, c'est-à-dire à la suite de l'adoption du processus de Bologne en Europe. Le but était de relever les thèmes principaux et les conclusions qui émergent de la littérature au sujet des méthodes d'évaluation à l'université dans le cadre européen. Les auteurs ont délibérément choisi d'utiliser les mots-clés « *teaching* » et « *learning* » en plus de « *assessment methods* » lors de la construction du corpus d'études en justifiant ce choix par l'impossibilité d'isoler l'évaluation de ces deux processus. Les auteurs ont dégagé trois thèmes essentiels à partir d'un corpus de 30 articles : (1) les méthodes d'évaluation, (2) les modes et les fonctions d'évaluation et (3)

les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et leur impact sur l'évaluation. Constatant le peu de recherches reposant sur la participation des enseignants, les auteurs recommandent d'attribuer plus d'importance à ces derniers pour réaliser des études sur l'évaluation. De point de vue méthodologique, les études analysées sont majoritairement quantitatives. La revue réalisée par Pereira et al. (2016) permet de faire le diagnostic suivant : le sujet de l'évaluation est généralement traité sous un angle techniciste où les chercheurs tentent d'« isoler » des pratiques et des méthodes précises en vue de juger de leur valeur et ce, dans une optique d'efficacité pour l'apprentissage ou l'enseignement. Par ailleurs, cela pourrait constituer un argument pour adopter une posture moins techniciste dans le traitement des questions relatives aux pratiques évaluatives, notamment à l'aide d'approches qualitatives pouvant offrir une compréhension plus profonde de ces questions.

La recherche portant sur l'évaluation des apprentissages à l'université cible une multiplicité d'objets d'étude. Dans la section suivante, nous présentons les principaux objets, à savoir les pratiques, les représentations et les liens entre les aspects de l'évaluation. Nous focaliserons davantage notre attention sur l'objet de la « culture d'évaluation » en montrant en quoi cet objet permet de pallier les lacunes des regards éclectiques et réductionnistes adoptés dans nombre de recherches. Selon l'approche culturelle que nous défendons, le chercheur pose un regard holistique sur l'activité évaluative en intégrant dans son analyse des éléments issus de plusieurs niveaux (social, technique, contextuel, politique, personnel, etc.) qu'il agrège sous la notion générique de « culture ».

1.4.1 L'étude des pratiques évaluatives

L'étude empirique de Bennett et al. (2017) s'intéresse à la construction des activités d'évaluation mais elle porte plus spécifiquement sur l'adoption de la technologie comme support pour l'évaluation. Les pratiques évaluatives se retrouvent également sous la loupe de Jorro (2006a) qui avait réalisé la synthèse des stratégies privilégiées des acteurs en matière d'évaluation et ce, à la suite du congrès international de l'ADMEE-Europe de 2001. De même, les contributions de Romainville (2002, 2006a) portent sur l'analyse des pratiques d'évaluation à l'université. D'autres chercheurs se sont penchés sur les pratiques évaluatives en étudiant la façon dont les enseignants universitaires construisent les activités d'évaluation (Bearman et al., 2017). Les pratiques évaluatives sont parfois étudiées dans des

contextes disciplinaires très spécifiques tel que l'ingénierie (Aubin, 2015; Fontaine, 1998; Ricci, 2006).

Des textes plus récents se sont intéressés aux pratiques évaluatives dans le contexte de la pandémie du Coronavirus de 2020. Par exemple, un numéro spécial de la revue *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation* intitulé *Évaluer en temps de pandémie* regroupe plusieurs textes qui traitent d'aspect divers en lien avec les dispositifs d'évaluation et les pratiques associées en temps de pandémie et ce, dans plusieurs pays. Certains de ces textes sont à visée prescriptive puisqu'ils présentent des pistes d'actions ou des recommandations fondées sur des réflexions au sujet de la gestion des pratiques évaluatives à la suite d'un basculement vers l'enseignement en ligne. Citons dans cette catégorie Papi et al. (2020) qui proposent des conseils pour mieux mettre en place le mode de l'évaluation à distance. D'autres se sont intéressés à analyser les expériences d'adaptation des pratiques évaluatives ayant eu lieu dans le climat d'incertitude engendré par la pandémie. Par exemple, l'étude de Burguette et al. (2020) s'intéresse à démontrer l'intérêt de la pratique de l'évaluation par les pairs menée à distance. Quant à l'étude de Lollia et Issaieva (2020) réalisée en Guadeloupe, elle a permis de confirmer l'hypothèse que « les pratiques [y compris les pratiques évaluatives] sont bouleversées en temps de pandémie et que la continuité pédagogique présentera des limites d'adaptation en raison de ce bouleversement contextuel » (p. 188).

1.4.2 L'étude des représentations

Les recherches visent parfois l'étude des représentations mentales de l'évaluation des apprentissages. Par exemple, à travers une étude empirique menée dans des universités en Nouvelle Zélande à laquelle avaient participé 877 enseignants et 1224 étudiants, Fletcher et al. (2012) voulaient comprendre la perception des étudiants et des enseignants à l'égard de l'évaluation. Les résultats indiquent une variabilité significative des perceptions entre les enseignants et les étudiants. Stuyven et al. (2005), pour leur part, sont partis de l'hypothèse que l'apprentissage est intimement lié aux pratiques d'évaluation pour passer en revue un corpus de 36 études empiriques quantitatives et qualitatives traitant de la perception des étudiants envers l'évaluation. L'objectif était d'explorer les relations d'influence entre les approches d'apprentissage privilégiées par les étudiants et leurs perceptions par rapport à

l'évaluation. Les chercheurs ont conclu qu'il y a des influences mutuelles, positives ou négatives, entre la perception des étudiants de l'évaluation et leurs approches d'apprentissage. Dans la thèse de doctorat de Fontaine (1998), l'auteure présente les résultats d'une étude qui cherche à expliciter les représentations sous-tendant l'enseignement de professeurs œuvrant dans une école d'ingénierie. L'auteure avait ciblé, entre autres, les conceptions des professeurs (leurs théories implicites) par rapport à l'évaluation des apprentissages et leur cohérence avec les pratiques effectives.

1.4.3 L'étude des liens entre les aspects de l'évaluation

Dans un autre courant de recherche, les chercheurs mettent plutôt l'accent sur l'étude des relations entre divers aspects de l'activité évaluative y compris les contextes de réalisation de l'évaluation. Il est souvent question d'explorer les liens entre les perceptions et les pratiques évaluatives à l'instar de l'étude de Reimann et Sadler (2017). Cette étude était de type qualitatif avec une méthodologie de collecte de données jumelant les entrevues et les cartes conceptuelles. L'usage de la cartographie conceptuelle pour l'exploration des perceptions constitue une contribution originale et intéressante de cette étude. Les chercheurs ont démontré une grande variabilité des perceptions à l'égard de l'évaluation. Par ailleurs, l'étude a permis de mettre en évidence la complexité de la pensée et de la pratique évaluative. Dans l'étude empirique de Samuelowicz et Bain (2002), le but était de décrire, à l'aide d'une méthode qualitative, les croyances d'enseignants universitaires australiens par rapport à la nature et la fonction de l'évaluation. Dans une autre étude empirique, Postareff et al. (2012) ont analysé, d'une part, les conceptions des enseignants dans une faculté de pharmacie en Finlande vis-à-vis de l'évaluation ainsi que leurs pratiques évaluatives et, d'autre part, le lien entre croyances et pratiques. L'étude a révélé une cohérence élevée entre les deux.

La recherche sur l'évaluation semble emprunter une voie nouvelle où il n'est plus désormais suffisant d'étudier des aspects isolés. Les chercheurs proposent même des cadres de travail (*framework*) multidimensionnels à l'image du cadre *Assessment Design Decisions Framework* proposé par Bearman et al. (2016). Ce cadre comprend six considérations clés à mettre en œuvre lors du design des activités évaluatives : (1) les buts de l'évaluation ; (2) les contextes de l'évaluation ; (3) les résultats de l'apprenant ; (4) les tâches ; (5) le processus

de rétroaction ; (6) les interactions. En plus d'offrir un outil pour soutenir la prise de décision dans le développement d'activités évaluatives, nous pouvons considérer que la contribution réelle réside dans l'intégration de plusieurs éléments en lien avec l'évaluation au sein d'un système multidimensionnel cohérent. Bearman et al. (2017) ont montré que les enseignants construisent leurs activités d'évaluation « en puisant dans leurs expériences passées et dans des conditions personnelles et professionnelles » (p. 60). Les auteurs font le constat que la littérature scientifique sur l'évaluation propose des cadres conceptuels qui reconnaissent l'enchevêtrement de facteurs systémiques, individuels et organisationnels qui agissent sur les pratiques d'évaluation. Néanmoins, les auteurs déplorent le fait que ces cadres ne sont pas empiriques et ne permettent pas d'éclairer les façons dont les enseignants fabriquent leurs évaluations sur le terrain. Les résultats de cette étude suggèrent que les pratiques évaluatives sont fortement modelées tant par les facteurs individuels que par l'environnement socioculturel.

Dans une autre étude, Fulmer et al. (2015) se sont intéressés à une revue de la littérature scientifique portant sur les pratiques, les valeurs, les croyances et les connaissances des enseignants par rapport à l'évaluation. Ils proposent un modèle intégré permettant de conceptualiser les influences qui s'exercent sur les pratiques évaluatives et les conceptions des enseignants (figure 3). La conceptualisation proposée consiste en un modèle à trois niveaux, micro, méso et macro qui a servi comme un cadre pour l'analyse et la catégorisation des recherches recensées. Le niveau micro concerne les influences qui se manifestent en salle de classe telles que les facteurs individuels (enseignants et étudiants), sociaux (interactions enseignants-étudiants) et technologiques. Le niveau méso est associé aux facteurs externes à la classe qui ont une influence sur l'évaluation. Cela comprend non seulement l'institution, mais aussi la communauté avoisinante. Enfin, le niveau macro correspond aux facteurs socioéconomiques, aux normes culturelles et aux politiques nationales pouvant affecter, de manière indirecte, les pratiques de classe à travers leur influence sur le niveau méso.

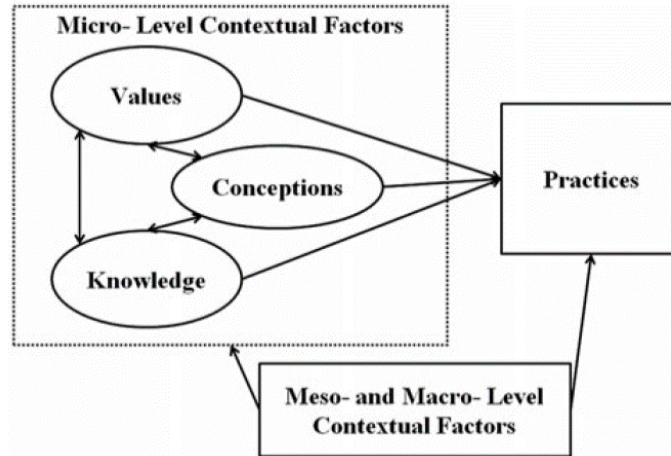


Figure 3. – Modèle reliant le contexte aux pratiques d'évaluation (Fulmer et al., 2015)

Les auteurs de cette revue ont souligné un certain nombre de constats intéressants : ils ont conclu que les recherches axées sur le niveau micro (classe) sont les plus prédominantes dans la littérature. De même, la littérature sur le niveau macro est également riche. En ce qui touche au niveau méso, il semble y avoir un manque de recherches sur le rôle des facteurs contextuels de ce niveau sur les pratiques évaluatives. La recension réalisée par Fulmer et al. (2015) permet de constater l'attention accordée par les chercheurs aux facteurs contextuels et leur impact sur les pratiques réelles.

La contextualisation de l'évaluation ne concerne pas uniquement les pratiques de l'enseignant, mais peuvent tout aussi bien s'appliquer aux actions de l'apprenant. À ce propos, Zumbo et al. (2015) proposent de modéliser la réponse aux items d'un test à l'aide d'une « écologie » composée de cinq niveaux imbriqués : (a) le format du test, le contenu des items et la dimension psychométrique; (b) les caractéristiques personnelles et les différences individuelles typiques; (c) l'enseignant, la salle de classe et le contexte de l'école; (d) la famille et l'écologie en dehors de l'école; (e) les caractéristiques de la communauté, le quartier, la province et le pays. Selon les auteurs, ce modèle incarne la prémisse essentielle suivante : « [...] ni l'évalué, ni les processus cognitifs dans la réponse aux items n'est isolé dans un vase clos »²² (p. 140). Ils pensent au contraire que la culture, l'histoire et

²² Traduction libre de : « [...] neither the test taker nor the cognitive processes in item responding are isolated in a vacuum ».

l'environnement d'un individu ont une influence sur une activité aussi basique que la réponse aux items d'un test.

Quant à Mislevy (2018), il expose dans son ouvrage intitulé *Sociocognitive foundations of educational measurement* les mérites de l'approche « socio-cognitive » dans le champ de l'évaluation éducative en tant que « manière de penser la mesure éducative »²³. Il s'agit d'une modélisation à plusieurs couches de l'activité humaine qui se fonde sur l'idée que l'action observée à l'échelle individuelle n'est pas autonome dans le sens qu'elle est structurée par un ensemble de patrons extra-individuels. Ces patrons sont de nature culturelle et sont relativement stables dans le temps (évoluent très lentement) et incluent les manières partagées de penser et d'interagir. L'approche socio-cognitive défendue par Mislevy (2018) permet donc d'établir des liens entre l'évaluation en tant qu'activité située à l'échelle personnelle et les patrons (« langage, systèmes de symboles, coutumes, procédures et institutions » (p. 29)) situés à l'échelle supra-personnelle.

Il nous paraît alors pertinent d'étudier les pratiques d'évaluation en les situant dans leurs contextes plus larges que les environnements immédiats où elles sont mises en œuvre (notamment, la classe). La culture semble un facteur contextuel influant qui mérite d'être pris en compte, notamment par l'adoption d'une approche culturelle.

1.4.4 L'étude de l'évaluation selon une perspective culturelle

1.4.4.1 La culture comme lentille d'analyse de l'évaluation

Dans la littérature qui traite de l'activité enseignante en général et de l'évaluation des apprentissages en particulier, on peut repérer des « traces » plus ou moins explicites d'une approche culturelle émergente. Mais avant de présenter quelques-unes de ces traces, il importe de donner une définition préliminaire du concept de culture, soit « les idées, les coutumes et le comportement social d'un groupe de personnes ou d'une société »²⁴. Un concept aussi complexe que la culture mérite beaucoup plus de clarification qu'une simple définition de dictionnaire. C'est ce que nous verrons dans le chapitre 2. Contentons-nous

²³ Traduction libre de : « *a way of thinking about educational measurement* ».

²⁴ Traduction libre de : « *The ideas, customs, and social behavior of a particular people or society* ». Source : *Oxford English Dictionary*.

pour le moment de considérer la culture en tant qu'ensemble de traits et de comportements partagés par un groupe social donné. Dans notre cas, il s'agit du groupe des enseignants universitaires.

Pour Jorro (2006b), l'agir professionnel peut être considéré selon une perspective culturelle. En effet, l'auteure s'appuie sur l'idée que l'agir humain comporte une dimension culturelle. Dans cette conceptualisation, basée sur le concept de « mimésis sociale », l'agir est vu comme un phénomène mimétique. Pour Jorro, cette théorisation est « pertinente pour analyser l'activité enseignante comme le fait d'un sujet social, historique, culturellement situé et dont la gestuelle possède un air de famille avec le genre propre de l'activité professionnelle » (p. 3). Comme les pratiques évaluatives représentent une forme de l'agir professionnel de l'enseignant, la dimension culturelle y serait présente. D'où, l'étude de l'évaluation pourrait se faire à partir de ses aspects culturels.

Dans leurs travaux sur l'évaluation des apprentissages, Boud et al. (2016) exposent d'abord les limites des discours classiques sur l'évaluation, notamment la tradition de l'évaluation comme mesure. Selon cette tradition, les tâches d'évaluation sont standardisées et décontextualisées dans le sens qu'elles ne sont pas reliées aux autres composantes du système (curriculum, étudiants). La vision de Boud et al. (2016) consiste à concevoir l'évaluation comme une « pratique culturelle », une perspective alternative pouvant aider les chercheurs à explorer l'évaluation comme « un phénomène socialement situé ». Par ailleurs, les chercheurs soulignent qu'une telle perspective permet l'étude des pratiques évaluatives effectives et contribue à rompre avec l'approche prescriptive. Altet (2002) adhère aussi à l'approche descriptive dans ces travaux sur la pratique enseignante en mentionnant que « nos recherches sur les pratiques enseignantes [...] privilégient l'observation et la description de pratiques effectives » (p. 86).

Selon Kuh et Whitt (1988, p. 21) « le paradigme conventionnel continue de dominer la façon de penser au sujet des universités ». Ces auteurs mettent en relief l'influence du positivisme sur l'interprétation des comportements et des événements dans les institutions universitaires. Selon eux, ces dernières sont loin d'être des organisations complètement rationnelles et ordonnées et l'on devrait reconnaître l'ambiguïté et l'incertitude qui les caractérisent. À ce propos, ils disent que l'incongruence entre ce qui devrait être (situation

désirée) et ce qui est (situation réelle) n'est pas le signe d'un problème à résoudre. Ainsi préconisent-ils que la pensée prescriptive en ce qui a trait aux enjeux des institutions de l'enseignement supérieur devrait être délaissée au profit d'approches « libératrices » centrées sur la compréhension des phénomènes réels. Les auteurs considèrent que l'approche culturelle constitue l'une de ces approches « émancipatrices » où les chercheurs peuvent recourir à « l'utilisation de lentilles culturelles pour examiner et apprécier les événements et les actions dans une faculté ou une université et les comportements des membres de différents sous-groupes »²⁵ (p. 56). À ce propos, ils soutiennent que « les objectifs, les politiques et les procédures, les pratiques de routine, les stratégies et les activités de leadership prennent des significations plus riches et plus complexes lorsqu'on les considère comme des phénomènes culturels »²⁶ (p. 123). Quant à Museus (2007), il partage la même position que Kuh et Whitt (1988) sur l'utilité de la perspective culturelle dans la compréhension des événements qui ont lieu sur le campus. Ainsi, en ce qui concerne notre objet de recherche, le fait de considérer l'évaluation des apprentissages en tant que phénomène culturel permettrait d'atteindre une compréhension plus riche de ce phénomène.

L'examen de l'article de Fulmer et al. (2015) traitant des pratiques évaluatives permet d'observer la récurrence du concept de culture : « culture et climat de classe » (niveau micro), « culture et climat de l'école » (niveau méso), « normes et valeurs culturelles » (niveau macro) et « valeurs et culture organisationnelles » (niveau méso). L'insistance sur un tel concept indique sa pertinence pour l'étude de l'évaluation. Une approche centrée sur le concept de culture serait une voie intéressante pour mener une recherche sur l'évaluation des apprentissages à l'université.

Dans la modélisation de Jorro (2009) de l'activité évaluative, la culture semble occuper une place importante dans le modèle élaboré. L'auteure affirme que « la dimension culturelle importe au plus haut point puisqu'elle joue un rôle de configuration de l'action évaluative » (p. 221). L'acte évaluatif s'inscrit ainsi dans un « enveloppement culturel » qui le

²⁵ Traduction libre de : « *using cultural lenses to examine and appreciate events and actions in a college or university and the behavior of members of various subgroup* ».

²⁶ Traduction libre de : « *administrators. Goals, policies and procedures, routine practices, strategies, and leadership activities take on richer, more complex meanings when viewed as cultural phenomena* ».

façon. Selon Jorro, les acteurs puisent dans un fond de pratiques évaluatives peuplé de rituels.

Par ailleurs, la recherche de Leroux (2009) avait pour but de décrire et d'analyser les pratiques d'évaluation à l'ordre collégial au Québec. Elle peut tout aussi bien s'avérer utile dans le contexte de l'enseignement universitaire. La chercheuse souligne que « l'étude d'une approche collective dans l'implantation des dispositifs d'évaluation [...] paraît une piste pour initier de nouvelles recherches [...]. Une telle recherche permettrait de documenter les pratiques collectives et de guider la mise en œuvre de celles-ci » (p. 313). C'est une invitation à traiter les pratiques évaluatives comme un phénomène social. La notion de pratiques collectives est intimement liée au concept de culture puisque celui-ci implique l'existence de comportements partagés au sein d'une communauté donnée, par exemple celle des enseignants universitaires. Leroux recommande d'explorer les influences qu'exercent les normes externes sur les pratiques évaluatives en classe. Ces horizons de recherche portent sur l'élargissement de la portée de la recherche en matière d'évaluation des apprentissages en visant un environnement plus large que le contexte local de la salle de classe. De ce point de vue, nous estimons que le recours au concept de culture permettrait ainsi de dépasser ce contexte local dans lequel les singularités de l'acte évaluatif se produisent pour se situer dans le cadre d'un enveloppement culturel plus large (Jorro, 2009).

1.4.4.2 La culture d'évaluation

Le recours à une perspective culturelle pour l'étude de l'évaluation nous conduit à parler de la notion de culture d'évaluation. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de la culture qui se manifeste chez un groupe d'enseignants universitaires quand ils pratiquent l'activité professionnelle de l'évaluation des apprentissages. Nous pouvons définir le concept de culture d'évaluation à la lumière de la définition de « culture » vue précédemment, soit comme « les idées, les coutumes et le comportement social d'un groupe d'enseignants au regard de l'évaluation ». Le concept de culture englobe celui de culture d'évaluation dans le sens où le deuxième comprend tous les éléments de la culture en lien avec l'activité spécifique de l'évaluation. De manière analogue, nous pouvons parler de la culture d'apprentissage d'un groupe d'étudiants dans un contexte spatio-temporel précis.

Parler de culture d'évaluation implique nécessairement de définir le groupe « porteur » de cette culture. Or, nous avons précédemment manifesté notre intérêt pour le domaine de l'ingénierie en tant que contexte de recherche pour l'étude de l'évaluation des apprentissages. Dans le monde social des universités, les enseignants se regroupent et forment des communautés non seulement dans le cadre institutionnel mais aussi au regard de leurs disciplines. À l'université, les différentes disciplines seraient associées à des cultures distinctes. En effet, la discipline constitue un déterminant principal de l'identité et de l'expertise de l'enseignant qui absorbe les éléments culturels de sa spécialité et adhère à une culture commune (Kuh et Whitt, 1988). La notion de sous-culture disciplinaire semble très utile puisque nous avons choisi de circonscrire la présente recherche dans le contexte d'une discipline spécifique, à savoir l'ingénierie. Les spécificités disciplinaires se répercuteraient donc sur les façons de voir, de penser et de faire des acteurs. Cela est, en partie, prouvé par une étude empirique quantitative menée auprès de 638 enseignants en Grande Bretagne (Norton et al., 2005) où les chercheurs ont montré que les croyances et les intentions des enseignants universitaires par rapport à l'enseignement semblent différentes d'une discipline à l'autre. Bien que ces résultats ne concernent pas directement les pratiques évaluatives, ils permettent néanmoins de poser l'hypothèse que les spécificités disciplinaires se reflètent également au niveau de la culture d'évaluation. Skidmore (2018), pour sa part, a montré que les disciplines étudiées correspondent à différentes configurations basées sur quatre types de culture d'évaluation distincts. D'autres auteurs (Forest et Altbach, 2006) pensent que les pratiques d'évaluation sont nécessairement influencées par les spécificités disciplinaires, et donnent l'exemple des sciences pures et des sciences humaines/sociales. Dans le premier cas, l'évaluation vise à mesurer objectivement des savoirs factuels alors que dans le deuxième, ce sont les habiletés d'intégration moins « dures » qui sont évaluées. Selon Shulman (2006), chaque domaine d'études, comme le droit, le génie ou la médecine, possède une pédagogie propre (*signature pedagogy*) qui transcendent les institutions de formation. En ce qui touche l'évaluation, l'analyse de Shulman pourrait s'appliquer aux pratiques d'évaluation et nous pouvons dès lors parler de *signature assessment*, c'est-à-dire des pratiques évaluatives spécifiques de point de vue disciplinaire. Dans leur étude empirique visant l'analyse des facteurs qui influencent les façons de construire des activités évaluatives, Bearman et al. (2017), ont montré que l'évaluation serait déterminée, entre

autres, par l'identité professionnelles des enseignants. Les auteurs parlent de l'« approche disciplinaire de l'évaluation » et pensent que la recherche pourrait élucider les liens entre la pensée disciplinaire et la construction des dispositifs évaluatifs.

Selon Romainville (2006a), « les modalités d'évaluation varient considérablement d'une filière à l'autre, mais aussi d'une université à l'autre pour une même filière » (p. 24). L'auteur explique ce phénomène par le fait que chaque université met en œuvre ses propres contenus et conditions d'enseignement bien qu'il s'agisse de la même discipline.

Par ailleurs, en soulignant en conclusion que les manières de penser et d'agir diffèrent d'une discipline à l'autre, Postareff et al. (2012) recommandent de mener plus d'études pédagogiques propres aux disciplines en vue de combler le manque de connaissances à ce niveau et de contribuer ultimement à changer les pratiques évaluatives dans ces disciplines. La présente recherche vise précisément à prendre cette voie en poursuivant l'objectif de tenter de comprendre les pratiques d'évaluation propres aux disciplines de l'ingénierie grâce à la mise en œuvre du concept de culture d'évaluation. Nous retenons donc une approche culturelle dans l'étude de l'évaluation.

1.4.4.3 La culture d'évaluation entre compréhension et prescription

Parmi les objets de la recherche sur l'évaluation des apprentissages, la notion de « culture d'évaluation » attire de plus en plus de chercheurs. Cet objet d'étude possède un caractère holistique qui serait compatible avec la nature multidimensionnelle de l'activité évaluative. Nous pouvons identifier deux courants de recherche principaux dans la littérature traitant de la culture d'évaluation.

Le premier courant concerne les recherches ayant une finalité prescriptive. Les recherches appartenant à ce courant visent à élaborer un ensemble de principes et de lignes directrices (une sorte de « recette ») pouvant guider la mise en place et le développement d'une culture d'évaluation aux contours bien tracés au sein d'une communauté académique. L'approche prescriptive implique l'intentionnalité du changement souhaité et l'existence d'un modèle idéal de la culture d'évaluation. Pour Kuh et Whitt (1988), « la culture est difficile à modifier intentionnellement » (p. 115). Ils soulignent à ce propos un paradoxe inhérent à la culture qui oppose d'une part la difficulté de sa manipulation contrôlée et, d'autre part, son évolution continue et spontanée dans le temps. Parmi les études prescriptives sur la

culture d'évaluation, citons celle de Lane et al. (2015) qui propose d'appliquer le modèle de changement de Kotter pour la création d'une culture d'évaluation au sein des universités. Les chercheurs décrivent le processus de la mise en place de cette culture au sein d'une école de commerce aux États-Unis. Pour Romainville (2002), l'objectif d'améliorer l'évaluation des acquis passe par la professionnalisation des actes d'évaluation au sein des établissements et ce, en développant une culture institutionnelle de la qualité autour de l'évaluation. La proposition de Romainville possède un caractère strictement prescriptif indiqué notamment par la liste des principes recommandés par l'auteur.

Quant au deuxième courant, il regroupe les recherches descriptives où les chercheurs tentent de décrire et d'analyser la culture existante dans un contexte particulier. La différence avec les approches prescriptives réside dans le fait que ces dernières tentent de créer une culture d'évaluation inexistante alors que les recherches descriptives étudient une forme existante de cette culture. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, peu de recherches s'intéressent à la description de la culture d'évaluation. Nous avons repéré un certain nombre d'études empiriques sur ce sujet (Fuller, 2013; Fuller et al., 2015, 2016; Fuller et Lane, 2017; Fuller et Skidmore, 2014; Holzweiss et al., 2016; Skidmore et al., 2018). Toutes les études recensées ont été menées exclusivement aux États-Unis par un même groupe de recherche appartenant à l'université américaine Sam Houston. Nous constatons aussi le caractère récent de ces recherches indiquant un intérêt d'actualité pour l'étude descriptive de la culture d'évaluation.

En résumé, la recherche en matière d'évaluation des apprentissages est caractérisée par la multiplicité de ses objets. Elle concerne principalement l'étude des pratiques et des conceptions mais porte aussi sur l'établissement de liens entre les différents aspects élémentaires de l'évaluation. Il ressort aussi de la présente section qu'il y a un besoin de privilégier une approche qui permette l'étude de l'évaluation de manière intégrative en dépassant le contexte microscopique. L'analyse des tendances actuelles dans la recherche sur l'évaluation montre un intérêt grandissant pour l'étude des facteurs culturels qui interviennent dans l'évaluation. Le concept de culture d'évaluation semble une piste intéressante du fait de sa nature holistique. Il permet de lier tous les éléments constitutifs de la pratique évaluative. De plus, par l'utilisation d'un tel concept, le chercheur reconnaît l'importance des facteurs culturels dans le façonnage de l'évaluation. À notre avis, il serait

pertinent d'étudier la culture d'évaluation selon une visée descriptive plutôt que prescriptive contribuant ainsi à combler le manque de recherches empiriques à ce niveau.

1.4.4.4 Précautions à prendre dans l'approche culturelle

Il importe de préciser les précautions à prendre quand on adopte la perspective culturelle dans l'étude des phénomènes universitaires, y compris bien sûr l'évaluation des apprentissages. Une première exigence définie par Kuh et Whitt (1988) stipule que la perspective culturelle ne peut être utile et adéquate que si les concepts associés aux éléments culturels sont bien précisés. Cette mesure de rigueur conceptuelle est également recommandée par Fulmer (2015). Comme deuxième précaution, il importe de considérer les distorsions potentielles induites par l'analyse fragmentée des éléments culturels. En effet, le fait de « diviser la culture en des éléments discrets viole la nature holistique des phénomènes culturels » (Kuh et Whitt, 1988, p. 110). Dans le même ordre d'idées, Museus (2007) pense que les chercheurs doivent maintenir une vision holistique dans l'étude des comportements et des expériences des individus et du groupe en vue de comprendre la culture institutionnelle (disciplinaire dans notre cas). Enfin, Kuh et Whitt (1988) croient que la conception de la culture en tant qu'entité contrôlable de manière intentionnelle se heurte à son caractère complexe et holistique et, en conséquence, préconisent d'éviter le mode de pensée prescriptif en faveur du mode descriptif.

1.5 Le portrait de l'évaluation des apprentissages à l'université

La description de l'évaluation des apprentissages telle qu'elle est pratiquée à l'université constitue le cœur de l'approche de recherche que nous privilégions. Une manière de décrire son état est de faire l'inventaire des diagnostics observés à ce niveau. Dans la présente section, nous présenterons d'abord quelques constats généraux pour ensuite exposer les traits saillants de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'université tunisienne.

1.5.1 Le portrait général

L'état de l'évaluation des apprentissages a été analysé par nombre de chercheurs dans le contexte de la formation universitaire. Après avoir analysé l'ensemble des caractéristiques repérées dans la littérature, nous les avons classées en cinq grandes catégories qui reflètent plusieurs aspects de l'activité évaluative. Cette classification découle de la mise en commun

des constats faits par plusieurs auteurs. Par exemple, notre recension des écrits portant sur la caractérisation de l'évaluation au supérieur nous a permis de constater l'accord entre certains auteurs (Bearman et al., 2017; Ricci, 2006; Romainville, 2006a) sur le fait que les pratiques d'évaluation sont modelées par des facteurs individuels (catégorie « caractéristiques des pratiques évaluatives »). Le tableau 2 résume le portrait global de l'évaluation des apprentissages rapporté par des auteurs ayant traité ce sujet dans le contexte universitaire.

Caractéristiques	Auteurs
Orientation/logique évaluative sous-jacente	
Prévalence de l'évaluation mesure (évaluation <i>de</i> l'apprentissage ²⁷).	(Aubin, 2015; Boud et al., 2016; Ricci, 2006; Romainville, 2006a)
L'évaluation prend forme selon un modèle de formation au service du marché de l'emploi.	(Gibbs, 2006)
Évaluation pragmatiste.	(Romainville, 2006a)
Évaluation à orientation fonctionnelle où les pratiques visent à répondre aux exigences institutionnelles (« ingénierie de l'évaluation »). Prédominance, chez les enseignants-évaluateurs, des préoccupations organisationnelles au détriment de celles en lien avec le travail évaluatif.	(Jorro, 2006a)
Rareté de l'approche évaluative « experte » caractérisée par la réflexivité, la régulation de l'action et l'investissement continu des acteurs sur le terrain.	(Jorro, 2006a)
Finalités/fonctions de l'évaluation	
Évaluation normative et sélective qui cherche prioritairement à classer les étudiants et à les distinguer les uns des autres.	(Ricci, 2006; Romainville, 2006a)
L'évaluation est vue comme une activité qui remplit une fonction purement technique orientée vers des finalités très limitées.	(Boud et al., 2016)

²⁷ Selon la définition de Earl (2013), l'évaluation de l'apprentissage est « sommative et vise à certifier l'apprentissage et à rapporter le progrès des étudiants, généralement en les comparant aux autres étudiants du groupe. De façon typique, l'évaluation de l'apprentissage est réalisée à la fin d'une unité, d'un cours, d'un diplôme, d'une étape clé, d'un programme... et prend la forme de tests ou d'examens dont les questions couvrent les contenus étudiés pendant la période visée. [...] les résultats sont exprimés sous forme de notes ou de cotes qui représentent la moyenne d'un certain nombre de notes obtenues dans plusieurs domaines de contenu » (p. 22) (traduction libre).

Caractéristiques des pratiques évaluatives	
Hétérogénéité des pratiques à plusieurs niveaux : entre les institutions, entre les filières, au sein d'une même filière, entre le premier cycle et les cycles supérieurs.	(Jorro, 2006a; Ricci, 2006; Romainville, 2006a)
Les pratiques évaluatives sont liées à leurs contextes de mise en œuvre : elles sont locales.	(Boud et al., 2016; Jorro, 2006a; Romainville, 2006a)
Les pratiques évaluatives sont de mauvaise qualité.	(Romainville, 2006a)
Les pratiques suivent des « patrons d'évasions » en vue de réduire le volume du travail évaluatif.	(Gibbs, 2006; Trow, 1973, 2007)
Dilution des pratiques évaluatives dans les aspects professionnels et institutionnels.	(Jorro, 2006a)
Les pratiques d'évaluation sont modelées par des facteurs individuels.	(Bearman et al., 2017; Ricci, 2006; Romainville, 2006a)
L'évaluation (de la conception des épreuves à leur traitement) relève de la responsabilité exclusive de l'enseignant. Elle est « privée ».	(Aubin, 2015; Ricci, 2006; Romainville, 2006a)
Écart entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles.	(Jorro, 2006a)
Incapacité des pratiques à développer des compétences clés (autonomie, esprit d'initiative, responsabilité, esprit critique...).	(Romainville, 2006a)
Modalités évaluatives	
Évaluations ponctuelles et fragmentées basées sur des épreuves sommatives administrées au terme de grandes étapes de la formation.	(Boud et al., 2016; Gibbs, 2006; Ricci, 2006)
Modalités d'évaluation surveillées pour contrer le plagiat.	(Gibbs, 2006)
Modalités d'évaluation moins exigeantes en termes d'effort.	(Romainville, 2006a)
Modalités ciblant des habiletés et des connaissances superficielles au moyen de tâches simples.	(Boud et al., 2016; Romainville, 2006a)
Épreuves standardisées.	(Boud et al., 2016)
L'opacité des méthodes d'évaluation : manque d'explicitation des objectifs de formation et des apprentissages attendus.	(Ricci, 2006; Romainville, 2006a)
Évaluation « désinstrumentée » : recours à l'intuition comme outil.	(Romainville, 2006a)
Démarches évaluatives importées à partir d'autres contextes et appliquées par bricolage au contexte local.	(Jorro, 2006a)
Attitude/positionnement des enseignants	
Faible réflexivité de l'enseignant-évaluateur sur sa propre pratique à cause de préoccupations organisationnelles dominantes.	(Jorro, 2006a)

Déni de la part des enseignants de la « professionnalité » de l'acte évaluatif.	(Romainville, 2006a)
Confiance démesurée des enseignants en leur sagesse professionnelle.	(Romainville, 2006a)

Tableau 2. – Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages à l'université

Nous pouvons aussi catégoriser l'ensemble des constats relevés selon qu'ils traduisent ou non des problèmes. Par exemple, le constat « les pratiques suivent des patrons d'évasions » concerne un problème à résoudre. Cependant, le constat « les pratiques évaluatives sont liées à leurs contextes de mise en œuvre » est neutre dans le sens où il ne renvoie pas à l'existence d'un problème spécifique. Dans d'autres cas, le caractère problématique du diagnostic est ambigu. C'est le cas par exemple de l'émiettement des pratiques qui est décrit par Jorro (2006a) comme un problème. Toutefois, à notre sens, il serait plus précis de présenter la diversité des pratiques évaluative comme un phénomène normal (à un certain degré) puisque chaque contexte local, y compris les caractéristiques individuelles des acteurs, est différent. D'ailleurs, plusieurs chercheurs (Boud et al., 2016; Jorro, 2006a; Romainville, 2006a) s'accordent sur la contextualité des pratiques évaluatives. Étudier le processus d'évaluation sous un angle culturel serait compatible avec le caractère local des pratiques évaluatives.

De manière générale, bien que les pratiques évaluatives soient hétérogènes et locales dans le contexte de la formation universitaire, elles semblent refléter une logique sous-jacente prédominante qui consiste à répondre aux exigences institutionnelles en matière d'évaluation des apprentissages. Les traits des pratiques évaluatives mentionnés par Romainville (2006a) sont propres aux pratiques évaluatives relevant du paradigme de l'évaluation comme mesure.

Face au problème de la dilution des pratiques évaluatives, c'est-à-dire leur faible visibilité au sein des mécanismes organisationnels et pédagogiques propres à l'université, il est nécessaire de valoriser l'évaluation afin de lui conférer l'importance qu'elle mérite en tant qu'activité indispensable et vitale dans l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous jugeons pertinent de s'attaquer à ce problème au moyen de la recherche et ce, dans une optique de compréhension et d'analyse visant à attirer l'attention

des acteurs institutionnels sur la question de l'évaluation des apprentissages sur le plan théorique et pratique.

1.5.2 Le portrait relatif à la formation en ingénierie

Les travaux d'Aubin (2015), ayant pour objectif d'analyser et de décrire les pratiques évaluatives des enseignants dans une faculté de génie au Québec, ont montré la prévalence du modèle de l'évaluation *de l'apprentissage (assessment of learning)* dans les facultés de génie. Le chercheur a dressé le portrait suivant de l'évaluation des apprentissages dans la faculté ciblée : le processus évaluatif est morcelé ; les étapes de jugement de la qualité des données et la décision sont négligées au détriment des étapes de planification, de création (des tâches évaluatives), d'administration des épreuves, d'interprétation et de notation ; l'amélioration continue (réflexivité et régulation) est absente dans les pratiques évaluatives recensées ; pour les formes des tâches, il apparaît que l'examen écrit est le moyen privilégié pour lequel on attribue un poids élevé voire plus que celui des projets d'intégration à tâches complexes si ceux-ci sont présents ; souvent menée par l'enseignant à l'écart par rapport à sa communauté locale. En bout de ligne, trois constats principaux se dégagent de la thèse d'Aubin (2015) : « l'importance du produit vis-à-vis de l'importance du processus, l'importance de l'influence du paradigme traditionnel et l'évaluation est un processus solitaire » (p. 379).

L'étude de Ricci (2006) avait pour objectif d'établir un portrait global de l'état des pratiques évaluatives dans la faculté des sciences et technique de l'ingénieur de l'École polytechnique fédérale de Lausanne en Suisse. Ce qui distingue cette étude de celle d'Aubin (2015) est qu'elle ciblait la population des étudiants et non pas celle des enseignants. En bref, ce qui ressort de cette étude est que les examens sont restés « dans l'ombre » et n'ont pas pu quitter la sphère privée de l'activité enseignante. Selon Ricci, « la plupart des examens universitaires sont très sommatifs, ponctuels, partiels et normatifs » (p. 57). Le contrôle continu ne semble pas une pratique privilégiée. Par ailleurs, les épreuves ont tendance à évaluer les facultés mentales de bas niveau (connaissance, compréhension, application) au détriment des compétences de haut niveau comme les capacités d'analyse et de résolution de problèmes. Un autre malaise constaté par Ricci concerne le manque d'explicitation par les enseignants des attentes quant aux apprentissages requis.

1.5.3 Le portrait relatif au contexte tunisien

Un constat peut être fait concernant la place qu'occupe l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur tunisien, ce sujet ne bénéficiant pas de l'attention qu'il mérite.

D'abord, au sein des textes juridiques organisant l'enseignement supérieur, l'évaluation des acquis des étudiants est traitée comme un mécanisme composé d'un ensemble de règles plutôt rigides que les acteurs sont tenus d'appliquer. Les autorités y fixent notamment les poids des modalités et le déroulement des évaluations. La législation fait la distinction entre le contrôle continu et les épreuves finales et accorde une pondération plus élevée à ces dernières. Par exemple, dans le système LMD, on accorde un poids de 70% pour l'examen final. De telles règles pourrait avantager les épreuves finales au détriment du contrôle continu, une pratique déjà signalée par Ricci (2006). Le cadre législatif tunisien définit un système d'évaluation exclusivement sommatif sans mention des modalités formatives. Au sens de la réglementation en vigueur, le contrôle continu correspond à des épreuves notées qui contribuent à l'évaluation aux fins de la validation des acquis et de la certification et non pas comme support à l'apprentissage.

Le texte de loi de 2008²⁸ représente un pas important dans la réforme de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui a trait à la mise en place de l'« Instance Nationale de l'Évaluation, de l'Assurance Qualité et de l'Accréditation » (IEAQA). Cette instance est chargée de fixer les standards de qualité à plusieurs niveaux et plus particulièrement au niveau des compétences et aptitudes attendues des diplômés (profil de sortie). Par ailleurs, l'activité d'évaluation institutionnelle (audit) menée par l'IEAQA porte notamment sur les résultats enregistrés au niveau de l'apprentissage, de l'employabilité et des aptitudes créatrices des diplômés. Ces aspects sont intimement liés à l'activité d'évaluation des apprentissages au sein de la formation universitaire. C'est pourquoi nous anticipons que de telles initiatives d'institutionnalisation du contrôle de l'enseignement supérieur sont susceptibles de mettre en avant l'évaluation des apprentissages, ne serait-ce que de manière indirecte à travers les exigences mises en place au chapitre de la qualité.

²⁸ Loi n° 2008-19 du 25 février 2008, relative à l'enseignement supérieur.

Sur le plan de la recherche et dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur en Tunisie, les études traitant de l'évaluation des apprentissages sont plutôt rares. Pour vérifier cela, nous avons effectué une recherche d'articles dans la base de données *ERIC* et *Érudit* en utilisant les termes « évaluation » (*assessment*) et « Tunisie » (*Tunisia*). Les deux articles que nous avons repérés concernent l'évaluation des apprentissages au primaire et dans le contexte de la formation en langue anglaise. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la faible présence de la thématique de l'évaluation dans le réseau des universités tunisiennes en tant qu'objet d'étude. D'abord, il faut mentionner l'absence d'une faculté des sciences de l'éducation et, en conséquence, la pénurie de chercheurs actifs dans cette discipline. En outre, nous pouvons noter que la plupart des programmes existants en sciences de l'éducation a été créée dans le cadre de formations professionnalisantes (mastère professionnel, licence appliquée) et non pas dans une optique de recherche. Enfin, les rares programmes de recherche actuels (mastère et doctorat) ne peuvent pas à eux seuls combler le vide de la recherche sur le thème de l'évaluation des apprentissages.

Malgré cette situation regrettable, on peut observer aujourd'hui les signes d'une valorisation grandissante de l'évaluation des apprentissages dans les études supérieures. Ils sont principalement repérables dans des événements scientifiques tels que les colloques. Citons par exemple *Les journées de la pédagogie universitaire*, un événement organisé par l'Association Internationale de la Pédagogie Universitaire–section Tunisie. La troisième édition (novembre 2018) s'intitulait « Évaluer autrement pour une meilleure qualité des enseignements/apprentissages ». Il s'agit d'un événement à visée pragmatique centré essentiellement sur des activités pratiques prenant la forme d'ateliers sur la réalisation d'outils d'évaluation.

À notre connaissance, dans le contexte particulier de la formation en ingénierie en Tunisie, l'évaluation des apprentissages n'a pas encore été traitée en tant que sujet de recherche. La décision du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) de créer le Groupe d'Études sur les Formations d'Ingénieurs montre l'engagement des autorités publiques dans une voie de réforme volontariste du créneau de la formation d'ingénieurs. Or, dans l'idéal, pour qu'une réforme puisse contribuer à améliorer ce secteur indispensable de la formation universitaire, il faut qu'elle cible toutes les dimensions de la pédagogie : enseignement, apprentissage et évaluation. Une lecture analytique du rapport

Une nouvelle vision du Système National de Formations d'Ingénieurs élaboré par le GÉFI (2015), permet de constater l'absence totale du thème de l'évaluation des apprentissages. Le rapport met en évidence une panoplie de malaises sans toutefois se pencher sur les dysfonctionnements associés au processus d'évaluation. Cela soulève un questionnement important sur les raisons de l'absence des questions relatives à l'évaluation dans les travaux du GÉFI. Dans tous les cas, la question de l'évaluation des apprentissages mérite certainement une attention particulière dans le contexte de la formation en ingénierie en Tunisie, surtout dans une perspective de recherche scientifique.

1.6 Le problème de recherche

Le problème de recherche se présente sous plusieurs aspects. D'abord, la dimension épistémique a trait au manque de connaissances sur l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Cela reste vrai bien évidemment pour le créneau de la formation en ingénierie. Il faut aussi mentionner les limites des recherches existantes. En effet, nombreuses sont les études qui se fondent sur une vision techniciste et fonctionnelle de l'évaluation visant l'inventaire des pratiques et la mise en évidence de leur diversité et ce, sans les contextualiser dans leurs milieux. Par ailleurs, les approches traditionnelles utilisées pour étudier l'évaluation des acquis sont souvent influencées par le courant positiviste. L'utilisation des méthodes quantitatives témoigne de cette tendance. Une approche interprétative comme l'approche culturelle permettrait une meilleure compréhension des processus évaluatifs dans le cadre de la formation universitaire.

En particulier, l'analyse du contexte de l'enseignement supérieur tunisien permet de faire un diagnostic alarmant. En effet, dans ce secteur critique sur le plan socioéconomique, il semble que l'évaluation des acquis des étudiants n'est pas sur la liste des priorités, ni à l'échelle locale ni à l'échelle nationale. L'activité d'évaluation est vue comme une tâche « allant de soi » au sein de la pratique enseignante en générale (problème de dilution). Il n'y a pas de signes apparents d'une orientation vers l'amélioration des pratiques d'évaluation. La mise de l'avant des questions relatives à l'évaluation des apprentissages des étudiants requiert une volonté politique sérieuse et un engagement réel de tous les acteurs.

Comme nous l'avons montré plus haut, il n'existe pas de recherches sur l'évaluation des apprentissages dans le contexte de la formation en ingénierie en Tunisie. D'ailleurs, c'est

l'enseignement supérieur tunisien tout entier qui souffre de la pénurie de recherches à ce sujet. L'absence de programmes d'étude en sciences de l'éducation dispensés par une faculté dédiée à cette discipline avec une tradition de recherche bien ancrée constitue probablement une des sources primaires importantes du problème.

Nous avons constaté le peu de travaux dédiés à l'exploration de la culture d'évaluation dans la formation en ingénierie. En Tunisie, de telles recherches sont jusqu'à maintenant inexistantes. Par ailleurs, la culture serait, selon la littérature consultée, une lentille d'analyse prometteuse pour l'étude de l'évaluation à l'université. Pour ces raisons, il s'avère alors pertinent de combler le manque constaté grâce à une recherche scientifique sur le sujet. Dans la présente recherche qui s'inscrit dans cette optique, nous avons décidé de faire le choix d'une perspective culturelle à travers laquelle nous décrirons les pratiques d'évaluation des enseignants œuvrant dans les disciplines de l'ingénierie. Il s'agit d'une recherche descriptive où le concept de culture servira d'outil conceptuel central pour l'analyse de l'activité évaluative. La culture d'évaluation, un concept dérivé de celui de la culture, est un assemblage organisé d'éléments culturels en lien avec l'évaluation. Notre travail de recherche consiste donc à mettre au jour ces éléments dans le but de tracer les contours de la pratique évaluative. À la lumière de ce qui précède, nous tenterons de répondre à la question générale de recherche suivante : **Quel est le portrait de la culture d'évaluation du groupe d'enseignants appartenant aux disciplines de l'ingénierie dans une université tunisienne ?**

Plusieurs éléments permettent de justifier la pertinence de la présente recherche tant sur le plan scientifique que social. C'est ce que nous présenterons dans les deux sous-sections qui suivent.

1.6.1 La pertinence scientifique de la recherche

L'évaluation des acquis dans l'enseignement supérieur constitue une activité professorale importante, voire critique car c'est sur la base des résultats d'une telle activité que la mission de l'université peut se réaliser et que l'avenir professionnel de l'étudiant se détermine. Le champ de la pédagogie universitaire est complexe et n'est pas à ce jour complètement formalisée en tant que discipline. Pourtant, on voit aujourd'hui que les contributions scientifiques dans ce domaine se multiplient à grande vitesse et touchent tous les aspects de

cette pédagogie émergente : le curriculum, les activités pédagogiques, le contexte académique, etc. La présente recherche permettra sans doute d'ajouter une pierre à cet édifice. Elle permettra, plus précisément, de faire avancer les connaissances sur l'évaluation des apprentissages dans un contexte très spécifique, celui de la formation en ingénierie puisque ce contexte semble très peu étudié au regard de l'activité évaluative. Ce choix est animé par le fait que la profession d'ingénieur, toutes spécialités confondues, est de plus en plus demandée dans une économie à fort caractère technologique. Devant de telles exigences, il devient vital de s'engager dans des projets de recherche scientifique afin de faire progresser les connaissances sur l'évaluation des acquis des futurs professionnels du champ de l'ingénierie. Mener des études propres aux disciplines (l'ingénierie dans notre cas) sur le thème de l'évaluation servira certainement à combler un grand vide scientifique à ce niveau. D'un autre côté, la pertinence scientifique réside dans la mise à l'épreuve de l'approche culturelle en vue de vérifier son potentiel comme cadre de travail approprié pour la compréhension d'un phénomène complexe tel que l'évaluation des apprentissages. Cette recherche permettra donc de fournir à la communauté scientifique des leçons sur la mise en œuvre concrète de l'approche culturelle dans le champ de l'éducation.

1.6.2 La pertinence sociale de la recherche

De point de vue social, cette recherche aura des impacts pragmatiques positifs à plusieurs égards. Les enseignants pourront y trouver un moyen pour aiguïser leur réflexivité par rapport à la question de l'évaluation des apprentissages. Elle servira aussi à doter les établissements d'une méthodologie de recherche et d'analyse de terrain (analyse culturelle de l'évaluation) pouvant être répliquée dans leurs contextes respectifs ; une sorte d'« expérience de recherche ». La présente recherche sera certainement importante pour l'objectif stratégique de l'assurance qualité. Sachant que l'évaluation des apprentissages constitue l'une des exigences de l'accréditation de programmes, les institutions désireuses de s'engager dans un tel processus pourront exploiter les résultats escomptés dans le but d'identifier les priorités d'intervention et d'agir sur les maillons faibles de la culture d'évaluation qui prévaut dans leur contexte. Plus concrètement, la description détaillée du portrait de la pratique d'évaluation des apprentissages pourrait soutenir les acteurs institutionnels durant la première phase du processus d'accréditation académique, soit la phase de préparation. Les résultats de cette étude pourraient alors s'avérer d'une grande

utilité lors de l'élaboration du rapport d'autoévaluation du programme à accréditer. En outre, la présente recherche pourra aider les établissements d'enseignement supérieur offrant des programmes dans les disciplines de l'ingénierie à améliorer l'apprentissage des étudiants au moyen d'une démarche d'évaluation des acquis d'apprentissage bien pensée qui sera étayée par les résultats de l'analyse culturelle des pratiques évaluatives. Les performances académiques se verront ainsi améliorées. Par ailleurs, dans les métiers de l'ingénierie, les attentes par rapport aux compétences des professionnels sont pertinemment élevées. Ces attentes doivent être considérées en amont de l'intégration professionnelle, c'est-à-dire au niveau de la formation. Par conséquent, l'étude de l'évaluation visant à acquérir une compréhension approfondie des pratiques effectives et de leurs principes culturels sous-jacents favoriserait le développement de formations plus efficaces et plus pertinentes du point de vue des profils de sortie des étudiants.

Dans le chapitre qui suit, nous nous attarderons sur l'élaboration du cadre de référence qui permettra de poser les balises théoriques et conceptuelles nécessaires au traitement du problème de recherche que nous avons circonscrit dans le présent chapitre.

CHAPITRE 2 – Cadre de référence

Dans le premier chapitre, nous avons vu que l'étude du processus d'évaluation peut bénéficier de l'approche culturelle selon laquelle la culture du groupe d'enseignants peut faire l'objet d'une investigation scientifique dans le but de la décrire et de l'analyser. Nous avons montré l'absence de recherches scientifiques portant sur la pratique évaluative dans le contexte de l'université tunisienne et en particulier dans les disciplines de l'ingénierie. La présente recherche vise à combler ce vide et cherche à utiliser le concept anthropologique de culture comme lentille pour brosser le portrait de la culture d'évaluation du corps enseignant des disciplines de l'ingénierie.

Dans une démarche de recherche scientifique, la problématisation est suivie d'un cadrage théorique compatible avec le problème de recherche et qui déterminera les décisions d'ordre méthodologiques. « Les cadres conceptuels sont simplement la version courante de la carte du territoire d'enquête du chercheur » (Miles et Huberman, 1994, p. 20). C'est dans cette perspective que nous proposons le présent cadre que nous nommerons avec le terme générique « cadre de référence ». Il inclut aussi bien des concepts que des théories.

Dans le présent chapitre, nous définirons les concepts clés ayant émergé de l'analyse de la situation problématique. Ainsi, les concepts d'évaluation, de pratique (d'évaluation), de culture et de culture d'évaluation seront analysés. Nous présenterons également le concept de sous-culture en faisant le lien avec la notion de discipline. Un cadre d'analyse de la pratique évaluative sera enfin proposé. Le présent cadre de référence sera clôturé par l'énoncé des questions spécifiques de recherche.

2.1 Le concept d'évaluation

L'évaluation constitue l'une des diverses tâches du travail professoral. Les activités d'enseignement comportent un volet consacré à évaluer les acquis d'apprentissage des étudiants. La notion d'évaluation est multidimensionnelle, complexe et dont la portée dépasse largement la simple passation d'épreuves et la correction des copies d'examen des étudiants. Dans cette section, nous présenterons et analyserons diverses définitions portant sur l'évaluation des apprentissages dans le but de tenter de cerner l'essence de cette activité.

Ensuite, une fois que nous aurons établi la nature de l'évaluation, nous essayerons de clarifier le caractère pluriel de l'évaluation et la diversité des formes qu'elle prend. Enfin, nous porterons un regard théorique sur la notion de pratique évaluative et nous retiendrons un cadre d'analyse pour l'étude de cet objet.

2.1.1 L'essence de l'évaluation

2.1.1.1 *Assessment*, test, mesure et évaluation

Dans la terminologie portant sur l'évaluation, les termes utilisés pour décrire cet objet sont souvent source de confusion. L'évaluation désignée ainsi en français, se traduit en anglais par *assessment*, *evaluation*, *estimation* et *appraisal*. Dans son thésaurus, Scriven (1981) écrit qu'*evaluation* est souvent utilisé comme synonyme d'*assessment*. Selon le *Greenwood Dictionary of Education*, les termes *assessment* et *evaluation* dénotent des concepts différents ; le premier désigne l'évaluation des acquis des étudiants et le deuxième renvoie à l'évaluation des programmes. Pour Miller et al. (2009), les termes *assessment*, *test* et *measurement* font référence à des notions différentes. Pourtant, ils prêtent à confusion car tous les trois peuvent s'inscrire dans le même processus. Pour eux, l'*assessment* est un concept large qui inclut les descriptions qualitatives des étudiants ainsi que les procédés de mesure quantitative (attribution d'un nombre). Quant au test, c'est un type particulier d'*assessment* qui se compose d'un ensemble de questions et qui est administré de manière ponctuelle. Dans le même ordre d'idées, *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* fait la distinction entre les tests standardisés (épreuves à grande échelle) et l'évaluation qui se fait en classe (*classroom assessment*). Cette dernière forme correspond aux « évaluations des étudiants que les enseignants conçoivent et administrent eux-mêmes »²⁹ (Frey, 2018, p. 286). Ainsi, l'évaluation locale relève de la responsabilité directe de l'enseignant alors que dans le cas de l'évaluation à caractère standardisé, comme les concours nationaux, l'ensemble du mécanisme évaluatif est géré par les autorités éducatives habilitées (ministère, ordres professionnels, etc.). Pour notre part, nous retiendrons le terme « évaluation » comme la traduction française d'*assessment*. Nous considérons ainsi

²⁹ Traduction libre de : « *student assessments that teachers design and administer themselves* ».

l'évaluation des apprentissages comme un concept large qui englobe les notions de test (épreuve), de mesure et d'estimation qualitative des acquis des étudiants.

2.1.1.2 L'évaluation comme processus

L'évaluation des apprentissages est généralement vue comme un processus, c'est-à-dire un « ensemble d'activités logiquement interreliées qui produisent un résultat déterminé »³⁰. Il s'agit d'un « processus de détermination du mérite ou de la valeur d'un objet » (Scriven, 1981, p. 53). Réalisé de manière systématique, ce processus vise à produire des informations permettant de « mieux comprendre les connaissances actuelles de l'étudiant »³¹ (Collins et O'Brien, 2011a, p. 35). Dans certains textes, les auteurs font usage du terme « dispositif³² d'évaluation » renvoyant ainsi au caractère processuel de l'activité évaluative (Figari, 2013; Hadji, 1989).

Dans certains cas, l'évaluation est définie globalement sans détailler les étapes qui la composent. C'est plutôt le caractère systématique et formel de l'évaluation qui est mis en lumière. Par exemple, Maki (2010) considère que l'évaluation, en tant que processus systémique et systématique, permet de répondre à la curiosité intellectuelle concernant les apprentissages des étudiants. Pour Popham (2011), l'évaluation en éducation est « une tentative formelle pour déterminer le statut des étudiants par rapport à des variables éducatives d'intérêt [connaissances, compétences ou attitudes] » (p. 7).

Les étapes de la démarche évaluative diffèrent d'un auteur à l'autre. En effet, certains présentent l'évaluation comme un processus comprenant exclusivement l'opération de collecte d'informations. Par exemple, Frey (2018) définit l'évaluation en classe comme une collecte systématique d'informations sur les étudiants. Une telle conception est certainement « tronquée » puisque la simple prise d'informations ne suffit pas à elle seule à rendre compte de la progression des étudiants dans leur apprentissage. L'évaluateur se doit de traiter les données recueillies afin qu'elles soient utiles. Dans ce sens, Hadji (1989) définit

³⁰ Définition fournie par Le grand dictionnaire terminologique (GDT) de l'office québécois de la langue française.

³¹ Traduction libre de : « *to better understand the current knowledge that a student possesses* ».

³² Le concept de dispositif se définit comme un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise » (dictionnaire Larousse).

le dispositif d'évaluation comme « l'ensemble des modalités prévues de prélèvement et de traitement de l'information » (p. 148). Nombre d'auteurs consultés (Aubin, 2015; Durand et Chouinard, 2012; Hadji, 2012; Lambert et Lines, 2000; Miller, Linn, et Gronlund, 2009; Phye, 1997; Van Zanten et Rayou, 2017) s'entendent que la démarche évaluative vise à prendre une décision pédagogique à travers la mise en œuvre d'une série d'étapes. Il s'agit grosso modo des étapes suivantes :

- (1) Planification de l'évaluation : inclut toutes les actions visant à définir les cibles d'évaluation et à préparer la réalisation des étapes subséquentes. Le résultat de cette étape est le plan du dispositif d'évaluation.
- (2) Collecte de données : concerne la mise en œuvre de procédures visant à obtenir des données brutes sur les objets évalués.
- (3) Traitement, analyse et interprétation : vise à dégager du sens à partir des données brutes en les organisant de manière à pourvoir les « traduire en clair, [les] décoder » (Hadji, 1989, p. 138). Le but est de porter un jugement de valeur sur l'objet d'évaluation. C'est pourquoi cette étape inclut implicitement l'opération de jugement. Nous retiendrons le terme générique « interprétation » pour cette étape.
- (4) Utilisation des résultats : comprend la communication des résultats d'évaluation et la prise de décision (concernant l'étudiant et les processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation).

Pour l'essentiel, la conception de l'évaluation comme un agencement organisé d'étapes spécifiques, c'est-à-dire comme un *processus*, semble dominer le discours portant sur la nature de cette activité. L'évaluation constitue un moyen, mais non un but en soi, pour asseoir des décisions éducationnelles importantes sur les données recueillies (Miller et al., 2009). Ces données représentent une ressource indispensable dans le travail de l'évaluateur. Signalons par ailleurs que dans nombre de conceptualisations, la notion de jugement semble occuper une place importante, voire centrale, au sein du processus évaluatif. Elle constitue pour certains auteurs l'essence même de l'évaluation (Hadji, 1989, 2012; Joughin, 2009; Miller et al., 2009). C'est pour cette raison que nous traiterons du concept de jugement dans la sous-section qui suit.

2.1.1.3 La notion de jugement

Pour Hadji (2012), le jugement est simplement un énoncé produit par un sujet à propos d'une réalité donnée selon trois postures reflétant trois types de questionnements : une posture d'observation (comment elle est concrètement ?) ; une posture de prescription (comment elle devrait être ?) ; et une posture d'évaluation (quelle est sa valeur ?). Dans cette perspective, l'auteur propose une typologie qui comprend trois types de jugement : jugement de prescripteur qui correspond à un énoncé prescriptif de l'idéal désiré ; jugement d'observateur qui consiste à énoncer des faits ; et jugement d'évaluateur qui renvoie à un discours évaluatif d'appréciation. Hadji souligne que l'évaluation est un acte appartenant à la catégorie des jugements de valeur (apprécier des faits) par opposition aux jugements de réalité (décrire des faits). Ainsi, évaluer signifie :

- « prononcer un jugement d'acceptabilité portant sur une réalité donnée (Hadji, 2012, p. 116)
- « dire la valeur [du réel] » (Hadji, 2012, p. 118)
- « prendre position sur la valeur d'un existant » (Hadji, 1989, p. 29)

Toujours dans une optique de compréhension de l'essence de l'évaluation dans son état pur, Joughin (2009) propose la conception suivante : « Évaluer consiste à porter un jugement sur les travaux des étudiants et à en inférer leurs capacités dans le domaine évalué et donc ce qu'ils savent, valorisent ou sont capables de faire » (p. 16). L'auteur pense qu'une telle définition pourrait pallier une lacune conceptuelle observée notamment dans les politiques institutionnelles d'évaluation : l'évaluation étant conçue de manière à refléter des perspectives propres à des contextes particuliers. Sa définition, plus « générique » selon lui, place le jugement au cœur même de l'évaluation et fait abstraction de plusieurs éléments auxiliaires (but de l'évaluation, évaluateur, moment et manières d'évaluer). L'essence du concept d'évaluation serait donc le jugement porté sur la qualité du travail de l'étudiant (ce travail étant l'objet essentiel de l'évaluation) et les inférences résultantes à propos des acquis évalués. La définition de Brown (2018) résume bien cette conception : « l'évaluation est un ensemble de jugements inférentiels » réalisé sur la base d'un échantillon de données (des preuves) censées représenter les compétences, les connaissances et les habiletés des apprenants à un stade donné de la progression dans l'apprentissage. L'auteur insiste que le

jugement dans l'évaluation s'apparente à un « art » plutôt qu'à une science exacte puisqu'il repose sur l'analyse et l'interprétation plus ou moins rigoureuse de données d'apprentissage intrinsèquement incomplètes.

Dans cette même optique d'épuration conceptuelle de la notion d'évaluation, Fagnant et al. (2017), écrivent : « évaluer, c'est prononcer un jugement de valeur en établissant un écart entre un référent [...] et un référé » (p. 80). À travers cette définition visiblement épurée, et que nous avons schématisée dans la figure 4, les auteurs soulignent la constance de l'opération évaluative et son indépendance de la nature et du domaine de l'objet visé (repas, œuvre d'art, copie d'examen, etc.). Cette conception est également celle de Hadji (1989, 2012) qui considère le jugement sur la valeur comme une notion fondamentale de l'évaluation. Pour lui, l'évaluation est une confrontation entre un référent (ensemble d'attentes) et un référé (ensemble d'indices). Il s'agit de « lire » la réalité (par exemple, un travail écrit ou un circuit électronique produit par l'étudiant) à la lumière d'une grille de référence construite en amont de cette lecture, c'est-à-dire lors de l'étape de planification. Dans leur définition, Fagnant et al. (2017) décrivent le référent et le référé comme suit :

- Le référent est « ce à quoi on se rapporte, un idéal, une norme, un objectif, voire un référentiel que l'on peut qualifier rapidement de catalogue des références disponibles, qui n'est pas forcément stable, stabilisé ou exprimé, déposé sur un support » (p. 80).
- Le référé est « une performance, la copie d'un élève, un oral ou toute production, durable ou non » (p. 80).



Figure 4. – L'évaluation comme une confrontation entre un référent et un référé.

Dans la conception de l'évaluation de Fagnant et al. (2017), les notions de jugement et de référence sont au cœur de l'acte d'« évaluer ». Nous pouvons aussi y identifier un détachement de tout contexte particulier de mise en œuvre conformément à l'approche

définitionnelle de Joughin (2009) vue précédemment. Il semble par ailleurs que les auteurs considèrent comme « évaluation » tout jugement, qu'il soit pleinement formalisé et rationnel ou intuitif et heuristique. Bien que l'évaluation ne soit pas toujours explicitement présentée comme un « processus », elle reste toujours une opération procédurale. La notion de confrontation référent/référé se retrouve également dans la conceptualisation de Maki (2010). En effet, l'auteure voit l'évaluation comme un processus de confrontation des travaux des étudiants aux normes de jugement en vue de déterminer l'adéquation entre les apprentissages attendus et effectifs. Il s'agit donc de la recherche du degré d'écart entre les attentes et la réalité observée.

Dans le tableau 3, nous avons récapitulé l'essentiel de la conception de l'évaluation comme un processus de confrontation entre un référent et un référé amenant l'évaluateur à énoncer un jugement de valeur à propos de l'objet évalué. Dans cette synthèse, inspirée des travaux de Hadji (1989, 2012), nous avons représenté en colonne les trois « phases » fondamentales qui composent tout processus évaluatif : (1) la phase prescriptive ; (2) la phase descriptive ; et (3) la phase évaluative. Nous avons ensuite défini cinq dimensions permettant de décrire chacune de ces phases. Ces dimensions sont : (1) le type du discours tenu par les acteurs (porte-t-il sur la réalité ou sur le désiré ? est-ce un discours basé sur le raisonnement inférentiel ?) ; (2) le rôle précis de l'acteur responsable de l'évaluation ; (3) l'objet visé par les actions de la phase ; (4) la nature de l'énoncé produit ; et (5) l'action principale mise en œuvre pour produire l'énoncé en question. Par exemple, dans le cas de la phase 2, les acteurs tiennent un discours factuel en prenant la posture d'un observateur qui, par une action de collecte d'informations considérées comme « preuves » tangibles (p. ex. des productions observables des étudiants comme un compte rendu ou une présentation orale), décrivent la réalité évaluée en vue de produire un énoncé d'observation (descriptif).

Phase	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Dimension	<i>Construction du référent</i>	<i>Construction du référé</i>	<i>Construction du jugement</i>
Type du discours évaluatif	Normatif	Factuel	Inférentiel
Rôle de l'acteur	Prescripteur	Observateur	Évaluateur/juge
Objets concernés	Référent/attentes/ /critères	Référé/indicateurs signifiants (par rapport aux attentes)	Jugement de valeur (confrontation référent/référé)
Nature de l'énoncé produit	Prescriptif (« l'étudiant doit acquérir telle compétence à un tel niveau de maîtrise »)	Descriptif (« l'étudiant a manifesté tels comportements »)	Évaluatif (« l'étudiant a démonstré, par son comportement, tel niveau dans la compétence attendue »)
Action effectuée	Définir les attentes et les critères pour les objets d'évaluation (ce qui <i>devrait être</i>)	Recueillir des informations sur des observables (ce qui <i>est</i> réellement)	Comparer les indicateurs aux critères et dire leur valeur (ce que vaut la réalité observée)

Tableau 3. – Les trois phases essentielles du processus évaluatif

Il faut noter que le tableau précédent représente uniquement la structure fondamentale du processus évaluatif qui se réduit finalement à une confrontation entre un référent et un référé. Ici, nous nous focalisons essentiellement sur la notion de jugement. C'est pour cette raison que l'étape de communication, bien qu'elle fasse partie du processus global de l'évaluation, n'est pas mentionnée.

Les trois phases de la dynamique de l'acte évaluatif présentés précédemment sont reliés. En effet, le référé est défini à la lumière de la définition du référent. À titre d'exemple, l'évaluateur attend de l'étudiant qu'il sache utiliser correctement un poste de soudage. Cette attente étant définie de manière explicite, il conçoit donc une épreuve pratique qui vise à « mesurer » cette capacité spécifique. De même, le jugement de la phase 3 tient compte à la fois des critères d'évaluation (phase 1) et des indicateurs (phase 2). Pour Hadji (2012), une évaluation est « raisonnable », d'un point de vue méthodologique, si elle respecte son essence (une opération de confrontation référent/référé), c'est-à-dire si les trois phases fondamentales sont toutes mises en œuvre dans l'ordre. Cela ne veut pas dire que l'opération est strictement linéaire car des va-et-vient entre les trois moments sont possibles. L'auteur soutient à ce propos l'importance d'explicitier les données relatives à ces trois phases.

Pour l'essentiel, retenons que l'acte d'« évaluer » possède une essence qui le différencie de manière spécifique de tout autre acte qui n'est pas « évaluation ». Au sens de Hadji (2012), cette essence constitue « l'élément structurel constant » de l'évaluation :

Il y a évaluation chaque fois que, et toutes les fois que, l'on tranche de l'acceptabilité d'une réalité par référence à des attentes qui la concernent. Tel est l'élément structurel constant : évaluer signifie observer une réalité à travers une grille d'attentes spécifiques, pour dire dans quelle mesure ces attentes sont satisfaites (p. 138).

Nous venons de caractériser l'évaluation sous l'angle de son aspect invariable, à savoir son essence qui ne change pas quel que soit le type d'évaluation mis en œuvre (évaluation des acquis, évaluation des programmes, etc.) et indépendamment des variations de forme que l'on observe au niveau des pratiques. Une caractéristique essentielle de l'élément structurel constant de l'évaluation est qu'il est « neutre » par rapport aux éléments contextuels de la démarche évaluative. L'évaluation se présente dans la réalité sous diverses figures de pratique qui sont, à l'opposé de l'essence de l'évaluation, liées à leurs conditions de réalisation. Dans la section qui suit, nous allons présenter les différentes facettes qui font de l'évaluation une pratique plurielle.

2.1.2 L'évaluation : une activité plurielle

En pratique, l'évaluation prend une pluralité de formes et de figures dont le dénominateur commun est l'élément structurel constant, c'est-à-dire l'essence de l'évaluation. La nature multidimensionnelle et complexe de la pratique enseignante en général (Altet, 2002) conduit à une pratique évaluative plurielle influencée par une multitude d'acteurs internes et externes à l'institution de l'enseignement supérieur (Meyer et al., 2010). Plusieurs aspects variables peuvent être identifiés : les finalités dominantes de la démarche d'évaluation, ses fonctions, ses objets privilégiés et, de manière générale, les pratiques effectives qui la caractérisent.

Ce qu'il faut retenir est qu'autour de la structure invariable de l'activité d'évaluation se déploient des pratiques évaluatives hétéroclites engendrées par l'articulation entre la liberté individuelle des évaluateurs et les contraintes qui leur sont externes (politiques, sociales et institutionnelles). À ce propos, Hadji (1989) a identifié « trois espaces de choix » où

l'évaluateur manifeste sa relative liberté au regard de l'acte évaluatif dans lequel il s'apprête de s'engager :

- 1) Espace des intentions : cet espace concerne le sens de l'acte d'évaluation et les « philosophies » qui sous-tendent le projet d'évaluer.
- 2) Espace de l'usage social de l'acte d'évaluation et de ses résultats : cet espace concerne les fonctions (rôles) de l'évaluation dans un contexte décisionnel donné.
- 3) Espace des problèmes techniques : cet espace correspond aux choix méthodologiques c'est-à-dire au processus technique de mise en œuvre de l'évaluation (le dispositif).

Ce découpage proposé par l'auteur nous semble pertinent dans la mesure où il permet de regrouper les dimensions (ou questions) fondamentales de l'évaluation selon leur nature. Une telle organisation est utile dans le cadre de la présente recherche car elle offre une « modélisation » de l'espace de variation dans lequel émerge la diversité des formes de l'évaluation. L'auteur souligne l'importance de reconnaître l'interdépendance entre ces espaces de positionnement. En effet, les choix techniques (espace 3) ne sont pas autonomes. Ils sont déterminés par les choix faits dans l'espace des intentions (espace 1) et celui des fonctions (espace 2). Ces deux derniers constituent donc, comme les conçoit Hadji (1989), des « domaines de référence » pour les actions situées dans l'espace des problèmes techniques. Nous pourrions donc les jumeler en tant que tel. Toutefois, l'auteur insiste sur l'incertitude de la cohérence intention/fonction/modalités techniques. La figure 5 illustre l'articulation entre ces espaces de positionnement.

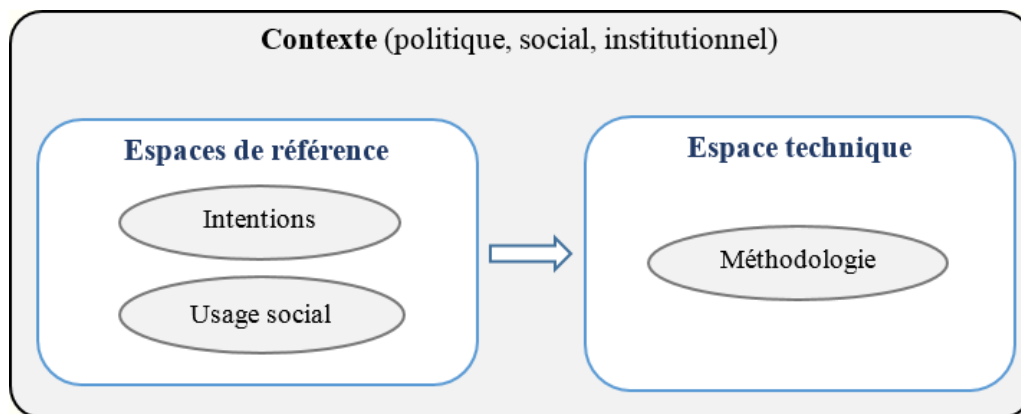


Figure 5. – Les espaces de variation de l'évaluation (Hadji, 1989)

La proposition de Stiggins et al. (2004) concernant les clés d'une évaluation de qualité nous semble très proche de la conception de Hadji (1989). Selon eux, ces clés correspondent aux questionnements suivants : (1) Pourquoi évaluer ? (Quel est le but ? qui utilisera les données ?) ; (2) Quoi évaluer ? (Quelles sont les cibles d'évaluation ?) ; (3) Comment évaluer ? ; (4) Comment communiquer les résultats d'évaluation ? La première question renvoie à l'espace de référence (intentions et usage social). Quant aux autres questions, elles traitent plutôt de la méthodologie (espace technique).

En référence au modèle de Hadji (1989) présenté plus haut, la diversité des formes de l'activité d'évaluation émerge d'abord dans l'espace de référence qui est composé des sous-espaces « intentions » et « usage social ». Quant à l'espace technique, il représente un univers où se font les choix relatifs à la méthodologie d'évaluation. Il semble que la majeure partie de l'évaluation se joue dans cet espace. À ce propos, à partir d'une lecture de publications sur l'évaluation, Figari (2013) fait l'observation suivante : l'évaluation est de plus en plus régie par un « véritable système [technicien] qui organise l'activité d'évaluation [...] autour du développement des techniques » (p. 10).

L'ensemble des choix faits dans ces espaces est, en outre, influencé par le contexte politique, social et institutionnel. À ces facteurs d'influence externes, nous pourrions également ajouter la culture comme une force potentielle qui affecte les orientations et les décisions relatives à l'évaluation et qui engendre, en conséquence, des formes variables de cette activité.

2.1.2.1 Les finalités de l'évaluation

La notion de finalité de l'évaluation se définit comme « les grandes intentions qui dynamisent le projet d'évaluer » (Hadji, 2012, p. 239). L'auteur privilégie l'usage du terme « finalités dominantes » puisque, selon lui, les finalités d'un contexte donné peuvent être multiples et évolutives dans le temps. Le qualificatif « grandes » renvoie à un niveau de généralité plus élevé que celui qui caractérise les intentions associées à la démarche d'évaluation dans son grain fin. Ainsi, un enseignant pourrait avoir l'intention d'« attribuer une note » à un étudiant. Comme cette intention reflète une action projetée précise et atomique dans le dispositif évaluatif, elle diffère de l'intention plus générale d'« accompagner l'étudiant dans sa quête de la réussite ». D'où, les intentions constituent

les lignes directrices ou encore les principes généraux qui guident les choix opérationnels concrets. Elles n'ont donc de valeur qu'au travers de leur traduction sur le terrain par des actions de l'ordre du réel. La notion de finalité correspond à la réponse à la question « *pourquoi* on conduit l'activité en question ? ». Dans le cas de l'activité d'évaluation, les finalités poursuivies par l'évaluateur dans son projet d'évaluer découlent de finalités plus générales associées au contexte global. Il s'agit ici du contexte institutionnel pour lequel l'environnement sociétal « impose des finalités : éduquer, instruire et sélectionner » (Hadji, 2012, p. 220). Au regard du cadre de l'institution, plus restreint que la société globale, la notion de « mission » serait synonyme de finalité. Une mission est un « but élevé, devoir inhérent à une fonction, une profession, à une activité et au rôle social qu'on lui attribue »³³. En résumé, les intentions évaluatives se forment par référence aux finalités (missions) adoptées au niveau du contexte éducatif institutionnel et même national. Il apparaît donc que les finalités de l'évaluation sont contextualisées et, de ce fait même, multiples dans le sens où chaque contexte particulier (pays, région, université) se dote d'orientations qui lui sont propres.

Pour Brown (2018), les deux buts fondamentaux de l'évaluation sont (1) l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage et (2) l'imputabilité des écoles (évaluation de la performance de l'établissement et du corps enseignant) et des élèves (leur performance par rapport aux attentes). En prenant le rôle d'évaluateur dans leur travail professoral, les enseignants se trouvent souvent « tiraillés » entre plusieurs buts de l'évaluation. Ce genre de tensions entre des finalités difficilement conciliables avait été démontré dans la recherche empirique de Harris et Brown (2009) sur la conception des enseignants au sujet de l'évaluation. Les chercheurs ont ainsi prouvé que les enseignants, lorsqu'ils évaluent les élèves, éprouvent de la difficulté à faire un équilibre entre les intérêts institutionnels et ceux des apprenants. Cette étude montre bien que des tensions entre plusieurs buts de l'évaluation peuvent émerger au sein d'un même contexte éducatif et pour un même individu. Soulignons que ces tensions ont été repérées au niveau des conceptions des enseignants vis-à-vis des finalités de l'évaluation. La notion de « conception de l'évaluation » mérite ici d'être clarifiée. Il s'agit des « croyances, significations, et compréhensions de

³³ Définition du dictionnaire Larousse.

l'évaluation » (Fletcher et al., 2012, p. 120). Il est clair que les finalités de l'évaluation existent, avant qu'elles ne soient traduites en objets concrets de la pratique, sous forme de représentations mentales formant des systèmes d'idées. Dans cette même optique, Figari (2013) mentionne une conceptualisation de l'évaluation comme un dispositif idéal s'appuyant sur un ensemble d'idées et relié à deux autres dispositifs, le fonctionnel (en lien avec la mise en œuvre de l'évaluation) et le « vécu » (en lien avec l'expérience vécue par les acteurs).

Pour Vial (2012), « le modèle [d'évaluation] est un ensemble organisé de principes d'action » (p. 133) qui « sert de cadre préconstruit et il conceptualise la pratique qu'il organise, qu'il crée » (p. 143). L'auteur pense que le modèle d'évaluation est un objet que l'évaluateur choisit, dans lequel il se positionne. Il souligne aussi que la pratique ne peut être pensée qu'à partir d'un modèle où l'on se situe. La notion de « modèle » proposé par Vial est très proche de celle de finalité dans le sens où les finalités servent aussi de guide pour l'action.

Le concept de « philosophie de l'évaluation » chez Hadji (1989) est présenté comme le fondement des jeux ayant lieu dans l'espace des intentions : « les jeux qui se déroulent dans l'espace des intentions concernant l'évaluation elle-même peuvent être décrits comme étant sous-tendus par de véritables philosophies [de l'évaluation] » (p. 71). Pour l'auteur, une philosophie de l'évaluation est « une conception particulière de la réalité *Évaluation* » (p. 71) qui exprime « une signification essentielle » (p. 73) de l'acte d'évaluer. Nous retenons donc que les notions de philosophies de l'évaluation et de conceptions des buts de l'évaluation pourraient être considérées comme équivalentes tout en étant intimement liées au concept de finalité. Hadji (1989) identifie trois intentions dominantes de l'évaluation des apprentissages au regard de l'objet évalué : (1) le mesurer : dire son « poids » ; (2) l'apprécier : dire sa valeur et (3) l'interpréter : dire son sens. À ces trois intentions correspondent trois postures de l'évaluateur : l'expert, le juge et le philosophe, respectivement. Sous l'angle du rapport social qui lie l'évaluateur à l'évalué humain, l'auteur présente un autre ensemble d'intentions : (1) parler vrai : souci du savoir objectif ; (2) maîtriser : souci du pouvoir affirmé ; (3) aider : souci de soutien de l'autre et (4) comprendre : souci de compréhension et d'interprétation.

Que l'évaluateur soit considéré dans son rapport à l'objet évalué (p. ex., une performance) ou dans son rapport social à l'évalué (p. ex., un étudiant), les différentes philosophies (intentions dominantes) correspondent à des prises de positions (postures) spécifiques. Ainsi pourrions-nous distinguer deux classes d'intentions évaluatives (donc deux classes de postures de l'évaluateur) : « intentions opérationnelles » et « intentions sociales ». Par ailleurs, les différences individuelles des évaluateurs font qu'ils mobilisent des conceptions plus ou moins variées dans leur prise de position au sujet de l'évaluation. Il devient alors inévitable que l'espace des intentions se voit peuplé par une pluralité de finalités qui ne sont pas forcément cohérentes.

Toujours en accord avec cette logique de l'espace des intentions, Jorro (2009) décrit l'activité évaluative comme une « activité de positionnement » dans laquelle l'acteur incarne une posture particulière reposant sur une « intention d'agir », un « projet d'action ». Cette même idée rappelle celle de Hadji concernant le « projet d'évaluer ». La notion de posture évaluative bénéficie chez Jorro d'une grande importance au point de la considérer comme une dimension essentielle de l'activité évaluative. Par ailleurs, l'auteure mentionne quatre postures d'évaluateur dont deux sont prédominantes en éducation : (1) le contrôleur : mesurer l'écart par rapport à une norme (p. ex., une performance cible) et (2) le conseiller : comprendre pour agir (p. ex., sur l'apprentissage). L'exemple de la position « expert non dominant » cité par Jorro montre bien la plausibilité pour un acteur d'avoir plusieurs postures à la fois. Il peut jouer le rôle d'un expert dont l'intention dominante serait de mesurer...pour mesurer, et en même temps, celui d'un pair qui, dans son rapport social à l'évalué, a l'intention de lui venir en aide sans toutefois vouloir dominer.

Dans notre caractérisation précédente de l'espace des intentions, nous ne poursuivions pas un objectif d'inventaire des différentes typologies des intentions évaluatives. Il s'agit plutôt de mettre en évidence la variabilité de cet espace tout en clarifiant quelques concepts-clés. Pour l'essentiel, retenons que les orientations dominantes et les postures adoptées par les évaluateurs au niveau de l'espace des intentions influent sur les fonctions spécifiques assignées à l'évaluation (espace de l'usage social) et sur leurs méthodologies évaluatives (espace technique).

2.1.2.2 Les fonctions de l'évaluation

L'activité d'évaluation fait partie de la mission pédagogique globale d'un enseignant, celle de « faire apprendre ». La considérer comme l'un des multiples rouages du travail enseignant nous amène à la notion de « fonction » qui signifie « le rôle caractéristique joué par un élément au sein d'un ensemble »³⁴. Dans le champ de la physiologie par exemple, la fonction d'un organe vivant est son activité spécifique orientée vers un résultat déterminé. Par exemple, la fonction des poumons est d'assurer la respiration³⁵. Pour tenir lieu de « rouage » dans le système pédagogique, l'évaluation doit donc se doter d'un rôle spécifique orienté vers un objectif déterminé. La fonction de l'évaluation fait référence au « rôle joué [par l'activité d'évaluation] dans l'ensemble des activités dites d'enseignement » (Hadjji, 1989, p. 57). Pour assumer ses responsabilités professionnelles en tant qu'évaluateur, l'enseignant se positionne dans l'espace de l'usage social de l'évaluation en privilégiant l'une des fonctions évaluatives possibles.

La typologie des fonctions de l'évaluation la plus célèbre est probablement celle introduite par Scriven (1966) et qui oppose « évaluation sommative » à « évaluation formative », la première visant la sanction des résultats d'apprentissage et la deuxième à améliorer l'apprentissage. Pour Lambert et Lines (2000), l'évaluation des apprentissages assure différentes fonctions :

- Déterminer le degré d'apprentissage chez les étudiants : rôle sommatif.
- Soutenir la progression dans l'apprentissage : rôle formatif.
- Sélectionner les étudiants selon les qualifications : rôle certificatif.
- Contribuer à juger de l'efficacité et de la qualité des individus et des institutions : rôle évaluatif.

Selon cette typologie, l'évaluation des apprentissages serait non seulement utile au regard du public cible principal (les apprenants) et ce, à travers les trois premiers rôles, mais aussi pour l'institution en général à travers le rôle évaluatif.

³⁴ Définition tirée du Dictionnaire de l'académie française.

³⁵ Analogie tirée du Dictionnaire de l'académie française.

De Ketele (2010b) qualifie la distinction sommatif/formatif « d'erreur historique » (p. 28) et tente de lever cette confusion conceptuelle en clarifiant les concepts reliés de « fonction » et de « démarche » de l'évaluation. Pour lui, la fonction correspond à la question « pour (faire) quoi ? » alors que la démarche revient à se questionner sur le « comment » de l'évaluation. En référence aux trois espaces de positionnement proposés par Hadji (1989) (voir la figure 5), la notion de démarche relève de l'espace des problèmes techniques alors que celle de fonction appartient à un espace distinct, celui de l'usage social. De Ketele identifie trois fonctions principales : (1) la certification, (2) la régulation et (3) l'orientation. Ces fonctions peuvent se croiser avec les trois démarches (1) sommative, (2) descriptive et (3) interprétative pour donner naissance à neuf processus d'évaluation différents (voir tableau 4). En conséquence, le terme « sommatif » renvoie à une manière de faire et non pas à un rôle spécifique de l'évaluation comme c'est le cas dans la typologie de Lambert et Lines (2000) vue plus haut. Ainsi, l'évaluation certificative ne doit pas être confondue avec la démarche sommative. Ce qu'il faut retenir c'est qu'une fonction donnée peut être assurée par l'une ou l'autre des démarches possibles. Face à cet élargissement des possibilités, l'évaluateur se doit de posséder des savoirs et des compétences professionnelles particulières, notamment en ce qui a trait aux typologies théoriques des fonctions de l'évaluation. À ce propos, Jorro (2009) insiste sur l'importance des compétences théoriques dans la conduite d'une activité évaluative « fondée et légitime au plan conceptuel » (p. 224).

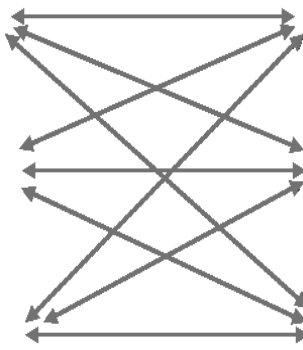
Fonctions (Pour quoi)	Croisement Fonctions x Démarches	Démarches (Comment)
Certification Certifier socialement les effets d'une séquence d'apprentissage achevée		Sommative Additionner des éléments sous forme d'un bilan/mettre une note
Régulation Améliorer/réguler l'apprentissage en cours		Descriptive Identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer
Orientation Préparer une nouvelle séquence d'apprentissage		Interprétative Donner du sens à un ensemble d'indices (quantitatifs et qualitatifs)

Tableau 4. – Les fonctions et les démarches selon De Ketele (2010b).

La typologie des fonctions de l'évaluation de De Ketele (2010b) rejoint celle proposée par Hadji (1989). Sa proposition plus récente (Hadji, 2012) comprend les fonctions suivantes : (1) bilan : faire des constats; (2) gouvernance : aide à la décision ; et (3) promotion : accompagner le développement d'individus ou de groupes sociaux. Par ailleurs, l'auteur présente les différents usages sociaux de l'évaluation au regard de trois publics principaux au service de qui l'évaluation est conduite, soit les commanditaires de l'évaluation (p. ex, l'institution), le public-objet (p. ex., les étudiants) et d'autres groupes d'acteurs sociaux pour qui l'évaluation serait également utile. Le croisement proposé par Hadji (2012) entre les fonctions et les publics donne lieu à neuf types d'évaluations, une typologie, certes intéressante, mais que nous ne présenterons pas ici. Nous nous intéressons plutôt à la conceptualisation qui la sous-tend. La notion d'« utilité » peut être attribuée à l'usage social de l'évaluation : un usage social « utile ». Pour Hadji (2012), l'activité d'évaluation *sert* concrètement à l'accomplissement d'une action sociale : vérifier, attester, classer, etc. » (p. 238). Elle *sert* aussi, de manière utile, les intérêts d'un public bénéficiaire. L'auteur souligne la distinction entre ce dernier et le public que l'évaluation prend pour objet (p. ex., le public des étudiants), c'est-à-dire le « public-objet ». Cette conceptualisation nous semble intéressante car elle permet de comprendre que la notion de fonction de l'évaluation renvoie à la fois à un rôle technique concret (pour faire quoi) et à une utilité sociale au regard d'un groupe social bénéficiaire (qui utilisera les informations d'évaluation produites pour son compte). Ainsi, pour Hadji (2012), la fonction de l'évaluation est « l'usage social concret dominant, dans le cadre d'un *projet d'utilisation de l'évaluation* » (p. 239). L'auteur propose de relier cet usage social à trois réalités interdépendantes :

- Les finalités de l'évaluation correspondant à des projets évaluatifs.
- Les fonctions au sens d'actions concrètes.
- Les publics bénéficiaires des informations produites ayant chacun des finalités propres dans le cadre du projet d'évaluer.

Les catégories des fonctions de l'évaluation d'une typologie donnée ne seraient pas exclusives en ce sens que les pratiques évaluatives pourraient viser plus d'une fonction à la fois. Autrement dit, une fonction dominante qui prévaut dans un contexte donné (par exemple, la fonction de régulation de l'apprentissage) n'exclut pas l'existence de « fonctions

annexes » (Hadji, 1989) issues des autres fonctions de la typologie. Par exemple, le bilan peut servir comme moyen de régulation. En bref, « toute pratique est, en un sens, multifonctionnelle » (Hadji, 1989, p. 62). C'est dans ce sens que De Ketele (2010b) déplore l'usage du terme « évaluation diagnostique » pour désigner l'évaluation tournée vers l'orientation d'une nouvelle action, argumentant que l'évaluation de régulation (formative) peut tout aussi bien servir une visée diagnostique.

2.1.2.3 Les objets de l'évaluation

Les objets d'évaluation font partie de l'espace des problèmes techniques. Ils représentent la réponse à la question « sur *quoi* porte l'évaluation ? ». Par exemple, nous pourrions vouloir évaluer la capacité d'un étudiant à concevoir un système informatique ou ses connaissances à propos des lois de l'électricité. Pour faire le lien avec les fonctions de l'évaluation, disons que les objets d'évaluations dépendent de la fonction privilégiée. La fonction « certifier » : comportements globaux socialement significatifs, apprentissages disciplinaires ; la fonction « réguler » : stratégies d'approche des problèmes et difficultés rencontrées, tout aspect en lien avec la progression de l'apprentissage ; la fonction « orienter » : aptitudes, intérêts et capacités et compétences prérequis (Mottier Lopez, 2017).

À partir des définitions de l'évaluation proposées par différents auteurs, nous avons identifié et récapitulé dans le tableau 5 les différents objets ciblés par le processus évaluatif.

Auteurs	Objets d'évaluation
Collins et O'Brien (2011a)	Connaissances actuelles de l'étudiant
Frey (2018)	Apprentissage, caractéristiques et aptitudes de l'étudiant
Van Zanten et Rayou (2017)	Conduites des apprenants en rapport avec l'objet d'évaluation préalablement défini
Popham (2011)	Variables éducatives d'intérêt (connaissances, compétences ou attitudes)
Lambert et Lines (2000)	Réponses des élèves à des tâches éducatives
Phye (1997)	Étudiants
Maki (2010)	Acquis d'apprentissage des étudiants
Miller et al. (2009)	Apprentissages de l'étudiant

Tableau 5. – Exemples d'objets de l'évaluation chez différents auteurs³⁶

³⁶ Ces références sont choisies pour donner quelques exemples d'objets d'évaluation. Dans la littérature, il existe certainement d'autres sources mais l'objectif ici n'est pas de chercher à atteindre l'exhaustivité.

Nous pouvons d'abord noter la diversité des objets possibles de l'évaluation. Par ailleurs, ces objets possèdent un niveau variable de généralité. Par exemple, l'objet « étudiant » chez Phye (1997) est trop large pour qu'il soit considéré comme un objet valide de point de vue pratique. « Évaluer un étudiant » n'a donc pas de sens à moins que soient ciblées des propriétés particulières de cet objet global telles que « connaissances », « conduites » ou « caractéristiques ». Pour Hadji (1989), les élèves, considérés sous l'angle de leurs apprentissages constituent l'un des « niveaux d'investigation » de l'action évaluative ; le programme d'étude en est un autre. De point de vue conceptuel, la notion de niveau d'investigation est plus précise que la notion d'objet d'évaluation pour désigner l'apprenant comme cible d'évaluation. Pour notre part, l'évaluation qui nous intéresse dans cette recherche est celle qui vise le public des étudiants dans le cadre précis de leurs activités de formation. Il s'agit de l'évaluation des apprentissages.

Selon Scallon (2007), les objectifs d'apprentissage et les intentions pédagogiques correspondent aux trois niveaux suivants d'exigence : le niveau des connaissances (savoirs), le niveau des habiletés (savoir-faire) et le niveau des compétences (savoir-agir). Les objets d'évaluation peuvent également être classés selon cette même typologie.

Notre réflexion sur la question des objets d'évaluation nous a conduit à distinguer entre trois concepts importants en lien avec la notion d'apprentissage : (1) les actions d'apprentissage correspondent aux activités réalisées par les étudiants en vue d'apprendre (les processus) ; (2) les acquis d'apprentissage sont les résultats des actions d'apprentissage et prennent le statut d'objets d'évaluation chez l'évaluateur. Ce sont des éléments abstraits que l'on ne peut observer que de manière indirecte (aptitude, compétence ou connaissance). En fait, « ce n'est que de façon métaphorique que l'on parle de l'observation d'un objet » (Hadji, 2012, p. 232); et (3) les indices d'apprentissage est un ensemble d'indices tangibles (p. ex., les réponses à un quizz) qui rend possible l'évaluation des acquis d'apprentissage.

La figure 6 illustre ces trois notions en fournissant quelques exemples des objets de chaque catégorie. La flèche bidirectionnelle indique le lien d'interdépendance entre ces notions.

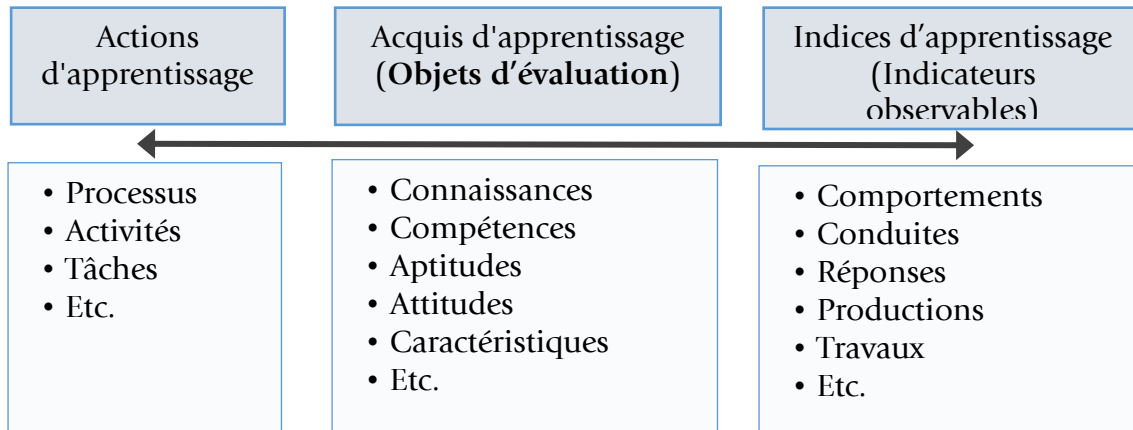


Figure 6. – « Apprentissage », « Acquis d'apprentissage » et « Indices d'apprentissage »

Le processus d'apprentissage est conçu et mis en place dans l'espoir de développer chez l'étudiant des acquis particuliers (cibles de formation) en explicitant un recueil d'attentes privilégiées. Les objets d'évaluation traduisent à la fois les attentes prioritaires et les espaces d'observation (par exemple, le domaine des connaissances) (Hadji, 2012). Les indices, quant à eux, témoignent de la concrétisation des attentes et sont recherchés par des dispositifs de production d'informations (épreuves, tâches, prestations, etc.) ciblant des objets d'évaluation précis.

Idéalement, on devrait s'assurer que les objets d'évaluation en tant que cibles du processus évaluatif soient cohérents avec les cibles de formation (d'apprentissage). Autrement dit, lorsqu'un cours vise à développer une compétence donnée, on s'attend à ce que l'évaluation cible cette même compétence. D'où, les spécifications pédagogiques visant l'élaboration d'activités d'apprentissage déterminent a priori les objets d'évaluation. Par conséquent, privilégier certains objets spécifiques pour l'évaluation doit, dans l'idéal, se faire de façon intégrée au processus de création du dispositif de formation.

2.1.3 Les pratiques d'évaluation

2.1.3.1 Le concept de pratique d'évaluation : éléments de définition

Le concept de « pratique d'évaluation » est dérivé du concept générique de « pratique ». La pratique signifie³⁷ : « l'exercice d'un métier » ; « la manière de faire certaines choses, procédé employé pour exécuter certaines actions » ; « usage, coutume, manière, façon d'agir reçue dans un pays, dans une classe particulière de personnes ». De prime abord, ces définitions encyclopédiques indiquent d'une part que le concept de pratique est relié à un métier, à une profession, donc à une collectivité d'individus rattachés à ce métier et, d'autre part, qu'il véhicule l'idée de l'habitude et de la répétition dans l'exécution des actions.

Pour Legendre (1993), une pratique est « une manière d'appliquer une approche, une méthode, une technique, un procédé. Façon d'agir habituelle et empirique propre à un individu ou à une collectivité » (p. 1007). Pour Altet (2000), le concept de pratique fait référence à « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix et les décisions » (p. 32). Les définitions d'Altet et de Legendre reposent le concept de pratique sur la notion d'activité, d'agir. Ainsi, il n'est pas possible de parler de pratique sans faire référence à une activité humaine spécifique, par exemple l'activité d'évaluation des apprentissages. En outre, ces définitions traitent les procédés d'exécution de l'activité comme une composante de la pratique. L'idée d'application d'un procédé dans le cadre d'une activité implique implicitement la préexistence de ce procédé et d'un savoir-faire permettant de le mettre en œuvre. La définition de Legendre semble toutefois plus large du point de vue des « acteurs » puisqu'elle attribue la pratique non seulement à un individu mais aussi à une collectivité de personnes. En parlant de la pratique du métier d'enseignement, Bru (2004) préconise d'utiliser « pratiques » au pluriel car, selon lui, bien que la pratique possède des invariants, sa variabilité ne doit pas être sous-estimée.

³⁷ Définitions extraites du Dictionnaire de l'Académie française (8e et 9e éditions).

2.1.3.2 Théorisation de la pratique (évaluative)

Dans sa théorisation de la pratique en tant que phénomène social, Schatzki (2002) définit ce concept comme « un ensemble d'agirs et de dire »³⁸ (p. 87) c'est-à-dire un ensemble d'actions et d'éléments de discours. Pour cet auteur, pratique et activité sont deux concepts distincts, bien que reliés selon une relation de composition : une pratique comprend un ensemble organisé d'activités. L'auteur définit l'activité comme « un événement spatiotemporel »³⁹ (Schatzki, 2010, p. 171), c'est-à-dire ayant une occurrence dans le temps et dans l'espace physique. Alors que la conception de Schatzki de la pratique n'inclut que les « agirs » et les « dire », celle de Kemmis (2009; 2014b), dont les travaux s'appuient sur les théorisations de Schatzki et en constituent le prolongement, met en jeu une troisième strate d'éléments, celle des relations : « une pratique est un ensemble de dire, d'agirs et de relations »⁴⁰ (Kemmis et al., 2014b, p. 36). Les théorisations de Schatzki et de Kemmis convergent sur le fait que la pratique comprend, en plus des éléments qui la constituent, une dimension structurante, un déjà-là, des traditions. Pour Kemmis (2009; 2014b), le concept d'« architectures de la pratique » représente cette dimension. Il le définit comme « des paquets complexes d'agencements de préconditions médiatrices de la pratique, des manières de dire, de faire, d'être en relation, des objets et des installations »⁴¹ (Kemmis, 2009, p. 34). Ces agencements ont pour rôle de limiter les possibilités d'action. Ainsi, en arrivant dans le site-contexte d'exécution de la pratique (p. ex., la pratique d'enseignement se déroule dans un département d'une faculté), un nouveau praticien va adhérer, progressivement et à un certain degré, aux manières de faire, de dire et d'être en relation qui caractérisent ce contexte spécifique. Les structures matérielles et les objets de l'environnement physique (p. ex., les bâtiments) détermineront aussi ses actions. Lors de son initiation à la pratique, ce praticien va donc apprendre comment « habiter le site »⁴² (Kemmis et al., 2014b, p. 38). Ces agencements, selon Kemmis, sont des « conditions de

³⁸ « Agirs » est la traduction libre de « *doings* », et « dire » celle de « *sayings* ».

³⁹ Traduction libre de : « *a temporal-spatial event* ».

⁴⁰ Traduction libre de : « *a practice is a nexus of sayings, doings and relatings* ».

⁴¹ Traduction libre de : « *complex bundlings of arrangements of mediating preconditions of practice—ways of saying, doing and relating, and objects and setups* ».

⁴² Traduction libre de : « *inhabit the site* ».

possibilité » dans le sens où ils permettent et contraignent les éléments de la pratique (les dire, les agir et les relations). Kemmis conçoit ces architectures de la pratique aussi en tant que *ressources* rendant possible l'occurrence de ces éléments, ou encore comme analogues à la *niche écologique* puisqu'elles représentent les conditions de « survie » de la pratique dans son environnement. Trois types d'agencements (arrangements) sont identifiés par Kemmis :

- Agencements de langage (vocabulaire, symboles) dans un discours particulier ;
- Agencements d'actions et d'objets dans des activités particulières et des genres de travail ;
- Agencements d'individus dans des patrons particuliers de relations sociales.

Ces agencements préexistants se retrouvent aussi dans le cadre spécifique de la modélisation de l'activité évaluative d'un enseignant élaborée par Mottier Lopez (2017). L'auteure postule que l'activité interprétative de l'enseignant est *située* dans le contexte où elle se déroule. Elle est « marquée par ses conditions contextuelles de déploiement, préexistantes. [...] L'activité évaluative s'ajuste aux contraintes et potentialités contextuelles » (p. 177). La paire de concepts « contrainte/potentialité » occupe une place importante dans la théorie de la pratique de Schatzki (2002).

Selon Kemmis (2014b), le site de la pratique se trouve ainsi défini par trois espaces interdépendants correspondant, respectivement, aux trois types d'agencements : (1) espace sémantique ; (2) espace physique temps-espace et (3) espace social.

La définition d'Altet (2000) de la pratique professionnelle nous semble particulièrement proche de la conceptualisation de Kemmis : la pratique professionnelle est « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés et compétences - en actes - d'une personne en situation professionnelle » (p. 32). Cette conception de la pratique semble cohérente avec la distinction faite par Jorro (2006b) entre (1) les gestes du métier qui reflètent l'appartenance à une communauté de pratiques et l'appropriation d'éléments communs relativement invariables tels que les valeurs, les coutumes et les codes sociaux et (2) les gestes professionnels qui sont l'expression singulière des gestes du métier *en situation*. En ce qui concerne l'activité d'évaluation, l'ensemble des manières habituelles et communes (à un groupe particulier d'enseignants) d'évaluer les apprentissages correspondrait aux gestes du

métier. Il s'agit en quelque sorte d'un cadre de référence qui définit les grands traits de la pratique évaluative. D'un autre côté, les manières évaluatives singulières que l'on peut observer dans des contextes particuliers (p. ex., celles d'un enseignant dans sa classe) sont le produit d'une « spécification » du cadre de référence évaluatif conformément aux impératifs d'une situation concrète. Les pratiques évaluatives ainsi créées renferment en même temps les invariants de la pratique du métier et les particularités des gestes professionnels des praticiens.

Selon Kemmis, la pratique met aussi en œuvre les « dispositions » individuelles en termes de connaissances, aptitudes et valeurs appropriées à la participation à la pratique. La dimension téléologique⁴³, quant à elle, s'intègre à la pratique sous forme de projet qui traduit l'intention ou la finalité (*telos*) derrière la conduite de la pratique. Autrement dit, tout ce que les praticiens font, disent et toutes leurs relations sociales sont tournés vers une finalité et s'articulent au sein d'un projet directeur.

Schatzki (2002) distingue entre les pratiques intégratives et les pratiques dispersées. Les premières sont « des entités complexes qui relient une multitude d'actions, de projets, de finalités et d'émotions » (p. 88). Les pratiques dispersées sont plus simples que les pratiques intégratives. Schatzki donne les exemples suivants : décrire, ordonner, questionner, rapporter, examiner. La pratique professorale possède les caractéristiques des « pratiques intégratives » dans le sens où elles intègrent un ensemble de pratiques élémentaires, les « pratiques dispersées ».

Cette distinction entre les pratiques intégratives et les pratiques dispersées nous conduit à clarifier la distinction entre *la* pratique (au singulier) et *les* pratiques (au pluriel). Une telle clarification permettra de lever la confusion quand nous parlerons soit de la « pratique d'évaluation » soit des « pratiques d'évaluation » :

La pratique correspond une catégorie globale consistant en un ensemble d'arrangements de dire, d'agir, d'objets matériel et de relations sociales. Par exemple, la pratique d'enseignement, la pratique d'évaluation, etc.

⁴³ Relatif à la téléologie : « étude des fins, de la finalité » (dictionnaire Larousse)

Les pratiques est un terme qui peut être compris selon deux sens :

(1) Premier sens : un ensemble composé de plusieurs « pratiques » intégratives. Cette acception du terme « pratiques » renvoie à la notion d'« écologie des pratiques » (Kemmis et al., 2014a) qui « implique des types de pratiques différentes qui coexistent sur un site » (p. 50). Par exemple, dans le contexte éducatif (le site peut être une institution d'enseignement supérieur), « pratiques » correspond à l'ensemble suivant :

{Apprentissage des étudiants, Enseignement, Apprentissage/formation professionnelle, Leadership éducatif et administration, Recherche éducative et évaluation} (Kemmis et al., 2014a).

(2) Deuxième sens : l'ensemble des éléments qui composent *une* pratique particulière relevant d'un champ professionnel spécifique. Par exemple, dans le champ de l'évaluation scolaire (ici, *la* pratique est l'évaluation), les pratiques sont dites « évaluatives » puisqu'elles se rapportent à l'activité d'évaluation et correspondent, par exemple, à l'ensemble suivant :

{Conception d'une épreuve, Conduite d'un examen, Correction d'un quiz, Communication des résultats d'évaluation, Application d'une politique évaluative, Prise d'informations, Interprétation, etc.}.

Pour notre part, nous posons la convention terminologique suivante : l'usage du terme « pratiques d'évaluation » au pluriel relève du deuxième sens puisque notre propos concerne une activité particulière, celle de l'évaluation. Il s'agit de « pratiques dispersées » dont l'agrégation résulte en une « pratique intégrative » (Schatzki, 2002), celle de la « pratique [professionnelle] d'évaluation [des apprentissages] ».

Une autre définition de Wenger et al. (2002) du concept de pratique véhicule des idées proches de celles de Kemmis et de Schatzki :

La pratique est un ensemble socialement défini de manières de faire des choses dans un domaine spécifique : un ensemble d'approches communes et de standards partagés qui créent une base pour l'action, la communication, la résolution de problèmes, la performance et la responsabilité. [...] Elle inclut aussi une certaine manière de se comporter, une perspective sur les problèmes et les idées, un style de pensée et même dans plusieurs cas une posture éthique. Dans

ce sens, une pratique est une sorte de mini-culture qui lie la communauté ensemble (p. 38).

Cette définition met en valeur les éléments suivants : la pratique est un phénomène social ; elle renvoie à des aspects idéologiques ; elle possède une fonction normative pour les actions de la communauté ; et, le plus important, elle serait analogue à la notion de culture. Nous estimons que cette proximité conceptuelle entre « pratique » et « culture » est un élément très pertinent dans la présente recherche qui vise essentiellement l'étude de la culture d'évaluation, un concept qui sera traité plus loin.

Le concept de pratique est également mis en avant par Boud et al. (2016) dans leur proposition de regarder l'évaluation non pas selon ce qu'elle devrait être (prescription) mais plutôt selon ce qu'elle est (description), soit comme une pratique réelle ayant lieu dans un site spécifique à un moment précis. À la lumière des théories de la pratique, en se référant notamment à Schatzki et Kemmis, les auteurs identifient les caractéristiques suivantes des pratiques évaluatives : « elles ont des buts, sont situées dans des lieux et des temps particuliers, font intervenir plusieurs acteurs (enseignants, étudiants, pairs et autres) qui utilisent des artefacts matériels diversifiés et elles sont associées à des façons particulières de dire et de faire »⁴⁴ (p. 5). Il s'agit d'une application empirique des théories de la pratique au domaine spécifique de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Ces caractéristiques ont été identifiées dans le cadre spécifique d'une pratique évaluative concrète, celle de « mettre en place une tâche évaluative nouvelle ».

2.1.3.3 Les pratiques évaluatives dans les disciplines de l'ingénierie

Dans la littérature consacrée au domaine de l'évaluation, il existe un grand nombre d'études portant sur la caractérisation des pratiques évaluatives dans le contexte de la formation universitaire en ingénierie. Certains chercheurs ciblent des spécialités spécifiques (génie électrique, génie civil, génie mécanique...) alors que d'autres se contentent de situer leurs travaux dans le cadre général des disciplines de l'ingénierie. Dans cette sous-section, nous

⁴⁴ Traduction libre de : « *Assessment practices have purposes, are located at particular places and times, with various people (teachers, students, peers, others), with various material artefacts used and with a discourse of sayings and doings associated with it* ».

tenterons de jeter un peu de lumière sur ce qui se fait en matière d'évaluation des apprentissages en génie.

McDowell et al. (2004) présentent une description de la démarche du projet *Electrical and Electronic Engineering Assessment Network (e3an)*⁴⁵ qui visait l'amélioration des apprentissages à travers l'intégration de pratiques évaluatives efficaces dans un programme de génie électrique. Plus spécifiquement, le but était de développer une banque de questions et à utiliser des méthodes d'évaluation assistées par ordinateur (évaluation automatisée). Dans cet article, les auteurs décrivent quelques caractéristiques des pratiques évaluatives au Royaume-Uni : les résultats d'apprentissage sont évalués selon une approche sommative par un mélange de travaux en classe (rapport de travaux pratiques, présentations...) et d'examens formels avec une prédominance de ces derniers. Les épreuves à correction objective (*objective tests*) ne sont pas très utilisées. Les auteurs soulignent toutefois le potentiel de ce type d'évaluation et l'avantage de son automatisation en vue de faire face à l'accroissement des effectifs des étudiants (phénomène de massification). Les questions posées dans ces tests portent sur la résolution de problèmes analytiques de nature mathématique et ciblent aussi les niveaux taxonomiques d'application, d'évaluation et de synthèse. Dans les niveaux supérieurs de la formation, les tâches d'évaluation se présentent davantage sous forme de problèmes d'ingénierie réels (projets). Par ailleurs, les enseignants pratiquent l'évaluation formative par le biais de problèmes analytiques semblables à ceux qu'on trouve dans les examens.

Dans le cadre du projet *e3an*, les entrevues individuelles réalisées par McDowell et al. (2004) avec huit enseignants ont montré l'existence de défis liés aux rétroactions et à l'évaluation formative en raison des tailles des classes et des contraintes de temps : les étudiants ne reçoivent pas assez de rétroactions et les enseignants éprouvent de la difficulté à ajuster leur enseignement à cause d'un manque d'information sur les acquis d'apprentissage. Les chercheurs rapportent également l'intention des enseignants à utiliser les tests notés comme moyen de motiver, voire de forcer, les étudiants à prendre les travaux en classes au sérieux. Les enseignants semblent attribuer à ces tests des fonctions à la fois sommative et formative.

⁴⁵ Ce projet a été mené au Royaume-Uni par l'université de Southampton en collaboration avec l'université de Bournemouth, l'université de Portsmouth et le *Southampton Institute of Higher Education*.

En outre, ils considèrent que les tests à correction objective peuvent servir à donner des rétroactions aux étudiants.

Subheesh et Sethy (2020), pour leur part, notent l'importance grandissante de l'évaluation critériée (*criteria referenced assessment*) dans les formations en ingénierie où l'évaluation normative était pendant longtemps la méthode privilégiée et semble encore prédominer dans les pratiques. Ils soulignent en outre que l'adoption des méthodes de l'évaluation critériée pose des défis majeurs aux enseignants de génie. Cette difficulté découle notamment de leur manque d'expérience dans la formulation de critères d'évaluation de qualité et la communication de rétroactions qualitatives (par opposition aux notes chiffrées) pertinentes et claires. Le temps limité des enseignants est aussi une cause importante. Par ailleurs, les auteurs mentionnent que le recours aux nouvelles technologies permet de soutenir la pratique de la rétroaction (*feedback*) et de favoriser l'engagement et l'apprentissage des étudiants. À cet égard, ils donnent l'exemple d'un système de rétroaction appelé « *classroom communication system* » qui a été mis en place par Boyle et Nicol (2003) dans le cadre d'un cours de génie mécanique. Il fait appel à un dispositif informatique constitué de plusieurs éléments (ordinateur, projecteur, logiciel, *clicker*). Le but était de supporter les discussions en classe et de favoriser les échanges entre l'enseignant et les étudiants. Il s'inscrit donc dans le modèle de l'évaluation pour l'apprentissage. Il s'agit de récolter les réponses des étudiants à des questions à choix multiple traitant de concepts variés et d'afficher immédiatement un histogramme représentatif de l'ensemble des réponses reçues.

D'autres travaux portent sur l'intégration de pratiques évaluatives fondées sur la notion de l'« évaluation électronique » (*e-assessment*). Cette manière de faire consiste à créer et à administrer des activités évaluatives en ligne grâce aux technologies de l'information et de la communication. Les quiz en ligne est un exemple évident de ce mode d'évaluation.

En Espagne, citons à ce propos Hettiarachchi et al. (2015) qui ont proposé, dans le cadre des formations en génie informatique, un système d'évaluation électronique comme support pour l'évaluation formative et l'acquisition d'habiletés (« *skill-based assessment* »). Il permet également d'évaluer les connaissances de bas niveau (« *knowledge-based assessment* »). Le processus se déroule comme suit : l'étudiant complète un module d'apprentissage

(« *Learning Module* »), puis passe un test pratique noté (« *Practice Test* ») avec un nombre illimité de tentatives où il reçoit des rétroactions. En cas d'échec dans ce test, il est redirigé vers un module de révision. Sinon, il passe un test d'évaluation (« *Assessment Test* ») chronométré avec un nombre limité de tentatives. Là aussi, il reçoit des rétroactions immédiates, détaillées, constructives et adaptées à ses réponses. Dans ce dispositif, le bloc de « rétroaction » intervient à toutes les étapes. Les auteurs prétendent que ce système a permis d'améliorer l'engagement et l'apprentissage des étudiants dans les cours et d'accroître leurs performances dans les examens terminaux. Ils mentionnent également le gain de temps assuré par la notation automatisée ainsi que l'avantage pour l'enseignant de pouvoir suivre la progression des apprentissages de ses étudiants. Par leur proposition, ils semblent offrir une solution aux problèmes soulevés une décennie plus tôt par McDowell et al. (2004) comme nous venons de le voir précédemment.

Quant à Hagare et Rahman (2018), ils ont consacré un chapitre de livre⁴⁶ pour décrire les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans un cours de génie d'infrastructure (un cours de génie civil) donné à la *Western Sydney University* en Australie. Ces auteurs affirment que le mode d'enseignement en face à face prédomine encore. Ils notent toutefois l'adoption progressive de l'apprentissage combiné (« *blended learning* »). Il s'agit d'une approche éducative où les cours comprennent des activités en présentiel et d'autres à distance (via Internet). Les auteurs décrivent le cours ciblé comme étant soutenu par les principes de l'apprentissage par problème (*problem-based learning* ou PBL). Les modalités d'évaluation formelles utilisées dans ce cours incluent : (1) des quiz en ligne hebdomadaires (questions à choix multiples randomisées) réalisés individuellement après les séances de cours ; (2) la participation à des séances de tutorat où les étudiants travaillent en équipe pour résoudre des problèmes et pratiquer sur des logiciels ; (3) un projet principal en équipe pour lequel les étudiants sont tenus de soumettre deux rapports ; (4) un examen final écrit. Parmi les pratiques relatives aux quiz en ligne dont l'objectif est de minimiser la tricherie, les auteurs mentionnent la construction du quiz à partir d'une banque de questions et la randomisation de celles-ci. Ce faisant, chaque étudiant reçoit une version

⁴⁶ Le livre est intitulé : « *Blended learning in engineering education: Recent developments in curriculum, assessment and practice* ».

personnalisée du quiz. En outre, la pondération limitée de celui-ci (5%) réduit la tentation de fraude chez les étudiants. Pour la participation aux séances de tutorat, le tuteur attribue à chaque équipe une note qui vaut 5% de la note globale. L'examen et les projets possèdent un poids élevé puisqu'ils comptent pour 60% et 30%, respectivement. Ce cours inclut aussi des modalités d'évaluation informelles et non notées telles que les quiz interactifs en classe qui permettent à l'enseignant de vérifier la compréhension des concepts présentés durant la séance et d'ajuster son enseignement en temps réel. Cette modalité formative est similaire au « *classroom communication system* » de Boyle et Nicol (2003).

En génie, l'adoption de l'évaluation électronique (*e-assessment*) n'est pas aussi récente qu'on pourrait le croire. En effet, depuis plusieurs années déjà, alors que la formation en ligne n'était pas aussi avancée qu'aujourd'hui, Perry et al. (2007) ont rapporté l'expérience d'intégration de ce format d'évaluation dans les formations de génie chimique à l'université de Manchester au Royaume-Uni.

En adéquation avec les principes de l'approche par problème que nous avons évoquée précédemment, Dos Santos et Soares (2013) ont proposé un modèle d'évaluation authentique et ont rapporté son application dans un stage de développement de logiciels ce qui correspond à la situation de compétence selon la conceptualisation de Scallon (2007). Ce stage était le fruit d'un partenariat entre une institution privée d'innovation technologique (C.E.S.A.R.⁴⁷) et l'entreprise *Datacom Brazil*. Le modèle proposé permet d'évaluer cinq aspects distincts : (1) le contenu : connaissances des apprenants dans plusieurs matières (réseaux, Linux, Java, gestion de projet...) ; (2) le processus : capacité d'application des connaissances acquises en vue de résoudre des problèmes ; (3) le produit : artefacts produits par les stagiaires comme les programmes et les documents associés ; (4) la performance : compétences interpersonnelles des apprenants telles que le travail d'équipe et l'esprit d'initiative ; (5) la satisfaction du client : basée sur des critères comme le respect des échéances et des objectifs. Une particularité intéressante de ce dispositif évaluatif réside dans le fait que l'activité d'évaluation était menée par plusieurs acteurs, y compris bien sûr les enseignants. En effet, ces derniers étaient responsables d'évaluer l'objet « contenu » qui correspond aux connaissances. L'évaluation des objets « processus » et « performance » était

⁴⁷ <https://english.cesar.org.br/>

assurée par les tuteurs techniques et le chef de projet. Quant à l'objet « produit », il était évalué par les tuteurs techniques. Enfin, l'objet « satisfaction du client » relevait de la responsabilité conjointe du gestionnaire de projet de C.E.S.A.R. et de représentants du client (*Datacom*). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs étaient parmi les modalités utilisées pour évaluer les compétences interpersonnelles. Par ailleurs, l'appréciation des différents indicateurs associés aux cinq objets d'évaluation ciblés était instrumentée par des échelles uniformes qualitatives. Par exemple, l'échelle « excellent, très bien, bien, satisfaisant, insatisfaisant » était utilisée pour évaluer les connaissances (contenu). Le dispositif évaluatif construit selon le modèle décrit par Dos Santos et Soares (2013) comprenait deux types d'évaluation, soit formative et sommative. Somme toute, ce dispositif est caractérisé par la multiplicité des objets d'évaluation, des acteurs-évaluateurs et des fonctions de l'évaluation. En outre, selon les auteurs, les critères d'évaluation reflètent ceux qu'on utilise dans un contexte professionnel réel (environnement de développement logiciel). Cela montre que les pratiques de la profession peuvent façonner les pratiques évaluatives.

La recension des écrits précédente sur les pratiques d'évaluation des apprentissages dans les formations en ingénierie est certes très limitée, mais permet de faire quelques constats. En effet, on peut observer la place importante accordée à l'usage de la technologie dans les dispositifs évaluatifs. Cet usage ne concerne plus uniquement le modèle de l'évaluation *de* l'apprentissage mais s'étend également à celui de l'évaluation *pour* l'apprentissage (évaluation à visée formative). On constate par ailleurs que les expériences évaluatives décrites plus haut sont généralement présentées par les auteurs comme des solutions à des problèmes touchant plus ou moins directement l'activité d'évaluation : accroissement du nombre d'étudiants, temps limité des enseignants, etc. Les changements de paradigme au niveau de la pédagogie semblent également déterminer les orientations en termes des pratiques privilégiées : placement de l'étudiant au centre du processus d'enseignement-apprentissage, essor des stratégies dites au service de l'apprentissage et de celles relevant de l'évaluation en contexte authentique.

2.1.3.4 Cadre d'analyse de la pratique (évaluative) de Stephen Kemmis

L'étude de Boud et al. (2016) démontre l'applicabilité de la théorie de la pratique, et plus spécifiquement celle des architectures de la pratique de Kemmis (2009; 2014b), pour l'étude descriptive des pratiques évaluatives effectives. D'ailleurs, Kemmis (2014b) propose, comme produit de sa théorisation de la pratique, un cadre d'analyse et d'observation qui assure une couverture assez large de l'ensemble des éléments constitutifs de la pratique évaluative. Ces éléments sont organisés en des dimensions globales interdépendantes (le projet, le paysage, les trois espaces, les dispositions et la tradition). La figure 7 illustre de façon schématique le cadre de Kemmis. Le tableau 6 le présente avec plus de détails.

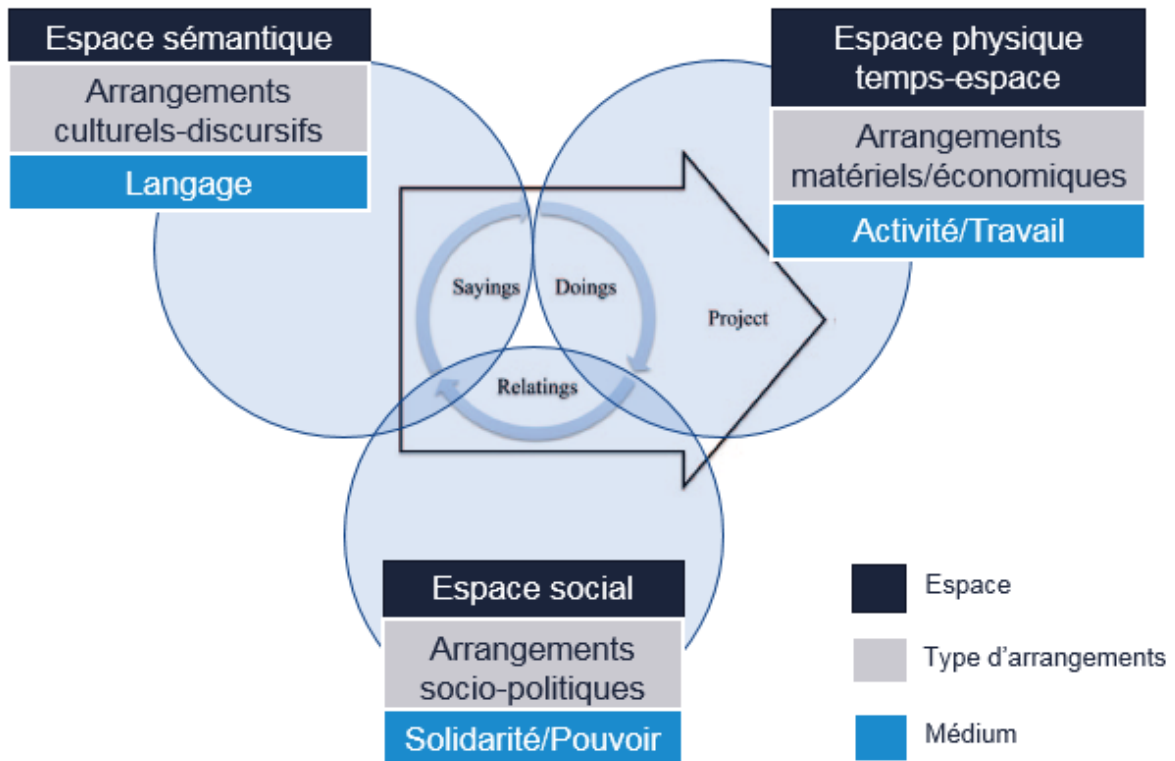


Figure 7. – Structure de la pratique (Kemmis et al., 2014b)

		Description	Espaces de la pratique
Les éléments de la pratique	Les éléments de la pratique	Éléments observables de la pratique effective	
	• Les dire	Ce qui se dit dans la pratique	Espace sémantique
	• Les agirs	Ce qui se fait dans la pratique	Espace physique temps-espace
	• Les relations	Comment les individus sont en relation dans la pratique	Espace social
	Le projet	Le projet détermine le cours des actions et des relations dans la pratique	
	Les dispositions	Connaissances (espace 1), habiletés (espace 2) et valeurs (espace 3) appropriées pour la pratique	

Les architectures de la pratique	Les agencements	Éléments préexistants (ressources) qui constituent des « conditions de possibilités » pour la pratique effective	
	• Culturels-discursifs	Agencements de langage dans un discours particulier	Espace sémantique
	• Matériels-économiques	Agencements d'actions et d'objets dans des activités particulières et des genres de travail	Espace physique temps-espace
	• Socio-politiques	Agencements d'individus dans des patrons particuliers de relations sociales	Espace social
	Le paysage de la pratique	Manières d'enchevêtrement des individus et des objets dans les interactions de la pratique	
	Les traditions de la pratique	Les traditions en jeu, reproduites ou transformées dans la pratique. L'histoire de la réalisation de la pratique	

Tableau 6. – Cadre d'analyse des pratiques proposé par Kemmis (2014b)

Le tableau 6 est subdivisé en deux sections. La première section intitulée « les éléments de la pratique » contient les dimensions principales de la pratique effective : le projet évaluatif, les éléments observables de la pratique ou les « interactions » (les dire, les agir et les relations) ainsi que les dispositions. Il importe d'insister que les données collectées portent essentiellement sur ces dimensions. Quant à la deuxième section, soit « les architectures de la pratique », elle comprend les éléments suivants : les agencements préexistants (des dire, des agir et des relations), le paysage et les traditions de la pratique. La tâche du chercheur consiste donc à identifier ces éléments d'architecture à partir de l'analyse des observables de la pratique. Nous pouvons aussi anticiper qu'il serait possible de recueillir directement des données qui traduisent les architectures de la pratique (par exemple, il sera aisé d'identifier les agencements de l'espace physique de la pratique au moyen de l'observation). La dimension téléologique de l'évaluation (en lien avec les finalités) est représentée par la composante « projet » du cadre d'analyse.

Par ailleurs, le découpage de l'univers d'observation de la pratique en trois espaces distincts, soit les espaces sémantique, physique temps-espace et social, est d'une grande utilité pour la collecte empirique des données. Le tableau 7 indique pour chacun de ces espaces la nature des éléments observables traduisant la pratique. La composante sémantique du cadre correspond aux représentations mentales et au discours qui en découle au sujet de l'essence de l'évaluation, de sa nature processuelle et de sa raison d'être. Quant à l'espace fonctionnel, il regroupe tous les éléments de nature technique permettant de réaliser concrètement l'activité d'évaluation conformément au « projet d'évaluer ». Dans cet espace, les actions évaluatives se manifestent aux diverses étapes de la démarche évaluative. Par exemple, à l'étape de planification, le choix des cibles d'évaluation est une action qui fait partie de l'espace des problèmes techniques. L'analyse de ces objets permet d'éclairer les logiques sous-tendant l'activité évaluative telle que pratiquée dans le contexte particulier visé par l'étude. L'espace social livre des informations sur les aspects relationnels imbriqués dans l'activité d'évaluation.

Espace de la pratique	Éléments observables
Espace sémantique	Langage, mots, discours, sujets, conversations, vocabulaire, idées, signes, concepts, symboles, etc.
Espace physique temps-espace	Activités, outils, techniques, travail, objets matériels, installations, équipements, etc.
Espace social	Rôles des acteurs, relations entre les acteurs

Tableau 7. – Éléments observables de la pratique selon l'espace d'observation

Dans le tableau 8, nous faisons le parallèle entre les notions traitées par le cadre de Kemmis et celles relevées dans des écrits se rapportant au concept de pratique. Une telle cohérence conceptuelle atteste, dans une certaine mesure, de la pertinence de la proposition de Kemmis.

	Notions du cadre de Kemmis	Notions reliées issues de la littérature
Éléments de la pratique	Dires, agirs et relations	<ul style="list-style-type: none"> • Gestes professionnels (Jorro, 2006b) • Gestes évaluatifs (Jorro, 2006b)
	Projet	<ul style="list-style-type: none"> • Finalités de la pratique (telos). Structure téléoaffective : hiérarchie de fins-projets-tâches et des émotions (Schatzki, 2002). • Espace des intentions/fonctions, philosophies de l'évaluation (Hadji, 1989) • Posture évaluative (Jorro, 2009)
	Dispositions	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhensions pratiques⁴⁸ (savoirs, savoir-faire) (Schatzki, 2002). • Compétences théoriques (espace1), compétences méthodologiques (espace 2), compétences interactives (espace 3) et compétences sémiotiques (espace 1) » (Jorro, 2009)

⁴⁸ Selon Schatzki (2002), les « compréhensions pratiques » ressemblent au concept « habitus » de Bourdieu. De même, Kemmis traite les « dispositions de la pratique » sous le même angle.

Architectures de la pratique	Agencements	<ul style="list-style-type: none"> • Règles (Schatzki, 2002). • Gestes du métier (Jorro, 2006b) • Enveloppement, déjà-là culturel (Jorro, 2009) • Conditions de déploiement préexistantes, contraintes et potentialités contextuelles (Mottier Lopez, 2016)
Espaces de la pratique	Espace sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositif⁴⁹ idéal (Figari, 2013)
	Espace physique temps-espace	<ul style="list-style-type: none"> • Espace technique (Hadji, 1989) • Dispositif fonctionnel (Figari, 2013)

Tableau 8. – Liens entre les concepts de Kemmis (2014b) et ceux d'autres auteurs

Nous estimons, en résumé, que la théorisation de Kemmis semble une voie fort intéressante dans la conduite de la présente recherche. C'est pourquoi le cadre proposé par cet auteur a été retenu comme fondement pour l'analyse des pratiques évaluatives.

2.1.3.5 L'organisation thématique des pratiques d'évaluation

Dans le cadre de la présente recherche, notre objectif est de décrire et d'analyser la pratique évaluative à travers l'inventaire d'un nombre de pratiques « dispersées », au sens de Schatzki (2002), qui se manifestent sur le terrain. Dans cette optique, il nous est apparu pertinent d'adopter une logique analytique basée sur la structure de la démarche d'évaluation. Cela consiste à identifier, pour chaque étape de la démarche présentée dans la section 2.1.1.22.1.1.2, un ensemble de thèmes et de sous-thèmes auxquels se rapportent les pratiques évaluatives. Pour les thèmes qui ne peuvent pas être associés à une étape spécifique de la démarche, nous avons choisi de les regrouper sous l'appellation « thèmes généraux ». En somme, l'objectif est de définir une sorte d'« espace d'observation » large mais suffisamment délimité pour guider de manière opérationnelle l'analyse des pratiques évaluatives. Nous avons élaboré les thèmes présentés dans le tableau 9 en nous référant aux travaux de Blais et al. (1997), d'Aubin (2015), de Fontaine (1998) et de Ramoo (2014).

⁴⁹ Figari (2013) adopte la définition de Alberto (2010) : un dispositif est une « construction interdépendante de sujets et d'objets déterminée par les modèles des concepteurs mais aussi par ceux des utilisateurs ». Cette conception renvoie à une propriété inhérente à la notion de pratique, soit celle d'être un « site » où est agencée une multitude de sujets (espace social), d'objets (espace physique) et d'idées (espace sémantique). Cette construction s'apparente à une architecture.

Bien que cette dernière étude porte sur l'ordre primaire, elle était utile pour repérer des exemples de pratiques évaluatives transposables à l'ordre universitaire. Pour chaque thème, nous avons fourni, en guise d'exemple, quelques énoncés de pratiques concrètes.

Étape de la démarche évaluative	Thèmes	Exemples de pratiques évaluatives
Planification du dispositif d'évaluation	Objets de la planification Cibles d'évaluation, modalités de prise d'information, types de questions et de tâches, modalités d'interprétation, modalités d'utilisation des résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Privilégier des tâches complexes pouvant servir à évaluer des compétences. • Planifier des tâches simples à corriger de manière à alléger la charge du travail évaluatif.
	Méthodes et outils	<ul style="list-style-type: none"> • Faire usage d'un instrument de planification telle qu'une fiche.
Collecte de données	Méthodes et outils Création de tâches et de situations d'observation, modes de prise d'information, instruments de collectes, communication des attentes, des procédures et des consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Construire une épreuve à partir d'une banque de questions existantes. • Documenter la progression des apprentissages [dans une perspective d'évaluation formative], par exemple, à l'aide d'un portfolio d'apprentissage. • Informer les étudiants sur les critères d'évaluation avant la réalisation de toute activité évaluative.
	Circonstances Moments, lieux, fréquence	<ul style="list-style-type: none"> • Administrer des tests à plusieurs moments de la séquence d'apprentissage. • Recueillir des preuves sur la progression de l'apprentissage à partir de tâches à réaliser à la maison.
	Acteurs Évaluateurs, surveillants, étudiants, agents administratifs...	<ul style="list-style-type: none"> • Faire participer les étudiants à leur propre évaluation (auto-évaluation).

Interprétation	Méthodes et outils	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter les résultats de manière analytique à l'aide de grilles descriptives pour évaluer les travaux des étudiants.
	Cadre d'interprétation Critères d'évaluation, indicateurs de performances	<ul style="list-style-type: none"> Ignorer les critères d'évaluation préétablis dans la conduite de l'interprétation.
	Acteurs Correcteurs, étudiants, agents administratifs...	<ul style="list-style-type: none"> Recourir au service d'un correcteur (par exemple, un collègue) pour faire l'évaluation.
	Traitement des résultats	<ul style="list-style-type: none"> Ajuster les résultats d'évaluation en vue d'éviter l'échec des étudiants en portant un jugement évaluatif.
Utilisation des résultats	Prise de décision Selon la (les) fonction(s) privilégiée(s) de l'évaluation (concernant l'étudiant et les processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation) à la lumière des résultats obtenus	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des décisions d'ajustement de l'approche pédagogique à la lumière des résultats obtenus.
	Modes et outils de communication des résultats	<ul style="list-style-type: none"> Afficher publiquement les résultats aux épreuves. Communiquer les résultats de façon informelle en fournissant des rétroactions individualisées.
Thèmes généraux		Exemples de pratiques évaluatives
	Processus évaluatif	<ul style="list-style-type: none"> Conduire l'évaluation des apprentissages en s'assurant de réaliser toutes les étapes de la démarche.
	Technologie	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des moyens technologiques pour recueillir des preuves concernant les apprentissages des étudiants.
	Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> Créer des tâches évaluatives en collaboration avec ses collègues.
	Exigences institutionnelles	<ul style="list-style-type: none"> Exercer l'activité évaluative en respectant à la lettre les exigences institutionnelles en vigueur.

	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer de manière autonome sans aucune considération des contraintes imposées par le système. • Adapter ses méthodes évaluatives en vue de respecter les standards externes mis en place par les organismes d'accréditation.
Innovation	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter de nouvelles méthodes et outils d'évaluation dans le cadre de tâches évaluatives réelles. • Importer des pratiques évaluatives à partir d'autres contextes en vue de les appliquer telles quelles ou les adapter à son propre contexte.
Compétences évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> • Développer ses compétences évaluatives au moyen de formations continues en évaluation.
Amélioration continue	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer l'autoréflexion vis-à-vis de sa propre pratique évaluative en vue de l'ajuster.
Intégrité et sécurité des données	<ul style="list-style-type: none"> • Aménager le lieu d'examen de manière à réduire les risques du plagiat. • Prendre les précautions nécessaires pour sécuriser le sujet de l'examen afin de prévenir sa « fuite » avant la date d'administration.

Tableau 9. – Les thèmes composant l'espace d'observation des pratiques évaluatives

2.2 Le concept de culture

Nous avons vu précédemment que le recours à une approche culturelle reposant sur la notion générique de « culture » constitue une voie pertinente pour l'étude de l'activité d'évaluation et, plus précisément, de la « culture d'évaluation ». Les sous-sections suivantes visent à saisir le sens du concept de culture.

Dans la section précédente qui traite de l'évaluation des apprentissages, nous avons vu que cette pratique comprend des aspects invariables et qu'elle se présente aussi sur le terrain sous une pluralité de formes qui dépendent du contexte de sa mise en œuvre. La culture est considérée comme l'un des facteurs qui seraient liés à cette variation de la pratique évaluative puisqu'elle « donne forme à l'évaluation » (Jorro, 2009, p. 221). Dans cette section, nous présenterons quelques éléments de définitions du concept de « culture » qui nous permettront notamment de cerner celui de « culture d'évaluation ». Comme le présent projet de recherche vise l'étude de la pratique évaluative dans le contexte des disciplines de l'ingénierie, nous traiterons également de la notion de « sous-culture disciplinaire ».

2.2.1 Éléments de définition du concept de culture

À notre connaissance, aucune définition « consensuelle » n'a été proposée jusqu'à maintenant pour le concept de « culture ». La complexité d'un tel concept se traduit par l'absence d'une définition claire et précise. Au cours de plusieurs décennies, les définitions proposées reflètent des conceptions très diversifiées dont les plus récentes ne sont pas forcément plus pertinentes que les anciennes. Le concept de culture semble avoir résisté à toutes les tentatives visant à le cerner de manière précise.

D'entrée de jeu, d'après l'anthropologue américaine Ruth Benedict (1935), « ce qui lie réellement les hommes ensemble c'est leur culture, c'est-à-dire les idées et les standards qu'ils ont en commun »⁵⁰ (p. 11). Cette définition parcimonieuse est trop vague pour la compréhension du concept de culture. D'ailleurs, Kroeber et Kluckhohn (1952) la considèrent comme « incomplète ». Cependant, nous pouvons déjà en tirer les prémisses préliminaires suivantes : la culture existe, c'est-à-dire qu'elle est une réalité ; c'est un

⁵⁰ Traduction libre de : « *What really binds men together is their culture — the ideas and the standards they have in common* ».

phénomène social ; elle a une « fonction » ou un « effet » sur les hommes, soit de lier les hommes, et cela implique qu'elle exerce une sorte de « force d'attraction » ; la culture conduit à la création d'un groupe social cohésif par qui elle est partagée ; elle est normative du fait qu'elle fournit des standards ; et, enfin, elle revêt un caractère idéal (elle est constituée d'idées).

Selon le *Greenwood Dictionary of Education*, la culture fait référence aux « significations symboliques exprimées à travers le langage, les gestes, l'habit..., que les membres d'une société utilisent pour communiquer et comprendre eux-mêmes, les autres et le monde qui les entoure »⁵¹ (Collins et O'Brien, 2011b, p. 120). Il est clair que cette définition met l'accent sur la nature symbolique de la culture. Elle laisse aussi comprendre que la culture possède une fonction utilitaire pour les membres de la société, celle d'être un moyen de communication et de compréhension. Une telle manière de définir la culture nous semble également incomplète, ne serait-ce qu'à cause de l'énumération, bien évidemment interminable, des éléments culturels. Nous aurons compris que le terme « élément culturel » fait référence à toute entité qui entre dans la composition de la culture.

Le concept de culture est un concept-maître dans la discipline de l'anthropologie. Il a été l'objet d'une variété de conceptualisations sous-tendues par plusieurs traditions théoriques. La théorie de la culture tente d'éclairer ce concept que nombre de théoriciens anthropologues n'ont cessé d'en « réduire la taille [...en] un concept de culture étroit, spécialisé et [...] théoriquement plus puissant » (Geertz, 1973, p. 4). Il importe d'insister sur le fait que la circonscription précise d'un tel concept frôle l'impossible. En effet, Kroeber et Kluckhohn (1952) ont recensé 164 manières différentes de définir le concept de culture. Les variations étaient tellement importantes que les auteurs ont tenté d'y mettre un peu d'ordre à l'aide d'une classification thématique, une sorte de « taxonomie définitionnelle ». Les auteurs croient que les 7 catégories principales de cette taxonomie pourraient éclairer ce concept. Autrement dit, le thème central de chaque catégorie représente un élément définitionnel légitime : « la culture est un produit ; elle est historique ; elle inclut des idées, des patrons et des valeurs ; elle est sélective ; elle est apprise ; elle est basée sur des symboles

⁵¹ Traduction libre de : « *the symbolic meanings expressed through language, gesture, dress, and so forth, by which the members of a given society communicate with and understand themselves, each other, and the world around them* ».

; et elle est une abstraction du comportement et le produit du comportement »⁵² (Kroeber et Kluckhohn, 1952, p. 157). Dans l'annexe 4, nous avons récapitulé la taxonomie de Kroeber et Kluckhohn en sélectionnant un exemple de définition pour chaque catégorie.

Selon *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research* (Given, 2008), le concept de culture se présente comme un concept de base de l'anthropologie. Les deux approches principales pour la conception de la culture sont l'approche classique matérialiste et l'approche cognitive. Dans la première, la culture est « la somme des patrons de comportement, des coutumes et de la manière de vivre observable d'un groupe social »⁵³ (p. 288). Selon l'approche cognitive, la culture comprend « les idées, les croyances et les connaissances qui caractérisent un groupe particulier de personnes »⁵⁴ (p. 288). Par ailleurs, l'auteur souligne l'importance pour l'ethnographe d'avoir une conceptualisation élargie du concept de culture en combinant ces deux approches dans son travail descriptif, c'est-à-dire de prendre en considération tant les aspects comportementaux observables que les aspects mentaux tacites.

Le concept de culture a été défini par Rocher (1995) comme suit :

Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

Rocher explique que le concept de culture dans le sens anthropologique et sociologique possède des caractéristiques essentielles. D'abord, la culture se manifeste dans toute activité humaine à travers des « manières » et est composée d'aspects cognitifs, affectifs et conatifs (ceux liés aux processus mentaux régissant l'action). La culture est aussi caractérisée par un degré variable de formalisation. En troisième lieu, la culture est de nature collective puisqu'elle constitue un facteur de cohésion d'un groupe de personnes autour de manières partagées. L'expression générique « une pluralité de personnes » peut s'appliquer aussi bien à la société globale qu'à un sous-groupe restreint de cette société. Ainsi, nous pouvons

⁵² Traduction libre de : « *culture is a product ; is historical ; includes ideas, patterns, and values ; is selective ; is learned ; is based upon symbols ; and is an abstraction from behavior and the products of behavior* ».

⁵³ Traduction libre de : « *the sum of a social group's observable patterns of behavior, customs, and way of life* ».

⁵⁴ Traduction libre de : « *the ideas, beliefs, and knowledge that characterize a particular group of people* ».

parler, par exemple, de la culture d'un groupe d'enseignants dans une université. Comme souligné par Rocher, il peut donc y avoir des cultures « imbriquées » organisées en une hiérarchie. La quatrième caractéristique concerne l'existence de mécanismes d'apprentissage de la culture. La conception de Rocher est intéressante car elle met l'emphase sur plusieurs aspects à la fois : la nature de la culture comme un ensemble d'entités identifiables, l'interdépendance de ses éléments, son mode de genèse (acquisition par l'apprentissage) et son effet unificateur au sein de la société.

Le concept de culture est souvent pensé dans le cadre d'une société globale, celle d'un pays ou d'une région du monde (par exemple, la « culture occidentale » ou la « culture de la Tunisie »). Mais, pour Kroeber et Kluckhohn (1952), la portée de l'unité culturelle que l'on veut analyser dépend du niveau d'abstraction choisi : « il est approprié alors de parler à la fois de la culture en général [...] et de cultures particulières »⁵⁵ (p. 185). C'est dans cette optique que Kuh et Whitt (1988) considèrent les universités en tant qu'unités culturelles. Les auteurs proposent la définition suivante pour la « culture dans l'enseignement supérieur » :

Les patrons collectifs de normes, de valeurs, de pratiques, de croyances et d'hypothèses qui s'influencent mutuellement et qui guident le comportement des individus et des groupes dans un établissement d'enseignement supérieur et qui fournissent un cadre de référence à partir duquel on interprète le sens des événements et des actions sur et à l'extérieur du campus⁵⁶ (p. 28).

Les auteurs soulignent deux traits importants dans leur définition : (1) la culture exerce une influence normative et (2) la culture est sous-tendue par un système d'hypothèses et de croyances. Par ailleurs, nous pouvons constater que la culture chez ces auteurs comprend des éléments observables et tacites. La notion de « patron » implique une structure culturelle basée sur la régularité de ses éléments. La définition de Kuh et Whitt a été valorisée par Museus et Jayakumar (2012) car « elle met en exergue la complexité de la culture universitaire et la valeur des perspectives culturelles pour la compréhension des expériences

⁵⁵ Traduction libre de : « *It is proper, then, to speak both of culture in general [...] and of particular cultures* ».

⁵⁶ Traduction libre de : « *the collective, mutually shaping patterns of norms, values, practices, beliefs, and assumptions that guide the behavior of individuals and groups in an institute of higher education and provide a frame of reference within which to interpret the meaning of events and actions on and off campus* ».

des individus et des groupes sur les campus universitaires »⁵⁷ (p. 6). Pour notre part, la définition de Kuh et Whitt nous semble pertinente car elle met l'accent sur la « fonction » de référenciation de la culture : c'est un cadre interprétatif. Cette idée est empruntée à la perspective interprétative de la culture de Geertz (1973). Kuh et Whitt (1988) concluent qu'il est illusoire de pouvoir définir le concept de culture de façon précise et que « la culture est tellement complexe qu'aucune discipline à elle seule ne peut illuminer adéquatement ses facettes multiples »⁵⁸ (p. 54).

2.2.2 Les caractéristiques de la culture

Pour mieux cerner le sens du concept de culture et ultimement l'opérationnaliser en vue de le mettre en œuvre dans le cadre d'une investigation empirique, nous pouvons dresser un « inventaire » de ses caractéristiques essentielles et ce, à partir de différentes conceptualisations présentes dans la littérature. Ces caractéristiques correspondent à plusieurs dimensions du concept de culture et permettent, ensemble, de créer une sorte de vision holistique couvrant : ce que la culture *est* (et ce qu'elle ne l'est pas) ; ce qu'elle *fait* ; comment elle évolue ; etc. Ainsi, à partir d'un tel portrait dont nous reconnaissons l'incomplétude, nous pourrions dégager les éléments les plus importants d'un point de vue conceptuel et empirique.

2.2.2.1 La culture est sociale

La culture n'est pas un objet physique du monde que l'on peut voir ou toucher. Ce qui est concrètement observable ce sont des manifestations de la culture qu'on appelle « formes culturelles ». Il s'agit plutôt d'une « abstraction » qui n'est pas pour autant « une force mystique qui agit de loin »⁵⁹ selon Kroeber et Kluckhohn (1952, p. 186). Cette caractéristique est également mise en lumière par Geertz (1973) qui pense que « bien que non physique, [la culture] n'est pas une entité occulte »⁶⁰ (p. 10). En effet, la culture est observable à travers ses indices au sein même de la société, c'est-à-dire qu'elle n'est pas

⁵⁷ Traduction libre de : « *it underscores both the complexity of institutional cultures and value of cultural perspectives in understanding the experiences of individuals and groups on college campuses* ».

⁵⁸ Traduction libre de : « *Culture is so complex that no single discipline can adequately illuminate its many facets* ».

⁵⁹ Traduction libre de : « *a mystical "force" acting at a distance* ».

⁶⁰ Traduction libre de « *though unphysical, [culture] is not an occult entity* ».

séparable de celle-ci. Il convient ainsi de faire la distinction entre « culture » et « société » comme le souligne Kluckhohn (1949). La société est l'ensemble des individus porteurs et créateurs de la culture. Le terme « culture » ne devrait donc pas faire référence à un groupe social de personnes mais à une entité incarnée dans ce groupe, une sorte de « propriété » de ce groupe. La culture est un phénomène social et « public » (Geertz, 1973, p. 10) dans le sens qu'elle inclut des conventions publiques reconnues par l'ensemble des membres de la collectivité.

2.2.2.2 La culture est contextualisée

Dès lors que la culture est un phénomène social qui se manifeste au sein d'un groupe défini de personnes, elle devient alors contextualisée dans cette structure sociale. Pour Geertz (1973), l'interprétation anthropologique, est une lecture de ce qui se passe à un moment et un lieu donnés, de ce que des individus spécifiques disent ou font dans ce créneau spatio-temporel. En accord avec cette idée, Kuh et Whitt (1988) pensent que l'interprétation des actions et des événements doit impérativement se faire dans le contexte institutionnel dans lequel ces actions et ces événements ont lieu. Il n'est pas possible de parler de culture sans l'associer à un contexte social et spatio-temporel précis, sinon elle serait une « force mystique » désincarnée.

2.2.2.3 La culture s'apprend

La conception de la culture comme un « héritage social » (par opposition à l'hérédité biologique) implique qu'elle est une entité « apprenable » par les individus appartenant à la collectivité (Kluckhohn, 1949). La perpétuation de cet héritage est possible grâce à des mécanismes d'apprentissage. La définition de Rocher (1992) mentionnée plus haut inclut cette propriété de la culture. Quant à Kuh et Whitt (1988), ils voient le phénomène de socialisation comme un mécanisme d'apprentissage culturel. Les auteurs donnent l'exemple d'un nouvel arrivant dans un milieu universitaire particulier qui apprend la culture de ce milieu. Dans sa définition formelle⁶¹ de la culture d'un groupe, Schein (2010) considère

⁶¹ Voici comment Schein (2010) définit le concept de culture : « *The culture of a group can now be defined as a pattern of shared basic assumptions learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, which has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems* » (p. 18).

que « la caractéristique la plus fondamentale de la culture est qu'elle est le produit d'un apprentissage social »⁶² (p. 17).

2.2.2.4 La culture est historique et évolutive

L'usage de la notion d'héritage social pour parler du phénomène culturel conduit inévitablement à la notion d'historicité et de temporalité. La culture peut être conçue en tant qu'ensemble de « sédiments », c'est-à-dire des traces laissées par les différents groupes qui ont peuplé un site donné (Kroeber et Kluckhohn, 1952, p. 186). La culture n'est donc pas un phénomène stable dans le temps ; elle évolue, elle « vit ». L'illusion de stabilité de la culture est engendrée par la lenteur de son évolution au même titre que les transformations géologiques : « bien que la culture soit assez stable, elle est toujours en évolution »⁶³ (Kuh et Whitt, 1988, p. 30). La socialisation du nouvel arrivant, c'est-à-dire son assimilation de la culture, s'accompagne aussi d'une contribution de celui-ci dans le façonnage de cette culture, un tant soit peu.

2.2.2.5 La culture oriente et façonne

Plusieurs définitions repérées dans la littérature portent sur la nature ontologique de la culture (la culture *est*...). La compréhension de ce concept pourrait aussi se réaliser en se questionnant sur ce qu'elle *fait*. Cette perspective est importante puisque l'existence de la culture est inséparable de la réalité sociale. La culture est incarnée dans le social. La culture aurait ainsi une « fonction », celle de « réguler nos vies à chaque recoin »⁶⁴ (Kluckhohn, 1949, p. 26). La métaphore de la carte géographique (Kluckhohn, 1949, p. 27) comme moyen de navigation et d'orientation permet de bien éclairer la propriété normative de la culture. De même, Geertz (1973) voit dans la culture un ensemble de mécanismes de contrôle prenant la forme de « plans », « recettes », « règles », « instructions », bref, des programmes pour la gouvernance du comportement humain, faute de quoi ce dernier serait arbitraire. La dimension normative de la culture constitue le cœur de la définition de Kuh et Whitt (1988) vue précédemment. Dans son propos sur la culture organisationnelle,

⁶² Traduction libre de : « *The most fundamental characteristic of culture is that it is a product of social learning* ».

⁶³ Traduction libre de : « *although culture is fairly stable, it is always evolving* ».

⁶⁴ Traduction libre de : « *regulates our lives at every turn* ».

Masland (1985) estime que la culture est une force « discrète » qui influence la vie dans les universités.

2.2.2.6 La culture est symbolique

Cette propriété constitue le cœur de la vision sémiotique de la culture chez Geertz (1973). Pour cet auteur, « l'homme est un animal suspendu dans les toiles de signification qu'il a lui-même tissées »⁶⁵ (p. 5). Selon lui, la culture n'est rien d'autre que ces toiles de signification. Geertz se positionne dans la perspective symbolique ou sémiotique de la culture. Pour lui, la culture est « le tissu de signification selon lequel les êtres humains interprètent leur expérience et guident leur action »⁶⁶ (p. 145). Dans cette perspective, la culture constitue un cadre d'interprétation des événements et des actions. Les symboles sont des éléments du monde qui véhiculent une signification particulière : les objets matériels, les gestes, les actions, les mots, etc. Pour Geertz (1973), les symboles signifiants (pour lui, il s'agit de sources d'illumination) s'organisent en des systèmes sous forme de « patrons » dont l'accumulation constitue la culture. Pour Clark (1980), « toutes les entités sociales possèdent un côté symbolique qui est la culture, ainsi qu'une structure sociale »⁶⁷ (p. 4).

2.2.2.7 La culture possède un contenu et une organisation

Nous avons vu que la culture est composée de divers éléments, aussi bien explicites que tacites. Ces éléments ne sont pas indépendants les uns des autres. Kluckhohn (1949) soutient l'idée que chaque élément culturel n'acquiert de l'importance qu'au regard de l'ensemble des relations qu'il entretient avec les autres éléments. La notion de « patrons culturels » définie par Geertz (1973) comme « des systèmes organisés de symboles signifiants »⁶⁸ (p. 46) représente bien cette idée d'interdépendance que nous retrouvons également dans la définition de Kuh et Whitt (1988) : « les patrons...qui s'influencent mutuellement » (p. 28). Dans cette même perspective, Schein (2010) décrit le concept de culture par référence à la caractéristique de « structuration » ou d'« intégration » des

⁶⁵ Traduction libre de : « *man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun* ».

⁶⁶ Traduction libre de : « *the fabric of meaning in terms of which human beings interpret their experience and guide their action* ».

⁶⁷ Traduction libre de : « *all social entities have a symbolic side, a culture as well as a social structure* ».

⁶⁸ Traduction libre de : « *organized systems of significant symbols* ».

éléments culturels en un tout cohérent plus large que la somme de ses parties. Selon cet auteur, ce tout est un patron qui constitue l'essence de la culture.

2.2.3 Les niveaux de la culture

Pour Schein (1984, 2010), l'analyse de la culture (organisationnelle) peut se faire selon trois niveaux:

- 1) Le niveau des **artéfacts** qui comprend toute entité perceptible par les sens ;
- 2) Le niveau des **valeurs et croyances adoptées** qui correspond à des éléments intangibles non observables directement pouvant être inférés à partir de l'analyse des artéfacts. Ils se reflètent souvent dans l'idéologie ou la philosophie du groupe. La croyance en l'importance de la justice dans l'exercice de son métier d'enseignant fait partie de ce niveau ;
- 3) Le niveau des **hypothèses fondamentales sous-jacentes** (*basic underlying assumptions*) qui sont des croyances et des valeurs tellement prises pour acquises qu'elles sont mises en œuvre de façon inconsciente et sont considérées par le groupe comme non discutables. Schein (2010) définit ce dernier niveau comme « l'essence de la culture ». Ces croyances et valeurs s'organisent sous forme d'un ensemble cohérent d'éléments appelé « paradigme culturel » (Schein, 1984, 2010). L'auteur parle de l'« ADN culturel » en guise d'analogie entre, d'une part, le paradigme culturel en tant que « modèle pour »⁶⁹ la construction d'une réalité sociale concrète et, d'autre part, l'ADN naturel en tant que « programme » génétique pour la synthèse des protéines dans les êtres biologiques (Geertz, 1973).

Ce découpage de la culture repose, selon son auteur, sur le degré de visibilité des éléments culturels. L'analyse de cette proposition permet de noter que les deux derniers niveaux se ressemblent du point de vue de la nature des éléments qu'ils contiennent : « croyances » et « valeurs ». Nous pouvons alors distinguer, d'une part, un niveau comprenant des éléments observables hétéroclites et, d'autre part, un niveau incluant des éléments tacites de nature mentale, à savoir des croyances et des valeurs. Une telle simplification nous semble plus

⁶⁹ Voir la distinction faite par Geertz (1973) entre les notions de « *model of* » et « *model for* » à la page 93 de son ouvrage.

pertinente sur le plan pratique d'autant plus qu'elle permet d'éviter toute confusion conceptuelle entre les croyances et valeurs adoptées (« *espoused beliefs and values* ») et les hypothèses « fondamentales » sous-jacentes (« *basic underlying assumptions* »).

Selon la conceptualisation de Trice et Beyer (1984) de la culture, celle-ci aurait deux aspects principaux :

- (1) Une substance : les réseaux de significations contenues dans les idéologies, les normes et les valeurs de la culture ;
- (2) Des formes : les pratiques à travers lesquelles ces significations sont exprimées, affirmées et communiquées aux membres du groupe.

Notons l'usage du singulier pour la notion de « substance » et du pluriel pour celle de « forme ». La culture aurait donc une substance unique constituée par des éléments implicites (les significations) qui se déploie concrètement en des formes variées de pratiques observables. Nous retrouvons ici la dimension symbolique de la culture telle qu'elle est conceptualisée par Geertz (1973) : « les toiles de signification ». Par ailleurs, la vision de Trice et Beyer est très proche de celle de Schein (1984, 2010) dans le sens où elle attribue à la culture une essence implicite et reconnaît l'existence de manifestations observables de cette essence.

Pour notre part, il nous semble plus pertinent d'un point de vue empirique, de retenir une catégorisation dichotomique de la culture en deux niveaux et ce, selon l'observabilité de ses éléments constitutifs :

- (1) Le premier représente la partie implicite de la culture que nous pouvons inférer à partir de l'analyse de nos observations directes ;
- (2) Le deuxième correspond aux éléments identifiables par l'observation directe, soit les formes culturelles.

2.2.3.1 Le niveau implicite de la culture

La culture est avant tout un phénomène implicite. Le terme « culture implicite » (Kroeber et Kluckhohn, 1952) témoigne de cette caractéristique essentielle de la culture. Dans la

conception idéale classique⁷⁰ de la culture, celle-ci « réside dans la tête » des individus. Cette conception est réfutée par Geertz (1973) qui croit que la culture réside dans le partage social de significations véhiculées par des symboles. Geertz est convaincu qu'il est possible, à l'aide d'une enquête empirique systématique, de découvrir ces significations souvent insaisissables et vagues. Ces dernières appartiennent à l'univers des idées et non à l'univers des observables. Les aspects implicites de la culture comprennent aussi des croyances qui peuvent être « tellement prises pour acquises qu'elles n'entrent normalement pas dans la conscience » (Kluckhohn, 1949, p. 32). Elles constituent des éléments culturels non déclarés et profondément enracinés et, de ce fait, difficiles à identifier. Le chercheur pourra alors les inférer « en cherchant des tendances cohérentes dans le comportement et le discours » (Kluckhohn, 1949, p. 23).

La clarification des concepts en lien avec ce niveau rend possible l'étude empirique de la culture. Les croyances sont « des compréhensions, des prémisses ou des propositions psychologiquement tenues, à propos du monde et qui sont considérées comme vraies »⁷¹ (Lester, 2007, p. 259). La définition de Thompson (1992) du concept de « conception » constitue une piste intéressante : une conception est « une structure mentale générale, incluant croyances, sens, concepts, propositions, règles, images mentales, préférences, etc. »⁷² (Thompson, 1992, p. 130). Dans son étude sur l'évaluation, Brown (2004) a adopté le terme « conception », au sens de Thompson, pour désigner les croyances des enseignants. Par ailleurs, Lester (2007) constate que les concepts de croyance et de valeur sont traités comme des entités similaires par nombre de chercheurs. Par exemple, il cite Rokeach (1973) pour qui les valeurs sont « des croyances persistantes »⁷³ (p. 5). De même, Schwartz et Bilsky (1987) ont relevé dans la littérature plusieurs caractéristiques communes dans les définitions du concept de valeur dont « les valeurs sont des concepts ou des croyances ». Ainsi, et pour éviter toute confusion terminologique et conceptuelle, nous retiendrons le

⁷⁰ « Classique » par rapport à la vision « sémiotique » de Geertz (1973).

⁷¹ Traduction libre de : « *psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are thought to be true* ».

⁷² Traduction libre de : « *general mental structure, encompassing beliefs, meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences, and the like* ».

⁷³ Traduction libre de : « *enduring beliefs* ».

terme générique de « conception » pour désigner à la fois les notions de croyance, de valeur et de sens. Le niveau implicite de la culture est donc composé d'un ensemble de conceptions organisé en un « paradigme culturel », pour reprendre le terme de Schein (1984, 2010).

2.2.3.2 Le niveau explicite de la culture

La culture serait une entité relativement abstraite sans corps matériel tangible. Toutefois, pour « saisir » la culture dans son essence, il est possible de recourir à l'analyse de ses expressions observables (discours, textes, actions, objets matériels...). Les régularités des dires et des agirs peuvent servir d'indices d'une culture particulière, c'est-à-dire un modèle dominant *pour* l'action (par opposition à un modèle *de* l'action). Dire que la culture comprend des éléments observables ne serait qu'une objectivation réductrice de la culture. Pour notre part, nous adopterons cette objectivation en vue de pouvoir étudier empiriquement la culture (de l'évaluation). Selon Swidler (2001), « le recours au discours et aux pratiques a fourni à l'étude de la culture un objet empirique [...]. Étudier la culture revient alors à observer attentivement ces pratiques publiquement accessibles »⁷⁴ (p. 84). Swidler reconnaît l'importance de la contribution de Geertz (1973) à rendre *publique* la culture à travers ses symboles : « la culture est publique parce que la signification l'est »⁷⁵ (Geertz, 1973, p. 12). Ainsi, la notion de symbole est définie par Geertz (1973) comme

Tout objet, acte, événement, qualité ou relation qui sert comme un véhicule pour une conception, la conception étant le sens du symbole. [Un symbole est] des formulations tangibles de notions, d'abstractions de l'expérience fixée en des formes perceptibles, des incarnations concrètes d'idées, d'attitudes, de jugements, d'aspirations ou de croyances (p. 91).

Les symboles signifiants sont des « objets dans l'expérience (des rituels et des outils ; des idoles sculptées et des points d'eau ; des gestes, des marques, des images et des sons) sur lequel les hommes ont imprimé un sens »⁷⁶ (p. 362). Il semble que pour Geertz tout est symbole. Ce concept générique est toutefois trop large pour servir des intentions d'analyse. Pour Schein (2010), le niveau explicite de la culture inclut : l'architecture de

⁷⁴ Traduction libre de : « *The turn to discourse and practices gave the study of culture an empirical object [...] To study culture then becomes to observe closely those publicly accessible practices* ».

⁷⁵ Traduction libre de : « *Culture is public because meaning is* ».

⁷⁶ Traduction libre de : « *objects in experience (rituals and tools ; graven idols and water holes ; gestures, markings, images, and sounds) upon which men have impressed meaning* ».

l'environnement physique, le langage, la technologie et les produits, les créations artistiques, le style (habits, manières), les mythes et les histoires, les énoncés de valeurs publiés, les rituels et les cérémonies observables. La « liste » des formes culturelles élaborée par Trice et Beyer (1984) constitue une sorte de catégorisation des éléments culturels. Cette liste comprend : le rite, la cérémonie, le rituel, le mythe, la saga, la légende, l'histoire, le conte populaire, le symbole, le langage, le geste, le cadre physique et l'artéfact.

Nous avons vu que la culture est un concept qui peut s'appliquer à différents groupes sociaux plus ou moins larges. Il s'agit de « sphères culturelles » que l'on peut délimiter et étudier de manière isolée. La section qui suit sera consacrée à la conceptualisation de la notion de « culture disciplinaire ».

2.2.4 Les disciplines de l'ingénierie comme sphère culturelle

2.2.4.1 La notion de sous-culture

Le préfixe « sous- » marque une subdivision. Le tout « culture » est subdivisé en des parties plus petites que l'on nomme « sous-culture ». L'opération de subdivision ne change en rien la nature et les caractéristiques des entités résultantes. Par conséquent, tout ce que nous avons vu jusqu'à maintenant concernant le concept de culture (nature, caractéristiques, niveaux) s'applique également au concept de sous-culture. Il est tout de même nécessaire de clarifier ce concept avec un peu plus de formalisme.

Selon la conceptualisation de la culture de Rocher (1995), la notion de sous-culture fait référence à « une entité partielle au sein d'une société globale ». Rocher semble plutôt parler du groupe social et non de la culture que ce groupe « possède ». Dans la définition de sous-culture proposée par Bolton et Kammeyer (1972) dans le contexte universitaire, cette confusion n'existe pas :

Un système de valeurs normatif détenu par un groupe ou des personnes qui sont en permanente interaction, transmettent les normes et les valeurs à des nouveaux-arrivants par le biais d'un processus communicatif et qui exercent une sorte de contrôle pour assurer la conformité aux normes. En outre, ce système de valeur

normatif d'un tel groupe doit être différent de celui de la société plus large, la société parente ou la société dominante⁷⁷ (p. 381).

Cette conception de la notion de sous-culture comprend plusieurs points importants : rôle normatif de la sous-culture sur les membres du groupe ; dimension sociale et collective ; délimitation d'un groupe discernable des autres groupes ; interaction permanente. La définition de Bolton et Kammeyer semble cohérente avec les conceptualisations de la culture comme un système d'éléments culturels (normes, valeurs).

Quant à Museus et Jayakumar (2012), ils soulignent que la complexité continue du contexte universitaire cause l'émergence de plusieurs sous-cultures. Leur conception de la notion de sous-culture est empruntée à celle de Bolton et Kammeyer (1972). Pour eux, une sous-culture est :

La culture distincte créée et perpétuée par un groupe sur le campus et qui (1) est en continue interaction avec les autres sous-cultures⁷⁸, (2) a développé des valeurs, des hypothèses et des perspectives distinctes guidant le comportement des membres du groupe, (3) transmet ces valeurs, hypothèses et perspectives aux nouveaux arrivants pour leur faciliter la conformité et (4) est différente de la culture dominante du campus⁷⁹ (p. 7).

À la lumière de ces définitions, nous pouvons conclure qu'à l'université, nous pouvons associer les groupes suivants à des sous-cultures distinctes : les enseignants, les étudiants, le personnel administratif. Dans le cadre de la présente recherche, c'est la sous-culture du groupe des enseignants qui nous intéresse. Il faut néanmoins préciser que nous ne visons pas n'importe quel groupe d'enseignants. Il s'agit en particulier de ceux qui appartiennent à une même discipline, soit celle de l'ingénierie.

⁷⁷ Traduction libre de : « *a normative-value system held by some group of persons who are in persisting interaction, who transmit the norms and values to newcomers by some communicational process and who exercise some sort of social control to ensure conformity to the norms. Furthermore, the normative-value system of such a group must differ from the normative-value system of the larger, the parent or the dominant society* ».

⁷⁸ Il importe ici de préciser que ce sont les individus des groupes culturels qui interagissent et non les sous-cultures.

⁷⁹ Traduction libre de : « *the distinct culture that is created and perpetuated by a group on campus that (1) is in persisting interaction with each other, (2) has developed distinct values, assumptions, and perspectives that guide behavior of its group members, (3) transmits those values, assumptions, and perspectives to newcomers to facilitate conformity to them, and (4) differs from the dominant culture on campus* ».

2.2.4.2 La notion de culture disciplinaire

Le concept de discipline est défini par Turner (2000) comme « un genre de collectivité qui inclut une large proportion de personnes détenant des diplômes avec le même nom de spécialisation »⁸⁰ (p. 47). La définition proposée par Trowler (2012) s'appuie sur la théorie de la pratique sociale :

Réservoirs de ressources cognitives qui façonnent les pratiques comportementales régularisées, les ensembles des discours, les manières de penser, les procédures, les réponses émotionnelles et les motivations. Tout cela offre des dispositions structurées aux praticiens disciplinaires qui les refaçonnent dans différents ensembles de pratiques en des répertoires localisés. Alors que des pratiques récurrentes peuvent être en compétition dans la même discipline, il y a une connaissance commune de base à propos des personnages, des conflits et des réalisations clés. Les disciplines prennent des formes organisationnelles, possèdent des hiérarchies internes et attribuent différenciellement le pouvoir en conférant avantage et désavantage⁸¹ (p. 9).

Cette définition présente la discipline comme une « architecture de connaissances » (ressources cognitives) que les membres du groupe disciplinaire mobilisent en des formes disciplinaires locales et contextualisées qui préservent tout de même des caractéristiques communes propre à la discipline. Une telle conception nous rappelle, d'une part, les architectures de la pratique de Kemmis (2009; 2014b) et, d'autre part, les gestes du métier et les gestes professionnels conceptualisés par Jorro (2006b).

La culture académique peut se diviser, selon Clark (1980), en quatre types de cultures : (1) la culture du système national de l'enseignement supérieur ; (2) la culture de la profession académique ; (3) la culture institutionnelle ; et (4) la culture de la discipline. L'auteur souligne que « la discipline possède des pouvoirs de liaison qui sont souvent plus forts que ceux de l'institution »⁸² (p. 7). Cette même vision est adoptée par d'autres chercheurs

⁸⁰ Traduction libre de : « *Disciplines are kinds of collectivities that include a large proportion of persons holding degrees with the same differentiating specialization name* ».

⁸¹ Traduction libre de : « *Reservoirs of knowledge resources shaping regularized behavioral practices, sets of discourses, ways of thinking, procedures, emotional responses and motivations. These provide structured dispositions for disciplinary practitioners who reshape them in different practice clusters into localized repertoires. While alternative recurrent practices may be in competition within a single discipline, there is common background knowledge about key figures, conflicts and achievements. Disciplines take organizational form, have internal hierarchies and bestow power differentially, conferring advantage and disadvantage* ».

⁸² Traduction libre de : « *The disciplines has bonding powers that are often stronger than those of the institution* ».

(Austin, 1990; Masland, 1985). La figure 8 schématise les quatre sphères culturelles de la vie académique.



Figure 8. – Les sphères culturelles de la vie académique (Clark, 1980)

Grâce aux conditions favorables d'interactions fréquentes (mêmes orientations professionnelles, tâches similaires, proximité physique au sein d'un département académique...), les enseignants de la même discipline ont des prédispositions à se regrouper au sein d'une collectivité et à développer une sous-culture disciplinaire. Kuh et Whitt (1988) l'expliquent bien : « la culture de la discipline est la source principale de l'identité et de l'expertise des enseignants et engendre entre eux des liens plus forts que ceux développés avec l'institution d'affiliation, surtout dans les grandes universités »⁸³ (p. 92).

Les travaux de Becher (1981, 1987, 1994) ont largement contribué à mettre en lumière les différences entre les disciplines et la forte relation entre la nature des connaissances disciplinaires et les cultures disciplinaires. Dans son ouvrage *Academic tribes and territories* (1989)⁸⁴, l'auteur présente une analyse approfondie des disciplines qui repose sur des années de travail empirique qualitatif dans le milieu de l'enseignement supérieur. Pour Becher, les disciplines peuvent être vues comme des territoires délimités habités par des tribus. À travers cette métaphore anthropologique, Becher soutient l'existence d'une identité culturelle qui différencie les différents groupes disciplinaires. La classification des disciplines qu'il propose est d'une « précision remarquable » selon les commentaires de Clark (1990) dans sa revue de l'ouvrage *Academic tribes and territories*.

⁸³ Traduction libre de : « *The culture of the disciplines is the primary source of faculty identity and expertise and typically engenders stronger bonds than those developed with the institution of employment, particularly in large universities.* ».

⁸⁴ La deuxième édition est parue en 2001 (Becher et Trowler, 2001).

Becher (1987) propose de catégoriser, de manière large, les disciplines en quatre groupes : (1) les sciences pures (dures-pures) ; (2) les sciences humaines et les sciences sociales pures (molles-pures); (3) les technologies (dures-appliquées) ; (4) les sciences sociales appliquées (molles-appliquées)⁸⁵.

Pour ce chercheur, chacun de ces groupes disciplinaires possède une culture particulière. Par exemple, le génie mécanique, une discipline appartenant au groupe « *technologies* », est caractérisé par une culture « entrepreneuriale, cosmopolite qui est dominée par les valeurs professionnelles, les brevets substituables aux publications et axée sur le rôle »⁸⁶ (Becher, 1994, p. 154). En bref, il serait ainsi possible de tracer les attributs distinctifs de la culture associée à une discipline donnée en l’analysant en profondeur. Becher affirme que les cultures disciplinaires dépassent les frontières institutionnelles, voire nationales.

Parler de culture disciplinaire conduit inévitablement à se pencher sur les éléments culturels d’une telle culture. Pour Becher et Trowler (2001), les communautés (« tribus ») disciplinaires affichent « des traditions, des coutumes et des pratiques, des connaissances transmises, des croyances, des morales et des règles de conduite, ainsi que des formes de communication linguistique et symbolique et les significations qu’elles partagent »⁸⁷ (p. 47). Les auteurs soutiennent aussi que l’admission d’un nouveau membre à une communauté disciplinaire requiert non seulement des aptitudes intellectuelles propres à la discipline mais aussi une loyauté envers son groupe académique et une adhésion à ses normes. Il ressort de ces caractéristiques que le groupe disciplinaire correspond dans une grande mesure à la notion de sous-culture telle que conceptualisée par Bolton et Kammeyer (1972) (voir leur définition dans la section 2.2.4.1).

Les disciplines sont visibles à travers les structures organisationnelles qui les abritent. Dans le même ordre d’idées que Becher, Turner (2000) soutient que « dans différentes universités, les départements associés à la même discipline sont essentiellement interchangeables les

⁸⁵ Traduction libre de : (1) « *Pure Sciences* » ; (2) « *Humanities and pure social sciences* » ; (3) « *Technologies* » ; (4) « *Applied social sciences* ».

⁸⁶ Traduction libre de : « *Entrepreneurial, cosmopolitan; dominated by professional values; patents substitutable for publications; role oriented.* ».

⁸⁷ Traduction libre de : « *traditions, customs and practices, transmitted knowledge, beliefs, morals and rules of conduct, as well as their linguistic and symbolic forms of communication and the meanings they share* ».

uns avec les autres »⁸⁸ (p.46) et qu'ils représentent des « formes organisationnelles plus ou moins standardisées à l'échelle mondiale »⁸⁹ (p. 46).

Quant à Shulman (2006), il propose d'étudier les singularités distinctives des disciplines en se basant sur le concept de « signature pédagogique » (*signature pedagogy*) qu'il définit ainsi : « les types d'enseignement qui organisent les manières fondamentales selon lesquelles les futurs praticiens sont formés pour leur nouvelles professions »⁹⁰ (p. 52). Pour illustrer ce concept, il compare le déroulement d'un cours de droit et d'un cours de dynamique des fluides. Outre les différences relevées au niveau de l'environnement physique où se passe l'action pédagogique, l'auteur note aussi des différences dans les modes d'interaction entre l'enseignants et les étudiants.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons conclure que la discipline pourrait bien servir comme contexte pertinent pour l'analyse de la culture dans l'enseignement supérieur et ce, pour plusieurs raisons :

- Les disciplines possèdent leurs propres identités ou « signatures ».
- Les disciplines exercent une force d'intégration groupale plus forte que celle exercée par les institutions.
- Les disciplines tendent vers l'universalité et transcendent les frontières institutionnelles et même nationales.
- Les disciplines se manifestent sous forme de structures organisationnelles et pédagogiques relativement standardisées (facultés, départements) et en déterminent l'identité selon la formule *[structure] de [nom de la discipline]*. Par exemple, « département de génie mécanique ».

Le fonctionnement pédagogique au sein des institutions de l'enseignement supérieur est façonné par la nature de la discipline enseignée en ce sens que les différents aspects de la pédagogie universitaire présentent des différences d'une discipline à l'autre. Ce phénomène

⁸⁸ Traduction libre de : « *departments in different universities in the same discipline are essentially interchangeable with one another* ».

⁸⁹ Traduction libre de : « *a more or less standard worldwide organizational form* ».

⁹⁰ Traduction libre de : « *types of teaching that organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new professions* ».

a été analysé par Neumann et al. (2002) en s'appuyant sur la classification des disciplines (selon les deux dimensions *hard/soft* et *pure/applied*) proposée par Becher (1987, 1989). L'analyse a fait émerger un certain nombre de différences entre les quatre groupes de disciplines au niveau de plusieurs aspects de l'enseignement et de l'apprentissage : le curriculum, l'évaluation, l'objectif cognitif principal, les caractéristiques du groupe d'enseignants, les types des méthodes d'enseignement et les exigences d'apprentissage des étudiants. Pour notre propos, l'activité d'évaluation serait influencée par le type de la discipline en jeu. Par exemple, Muffo (2001) présente quelques caractéristiques de l'évaluation dans le domaine de l'ingénierie, une discipline qui aurait une culture particulière dans laquelle l'évaluation prend forme. L'auteur souligne que « l'un des principes de base de l'évaluation dans toute discipline est que la culture disciplinaire influence l'évaluation »⁹¹ (p. 171) et que « chaque discipline possède dans son curriculum des outils pour l'évaluation »⁹² (p. 173). L'auteur va même jusqu'à employer le terme « évaluation disciplinaire ».

Dans la section suivante, nous allons tenter d'éclairer le sens du concept de culture d'évaluation et nous proposerons un cadre d'analyse permettant de caractériser une telle culture dans le contexte des disciplines de l'ingénierie.

2.3 La culture d'évaluation

Pour Rocher (1995), la culture est « vécue par des personnes ». Le fait d'attribuer la culture à une entité autre qu'une collectivité d'individus, n'est pas rigoureux d'un point de vue sémantique. D'où la nécessité de clarifier la notion de « culture d'évaluation » puisque dans cette expression le concept de culture est annexé à l'évaluation, une entité de nature « activité ». Cela est bien évidemment incorrect car une activité ne peut pas « posséder » une culture. Il serait plus juste de dire : « la culture d'un groupe social particulier qui se manifeste dans l'exercice de l'activité d'évaluation ». Vu la longueur de cette expression, nous

⁹¹ Traduction libre de : « *One of the basic principles of assessment in any discipline is that the culture of the discipline influences the assessment* »

⁹² Traduction libre de : « *Each discipline has tools in its curriculum for assessment* ».

maintiendrons l'usage *de convenance* du terme « culture d'évaluation » tout en gardant à l'esprit le sens réel.

2.3.1 Éléments de définitions du concept de culture d'évaluation

De prime abord, le concept de culture d'évaluation renvoie au concept de culture que nous avons défini précédemment. Par conséquent, nous pouvons définir « culture d'évaluation » en recourant aux définitions de « culture ». Nous devons nous assurer toutefois de spécifier ces définitions par rapport à l'activité évaluative. Par ailleurs, toutes les caractéristiques de la culture que nous avons exposées dans la section 2.2 s'appliquent également au concept de culture d'évaluation. Dans la littérature, ce concept est désigné par les termes « culture d'évaluation » et « culture évaluative ». En Anglais, on trouve les termes *assessment culture*, *culture of assessment*, *culture of evidence* et *culture of inquiry*.

Pour Allal (2016), le concept de culture d'évaluation n'est pas bien défini dans la littérature qui traite de l'évaluation. L'auteure considère que la culture d'évaluation fait partie de la « culture de l'école » et la définit de deux manières :

- (1) « Un ensemble de croyances, de pratiques et d'outils socialement transmis à travers tout le système éducatif » (p. 260) ;
- (2) « Un ensemble de croyances, de pratiques et d'outils contextualisés et socialement construits par les acteurs dans la classe (les enseignants et les étudiants) et dans l'école (principalement les enseignants et les directeurs d'écoles) » (p. 260).

Les deux définitions se distinguent par le contexte dans lequel on conçoit la culture d'évaluation : soit l'école et la classe, soit le système éducatif. Chacun de ces deux contextes correspond à un sens différent du concept de culture d'évaluation bien que les deux définitions proposées présentent les mêmes éléments constitutifs de la culture : croyances, outils et pratiques. Notons aussi qu'Allal fonde ses définitions sur la nature de la culture d'évaluation en tant que construit social quel que soit le cadre retenu, c'est-à-dire national (macro) ou institutionnel (micro).

En nous référant à la modélisation de Jorro (2009) de l'activité évaluative, nous pouvons désigner le concept de culture d'évaluation simplement par « l'enveloppement culturel de l'activité évaluative ». La conceptualisation de Jorro met en lumière deux aspects importants

de la culture d'évaluation : le premier est qu'elle a un rôle normatif. Le deuxième est qu'elle constitue un arrière-plan de la pratique effective qui se compose d'éléments explicites (par exemple, les rituels) et d'éléments implicites (les imaginaires, les systèmes d'idées). Cette vision de la culture d'évaluation est parfaitement compatible avec les définitions du concept général de culture.

D'autres auteurs désignent la culture d'évaluation à l'aide du terme « culture de preuve ». Par exemple, Kuh et al. (2002) la définissent ainsi : « les croyances, les valeurs, les rituels, les traditions et le langage au regard de l'évaluation sur le campus »⁹³ (p. 122). Encore une fois, la culture d'évaluation est un ensemble d'éléments explicites et implicites. Dans cette définition, les auteurs se positionnent par rapport au contexte institutionnel, à savoir le campus.

En ce qui nous concerne, la discipline est le contexte dans lequel nous traiterons de la culture d'évaluation. Notre recherche portera alors sur le concept central de « culture disciplinaire d'évaluation ». En nous appuyant sur les diverses définitions précédentes, nous proposons la définition suivante :

La culture disciplinaire d'évaluation est un ensemble de patrons implicites de conceptions mentales au regard de l'évaluation, dont l'expression concrète prend la forme, dans l'activité évaluative, de symboles signifiants, c'est-à-dire des structures régulières d'éléments observables et interconnectés de nature discursive, matérielle, comportementale et sociale. Ces éléments implicites et explicites sont partagés au sein d'un groupe disciplinaire, transmis aux nouveaux membres de la discipline et exercent, en jouant le rôle d'un cadre de référence, une influence normative sur l'agir évaluatif de ces acteurs. Cette culture s'inscrit dans la culture globale de la discipline.

2.3.2 Études empiriques sur la culture d'évaluation

La culture d'évaluation a fait l'objet de plusieurs études empiriques. L'étude de Fuller (2013), menée à l'université de Sam Houston aux États-Unis, visait à décrire la culture d'évaluation dans les universités américaines et à identifier les facteurs qui l'influencent. Dans le cadre de cette étude, 316 agents institutionnels (*institutional research and assessment directors*) ont répondu au « Sondage de la culture d'évaluation » (*Survey of Assessment*

⁹³ Traduction libre de : « *the beliefs, values, rituals, traditions, and language with regard to assessment on the campus* ».

Culture). L'enquête couvre les dimensions suivantes : (1) poste/rôle d'agent en chef de l'évaluation (*Chief Assessment Officer*), (2) but de l'évaluation, (3) échelles de la culture d'évaluation, (4) soutien, résistance et indifférence par rapport à l'évaluation. Cette étude empirique repose sur le concept d'« engagement inclusif envers l'évaluation des apprentissages » proposés par Maki (2010). Il s'agit de l'engagement intentionnel et conscient que l'institution et ses acteurs prennent dans le but d'ancrer une culture favorable à la pratique d'une évaluation de qualité. Dans ce contexte, Fuller définit la culture d'évaluation comme « l'éthos prédominant qui est à la fois un artéfact de la manière avec laquelle l'évaluation est réalisée et un facteur qui influence et développe la pratique »⁹⁴ (p. 21). Les résultats de l'étude de Fuller indiquent l'importance attribuée à l'évaluation dans la majorité des institutions et attestent que l'amélioration de l'apprentissage et l'accréditation représentent les deux buts les plus importants. L'enquête n'était destinée ni aux étudiants ni aux enseignants. De point de vue méthodologique, l'étude met en œuvre une méthode quantitative (questionnaire). À cet égard, nous estimons que cette méthode est insuffisante pour l'étude de la culture d'évaluation. Les approches qualitatives permettent une compréhension plus approfondie de ce phénomène complexe.

L'objectif de l'étude empirique de Fuller et al. (2016) était de concevoir et d'administrer un instrument (*Administrators Survey of assessment culture*) qui permet de confirmer de manière quantitative les conditions des cultures d'évaluation postulées théoriquement dans la littérature. La revue de la littérature réalisée par les chercheurs, en amont de la conception du questionnaire, a permis d'identifier cinq composantes des cultures d'évaluation : (1) le système de croyances, (2) les messages, (3) les comportements observés, (4) les structures observées, (5) les étudiants et d'autres extrants. Trois types de cultures émergent de l'interaction entre ces cinq composantes : la culture d'évaluation, la culture de conformité et la culture de peur. Il faut noter que l'instrument développé dans cette étude est une version améliorée de l'instrument original créé en 2011 et utilisé dans l'étude de Fuller (2013). En outre, les auteurs se sont référés aux « principes de l'engagement inclusif » de Maki (2010), une perspective qu'ils considèrent « supérieure » par rapport aux autres cadres

⁹⁴ Traduction libre de : « *the overarching ethos that is both an artifact of the way in which assessment is done and simultaneously a factor influencing and augmenting assessment practice* ».

théoriques. Les auteurs proposent de mener plus de recherches dans cette direction en incluant, par exemple, les enseignants.

Dans une autre étude empirique, Holzweiss et al. (2016) se sont intéressés à l'exploration de la culture d'évaluation au sein des établissements universitaires. Cette équipe de recherche de l'université Sam Houston aux États-Unis inclut Matthew Fuller (dont deux travaux sont présentés plus haut). Il s'agit, cette fois-ci, d'une étude qualitative qui vise à analyser la conception des directeurs vis-à-vis de la culture d'évaluation dans leurs établissements par le biais de leurs réponses à deux questions ouvertes : (1) la raison principale de l'évaluation sur le campus ? et (2) la façon de décrire la culture d'évaluation sur le campus ? en plus d'une question ouverte complémentaire au sujet de la culture d'évaluation. Selon ces chercheurs, l'étude possède une pertinence scientifique qui consiste à fournir des théories de la culture d'évaluation et à contribuer à combler les lacunes au niveau de la littérature scientifique en la matière. Pour la pertinence sociale, il s'agit de guider les acteurs dans leurs efforts à développer et maintenir une culture d'évaluation propice à l'apprentissage. L'étude de Holzweiss et al. (2016) s'appuie sur les travaux de Maki (2010) sur l'engagement institutionnel collectif et sur la conception de Schein (2010) de la culture organisationnelle. L'étude a permis de dégager deux thèmes principaux dans les commentaires des participants : (1) la structure institutionnelle : la dimension technique reflétée par les procédures, l'utilisation des données, la responsabilité (*accountability*) et (2) la culture institutionnelle : rituels, artéfacts, discours, valeurs et changement culturel en lien avec l'évaluation. Les résultats de l'étude ont montré la prédominance du premier thème et deux caractéristiques fondamentales de la culture d'évaluation institutionnelle, soit l'accent sur la conformité et l'accent sur l'apprentissage. La méthode qualitative employée semble appropriée pour la question de recherche. Cependant, elle repose uniquement sur les données d'entrevue (discours des participants) et ne tient pas compte des autres sources de données pertinentes (manque de triangulation). En effet, l'analyse des documents institutionnels et l'observation du terrain auraient conduit à une meilleure caractérisation de la culture d'évaluation dans l'étude de Holzweiss et al. (2016).

Une autre étude empirique s'intéresse également à la notion de culture d'évaluation. Il s'agit de celle de Skidmore (2018) qui vise à catégoriser des enseignants universitaires en des groupes distincts selon leur perception de la culture d'évaluation. Les auteurs voulaient

prouver empiriquement l'existence d'une typologie de cultures d'évaluation en administrant un questionnaire à 1184 enseignants dans 18 universités américaines. Ils ont utilisé le « sondage de la culture d'évaluation des enseignants » (*Faculty Survey of Assessment Culture*), un instrument quantitatif développé, encore une fois, sur la base des principes de « l'engagement inclusif dans l'évaluation » de Maki (2010). Les auteurs soulignent que la culture d'évaluation se définit non seulement par les pratiques d'évaluation mais aussi par des facteurs institutionnels. Cette étude constitue le prolongement d'études similaires réalisées par la même équipe de recherche (Fuller, 2013; Fuller et al., 2016; Holzweiss et al., 2016). Alors que les études empiriques antérieures visaient à explorer la perception des directeurs, celle-ci s'appuyait sur la participation des enseignants. Les résultats montrent l'existence de quatre cultures⁹⁵ d'évaluation distinctes : culture de l'apprentissage, culture de la conformité, culture de la peur et culture de l'apprentissage évolutif des étudiants. Les chercheurs proposent des perspectives de recherche futures : davantage de recherches, notamment qualitatives, en vue d'étudier les pratiques effectives des enseignants ainsi que l'importance potentielle des artéfacts organisationnels (documentation, sites internet, etc.) dans l'étude de la culture.

Pour l'essentiel, cette recension des écrits permet de constater le très peu d'études descriptives visant explicitement l'exploration de la culture d'évaluation dans l'enseignement supérieur. Les études recensées sont l'œuvre du même groupe de chercheurs et s'inscrivent toutes dans la même étude longitudinale qui avait commencé en 2011. Nous pouvons constater par ailleurs que les recherches existantes sont principalement centrées sur la description de la culture d'évaluation au niveau institutionnel. Elles sont principalement quantitatives et lorsqu'elles mettent en œuvre des méthodes qualitatives, ces dernières reposent uniquement sur les déclarations des participants, ce qui est insuffisant pour assurer un certain degré de validité des données et des inférences qui en découlent. Nous pouvons aussi observer que les études mentionnées reposent toutes sur les travaux de Maki (2010) autour de la notion de l'engagement institutionnel vis-à-vis de l'évaluation. Bien que Maki ait affirmé que son livre « [...] ne suit pas une approche prescriptive ou

⁹⁵ *Culture of student learning; culture of compliance; culture of fear; culture of evolving student learning.*

formulée [...] »⁹⁶ (p. xvii), il nous semble que ses travaux comportent une certaine touche prescriptive que l'on peut inférer à partir de sa proposition d'un ensemble de principes d'engagement collectif envers l'évaluation auxquels les institutions pourraient adhérer dans l'instauration d'une culture d'évaluation. D'ailleurs, Fuller et al. (2016) considèrent que le but d'une telle culture est de « guider une pratique évaluative efficace dans un contexte institutionnel »⁹⁷ (p. 404).

En comparaison avec les études citées plus haut, la présente recherche est différente dans le fait que notre but est de décrire, le plus fidèlement possible, la réalité évaluative telle qu'elle est observée. Il ne s'agit pas de poser des jugements de valeur concernant cette réalité ni de proposer des principes directeurs pour une « bonne » culture d'évaluation.

2.3.3 Cadre d'analyse de la culture d'évaluation

Dans la présente recherche, le but n'est pas d'étudier l'évolution historique de la culture d'évaluation ni de fournir des propositions prescriptives pour façonner cette culture. Nous visons plutôt la prise d'une « photographie » instantanée de cette culture. Notre travail de recherche consiste à décrire et à analyser la culture d'évaluation d'un groupe disciplinaire particulier, celui des enseignants des disciplines de l'ingénierie. L'analyse que nous nous proposons de réaliser est « culturelle » en ce sens qu'elle s'intéresse à la culture en tant qu'objet d'étude.

Pour Altet (2000), l'analyse (de pratiques) est réalisée à l'aide d'« outils conceptuels, de référents théoriques qui permettent de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant » (p. 28). Dans cette recherche, l'étude de la culture d'évaluation repose donc sur un cadre préexistant d'observation (au sens générique du terme) et d'analyse qui permettra une « lecture » orientée de l'objet de recherche. Un tel cadre délimitera la portée de l'observation en spécifiant le type d'entités pertinentes. Il sera également utile pour l'organisation et la mise en relation des différents phénomènes observés.

⁹⁶ Traduction libre de : « *does not take a prescriptive or formulaic approach* ».

⁹⁷ Traduction libre de : « *guide effective assessment practice in an institution's context* ».

À la lumière de la conceptualisation du concept de pratique faite dans la section 2.1.3 et des différentes conceptualisations du concept de culture, nous pouvons constater l'existence de liens relativement étroits entre ces deux concepts. La littérature scientifique est parsemée de traces intéressantes d'un tel rapprochement. Brinkmann (2007) présente une vision pragmatiste de la culture en tant que « pratiques » (*culture as practices*). Dans cette perspective, « la culture, l'expérience et les pratiques sont étroitement connectés et largement synonymes »⁹⁸ (p. 205). La conception pragmatiste de la culture fait partie, selon Brinkmann, de ce qu'on appelle le *practice turn*⁹⁹ dans la théorie sociale contemporaine (Schatzki et al., 2001).

Selon la théorie de la pratique, la culture est conçue comme des pratiques en interaction avec le discours (Swidler, 2001, p. 84). L'étude de la culture devient ainsi une question d'analyse d'objets empiriques tangibles : des pratiques et des discours. L'analyste de la culture ne s'intéresse plus aux idées en tant qu'entités abstraites « dans les têtes des sujets ». Son attention est tournée vers l'espace des activités, c'est-à-dire les « activités inconscientes ou automatiques incarnées dans des routines prises pour acquises »¹⁰⁰ (Swidler, 2001, p. 84) et vers l'espace des sens, c'est-à-dire l'espace sémiotique soit le « monde du langage, des symboles et des significations »¹⁰¹ (Swidler, 2001, p. 84).

Pour Trice et Beyer (1984), les pratiques expriment les significations caractérisant la culture et sont donc des « formes culturelles ». Les approches de la pratique sont capables d'analyser les cultures (Schatzki et al., 2001). Reckwitz (2002) considère la théorie de la pratique sociale comme une « version » de la théorie culturelle. Elle permet d'expliquer et de comprendre l'action et l'ordre social en traitant les pratiques comme la plus petite unité d'analyse sociale. Selon cette théorie, l'objet « culture » devient saisissable à travers l'exploration des pratiques. « Pratiques » signifie ici des patrons du corps, de l'esprit et des objets : « des manières routinières selon lesquelles des corps sont bougés, des objets sont

⁹⁸ Traduction libre de : « *Culture, experience, and practices are closely connected and largely synonymous* ».

⁹⁹ Que l'on pourrait traduire par : « le retour aux pratiques ».

¹⁰⁰ Traduction libre de : « *unconscious or automatic activities embedded in taken-for-granted routines* ».

¹⁰¹ Traduction libre de : « *world of language, symbols, and meanings* ».

manipulés, des sujets sont traités, des objets sont décrits et le monde est compris » (p. 250). Pour Reckwitz, les pratiques discursives sont un type de pratiques comme les autres.

D'autres chercheurs tendent à confondre les notions de culture et de pratique, notamment du fait de leurs grandes similarités : « une pratique est une sorte de mini-culture qui lie la communauté ensemble » (Wenger et al., 2002, p. 38). Cette proposition nous rappelle la conception de Ruth Benedict (1935) de la culture en tant qu'entité qui lie les acteurs sociaux.

Tous ces éléments de rapprochement entre « culture » et « pratique » nous conduisent à faire reposer notre cadre d'analyse de la culture d'évaluation sur l'idée que les pratiques peuvent servir comme unité d'analyse culturelle. Le cadre d'analyse de la pratique de Kemmis (2009; 2014b) présenté dans la sous-section 2.1.3.3 s'inscrit dans ce courant des théories sociales axé sur le concept de pratique et constitue un outil théorique et conceptuel intéressant pour mener notre exploration empirique de la culture disciplinaire d'évaluation. La pratique évaluative constitue en quelque sorte le « site » où se manifestent les formes culturelles observables de la culture d'évaluation. Ces dernières peuvent être relevées dans les trois espaces de la pratique évaluative : sémantique, physique temps-espace et social.

L'analyse culturelle revient à décrire en profondeur (*thick description*) les pratiques évaluatives en vue de repérer des régularités (des « routines » pour employer le terme de Reckwitz (2002)) dans les dires (*sayings*), les agirs (*doings*) et les relations (*relatings*). Ces régularités serviront à inférer les patrons de conceptions sous-jacentes c'est-à-dire les significations, les principes et les logiques qui sous-tendent les comportements observés ou les « systèmes de significations selon lesquelles nous donnons forme, ordre, but et direction à nos vies »¹⁰² (Geertz, 1973, p. 52), et dans notre cas, à l'évaluation. Nous sommes en quête d'identification des « architectures de la pratique » (Kemmis et al., 2014b), à savoir les « conditions de possibilités » qui contraignent et permettent l'agir évaluatif réel du groupe d'enseignants ciblé.

L'analyse culturelle comporte deux aspects fondamentaux interdépendants comme l'illustre la figure 9 :

¹⁰² Traduction libre de : « *systems of meaning in terms of which we give form, order, point, and direction to our lives* ».

- (1) La pratique effective : ce qui est effectivement dit, fait et les relations réelles entre les individus qu'un observateur peut percevoir et décrire. La pratique effective est orientée vers la réalisation d'un projet concret (les intentions d'évaluer) et reflète les dispositions des praticiens, c'est-à-dire les compétences et les qualités qu'ils possèdent et qu'ils mettent en action dans l'exercice de la pratique évaluative : les dire, les agir et les relations sont « empaquetés ensemble dans le projet de la pratique et les dispositions des praticiens » (Kemmis et al., 2014b, p. 38).
- (2) Les architectures de la pratique : les *manières* de dire, de faire et d'être en relation que l'analyste infère à partir de l'observation de la pratique effective. Il s'agit d'un déjà-là, c'est-à-dire d'une configuration préexistante, qu'un nouveau praticien doit d'abord s'approprier pour ensuite la mettre en action lorsqu'il participe concrètement à la pratique. Ce sont des arrangements qui sont « empaquetés ensemble en des paysages et des traditions de la pratique » (Kemmis et al., 2014b, p. 38).

La métaphore d'un bâtiment peut éclairer cette distinction. En effet, les architectures du bâtiment (architectures de la pratique) correspondent à des structures préexistantes qui déterminent les mouvements possibles des occupants. En observant un occupant en particulier, nous pouvons décrire son parcours (pratique effective) et en déduire une partie de la structure globale du bâtiment (celle qui correspond au chemin emprunté). L'observation des trajectoires d'un nombre suffisant d'occupants permet d'inférer une grande partie de l'architecture du lieu. Essentiellement, c'est à partir de l'interaction des occupants avec l'architecture qu'il est possible de reconstituer cette dernière.

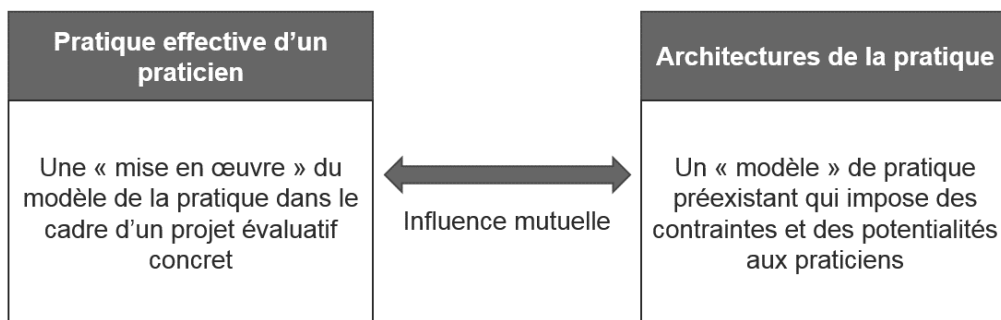


Figure 9. – Pratique effective et architectures de la pratique

Le tableau 10 comprend une proposition de classification des dimensions de la pratique évaluative qui permet de rendre plus facile l'analyse culturelle de l'activité d'évaluation. Chaque espace de la pratique est subdivisé en plusieurs dimensions globales regroupant chacune un ensemble d'éléments culturels. Comme l'espace physique temps-espace correspond aux éléments de la pratique associés au fonctionnement technique du travail évaluatif, nous avons choisi de le renommer « espace technique ».

Espaces de la pratique	Dimensions de la pratique	Exemples d'éléments
Espace sémantique	Discours	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire spécifique à l'évaluation • Sujets de conversation • Métaphores employées dans l'activité d'évaluation • Histoires autour de l'évaluation
	Idéologie	<ul style="list-style-type: none"> • Idées véhiculées par le discours concernant l'évaluation (ses modèles, sa nature, ses finalités et ses fonctions et son sens...)
Espace technique	Actions	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositifs • Tâches évaluatives • Utilisation des données d'évaluation • Rituels évaluatifs • Gestes évaluatifs • Organisation de l'activité d'évaluation
	Artéfacts	<ul style="list-style-type: none"> • Instruments pour l'évaluation (grilles, corrigés-types, portfolio, etc.) • Documents de planification (plan de cours) • Publications électroniques en lien avec l'évaluation (sites, réseaux sociaux) • Documents officiels régissant l'évaluation, les objets et les conditions de l'évaluation (référentiels de compétences, politiques d'évaluation) • Technologies et équipements mis en œuvre pour supporter l'évaluation
	Espaces (environnements physiques)	<ul style="list-style-type: none"> • Arrangements de l'espace physique pour la conduite de l'évaluation (salles d'examen, locaux, lieux hors-institution) et des activités connexes (conseils, jurys, etc.)

Espace social	Rôles	<ul style="list-style-type: none"> • Rôles de prescripteur, d'observateur, d'évaluateur, ou de personnes-ressources en matière d'évaluation...
	Relations	<ul style="list-style-type: none"> • Relations de coopération dans la réalisation des tâches évaluatives • Rapports des évaluateurs avec les autres (évalués, commanditaires de l'évaluation...) • Conflits

Tableau 10. – Dimensions de la pratique évaluative basé sur Kemmis et al. (2014b)

La figure 10 qui suit, illustre le cadre d'analyse de la culture d'évaluation que nous avons développé à partir de celui de Kemmis. Nous avons vu dans une section précédente que l'évaluation des apprentissages se déploie dans la pratique sous forme d'un processus composé d'étapes générales interreliées. Comme cette caractéristique nous est apparue cruciale, nous l'avons intégrée dans le cadre d'analyse de la pratique de Kemmis (2014b) comme l'illustre la figure 10. Nous l'avons nommé « dimension diachronique ». Cette configuration permet de décrire les « dire », les « agir » et les « relations » qui se manifestent dans les différentes étapes de la démarche évaluative. La deuxième dimension du cadre d'analyse est la « dimension synchronique » qui correspond aux trois espaces de la pratique. Notons que nous avons adopté le terme « arrangements de travail » au lieu d'« arrangements matériels/économiques » pour désigner l'architecture de pratique de l'espace technique, le but étant de simplifier la terminologie employée. De plus, « arrangements culturels-discursifs » est remplacé par « arrangements discursifs » car, de toute manière, tous les arrangements de la pratique sont censés être culturels selon les théorisations présentées tout au long de ce chapitre.

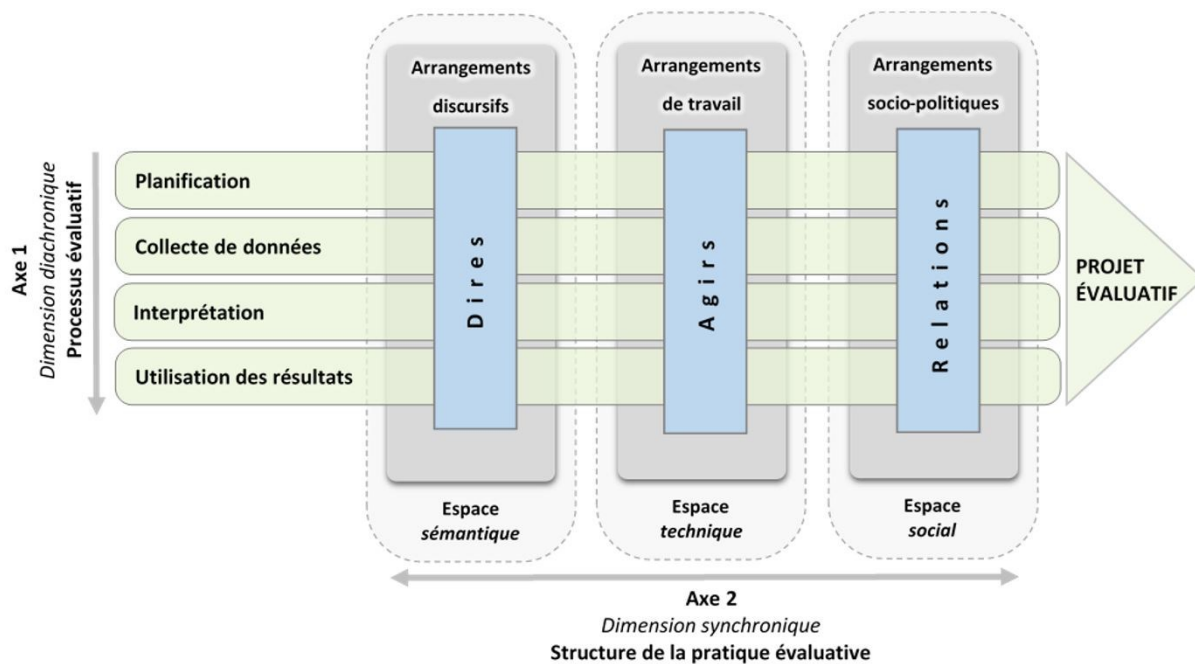


Figure 10. – Cadre d'analyse de la culture d'évaluation

L'ensemble des éléments du cadre de référence exposés dans ce chapitre est synthétisé dans la figure 11 sous forme d'une carte conceptuelle où le concept de « culture d'évaluation » occupe une place centrale. Autour de ce concept clé se déploient les autres concepts connexes tels que « culture » et « culture disciplinaire », « évaluation » et « pratique ». La section suivante porte sur l'énoncé des objectifs spécifiques de recherche qui guideront la réalisation du volet empirique.

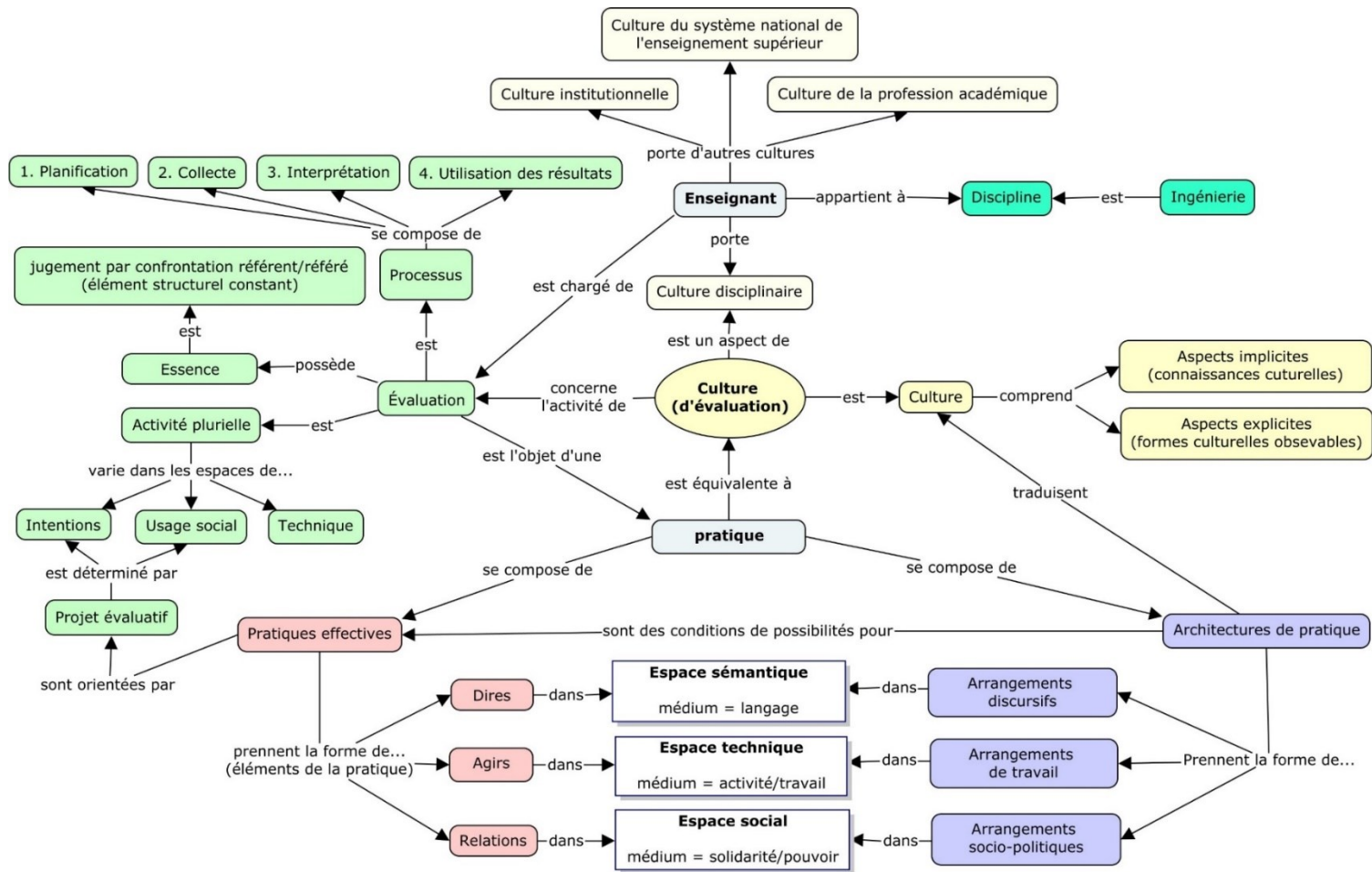


Figure 11. – Cartographie conceptuelle du cadre de référence¹⁰³

¹⁰³ La démarche d'élaboration de cette carte conceptuelle repose sur un travail de réflexion qui s'apparente à la démarche de l'analyse conceptuelle (Van der Maren, 1996). Sa structure et son contenu découle de l'ensemble des éléments conceptuels présenté tout au long du chapitre. Elle constitue une représentation graphique du champ sémantique entourant le concept central de culture (d'évaluation) avec l'explicitation des tous les liens entre les notions constitutives de ce champ. Cette carte conceptuelle a été construite à l'aide du logiciel *Cmap Tools* (version 6.03).

2.4 Les objectifs spécifiques de recherche

La circonscription du problème de recherche que nous avons réalisé au premier chapitre nous a permis de formuler la question générale de recherche suivante :

« Quel est le portrait de la culture d'évaluation du groupe d'enseignants appartenant aux disciplines de l'ingénierie dans une université tunisienne ? »

Cette question renvoie à l'objectif général de décrire en profondeur la culture d'un groupe spécifique, soit les enseignants universitaires faisant partie des disciplines de l'ingénierie, une culture qui se manifeste dans l'exercice d'une activité spécifique, celle de l'évaluation des apprentissages. Cet objectif correspond à une recherche fondée sur l'analyse de données empiriques issues du terrain. Il importe ici d'insister sur la nature descriptive de cette recherche. Disons clairement qu'il ne s'agit aucunement de comparer la culture du contexte restreint ciblé à celle d'un autre contexte ou à une culture de l'ordre de l'idéal.

Dans ce chapitre, nous avons présenté un cadre d'analyse de la culture d'évaluation qui s'appuie sur la théorie de la pratique et des architectures de la pratique. Ce cadre a servi de référence principale pour la conduite de cette recherche.

L'objectif général de recherche se décline en deux objectifs spécifiques :

Premier objectif spécifique

Décrire les traits culturels observables de la pratique d'évaluation des apprentissages que manifeste un groupe d'enseignants des disciplines de l'ingénierie dans l'exercice de leur métier professoral.

Il s'agit de décrire les éléments de cette culture à l'aide du cadre d'analyse proposé dans ce chapitre. Cette description cible les traits culturels associés aux trois espaces constitutifs de la pratique évaluative, soit les « dire » (espace sémantique), les « agir » (espace technique) et les « relations » (espace social). Ces traits sont étudiés au regard des quatre étapes du processus d'évaluation, à savoir la planification, la collecte de données, l'interprétation et l'utilisation des résultats d'évaluation.

Deuxième objectif spécifique

Découvrir des régularités dans la pratique d'évaluation des apprentissages du groupe d'enseignants étudié à partir de l'analyse de ces traits culturels.

Cet objectif consiste à inférer les relations entre les traits culturels visés par le premier objectif en vue d'identifier des patrons culturels ou des « architectures de la pratique » qui caractérisent l'évaluation des apprentissages dans le contexte spécifique ciblé. Ces architectures s'organisent selon les trois espaces du cadre d'analyse.

Ces deux objectifs spécifiques orienteront la méthodologie de recherche, objet du chapitre suivant, dans tous ses aspects : le type de recherche, la population, la collecte des données, les instruments de collecte et les méthodes d'analyse.

CHAPITRE 3 – Méthodologie

Rappelons que dans le premier chapitre, nous avons présenté le contexte de recherche et les éléments de la problématique dans le but de circonscrire l'objet d'étude qui s'inscrit dans le thème de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Dans le contexte de la formation universitaire en Tunisie, la recherche en sciences de l'éducation présente des lacunes, surtout en ce qui a trait à l'évaluation des acquis d'apprentissage. Plus particulièrement, à notre connaissance, les formations d'ingénieurs en Tunisie n'ont jamais été considérées comme contexte d'une étude scientifique en lien avec la question de l'évaluation. Face à ces manques, nous nous sommes proposés d'étudier la culture d'évaluation prépondérante dans ces formations de nature technologique en vue d'en décrire les caractéristiques distinctives. Le deuxième chapitre était consacré à la construction du cadre de référence où nous nous sommes attardés à clarifier les concepts clés tels que « évaluation », « culture » et « culture d'évaluation ». Nous y avons aussi précisé un cadre d'analyse culturelle et énoncé les objectifs spécifiques de notre recherche. Le cadre de référence ainsi développé a servi de base théorique pour concevoir et construire le dispositif méthodologique.

Dans le présent chapitre, nous décrivons la démarche méthodologique que nous avons suivie dans cette recherche en vue d'atteindre les objectifs formulés précédemment. À cet effet, nous présenterons le type de recherche, le terrain d'étude et les participants, les procédures et les instruments de collecte de données ainsi que les moyens mis en œuvre pour l'analyse des données récoltées. Nous nous pencherons ensuite sur les précautions que nous avons prises dans le but d'assurer la rigueur des résultats. Enfin, les aspects éthiques de la recherche feront l'objet de la dernière section du chapitre.

3.1 Le type de recherche

La posture épistémologique est un positionnement à partir duquel la méthodologie peut se préciser, comme le soutiennent Savoie-Zajc et Karsenti (2011) : « les décisions méthodologiques découlent des postures épistémologiques et théoriques » (p. 113). Notre démarche de recherche s'inscrit dans le courant interprétatif. Ces mêmes auteurs donnent

les caractéristiques de l'épistémologie interprétative, à savoir que : « la réalité est construite¹⁰⁴ par les acteurs d'une situation; le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit¹⁰⁵ ; [la recherche vise à] comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès du chercheur à l'expérience de l'autre¹⁰⁶ ; chercheur subjectif¹⁰⁷ » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p. 115).

La démarche méthodologique de cette recherche est qualitative/interprétative. Comme le précise Savoie-Zajc (2011), le terme « qualitative » renvoie à la nature des données recueillies alors que « interprétative » désigne la posture épistémologique sous-jacente. Savoie-Zajc (2011) définit cette forme de recherche comme une « recherche [...] animée du désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (p. 126) et où « le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats » (p. 128). La présente recherche possède donc une visée compréhensive puisque l'objectif est de comprendre le phénomène de la culture d'évaluation à travers l'étude de la réalité qu'on appelle « pratique d'évaluation des apprentissages ». Selon la typologie de recherches en éducation retenue par Gohier (2011), notre recherche est : (1) fondamentale, visant à comprendre un objet d'étude, (2) empirique, puisqu'elle est conduite sur un terrain concret où des données empiriques sont recueillies et (3) exploratoire, dans le sens qu'elle se donne comme but général d'explorer en vue de comprendre.

La définition proposée par Paillé et Mucchielli (2012) de la « recherche qualitative de terrain » correspond parfaitement à la forme de recherche que nous avons réalisée, soit « la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 13).

¹⁰⁴ Vision de la réalité.

¹⁰⁵ Nature du savoir.

¹⁰⁶ Finalité de la recherche.

¹⁰⁷ Place du chercheur dans la recherche.

Dans le cadre de référence, nous avons vu que le concept de « culture » est le concept-maître de la recherche présente. Il s'agit d'un phénomène social associé à la discipline de l'anthropologie où les chercheurs font appel aux approches dites qualitatives/interprétatives. Par ailleurs, nous nous sommes fixés l'objectif de découvrir des régularités ou des patrons dans la culture/la pratique évaluative¹⁰⁸ (architectures de la pratique). D'où, et à la lumière de la classification des recherches qualitatives proposée par Tesch (1990), la présente recherche correspond à une « ethnographie », un type de recherche purement descriptif centré sur le concept de culture. Elle se propose de « décrire et d'analyser une culture ou une communauté dans son ensemble ou en partie, en décrivant les croyances et pratiques du groupe étudié et en montrant comment les diverses parties contribuent à la culture en tant qu'ensemble unifié et consistant »¹⁰⁹ (Jacob, 1987, p. 10). Selon *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, « l'ethnographie est l'art et la science de description d'un groupe ou d'une culture »¹¹⁰ (Given, 2008, p. 288). Pour Fortin et Gagnon (2010), l'approche ethnographique cherche « à décrire, à documenter et à analyser les styles de vie ou les tendances particulières d'un groupe de personnes à l'intérieur d'une culture » (2010, p. 273). L'ethnographie est axée sur l'étude de la culture d'un groupe donné en vue de comprendre la configuration unique de cette culture (Jacob, 1987). Dans la méthodologie de l'ethnographie, les projets de recherche peuvent avoir une portée située sur un continuum d'échelle entre, d'une part, la macro-ethnographie qui correspond à une recherche d'envergure qui nécessite plusieurs années de recherche et, d'autre part, la micro-ethnographie qui implique l'étude d'une situation sociale restreinte pendant un temps relativement court (Spradley, 1980). Le présent projet de recherche est situé du côté du pôle de la micro-ethnographie puisqu'il ne vise pas à étudier toutes les facettes de la vie académique du groupe d'enseignants ciblé mais s'intéresse plutôt à une scène culturelle particulière. Dans ce sens, Spradley (1980) parle d'ethnographie orientée par un thème

¹⁰⁸ Dans le cadre de référence, nous avons montré les liens étroits entre les concepts de culture et de pratique (évaluative).

¹⁰⁹ Traduction tirée du texte original de Laperrière (1997, p. 326) : « *Holistic ethnographers seek to describe and analyze all or part of a culture or community by describing the beliefs and practices of the group studied and showing how the various parts contribute to the culture as a unified, consistent whole* ».

¹¹⁰ Traduction libre de : « *Ethnography is the art and science of describing a group or culture* ».

(*topic-oriented ethnography*). Dans notre cas, le thème est l'activité professionnelle de l'évaluation des apprentissages.

Méthodologiquement parlant, il s'agit de décrire et d'analyser les patrons culturels d'une communauté bien délimitée dans le temps et l'espace. À la suite de Crotty (1998), Savoie-Zajc et Karsenti (2011) mettent en lumière la distinction entre « méthodologie » et « méthode ». Ils donnent l'exemple de l'ethnographie en tant que méthodologie, c'est-à-dire comme « un ensemble cohérent et organisé de façons de faire » (p. 112). Quant à la notion de méthode, elle correspond à « l'opérationnalisation des choix méthodologiques » (p. 113), c'est-à-dire les techniques de collecte et d'analyse des données.

Les principes de base qui sous-tendent la méthodologie qualitative/interprétative appelée « ethnographie » sont généralement les suivants (Jacob, 1987) :

- (a) La collecte de données se fait directement sur le terrain par le chercheur lui-même.
- (b) La documentation des points de vue des « natifs » (les participants « habitant » le site de l'étude) à propos de *leur* vision de *leur* monde. Il s'agit de ce qu'on appelle la perspective « émique » des individus du groupe étudié par opposition à la perspective « étique » qui est celle du chercheur.
- (c) L'importance d'avoir des déclarations énoncées par les natifs (verbatim) pour avoir leur vision de leur monde.
- (d) Le recueil d'une variété de données à l'aide d'une multitude de méthodes.

Dans le cadre de cette recherche, le chercheur a joué le rôle d'un ethnographe en accédant virtuellement¹¹¹ et physiquement au terrain et en s'y immergeant pendant un certain temps dans le but de recueillir les données utiles à la compréhension de l'objet d'étude.

¹¹¹ L'accès virtuel au terrain d'étude consiste à naviguer sur les cyberespaces de ce terrain. Cela inclut par exemple les réseaux sociaux et les sites Web officiels des établissements. Ce choix est dû aux consignes sanitaires de la Covid-19 émises dans ce pays.

3.2 La description de la population

3.2.1 Le terrain d'étude

Dans cette section, nous allons préciser le terrain où cette recherche a eu lieu. Selon Hammersley et Atkinson (1992), les phénomènes étudiés se passent dans un cadre (*setting*) qui est « un contexte nommé »¹¹² (p. 43). Ces auteurs critiquent l'usage de l'expression « étudier un cadre »¹¹³ puisqu'on étudie un phénomène et non pas le cadre dans lequel il se manifeste. Pour notre part, nous avons retenu le terme « terrain » qui signifie « le lieu où le phénomène existe »¹¹⁴ (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 174). Nous savons déjà depuis la problématisation que le contexte général de l'étude correspond au secteur de l'enseignement supérieur tunisien, et plus précisément le domaine de la formation en ingénierie.

Comme les disciplines sont incarnées dans des structures organisationnelles concrètes, l'étude de la culture disciplinaire (dans sa composante évaluative) ne peut se faire en dehors de ces structures. Celles-ci sont habitées par le groupe social porteur de la culture disciplinaire ciblée. Dans cette recherche, il était alors indispensable d'entrer en contact avec ces « habitants » particuliers, dans leur milieu « naturel », afin d'étudier leur culture d'évaluation.

Initialement, nous avons inclus dans ce terrain trois établissements publics d'enseignement supérieur situés sur le campus de Gafsa. Après le début de la collecte de données, il s'est avéré qu'un certain nombre d'enseignants œuvrant dans ces trois établissements étaient (ou avaient été) aussi recrutés par une école d'ingénieurs privée à Gafsa. Nous avons donc décidé d'inclure cette école au terrain d'étude.

Au total, ce terrain était composé de quatre établissements : l'Institut Supérieur des Sciences Appliquées et de Technologie (ISSAT), l'École Nationale d'Ingénieurs (ENIGA), l'Institut Supérieur des Études Technologiques (ISET) et l'École Supérieure d'Ingénieurs Privée (ESIP).

¹¹² Traduction libre de : « *a named context* ».

¹¹³ Traduction libre de : « *studying a setting* ».

¹¹⁴ Traduction libre de : « *where the phenomenon exists* ».

Ce sont tous des établissements d'enseignement supérieur qui œuvrent sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (que nous désignerons dorénavant par « le ministère »). Notons en outre que L'ISSAT et l'ENIGA se trouvent sous la tutelle de l'Université de Gafsa (le rectorat) alors que l'ISET relève de la tutelle de la Direction Générale des Études Technologiques (DGÉT). En ce qui concerne l'ESIP, c'est un établissement privé agréé par l'État.

Le choix de ces établissements était orienté par plusieurs critères d'inclusion d'ordre théorique et pragmatique :

- (1) La discipline : tous les quatre offrent des formations dans les disciplines de l'ingénierie. Ce critère était le plus décisif.
- (2) L'accessibilité et la faisabilité : le chercheur avait des relations professionnelles avec les acteurs de ces établissements, ce qui l'a encouragé à les cibler en vue de faciliter l'accès et d'accroître, en conséquence, la faisabilité du projet de recherche.
- (3) La proximité géographique : les établissements ciblés sont géographiquement proches les uns des autres ce qui était favorable au recueil des données.

La nature composée du terrain d'étude (plusieurs établissements) renvoie à la méthodologie de l'ethnographie multisite (Falzon, 2009; Marcus, 1995) qui « implique un terrain dispersé spatialement à travers duquel l'ethnographe se déplace »¹¹⁵ (Falzon, 2009, p. 2). Ce terrain construit par la juxtaposition de plusieurs sites (quatre établissements dans notre cas) requiert « une logique explicite et posée d'association ou de connexion entre les sites qui, en fait, définit l'argument de l'ethnographie »¹¹⁶ (Marcus, 1995, p. 105). Pour notre part, l'argument de l'ethnographie, au sens de Marcus, est le domaine technologique commun aux quatre sites ciblés. Qui plus est, nous avons découvert un phénomène intéressant, à savoir la mobilité professionnelle des enseignants sur ce terrain composé. En effet, certains enseignants étaient à cheval entre deux établissements et d'autres se déplaçaient d'un établissement à l'autre durant leur carrière avant de « s'installer ». Ce phénomène nous a semblé un autre argument pertinent pour décider de traiter les établissements identifiés

¹¹⁵ Traduction libre de : « *involves a spatially dispersed field through which the ethnographer moves* ».

¹¹⁶ Traduction libre de : « *an explicit, posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography* ».

comme un seul terrain d'étude. Ainsi, lors de la constitution du terrain ethnographique, les frontières institutionnelles nous ont paru en quelque sorte transparentes étant donné que c'est la discipline qui était à la base de la délimitation du groupe culturel ciblé.

3.2.2 Les participants à l'étude

3.2.2.1 L'échantillonnage des participants

Par « participant », nous entendons toute personne qui livre des informations au chercheur dans le cadre de la recherche. Ces informations peuvent consister essentiellement en des paroles ou des matériaux écrits que le participant produit lui-même ou que le chercheur génère à partir de l'observation de ce participant en situation. L'échantillonnage des participants à l'étude est une étape critique dans la démarche de recherche car elle influe sur la qualité des données récoltées. En ethnographie, les sujets humains représentent une source de données primordiale pour l'ethnographe. C'est pour cette raison que nous avons essayé de bien préciser les critères de sélection des participants.

D'abord, ils appartiennent au terrain d'étude que nous avons délimité précédemment et correspondent au groupe social des enseignants en exercice qui sont aussi des *évaluateurs* (les autres membres du terrain tels que les agents de l'administration ou les étudiants ne sont pas concernés par l'objet de recherche). Étant donné qu'il n'était ni possible ni utile de travailler avec tous les individus de ce groupe, il était bien évidemment nécessaire de repérer ceux les mieux habilités à nous renseigner sur la culture d'évaluation. Nous avons donc choisi de constituer un échantillon intentionnel qui signifie que « les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles acceptent de verbaliser celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009, p. 348). Les types d'échantillonnages statistiques n'étant pas appropriés pour la recherche ethnographique, d'autres types sont requis, comme l'échantillonnage basé sur des critères (Cohen et al., 2007). Dans les recherches qualitatives/interprétatives, un « échantillonnage scientifiquement valide » est : « (1) intentionnel ; (2) pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche ; (3) balisé théoriquement et conceptuellement; (4) accessible ; et (5) répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche » (Savoie-Zajc, 2007, p. 100). Pour former notre échantillon, nous avons tenté de respecter ces critères de validité scientifique. Il était composé de personnes communément appelées « informateurs », c'est-

à-dire des « individus qui ont la connaissance à propos de la société ou du groupe étudié »¹¹⁷ (Cohen et al., 2007, p. 180). Pour Cohen, certain nombre de critères permet de repérer le « bon » informateur¹¹⁸ :

- (1) Il possède la connaissance, l'information et l'expérience nécessaires en ce qui a trait à l'objet d'étude (expertise) ;
- (2) Il est capable de réfléchir sur cette connaissance et expérience (réflexivité) ;
- (3) Il a le temps pour intervenir dans le projet de recherche (disponibilité) ;
- (4) Il accepte d'intervenir dans le projet de recherche (volonté) ;
- (5) Il peut donner accès à d'autres informateurs (référence).

Regardons maintenant de plus près comment nous avons constitué l'échantillon des participants à la lumière des différents critères mentionnés. Le critère d'échantillonnage le plus important découle du cadre de référence (balisage théorique) et consiste à choisir les participants sur la base de leur appartenance disciplinaire, soit le domaine de l'ingénierie. Précisons qu'ils appartiennent à diverses spécialités telles que le génie électrique, le génie civil, le génie mécanique, etc.

Le corps enseignant des universités tunisiennes n'est pas homogène du point de vue des statuts et des grades. Pour les statuts, il y a les vacataires (enseignants occasionnels à temps partiel), les contractuels (y compris les assistants technologues des ISET), les enseignants de l'enseignement secondaire détachés, les permanents des corps A et B (assistants, maîtres-assistants, maîtres de conférences et professeurs) et les permanents du corps technologue des ISET (technologues, professeurs technologues et maîtres technologues). Pour choisir nos participants, nous avons décidé d'exclure les enseignants vacataires et contractuels. En effet, les premiers ne semblent pas pertinents pour notre objet d'étude parce qu'ils ne seraient pas susceptibles d'être de bons « porteurs » de la culture d'évaluation du milieu ; leur connaissance du terrain d'étude ne serait pas suffisante. Quant aux enseignants contractuels, bien qu'ils pourraient être très familiers avec le terrain d'étude, ils n'ont pas été retenus comme participants car, ils auraient peut-être été enclins à manifester une certaine

¹¹⁷ Traduction libre de : « *Those people who have the knowledge about the society or group being studied* ».

¹¹⁸ Nous avons mis entre parenthèses des mots qui résume chacun des critères.

réticence à livrer des informations véridiques sur leurs pratiques évaluatives ou celles de leurs collègues ou à s'exprimer ouvertement sur certains sujets. Leur participation à la recherche aurait été grandement influencée par la peur de perdre leur contrat ou, du moins, de subir des préjudices professionnels. Pour ces raisons, mais aussi par respect du cadre éthique de notre recherche, il n'était pas envisageable de les inclure. Dans le cas des enseignants permanents, cette crainte n'existe pas car ceux-ci sont rassurés par la permanence de leur poste.

L'expérience de l'enseignant, quantifiée en nombre d'années d'exercice, reflète le degré de son « expertise » et de sa connaissance du milieu et, plus précisément, de la culture d'évaluation dans sa discipline. C'est pourquoi nous avons ciblé les enseignants expérimentés qui ont cumulé 5 ans ou plus d'expérience. Ce seuil nous a semblé approprié pour filtrer les enseignants qui sont encore dans une phase d'appropriation de la culture.

En ce qui concerne la question de la taille de l'échantillon, il n'existe pas de paramètres statistiques qui permettent de fixer le nombre de sujets en recherche qualitative. Cette question est plutôt « arbitraire car elle n'est encadrée par aucune règle précise, mais plutôt par cette forme de « jurisprudence » ou de traditions de recherches pour un objet donné » (Savoie-Zajc, 2007, p. 104). Savoie-Zajc fournit quelques ordres de grandeur trouvés dans la littérature : entre 10 et 30 selon le type de recherche qualitative. Pour Spradley et McCurdy (1988), les contraintes de temps dans les études ethnographiques conduisent à limiter le nombre de participants et affirment qu'il est même possible d'interviewer une seule personne, à condition de reconnaître les limites d'un tel choix et de prendre les mesures nécessaires pour s'assurer de la fiabilité des données.

Le tableau 11 récapitule les critères retenus pour le recrutement des participants et présente les indicateurs sur lesquels nous nous sommes appuyés pour vérifier le respect de ces critères.

Critère	Indicateurs
Appartenance institutionnelle	L'enseignant travaille dans un ou plusieurs établissements du terrain d'étude délimité.
Identité disciplinaire	L'enseignant fait partie du groupe d'enseignants œuvrant dans les disciplines de l'ingénierie (génie électrique, génie civil, génie mécanique, génie des matériaux, génie informatique, etc.).
Statut	L'enseignant est permanent et est en exercice.
Expérience	L'enseignant a cumulé 5 ans ou plus d'année d'expérience.
Disponibilité	L'enseignant est disponible.
Volonté de participation	L'enseignant exprime explicitement sa volonté de participer à la recherche

Tableau 11. – Synthèse des critères de l'échantillonnage intentionnel

En somme, sur la base des critères d'inclusion et d'exclusion présentés, 25 enseignants au total ont participé à cette étude. Ils répondaient à ces critères et, bien évidemment, ils étaient volontaires tout en étant aussi disponibles (échantillon de convenance). Il faut préciser que la portée de la participation était différente d'un participant à l'autre puisque chacun d'entre eux s'est engagé dans une ou plusieurs des activités de recherche proposées et ce, selon sa disponibilité et ces préférences personnelles. Dans le tableau 12, la répartition de ces participants selon leur affiliation est présentée. Nous avons anonymisé les noms des établissements pour assurer plus de confidentialité.

Établissement	Nombre de participants
Alpha	7
Beta	16
Gamma	2
Total	25

Tableau 12. – Répartition des participants sur les établissements du terrain d'étude

Comme on peut le constater, nous n'avons pas recruté des participants à l'établissement Delta à cause du fait qu'il n'y a pas d'anciens collègues qui y travaillent comme dans les

autres établissements. Toutefois, nous avons récolté d'autres données le concernant, soit des documents et des vidéos publiées sur Internet.

3.2.2.2 Les stratégies de recrutement des participants

Selon la planification méthodologique initiale, les participants devaient être recrutés grâce à une sollicitation indirecte des enseignants à travers les chefs des établissements et ce, au moyen du document « appel à participation » (annexe 5). Cependant, le confinement causé par la crise sanitaire du Covid-19 et la paralysie complète des universités ont rendu impossible cette manière de faire. Par conséquent, nous étions obligés de communiquer directement avec les enseignants par téléphone ou via Internet (courriel et réseaux sociaux). Le repérage des participants potentiels a été facilité par le recours à une liste de mes anciens contacts. De surcroît, nous avons procédé au recrutement en demandant aux participants de nous proposer des noms d'enseignants qui répondent aux critères de sélection des enseignants recherchés. Certains participants ont été recrutés à l'occasion d'une rencontre par hasard. Peu importe la forme de sollicitation, nous nous sommes assurés de fournir aux participants pressentis des informations suffisamment détaillées sur la présente recherche et de leur expliquer la nature et la portée de leur participation (considérations éthiques). Pour ce faire, nous leur avons remis un formulaire d'information qui a servi également à recueillir leur consentement et ce, pour chacune des trois méthodes de collecte (voir les annexes 6, 7 et 8).

Soulignons que le recrutement visait à solliciter des enseignants en vue de participer aux entrevues individuelles formelles, à l'observation (ciblée) et à fournir des documents personnels. Pour les conversations informelles, aucune stratégie de recrutement n'a été utilisée. En effet, ces conversations étaient généralement non planifiées et les occasions de rencontrer et de converser avec des participants étaient inopinées. Pour ces participants, la sollicitation était plutôt opportuniste et sans dispositif planifié. Néanmoins, nous avons toujours essayé de respecter nos engagements éthiques, notamment en ce qui concerne l'information et le consentement volontaire, continu et éclairé.

3.3 La collecte de données

Spradley et McCurdy (1988) affirment que pour étudier une scène culturelle « la meilleure approche est de participer, observer et interviewer » (p. 45). Pour Falzon (2009), l'ethnographie met en action plusieurs techniques de terrain, notamment les prises de notes, l'enregistrement audio/vidéo, les entretiens et l'observation. Généralement, dans la littérature méthodologique, on préconise les méthodes principales suivantes pour la collecte de données en recherche qualitative, et notamment dans les études de type ethnographique : les entrevues, l'observation participante et l'étude de documents (Cohen et al., 2007; Hammersley et Atkinson, 1992; Savoie-Zajc, 2011). En accord avec ces prescriptions, nous avons fait appel, dans le volet empirique de la présente étude, à une combinaison de ces méthodes de collecte. Pour de plus amples détails concernant la mise en œuvre de ces modalités de collecte par participant et par établissement, voir l'annexe 9. Le journal de bord du chercheur est aussi considéré comme une méthode de collecte de données. Nous l'avons utilisé tout au long de l'étude.

Lors de la collecte de données, le chercheur est toujours soumis à diverses contraintes telles que le temps limité, l'accès variable à différents acteurs et événements et l'existence de problèmes logistiques (Miles et al., 2014). D'un autre côté, il est appelé à sélectionner à partir d'un réservoir immense de données celles les plus pertinentes pour la recherche. Miles et ses collègues (2014) recommandent de retenir uniquement les données qui sont liées de manière évidente, directe et importante à la question de recherche. Sur ce point, ces auteurs affirment que l'ethnographe prend continuellement des décisions d'échantillonnage relatives aux données à récolter. Une telle sélectivité a le mérite de faire gagner du temps, d'obtenir des données de qualité avec le moins de données inutiles possible. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes assurés de bien choisir nos sources et d'y cibler les données les plus probantes et ce, en nous référant constamment à la question et aux objectifs de recherche.

Déroulement de la collecte de données

La collecte de données a été réalisée par le chercheur pendant 4 mois à partir de la mi-mars 2020 jusqu'à la mi-juillet 2020. Au cours de cette période, la collecte s'est déroulée en deux grandes étapes :

- (1) Dans un premier temps, de la mi-mars à la fin du mois de mai, une dizaine d'entrevues a été réalisée et des documents ont été recueillis. Cette première étape a eu lieu complètement en ligne (lors du confinement lié à la pandémie du Covid-19). Ce temps était caractérisé par une collecte dont la portée était assez large par rapports aux divers aspects de la pratique évaluative, tout en étant relativement focalisée (au moyen du guide d'entrevue).
- (2) Dans un deuxième temps, du début du mois de juin à la mi-juillet, nous avons réalisé les observations (et les conversations informelles) en étant physiquement présent sur le terrain. Pendant cette période, nous avons continué à récupérer des documents, que ce soit à partir d'Internet ou directement auprès des acteurs institutionnels. Ce deuxième temps a débuté avec le déconfinement et la réouverture des universités tunisiennes et était caractérisé par une collecte plus focalisée ciblant les soutenance des projets de fin d'études. Nous avons aussi complété une onzième entrevue, mais cette fois-ci en personne et sans guide d'entrevue. Le but de cette entrevue ouverte était de permettre au participant de s'exprimer d'une manière plus libre à propos des pratiques évaluatives et des facteurs contextuels les entourant.

Le contact avec le terrain d'étude s'est effectué en 21 visites totalisant une durée de 66,5 heures avec une moyenne d'environ 3 heures par visite. La première visite a ciblé l'établissement Delta et avait pour but de recueillir quelques documents et de discuter avec les responsables à propos du projet de recherche. Quant à la deuxième et la troisième visites, elles ont été réalisées à l'établissement Alpha. L'établissement Beta était la destination des visites subséquentes. L'historique détaillé des visites est présenté à l'annexe 10.

Au terme de la phase de collecte¹¹⁹, nous avons obtenu de nombreuses données de formes variées qui constituent ce qu'on appelle le « dossier ethnographique » (*ethnographic record*). Selon Spradley (1980), « un dossier ethnographique est composé de notes de terrain, d'enregistrements audio, d'images, d'artefacts et de tout autre élément qui documente la

¹¹⁹ Ici, bien que nous parlions de « phase » de collecte de données, il faut insister sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une activité séparée de celle de l'analyse des données.

situation sociale à l'étude »¹²⁰ (p. 63). Ce sont les données contenues dans ce dossier ethnographique qui ont fait l'objet de l'analyse culturelle de la pratique d'évaluation.

Dans les sections qui suivent, nous présenterons en détail chacune des méthodes employées pour la collecte de données, soit l'entrevue individuelle semi-dirigée, l'observation participante, l'étude de documents ainsi que le journal de bord.

3.3.1 Les entrevues individuelles semi-dirigées

L'entrevue consiste à établir une interaction verbale avec un interlocuteur en vue de recueillir des données en lien avec l'objet de recherche. L'entrevue varie selon le degré d'ouverture de la conversation, c'est-à-dire à quel point l'interaction est guidée par des thèmes prédéfinis. Les entrevues dites ethnographiques peuvent être vues comme « des séries de conversations amicales¹²¹ dans lesquelles le chercheur introduit lentement de nouveaux éléments pour guider les participants à répondre en tant qu'informateurs » (Spradley, 1979, p. 58). Selon Spradley, ce type d'entrevues implique un but et une direction. Leur but est d'amener les participants à expliciter leurs pratiques évaluatives. Pour ce qui est de la direction, elles sont plus formelles que les conversations purement amicales car l'ethnographe maintient un certain niveau de contrôle sur le discours sans qu'il le transforme en interrogation « autoritaire ». Dans cette recherche, nous avons retenu l'entrevue de type semi-dirigée. Selon Savoie-Zajc (2011), l'entrevue semi-dirigée repose sur l'utilisation d'un schéma d'entrevue comportant un ensemble de thèmes provenant du cadre théorique. C'est un « guide qui permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche » (Savoie-Zajc, 2009, p. 347). Il s'agit, comme l'explique Spradley (1979) de « diriger [le discours] vers ces canaux qui mènent à la découverte de la connaissance culturelle de l'informateur »¹²² (p. 59).

¹²⁰ Traduction libre de : « *An ethnographic record consists of fieldnotes, tape recordings, pictures, artifacts, and anything else that documents the social situation under study* ».

¹²¹ Le caractère amical fait référence à la nature du rapport de confiance établi avec l'interviewé.

¹²² Traduction libre de : « *directing it in those channels that lead to discovering the cultural knowledge of the informant* ».

3.3.1.1 Description du guide d'entrevue

Le guide d'entrevue était construit sous forme d'un ensemble de canaux qui ont permis d'orienter le flux du discours lors des entrevues. Sa structure thématique concorde avec le cadre d'analyse et représente d'une part les quatre étapes de la démarche d'évaluation et d'autre part les trois espaces de la pratique. Ainsi, le guide d'entrevue comporte deux grandes sections.

La première section est composée principalement de questions qui se rapportent aux étapes de la démarche d'évaluation. Cette première dimension du questionnement ethnographique correspond à l'axe du processus évaluatif. Il s'agit de la dimension diachronique du cadre d'analyse. À titre d'exemple, la question « *Quels sont les différents types d'objets que vous planifiez avant la conduite effective de l'évaluation ?* » permet de recueillir des informations sur le thème « objets de la planification » associé à l'étape de planification. Dans l'organisation thématique des pratiques d'évaluation présentée dans le chapitre précédent, nous avons identifié un ensemble de thèmes généraux qui n'ont pas de lien avec une étape spécifique de la démarche d'évaluation. Les questions que nous avons construit pour ces thèmes peuvent s'appliquer à l'une ou l'autre de ces étapes. Par exemple, la question « *Quels sont les technologies que vous utilisez dans le cadre de l'évaluation des apprentissages ?* » fait partie du thème général « technologie ».

Quant à la deuxième section du guide d'entrevue, elle comporte des questions en lien avec les dire, les agirs et les relations en évaluation. Il s'agit de l'axe de la structure de la pratique qui est la dimension synchronique du cadre d'analyse (axe horizontal). Les entrevues que nous avons réalisées ont permis de récolter des données discursives (des paroles) décrivant des aspects sémantiques, des aspects techniques (relatifs à l'organisation et à la réalisation du travail évaluatif) ainsi que des aspects sociaux entourant l'évaluation. Par exemple, la question « *Quel genres d'histoires ou d'anecdotes sont souvent racontées en lien avec l'évaluation des apprentissages ?* » est associée au thème « discours » de la pratique évaluative. Pour le thème « relations », l'une des questions était formulée comme suit : « *Comment décririez-vous les relations et les rapports de pouvoir entre les enseignants dans le cadre des activités d'évaluation ?* ».

Il faut noter, en outre, que les questions du guide d'entrevue sont supportées souvent par des pistes de questionnement (sous-questions) permettant premièrement d'expliquer au participant le contenu de la question posée et deuxièmement de développer l'interrogation au besoin. L'annexe 11 résume les thèmes abordés dans les entrevues individuelles.

Révision du guide d'entrevue

Le guide d'entrevue a évolué au cours de la collecte de données. En effet, nous n'avons pas fait de prétest en vue de valider le guide d'entrevue préalablement à son utilisation. Cependant, nous l'avons révisé à deux reprises.

La première révision a eu lieu à la suite de la troisième entrevue après avoir remarqué que certaines questions étaient redondantes et que d'autres étaient formulées dans un langage difficile à comprendre. Par ailleurs, les trois premières entrevues étaient trop longues par rapport à ce qui était prévu (90 min au plus) avec une durée moyenne de 124 min. Cet écart peut s'expliquer non seulement par le volume et la structure relativement redondante du guide d'entrevue, mais aussi par le manque d'expérience dans la conduite de ce genre de techniques de collecte de données. À la lumière de ces observations, une deuxième version du guide d'entrevue a été élaborée par des opérations de suppression, de fusion, de déplacement d'une section à l'autre et de reformulation plus ou moins importante de certaines questions. À partir de la quatrième entrevue, nous avons adopté la deuxième version du guide d'entrevue qui était composée de 30 questions au lieu de 35. Malgré cette révision, la durée moyenne des entrevues subséquentes n'a pas diminué. Hormis cet inconvénient, la révision a conduit à des conversations plus focalisées.

À la suite à la sixième entrevue, une deuxième révision du guide d'entrevue a été réalisée en éliminant quelques questions. Cette révision avait pour effet de simplifier davantage le guide d'entrevue et de réduire la durée moyenne des entretiens de 24 min environ. La révision s'est appuyée sur le constat qu'il y avait une certaine redondance au niveau des réponses à quelques questions. À titre d'exemple, la question « *Quelles compétences sont nécessaires à un enseignant de génie pour assumer ses tâches d'évaluation de façon optimale ?* » concerne le thème des compétences évaluatives. Ce même thème était également abordé par la question « *Imaginez que vous êtes chargé d'encadrer un nouvel enseignant dans votre département. Quels actions et comportements lui enseigneriez-vous pour le préparer dans la*

réalisation d'activités d'évaluation conformément aux pratiques courantes ? ». Il était également plus pertinent d'éliminer ou de fusionner des questions puisque les réponses pouvaient être obtenues par une ou plusieurs autres questions. Il était par exemple possible d'identifier les différents rôles joués par les enseignants dans le cadre de l'évaluation sans poser une question directe à ce propos mais plutôt par identification ou inférence à partir des réponses fournies par les participants à d'autres questions. Voici un autre exemple : comme les questions « *Selon vous, qu'est-ce que l'évaluation ?* » et « *Pouvez-vous expliquer pourquoi évalue-t-on les apprentissages des étudiants ?* » sont intimement liées (dans les réponses observées), elles ont alors été fusionnées en une seule question qui correspond à l'interrogation principale (la nature de l'évaluation) avec une sous-question sur les fonctions de l'évaluation. Dans la troisième version (la version finale) du guide d'entrevue, le nombre de question a chuté jusqu'à 23. L'annexe 12 présente le guide d'entrevue.

3.3.1.2 La réalisation des entrevues

Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées en mars et avril 2020. À l'exception d'une seule entrevue qui s'est déroulée en face à face, les rencontres formelles avec les participants ont eu lieu en ligne sur les plateformes Google Hangouts et Facebook Messenger à l'aide d'un dispositif matériel constitué d'un ordinateur connecté à Internet et d'un casque d'écoute.

Avant de réaliser la toute première entrevue en ligne, une étape préliminaire de préparation était indispensable. Pour ce faire, nous avons procédé à la recherche sur Internet d'une solution logicielle appropriée en vue d'assurer la collecte des données d'entrevue sous forme d'enregistrements audio. Une fois la solution choisie, nous avons conduit un test préliminaire qui a consisté à réaliser la simulation d'une entrevue en ligne d'une durée d'une heure avec une personne autre que les participants et à enregistrer la communication. Ce test a permis de faire les réglages nécessaires du matériel (microphone, casque d'écoute) et des logiciels employés.

Au terme de cette phase de test réussie, nous avons commencé officiellement les entrevues avec les participants recrutés selon un déroulement typique en trois temps :

- (1) Avant l'entrevue : prise de rendez-vous avec le participant et choix du mode de rencontre (plateforme de communication).

(2) Pendant l'entrevue : cette étape correspond à la conduite effective de l'entrevue qui consistait, dans le cas des rencontres en ligne, à se connecter à la plateforme choisie et à réaliser l'entrevue en posant des questions à partir du guide d'entrevue. La caméra n'a pas été utilisée lors de la communication avec nos interlocuteurs. Seul le son a été enregistré. Nous avons parfois consigné quelques notes écrites sur une feuille de papier au cours de nos échanges avec le participant. Pour l'unique entrevue en face à face, elle s'est déroulée dans un café choisi par le participant. Lors de cette rencontre, aucun enregistrement audio n'a été effectué et les réponses étaient consignées par écrit.

(3) Après l'entrevue : une fois l'entrevue terminée, nous avons procédé au traitement de l'enregistrement audio obtenu en vue de réduire le niveau du bruit ambiant, de le compresser (au format MP3 pour avoir un fichier moins volumineux) et d'en éliminer les épisodes hors-sujet ou les périodes de silence causées par des problèmes de connexion. L'enregistrement et le traitement des fichiers audio étaient assurés par le logiciel Adobe Audition. En plus de ce traitement, nous avons inscrit les informations relatives à l'interviewé et à l'entrevue (nom du participant, établissement, spécialité, date, heure, durée, mode de rencontre) dans un document Excel qui regroupe la liste de toutes les entrevues formelles. Pour les données produites lors de l'entrevue en face à face et qui étaient dès le début dans un format textuel, nous les avons tout simplement retranscrites dans un fichier Word.

Lors de la conduite effective des entrevues semi-dirigées (étape 2), nous nous sommes basés sur la structure proposée par Spradley (1979) pour les entrevues ethnographiques. Cette structure se compose de trois éléments fondamentaux :

(1) Le but explicite : il s'agit de clarifier le but et la direction de l'entrevue.

(2) Les explications ethnographiques : ce sont des énoncés permettant d'expliquer aux participants les éléments nécessaires pour les guider lors de l'entrevue. Ce sont des explications sur les éléments suivants : le projet de recherche, les procédures et le but de l'enregistrement audio, l'usage du langage « natif », l'entrevue et les questions posées.

(3) Les questions ethnographiques : elles constituent le cœur de la conversation puisqu'elles permettent de récupérer des informations sur les éléments culturels. Dans notre cas, elles découlent du guide d'entrevue.

Un dernier point mérite d'être clarifié. La durée variable des entrevues réalisées dans cette étude dépendait grandement du débit de la parole des interlocuteurs. Certains participants parlaient vite, d'autres avaient un débit relativement lent. En outre, il y avait des hésitations et des pauses silencieuses dans la parole (réflexion, coupure de connexion...). Les répétitions et reformulations des idées ont également contribué à avoir des entrevues plus longues que prévu. Les entrevues avaient une durée moyenne de 114 min, c'est-à-dire 24 min de plus que la durée planifiée de 90 min. L'annexe 13 présente la liste des entrevues réalisées dans le cadre de cette étude.

3.3.1.3 La transcription des entrevues

Après avoir terminé le traitement des fichiers audio des entrevues, nous sommes passés à l'étape de transcription. L'opération de transcription a été réalisée à l'aide du logiciel ExpressScribe. La transcription est une tâche fastidieuse et chronophage. Pour réduire cet inconvénient, nous avons augmenté la vitesse de lecture des fichiers audio à 140% pour avoir des temps d'écoute moins longs. Mais il est souvent arrivé que nous ayons à réduire la vitesse de moitié pour pouvoir mieux discerner les mots des participants.

Les entrevues ont été réalisées simultanément en français et dans la langue maternelle des participants, soit l'arabe dialectal (arabe tunisien)¹²³. Quoi qu'il en soit, toutes les paroles ont été traduites et transcrites par une écoute attentive des enregistrements. Le logiciel de traitement de texte Word a été utilisé pour consigner les transcriptions.

La traduction/transcription des fichiers audio des entretiens ne consistait pas uniquement en l'écriture des propos tenus. Notre expérience avec cette opération a montré qu'il était presque impossible de la réaliser de manière automatique sans réfléchir sur ces propos. Il fallait donc mettre à profit ces processus mentaux inévitables en prenant des notes réflexives/interprétatives qui se sont avérées d'une grande valeur lors de l'analyse des données. Ces notes ont été tantôt consignées dans la marge du texte principal à l'aide de la

¹²³ C'est une forme d'arabe différente de l'arabe standard ou littéraire.

fonctionnalité « commentaires » du logiciel Word et tantôt écrites à l'extérieur de ce texte dans un outil de prise de notes.

Par ailleurs, au cours de la transcription, nous avons ajouté, à même le texte transcrit, des mots ou des expressions ne faisant pas partie de la parole traitée. Leur but était de (1) compléter les phrases de l'interlocuteur pour en faciliter la compréhension et l'analyse et (2) de clarifier les propos de l'interlocuteur à l'aide d'informations supplémentaires de circonstance ou de contexte ou en précisant le sens de ses mots. Ces ajouts ont été mis entre deux crochets pour les distinguer des paroles « brutes ».

Dans le cas où nos interlocuteurs mentionnaient des informations identificatoires (noms de personnes, de lieu, etc.), celles-ci ont été supprimées et remplacées, par exemple, par « [nom de l'enseignant] ».

Notre travail consistait principalement à traduire les paroles des interlocuteurs. Dans certains cas où nous n'étions pas très convaincus de la traduction adoptée ou dans le cas d'une expression difficilement traduisible mot à mot (comme par exemple, les expressions idiomatiques sous forme imagée ou métaphorique), nous avons ajouté la translittération des mots originaux entre parenthèse.

3.3.2 L'observation participante

Le deuxième mode de collecte de données que nous avons utilisé est l'observation. La méthode de l'observation « offre au chercheur l'opportunité de recueillir des données « vivantes » à partir de situations sociales ayant lieu de manière naturelle [...et] a le potentiel de produire des données plus valides et plus authentiques [que d'autres méthodes] » (Cohen et al., 2007, p. 396).

Le recours à l'observation implique la présence physique du chercheur sur le terrain d'étude pendant une période plus ou moins prolongée. Pour Flick (2009), l'observation peut être caractérisée par cinq dimensions :

- (1) Degré de révélation de l'observation aux observés : cachée versus manifeste.
- (2) Degré d'implication de l'observateur sur le terrain observé : non participante versus participante.

- (3) Degré de standardisation et de structuration de l'observation : systématique versus non systématique (structurée versus non structurée).
- (4) Lieu de l'observation : milieu naturel versus milieu artificiel.
- (5) Degré d'attention accordée à l'auto-observation réflexive du chercheur : auto-observation versus hétéro-observation (observation des autres).

Voici les traits caractéristiques de l'observation mise en œuvre dans la présente recherche au regard de chacun des cinq critères précédents : (1) nous avons privilégié de réaliser une observation manifeste afin de bénéficier de l'aide des acteurs, d'autant plus que l'observation cachée soulève des questions éthiques. (2) Nous avons par ailleurs opté pour une forme participante qui consiste à jumeler l'observation et la participation à des activités du terrain. Cette forme a l'avantage de permettre l'accès à des données difficilement accessible avec une forme non participante. (3) Dans l'observation systématique (structurée), la sélection des éléments à observer repose sur un plan préalable, alors que la variante non systématique demeure ouverte en ce sens que les éléments observés émergent dans la situation. C'est cette dernière qui a été retenue dans cette étude car elle « est honnête à la situation qui se déploie [...] et] fournit une description riche d'une situation »¹²⁴ (Cohen et al., 2007, p. 398). (4) En ce qui concerne le lieu d'observation, la collecte des données a été faite dans le milieu naturel où l'activité d'évaluation se réalise. En effet, l'objectif était de décrire les pratiques évaluatives telles qu'elles se manifestent naturellement dans leur écosystème réel. (5) Enfin, comme la cible de l'observation correspondait aux autres (les enseignants) et non pas au chercheur lui-même, il s'agissait d'une hétéro-observation.

Mais que veut dire observation participante ? C'est une technique qui « combine à la fois la participation à la culture étudiée et l'observation des patrons »¹²⁵ (Jacob, 1987, p. 14). Pour Falzon (2009), les techniques de l'ethnographie sont enracinées dans la méthode de l'observation participante qui consiste à « vivre, dans une certaine mesure, comme le font les « natifs » eux-mêmes »¹²⁶ (p. 1). Cette définition met l'accent sur le fait qu'il est

¹²⁴ Traduction libre de : « *is honest to the situation as it unfolds. [...]and] provides a rich description of a situation* ».

¹²⁵ Traduction libre de : « *Participant observation combines both participation in the culture being studied and observation of the patterns* ».

¹²⁶ Traduction libre de : « *to live, to some extent, as the 'natives' themselves do* ».

pratiquement impossible de vivre exactement comme les natifs. Le degré d'engagement de l'ethnographe avec les personnes et dans les activités du milieu d'étude (critère 2 de Flick, 2009) se situe le long d'un continuum entre la participation complète et la non-participation (Spradley, 1980). Le tableau 13 présente les différents types de participation.

Degré d'engagement	Type de participation	Caractéristiques
Haut	Complète	Le chercheur est un participant ordinaire c'est-à-dire qu'il fait déjà partie du public cible
	Active	Réalisation des activités avec les natifs
	Modérée	Équilibre entre participation et observation
Faible (Pas d'engagement)	Passive	Présence sans interaction
	Pas de participation	Aucune présence

Tableau 13. – Types de participation dans l'observation (Spradley, 1980)

Lors de la collecte de données, nous avons adopté une position de participation modérée caractérisée par « un équilibre entre être un initié et être un étranger, entre participation et observation »¹²⁷ (Spradley, 1980, p. 60). Ce degré de participation nous a semblé convenable puisque, d'une part, la participation complète ne s'appliquait pas (le chercheur n'était pas membre du groupe d'enseignants) et, d'autre part, la participation active n'était pas possible vu que nous ne pouvions pas réaliser des activités d'évaluation. D'un autre côté, une participation passive ne pouvait pas nous livrer des données en quantité et en qualité suffisantes. L'observation participante « permet de dépasser le langage – ce que les personnes disent qu'elles font – pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent » (Savoie-Zajc, 2011, p. 135). La nature de cette participation sera présentée dans la sous-section consacrée à la réalisation de l'observation.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation réalisée a porté sur (1) les éléments du discours tenu et les idées traduites dans le langage, (2) les activités, les objets matériels manipulés (notamment les documents) et l'environnement de travail et (3) les rôles et les rapports sociaux. Ce découpage de l'univers d'observation correspond aux trois espaces de

¹²⁷ Traduction libre de : « *balance between being an insider and an outsider, between participation and observation* ».

la pratique définis dans le cadre de référence. Les dire, les agir et les relations que nous avons observés étaient situés dans le temps et l'espace.

3.3.2.1 L'échantillonnage des situations d'observation

Tout comme les entrevues abordent des thèmes spécifiques et limités, l'observation ne peut pas cibler le terrain de manière généralisée car, d'une part, le temps imparti à la collecte de données n'est pas illimité et, d'autre part, les objets que l'on peut observer ne sont pas tous pertinents pour l'atteinte des objectifs de recherche. L'accessibilité à l'observable est un autre facteur déterminant. Par conséquent, il a fallu choisir, parmi ce qui est accessible, ce qui devrait être observé en vue de « rentabiliser » le temps disponible et les efforts déployés. Hammersley et Atkinson (2007) énoncent ce principe de sélectivité en affirmant que « tous les ethnographes doivent résister la tentation d'essayer de voir, entendre et participer à tout ce qui se passe. Une approche plus sélective conduira normalement à des données de meilleure qualité »¹²⁸ (p. 37).

La notion de situation nous a servi de cadre concret pour la conduite de l'observation. Selon Spradley (1980), une « situation sociale » est définie par trois éléments : (1) un acteur, (2) des activités et (3) un lieu. Aux fins de l'observation, nous avons tenté de porter une attention particulière aux situations sociales susceptibles de fournir des informations pertinentes sur la culture d'évaluation des apprentissages. Or, il était évident que les diverses situations d'observation dans lesquelles on pouvait se trouver sur le terrain ne permettaient pas toutes d'atteindre ce but de manière équivalente. En effet, certaines situations étaient plus aptes à livrer des informations pertinentes au sujet de la culture d'évaluation. C'est le cas notamment des situations centrées exclusivement sur l'activité d'évaluation. En revanche, d'autres situations étaient moins riches en contenu culturel. Nous avons déjà anticipé cette distinction entre les situations d'observation du point de vue de leur pertinence pour la question de recherche en adoptant une catégorisation à l'aide de deux critères : (1) le premier critère, jugé le plus important, correspond à la centralité des activités par rapport à l'évaluation des apprentissages. Pour ce critère, les deux valeurs possibles sont « centrale » et « périphérique » ; (2) le deuxième critère est le degré de formalisation des

¹²⁸ Traduction libre de : « *All ethnographers have to resist the very ready temptation to try to see, hear, and participate in everything that goes on. A more selective approach will normally result in data of better quality* »

activités dans le cadre d'un dispositif institutionnel particulier. Ce critère peut avoir l'une des deux valeurs « formelle » et « informelle » ; Le croisement de ces deux critères donne lieu à quatre types de situations que nous avons présentés dans le tableau 14 avec un exemple illustrant chaque type.

		Degré de formalisation des activités	
		Situation formelle	Situation informelle
Centralité par rapport à l'évaluation	Situation centrale	Les activités s'inscrivent dans un dispositif institutionnel organisé portant directement sur l'évaluation. <i>Exemple : déroulement d'un examen.</i>	Les activités sont « libres », spontanées et réalisées hors de tout dispositif formel. Elles portent directement sur l'évaluation. <i>Exemple : discussion informelle entre enseignants sur l'évaluation.</i>
	Situation périphérique	Les activités s'inscrivent dans un dispositif institutionnel organisé et concernent partiellement ou indirectement l'évaluation. <i>Exemple : réunion de département.</i>	Les activités sont « libres », spontanées et réalisées hors de tout dispositif formel. Elles concernent partiellement ou indirectement l'évaluation. <i>Exemple : pause-café des enseignants.</i>

Tableau 14. – Typologie des situations d'observation

Dans la présente étude, nous avons ciblés les situations formelles-centrales dans lesquelles les pratiques d'évaluation des apprentissages sont les plus visibles. Les situations périphériques, quant à elles, produisent des données ayant des liens indirects, incertains ou faibles avec l'évaluation. C'est pour cette raison qu'elles n'ont pas été visées par l'observation. Finalement, notre choix s'est porté plus spécifiquement sur l'observation « focalisée » des soutenances de PFE. Ce choix était guidé par le fait que les soutenances revêtent une importance majeure comme situations évaluatives dans les disciplines de l'ingénierie. Elles impliquent l'évaluation d'un projet intégrateur qui marque le couronnement d'un parcours long. D'autre part, elles sont très accessibles vu qu'elles sont publiques. Ces observations seront désignées par « observation focalisée ».

3.3.2.2 La Réalisation de l'observation

L'observation participante s'est déroulée pendant une période d'un mois et demi s'étalant entre le début du mois de juin à la mi-juillet 2020 et ce, principalement dans l'établissement Beta lors de 8 visites parmi 18. Chaque visite a duré 211 min en moyenne (voir l'annexe 10).

L'accès au terrain d'étude

Rappelons que la méthodologie de l'ethnographie et sa technique fondamentale de l'observation participante, nécessite la présence physique du chercheur sur le site abritant la culture à étudier. Avant de pouvoir conduire effectivement les observations, il était indispensable d'être accepté en tant que chercheur sur le site d'étude. Parmi les quatre établissements ciblés, nous avons dû sélectionner un seul aux fins de l'observation, car il était difficile d'effectuer un séjour de recherche dans chacun d'entre eux à cause de contraintes temporelles et administratives. Pour ce faire, nous avons préparé un dossier visant à fournir aux responsables du terrain d'étude des informations explicatives sur notre recherche. Ce dossier comprenait 4 documents : une description du projet, une explication des retombées du projet, une lettre rédigée par la directrice de recherche à l'intention des directeurs des établissements et le certificat d'approbation éthique délivrée par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CÉREP) de l'Université de Montréal.

La première tentative pour un séjour de recherche à l'établissement Alpha (première et deuxième visite) a échoué à cause d'un blocage « bureaucratique ». Malgré cet échec, nous avons pu finalement obtenir l'autorisation de faire des observations in situ au sein de l'établissement Beta. À cet effet, une permission écrite a été délivrée par le directeur marquant ainsi le début officiel du séjour de recherche. L'entente conclut avec l'établissement Beta nous autorisait également à participer à des activités institutionnelles parallèlement à la collecte de données. La participation a consisté à contribuer à la mise en place d'une application informatique pour la récupération à distance des notes des enseignants et leur intégration automatisée au système existant de saisie des notes. Ce rôle était très pertinent au regard des objectifs de recherche car il était intimement lié au domaine de l'évaluation des apprentissages. Cela a permis d'avoir un accès direct à un certain nombre

de pratiques évaluatives telles qu'elles se réalisent dans leur milieu naturel. Cette immersion était très précieuse pour l'interprétation des résultats.

Le déroulement de l'observation

L'observation a consisté à assister aux activités d'une situation particulière, à savoir la soutenance de PFE. Le déroulement typique était comme suit :

- (1) Avant l'observation : après avoir expliqué le projet de recherche, le chercheur demandait la permission d'être présent en tant qu'observateur. L'accès à ces situations était facilité par l'aide de quelques enseignants qui agissait comme des intermédiaires entre le chercheur et leurs collègues.
- (2) Pendant l'observation : le chercheur se mettait près des acteurs observés mais suffisamment à l'écart pour ne pas perturber la situation. Muni de feuilles de papier et d'un stylo, il était à l'affût de tout ce qui lui paraissait important. Aucun enregistrement audio ou vidéo n'a été effectué. La seule méthode de consignation était la prise de notes écrites. L'observation était focalisée exclusivement sur les membres du jury.
- (3) Après l'observation : une fois l'observation terminée, nous nous sommes assurés de remplir la fiche d'observation qui a servi à regrouper des informations sur la situation observée (type de la situation, date, lieu, personnes observées, commentaires). Cette fiche est présentée à l'annexe 14. En plus de ces « métadonnées », il était important de traiter les notes d'observation. Les notes manuscrites ont d'abord été numérisées puis retranscrites dans le logiciel Word.

Soulignons par ailleurs que l'autorisation d'assister à la délibération n'a pas été accordée dans l'une des soutenances. Mais, globalement, l'établissement d'accueil était ouvert à nous, ce qui avait pour mérite de permettre une collecte de données fluide et ne nécessitant que très peu d'effort de négociation.

Il importe aussi de mentionner que nous nous sommes efforcés de faire des observations répétées de situations similaires (soutenances de PFE). C'est justement ce que recommande Van der Maren (1996) face au caractère imprécis de l'observation : « une observation n'est jamais, comme toute mesure, qu'une approximation de l'événement observé. Il faudrait

donc collecter plusieurs observations du même événement, puis les comparer pour évaluer la précision de la description » (p. 297). Dans le même ordre d'idées, Spradley (1980) souligne également l'importance de la répétition dans le cadre des entretiens ethnographiques, mais cela peut s'appliquer aussi à la méthode d'observation. Somme toute, nous avons réalisé l'observation de 8 soutenances de PFE au sein de l'établissement Beta. Notons que ce principe de répétition a été également appliqué aux participants. En effet, parmi les 16 participants ayant participé à l'observation focalisée des soutenances de PFE, 5 d'entre eux étaient présents au moins deux fois dans ce type de situations (voir l'annexe 9). Nous avons également pu récupérer à partir d'Internet une collection de 21 séquences vidéo courtes (d'une durée de l'ordre de deux minutes) présentant des extraits de soutenances de PFE ayant eu lieu à l'établissement Delta. L'observation « différée » a consisté à visionner ces extraits tout en prenant des notes.

Lors de l'observation, nous avons eu l'occasion de nous engager dans des conversations spontanées et informelles avec nos participants. Selon Spradley (1980), « une entrevue ethnographique informelle a lieu chaque fois que tu poses une question à quelqu'un au cours de l'observation participante »¹²⁹ (p. 123). Pour Hammersley et Atkinson (2007), « la ligne de démarcation entre l'observation participante et l'entrevue [informelle] est difficile à discerner »¹³⁰ (p. 108). Effectivement, échanges informels et observation nous ont paru comme deux activités difficilement séparables.

L'annexe 15 récapitule la liste des observations réalisées dans le cadre de la présente étude incluant 8 observations en direct et une observation différée.

3.3.3 Les documents

Dans une scène culturelle, les documents constituent une source de données importante. Ce sont des « traces d'un comportement et d'une organisation sociale quelconque. Ils constituent un matériau riche de sens pour qui prend le temps de les étudier et se donne les moyens de les décoder » (Savoie-Zajc, 2011, p. 136). Dans le même ordre d'idées, Van der

¹²⁹ Traduction libre de : « *An informal ethnographic interview occurs whenever you ask someone a question during the course of participant observation* »

¹³⁰ Traduction libre de : « *The dividing line between participant observation and [informal] interviewing is hard to discern* »

Maren (1996) affirme que les documents « contiennent des traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier » (p.302). Les documents sont des représentations de la réalité qui, bien qu'incomplètes et infidèles, sont utiles dans le cadre de la recherche. Après avoir montré la dépendance des organisations modernes sur les documents, Atkinson et Coffey (2004) soutiennent que « la recherche qualitative devrait porter une attention particulière à la collecte et l'analyse des réalités documentaires » (p. 57).

D'après le *Sage encyclopedia of qualitative research methods* l'analyse de contenu ethnographique est définie ainsi :

Une méthode, procédure et technique intégrée pour la localisation, l'identification, la récupération et l'analyse de documents pour leur pertinence, importance et signification. L'emphase est sur la découverte et la description de contextes, de significations sous-jacentes, de patrons et de processus¹³¹ (Given, 2008, p. 287).

Cette définition insiste sur l'importance de l'analyse de document, comme technique ethnographique. Rappelons que notre cadre d'analyse de la culture d'évaluation comporte une dimension technique qui inclut les artefacts dont l'analyse aide à formuler des inférences quant à la pratique d'évaluation qui prévaut dans le milieu étudié. Ces éléments peuvent prendre la forme d'objets matériels concrets ou de documents écrits (imprimés ou électroniques), de photos, etc. Le terme « document » fait donc référence à toutes ces formes puisqu'elles permettent de documenter quelque chose (procédures, règlements, événements, informations, activités...) qu'on est censé lire et interpréter (par le destinataire du document mais aussi par le chercheur).

Nous avons alors décidé de profiter, aux fins de la présente étude, des artefacts, et plus particulièrement des documents, en tant que témoins de la culture, en plus des autres sources de données (discours, observations). D'ailleurs, de nombreuses recherches qualitatives en évaluation des apprentissages font usage de la technique de l'étude de documents (Aubin, 2015; Blais et al., 1997; Fontaine, 1998; Leroux, 2009). Il est à noter

¹³¹ Traduction libre de : « *Ethnographic content analysis (ECA) refers to an integrated method, procedure, and technique for locating, identifying, retrieving, and analyzing document for their relevance, significance, and meaning. The emphasis is on discovery and description of contexts, underlying meanings, patterns, and processes* ».

que le plan de cours et les instruments d'évaluation sont les documents les plus privilégiés dans les études recensées. Pour notre part, nous avons constitué un corpus de documents plus varié.

3.3.3.1 L'échantillonnage des documents

Dans les universités, on trouve un nombre phénoménal de documents très diversifiés qui sont produits et consommés par les différents acteurs. Devant un tel volume et une telle diversité, si le chercheur choisit les documents en tant que sources de données, il sera contraint d'en sélectionner les plus pertinents au regard des objectifs visés. C'est précisément ce que nous avons fait lors de la constitution de notre corpus de documents à partir du terrain d'étude. De manière générale, nous avons cherché à repérer les documents respectant les critères de « pertinence, importance et signification » (Given, 2008). Plus concrètement, il était important de procéder au tri de l'ensemble des documents repérés sur la base d'un certain nombre de critères de sélection qui se résument dans les trois énoncés suivants :

- (1) Le document est créé et est manipulé dans le périmètre du terrain d'étude.
- (2) Le document a un lien direct avec l'évaluation des apprentissages, c'est-à-dire que le contenu porte de manière complète ou partielle sur cette activité. Si ce critère est respecté, le document peut être associé à l'une des quatre étapes de la démarche évaluative.
- (3) L'enseignant a un lien direct avec le document, soit parce qu'il en est l'auteur (ou l'un des auteurs) ou le destinataire (ou l'un des destinataires), soit parce qu'il permet de documenter l'activité d'évaluation de l'enseignant.

À tout document qui respecte ces critères, nous avons donné l'appellation « document central ». Cela signifie qu'il se situe au cœur de la pratique d'évaluation en ce sens qu'il s'intègre, d'une manière ou d'une autre, dans les rouages des activités que les enseignants réalisent dans le cadre de l'évaluation des apprentissages.

À la périphérie de l'activité évaluative qui fait l'objet de la présente étude, il existe d'autres activités connexes comme l'enseignement ainsi que divers types de contextes qui influent de manière plus ou moins explicite et directe sur les dires, les agirs et les relations en évaluation. Sachant que la culture (notamment celle de l'évaluation) est un phénomène contextualisé, il était clair qu'il fallait tenir compte des contextes locaux mais aussi des

contextes de plus grande échelle (politique, social, économique...) entourant la pratique évaluative locale. En outre, il était important d'établir des liens entre la pratique évaluative et les autres pratiques qui existent sur le terrain d'étude (celles se rapportant de manière générale à la formation d'ingénierie). Nous avons donc inclus dans le corpus documentaire un autre type de documents que nous avons appelé « documents périphériques ». Les documents officiels de nature juridique en sont un exemple. Signalons à ce propos que ces documents n'ont pas la même valeur analytique que les documents centraux parce qu'ils sont justement « périphériques » à l'objet d'étude. Toutefois, ils permettent de donner plus de profondeur à l'interprétation et de reconnaître la complexité du phénomène étudié (la culture d'évaluation) et l'impossibilité de l'isoler de ses contextes plus ou moins larges. Leur sélection ne s'appuie pas sur des critères précis mais plutôt sur l'estimation heuristique de leur capacité à supporter le travail interprétatif et à approfondir la réflexion concernant les patrons culturels de la pratique d'évaluation. Ils sont donc invoqués au fur et à mesure de l'avancement du processus d'analyse.

Somme toute, au cours de la collecte de documents, nous avons priorisé principalement les documents étroitement liés à l'évaluation, à savoir les documents centraux bien que les documents périphériques puissent s'avérer utiles pour contextualiser les pratiques d'évaluation.

3.3.3.2 Les procédures de collecte des documents

La majorité des documents ont été recueillis durant la première partie de la période de collecte de données, soit entre la mi-mars et la fin du mois de mai 2020. Durant cette période, le terrain d'étude était complètement fermé (confinement). Pour cette raison, nous avons procédé au repérage des documents sur Internet en effectuant des recherches dans différentes sources. Par la suite, lorsque le séjour de recherche a commencé au début du mois de juin, nous avons recueilli les documents directement auprès des acteurs du terrain d'étude, notamment les enseignants.

La manière de collecter les documents dépendait de la nature de ceux-ci. En effet, pour les documents à caractère officiel (documents administratifs) qui sont publiés sur Internet (sur les sites officiels des établissements et sur les réseaux sociaux), ils étaient facilement accessibles et nous n'avons pas eu besoin de permission pour y accéder. D'autres documents

officiels nous ont été fournis directement par les responsables de l'établissement d'accueil. Quant aux documents à caractère informel, ils étaient de deux types : le premier correspond aux documents personnels de nature privée. Pour ceux-là, nous avons demandé explicitement aux auteurs de nous les fournir. Bien sûr, cette forme de participation à la recherche était volontaire et basée sur leur consentement. Pour ce qui est des documents informels publiés, comme les documents créés par les enseignants ou les photographies, aucune permission n'était nécessaire pour nous les procurer.

Les opérations de collecte et d'organisation des données documentaires ont été effectuées de manière simultanée. En somme, notre démarche était basée sur les tâches suivantes dont la présentation linéaire ci-après ne signifie pas qu'elles ont été réalisées de façon séquentielle :

- Rassembler un ensemble de documents selon la classification central/périphérique. La centralité d'un document renvoie au degré de son lien avec l'activité d'évaluation. Lors de cette étape, une lecture rapide du contenu de chaque document a été effectuée afin de décider ou non de l'inclure dans le corpus.
- Trier les documents de type central en vue d'éliminer tout ce qui n'était pas jugé pertinent. Cette étape a consisté à lire plus attentivement chaque document et à vérifier s'il répond bien aux critères de sélection déjà établis.
- Choisir parmi les documents périphériques recensés ceux qui peuvent contribuer à contextualiser nos analyses et interprétations.
- Organiser les documents sur le support de stockage selon une structure arborescente de dossiers et de sous-dossiers.
- Créer un fichier Excel en vue de faire l'inventaire de tous les documents récupérés. Ainsi, pour chaque document, nous avons inscrit son titre, l'établissement auquel il appartient, son type (officiel/personnel et central/périphérique), le contexte pédagogique auquel il est associé (cours, travaux pratiques, projet de fin d'études, etc.) ainsi que l'étape du processus évaluatif dans lequel il est utilisé.

Il importe de noter enfin que le processus de collecte de documents avait conduit, non seulement à une collection de traces documentaires à analyser, mais également à une certaine immersion virtuelle du chercheur dans la réalité du terrain d'étude à travers les

documents qui la reflètent. Cela était d'une grande importance car la méthodologie de l'ethnographie retenue repose essentiellement sur l'immersion dans le terrain d'étude. En effet, grâce à la consultation des publications sur les réseaux sociaux (plus précisément, sur les pages Facebook des différents établissements), nous avons pu nous familiariser avec le milieu de recherche ciblé. Au fur et à mesure de cette visite virtuelle qui visait principalement la recherche de documents, le terrain d'étude est passé d'un statut de terrain méconnu et étrange à un milieu relativement familier avec ses visages, ses noms, ses activités, ses objets, ses architectures et ses lieux. Il était alors possible d'approcher le terrain avant même d'y être physiquement présent.

Une cinquantaine de documents a été retenue à la suite du triage de l'ensemble des documents récupérés (au nombre de 134). L'annexe 16 présente le nombre de documents officiels et personnels analysés pour chacun des établissements ciblés.

3.3.4 Le journal de bord

Lors du travail empirique de collecte et d'analyse des données, nous nous sommes assurés de documenter notre processus de recherche afin de le rendre le plus transparent et le plus détaillé possible, aussi bien pour nous que pour les lecteurs de la thèse. Cette pratique s'appelle la tenue d'un journal de bord. Il s'agit d'un document particulier créé par le chercheur et dont le contenu possède un caractère éclectique, c'est-à-dire couvrant quasiment tous les aspects de la recherche. Dans un article consacré entièrement au journal de bord, Baribeau (2005) propose la définition suivante :

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre (p. 108).

Cette définition présente le journal de bord comme un recueil de textes de diverses natures dont le but est de permettre de retracer le cours des événements relatifs à la recherche et à l'objet d'étude et de favoriser une dynamique de réflexion à propos des phénomènes

observés. D'ailleurs, l'auteure lui donne un autre nom, à savoir « journal de pratique réflexive ».

Le journal de bord s'apparente donc à une technique de collecte de données que nous avons mis en action dans la présente recherche. Le contenu de ce journal était structuré selon une typologie de notes dont la source d'inspiration est l'article de Baribeau (2005). Cette dernière expose, entre autres, les propositions de différents auteurs issus du champ de l'anthropologie, concernant les types de notes consignées dans un journal de bord. Dans la tradition anthropologique, les notes possèdent trois visées : descriptive, méthodologique et théorique. C'est cette typologie que nous avons retenue :

- (1) Les notes descriptives : elles permettent de rendre compte, de façon neutre et concrète, des observations sur le terrain. Elles décrivent les événements, les activités, les discours, bref, la scène culturelle telle qu'elle se présente au chercheur.
- (2) Les notes méthodologiques : elles assurent une description détaillée des procédures, des instruments et des circonstances entourant la méthodologie (échantillonnage, collecte de données, analyse et interprétation). Baribeau (2005) parle de « l'histoire méthodologique du projet » (p. 105).
- (3) Les notes théoriques : elles sont appelées aussi notes analytiques. Elles servent à consigner les réflexions d'ordre théorique et les analyses provisoires ou définitives faites par le chercheur.

En plus de son utilité pendant le processus de collecte et d'analyse des données, le journal de bord a été très utile quand est venu le temps de rédiger les différents chapitres de la présente thèse.

3.4 L'analyse des données

Au terme de la collecte de données, nous avons procédé à l'analyse de ces dernières en nous référant au cadre de référence. Selon Spradley (1980), l'analyse est « l'examen systématique de quelque chose en vue de déterminer ses parties, les relations entre ces parties et leur relation en tant qu'un tout. L'analyse est la recherche de patrons »¹³² (p. 85). L'auteur

¹³² Traduction libre de : « *the systematic examination of something to determine its parts, the relationship among parts, and their relationship to the whole. Analysis is a search for patterns* ».

souligne que l'analyse ethnographique a pour objectif de découvrir des patrons culturels à partir des données recueillies dans des situations sociales spécifiques et ce, en passant de la simple description de comportements et d'objets à l'inférence de leur signification culturelle.

Dans le même ordre d'idée, Geertz (1973) soutient que « l'interprétation anthropologique est de construire une lecture de ce qui se passe [...] Une bonne interprétation de n'importe quoi [...] nous amène au cœur de ce que l'on interprète »¹³³ (p. 18). Spindler et Spindler (2000) mettent en relief la distinction entre, d'une part, l'ethnographie en tant que moyen d'assemblage de matériaux bruts issus de l'observation étroite du terrain et, d'autre part, l'inférence comme opération d'interprétation de ces matériaux. Pour ces auteurs, l'analyse est « une inférence gouvernée par des modèles, des paradigmes et une théorie systématiques »¹³⁴ (p. 253). Selon Poisson (1992), « au cours de l'analyse et de l'interprétation, il faut réviser les faits qui ont été « emmagasinés » afin de les traiter dans une perspective critique et théorique » (p. 102).

Pour l'essentiel, l'étape de collecte de données fournit à l'analyste le matériel qu'il fera « parler » lors de l'étape d'analyse. Cohen et al. (2007) insistent sur le fait que la manière selon laquelle les données qualitatives sont analysées dépend du but de la recherche. Or, dans le cadre de la présente étude, notre but était non seulement de décrire les éléments culturels de la pratique évaluative (premier objectif spécifique) mais aussi de découvrir des patrons culturels (deuxième objectif spécifique).

L'approche proposée par Spradley (1980), dans le cadre d'une ethnographie, permet de passer de l'observation (description) d'une « situation sociale » à la découverte (interprétation) d'une « scène culturelle ». Selon l'auteur, une telle approche permet d'atteindre le but de « découvrir les patrons culturels que les individus utilisent pour organiser leur comportement, créer et utiliser des objets, arranger l'espace et donner du sens à leur expérience » (p. 130). L'idée est simplement d'identifier les parties d'une situation

¹³³ Traduction libre de : « *Anthropological interpretation is constructing a reading of what happens [...]. A good interpretation of anything [...] takes us into the heart of that of which it is the interpretation* ».

¹³⁴ Traduction libre de : « *Analysis is inference governed by systematic models, paradigms, and theory* ».

sociale, celle de la pratique évaluative dans notre cas, et de déterminer comment celles-ci sont organisées en des patrons.

3.4.1 Les méthodes d'analyse

Spradley distingue quatre types d'analyses ethnographiques qui permettent d'atteindre ces objectifs décrits dans le tableau 15.

Type d'analyse	But	Produit
Analyse de domaine	Décrire globalement la culture	Une liste des domaines constitutifs de la culture
Analyse taxonomique	Identifier les liens entre les éléments culturels	Des typologies : des structures arborescentes de catégories
Analyse componentielle	Identifier les attributs des éléments culturels	Une description des unités de sens (attributs) des catégories
Analyse thématique	Identifier des thèmes (postulats) récurrents dans la culture	Une liste de thèmes généraux

Tableau 15. – Les types d'analyses ethnographiques (Spradley, 1980)

3.4.1.1 L'analyse de domaine

Le domaine culturel est l'unité de base de toute culture. C'est une catégorie composée de sous-catégories. Une catégorie se définit comme « un ensemble d'objets différents traités comme s'ils étaient équivalents »¹³⁵ (Spradley, 1980, p. 88). Par exemple, les catégories « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être » sont des types de la catégorie mère « objet de l'évaluation ». Cette dernière est le domaine qui les regroupe. La relation sémantique : « est un type de » (*is a kind of*). Cette étape d'analyse permet de décrire, de manière globale, la scène culturelle en identifiant les catégories qui la composent. Le produit d'une telle analyse est une liste comprenant un nombre plus ou moins élevé de domaines. Dans le cadre d'analyse, nous avons déjà défini des domaines généraux. Par exemple, les « dire », les « agir » et les « relations » sont des parties du domaine « pratique ». Ici, la relation sémantique est : « fait partie de ». De même, les sous-catégories « certification », « régulation » et « orientation » sont des catégories du domaine « fonctions de l'évaluation »

¹³⁵ Traduction libre de : « *an array of different objects that are treated as if they were equivalent* ».

(la relation sémantique est « est un type de »). L'annexe 17 présente la liste des relations sémantiques sur lesquelles nous avons basé l'analyse de domaine.

Pour faire l'analyse de domaine, nous avons procédé à la lecture attentive des données collectées sur le terrain (données d'entrevue, données d'observation, documents) pour y identifier des catégories et des domaines culturels.

Lorsque les termes employés pour désigner les catégories composant le domaine sont ceux employés par les participants, on parle de terme natif ou, en anglais, *folk term*. Les catégories culturelles peuvent également être nommées par le chercheur à l'aide de termes analytiques (*analytic terms*). Un domaine comportant un mélange de ces deux types est appelé domaine mixte. Il est très important de distinguer ces termes, comme le souligne Spradley (1980). Nous avons alors posé la convention de marquer les termes natifs avec un astérisque (par exemple, « atelier » * est le terme natif désignant les travaux pratiques).

3.4.1.2 L'analyse taxonomique

Cette analyse est une extension de l'analyse de domaine qui consiste à identifier l'organisation des éléments culturels, c'est-à-dire comment ils sont reliés les uns aux autres. La structure qui représente l'ensemble de ces liens est appelée « taxonomie ». Une taxonomie est « un ensemble de catégories organisées selon une seule relation sémantique »¹³⁶ (Spradley, 1980, p. 112). La figure 12 illustre un exemple d'une taxonomie dont la relation sémantique est de type « est un instrument de ». Ainsi, la catégorie « sujet d'examen » est un instrument de collecte. Dans le reste de la thèse, nous utiliserons le terme « typologie » pour identifier cette structure.

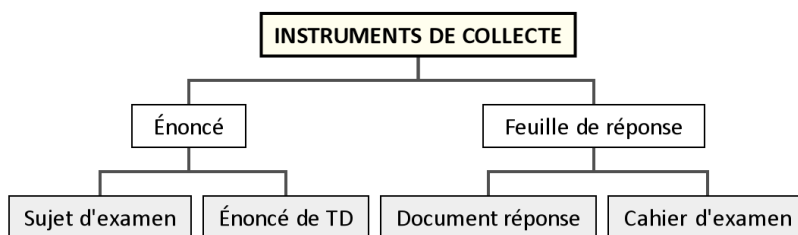


Figure 12. – Exemple de typologie du domaine « Instruments de collecte ».

¹³⁶ Traduction libre de : « taxonomy is a set of categories organized on the basis of a single semantic relationship ».

Dans les typologies que nous avons développées, nous avons pris le soin de différencier les termes natifs et les termes analytiques à l'aide de la convention schématique suivante : les termes natifs sont représentés dans des rectangles avec un ombrage gris clair, alors que les termes analytiques sont contenus dans des rectangles sans ombrage.

3.4.1.3 L'analyse componentielle

L'analyse componentielle cherche à déterminer de manière systématique les attributs ou les composantes de sens (d'où le nom analyse componentielle) des catégories culturelles. Un attribut est « tout élément d'information généralement associé à une catégorie »¹³⁷ (Spradley, 1980, p. 131).

Les catégories membres d'un domaine sont similaires à cause de leur appartenance à ce domaine. Mais elles sont également différentes les unes des autres car chacune d'elles possède un certain nombre d'attributs caractéristiques qui la distinguent des autres catégories du même type. Par exemple, les catégories « certification » et « régulation », deux types de « fonction de l'évaluation » sont distinctes au regard de l'attribut « moment de l'évaluation ».

Nous n'avons pas utilisé la méthode de l'analyse componentielle de manière systématique car nous avons estimé que nos objectifs de recherche peuvent bien être atteints sans elle. L'analyse de domaine et l'analyse taxonomique nous ont paru suffisantes pour rendre compte de la culture d'évaluation dans le milieu étudié. D'ailleurs, la description dense réalisée pour chaque domaine sous forme de texte suivi comprend assez d'informations pour que le lecteur puisse saisir les unités de sens des différentes catégories identifiées et soit ainsi capable de comprendre les attributs qui les distinguent les unes des autres.

3.4.1.4 L'analyse thématique

L'analyse thématique consiste à identifier des thèmes récurrents dans les divers domaines de la scène culturelle. Il s'agit de trouver les patrons globaux qui caractérisent la culture. Spradley (1980) définit le thème culturel comme « tout principe récurrent dans un certain nombre de domaines, tacite ou explicite, qui sert de lien entre les sous-systèmes de sens

¹³⁷ Traduction libre de : « *any element of information regularly associated with a cultural category* ».

culturel »¹³⁸ (p. 141). La découverte de thèmes récurrents peut se faire par une analyse des données du terrain en recourant au croisement de plusieurs sources de données (les entrevues, les observations et les documents).

L'analyse thématique est basée sur les résultats de l'analyse de domaine et de l'analyse taxonomique. Pour découvrir les thèmes culturels nous avons adopté quelques stratégies complémentaires proposées par Spradley (1980) :

- Immersion dans la culture : cette stratégie a consisté à repérer et à énoncer les thèmes qui nous ont paru récurrents au cours de l'analyse des données et ce, grâce à un effort d'interprétation continue favorisé par une immersion profonde dans la culture étudiée (à travers les données récoltées et analysées). Il s'agit d'une méthode « intuitive » dans le sens qu'elle n'implique pas une manière de faire systématique et que les thèmes émergent tous seuls. À chaque fois qu'un thème potentiel est repéré, nous l'avons immédiatement énoncé dans la marge du texte du chapitre « résultats » en utilisant la fonction commentaire de Word.
- La méthode basée sur la recherche de similarités entre les dimensions de contraste des domaines analysés : cette méthode a consisté à lister les dimensions de contraste (attributs) des domaines dans un tableau récapitulatif et à tenter de faire la comparaison pour voir si certaines dimensions se répètent dans plusieurs domaines.
- La méthode des thèmes universels : en se référant à une liste de thèmes universels proposées par Spradley (1980), nous avons cherché à vérifier si un ou plusieurs de ces thèmes se retrouvent dans la scène culturelle étudiée.

Il importe de préciser que les données issues de l'entrevue n° 8 avec l'enseignant Alpha.05 n'ont pas été retenues pour l'analyse. Cette décision était basée sur le constat que cet enseignant a travaillé longtemps à l'étranger tout en préservant son poste à son établissement d'origine (Alpha). Cet éloignement aurait influé sa culture d'évaluation ce qui rend sa participation à l'étude non pertinente.

¹³⁸ Traduction libre de : « *any principle recurrent in a number of domains, tacit or explicit, and serving as a relationship among subsystems of cultural meaning* ».

Notons aussi que certaines entrevues ont été partiellement analysées alors que d'autres ont fait l'objet d'une analyse approfondie. Les entrevues retenues (au nombre de 5) se sont avérées suffisantes pour broser un portrait assez détaillé de la culture d'évaluation.

3.5 Considérations méthodologiques

3.5.1 Les précautions pour assurer la rigueur des résultats

Les paragraphes suivants présentent les précautions et les décisions prises à divers niveaux pour assurer un bon degré de rigueur. La rigueur des résultats était principalement assurée par le recours à la triangulation des méthodes.

Pour ce qui est du guide d'entrevue, les questions ont été formulées de manière à éviter d'induire des réponses particulières comme le soulignent Spindler et Spindler (2000) : « l'intervieweur ethnographique ne doit pas prédéterminer les réponses avec les types des questions posées. [Il doit chercher à] promouvoir le déploiement de la connaissance culturelle émique dans sa forme la plus heuristique et naturelle possible »¹³⁹ (p. 249).

Notre souci pour la rigueur s'est également manifesté par l'intégration d'explications ethnographiques (Spradley, 1979) dans le guide d'entrevue : expliquer le projet de recherche, encourager le participant à utiliser son langage naturel ; expliquer le type des questions utilisées dans l'entrevue pour s'assurer de la validité des réponses.

La révision du guide d'entrevue a été effectuée de manière à préserver sa capacité à contribuer à répondre aux questions de recherche. D'ailleurs, la nature de l'entrevue semi-dirigée permet de poser, à la volée, des questions inexistantes dans le guide d'entrevue initial. En fin de compte, ce n'est qu'un guide que l'on pourrait adapter sur-le-champ selon les interactions avec l'interlocuteur.

Pandémie oblige, nous avons dû réaliser les entrevues en ligne. Nous croyons que cela n'a pas eu d'effet négatif sur la qualité des données récoltées (réponses des participants), bien au contraire, du fait que les interviewés n'ont pas eu à quitter le confort de la maison. Par

¹³⁹ Traduction libre de : « *Ethnographic interviewer must not predetermine responses by the kinds of questions asked. The management of the interview must be carried out so as to promote the unfolding of emic cultural knowledge in its most heuristic, natural form.* ».

ailleurs, nous avons pris les mesures techniques nécessaires pour réduire les problèmes de connexion. Par conséquent, ceux-ci étaient très limités pendant les entrevues ce qui a conduit à des enregistrements d'une qualité très satisfaisante. En outre, nous avons laissé le choix de la plateforme de communication aux participants. Ce faisant, ces derniers n'étaient pas contraints de s'adapter à des outils technologiques auxquels ils n'étaient pas habitués.

Lors de la réalisation des entrevues, nous n'étions pas trop attachés au guide d'entrevue de manière à favoriser l'émergence d'informations utiles. C'est ce qui explique en partie le dépassement de la durée planifiée de l'entrevue et aussi le fait d'expliquer les questions aux participants dans leur langage maternel afin d'améliorer leur compréhension de ce qui est demandé. En outre, nous nous sommes assurés d'enregistrer la parole du participant et la nôtre sur deux canaux séparés (les canaux gauche et droit du fichier audio). Cela a permis de pallier le problème de chevauchement de ces deux paroles. Cette astuce était très utile pour discerner les propos des enseignants. Une autre mesure d'ordre technique était de procéder à l'amélioration de la qualité des enregistrements à l'aide d'un logiciel par la réduction du bruit ambiant, le réglage du volume et l'élimination des épisodes inutiles.

À la suite des entrevues, nous avons entrepris un travail de traduction « artisanal » des propos des participants dans la langue française. Cette traduction était susceptible de créer une certaine distorsion du sens des propos originaux. Pour remédier à cette limite, nous avons décidé d'inscrire dans la transcription l'instant exact de chaque prise de parole. Le but était de rendre possible le retour à la parole initiale afin de vérifier ce qui a été dit dans la langue maternelle et ce, pour une analyse plus rigoureuse et pour minimiser les biais introduits par la traduction.

Quant à l'observation, elle a été réalisée de la façon la plus naturelle possible en s'assurant de prendre toutes les mesures nécessaires afin d'éviter de perturber le cours des activités et des événements. C'est pourquoi nous nous sommes contentés de faire des observations directes sans l'aide de dispositifs de captation audio ou vidéo qui auraient induit chez les participants des comportements intentionnellement désirables.

Lors des opérations de prise de notes d'observation, nous avons tenté de rester fidèle au langage employé par les participants. Il n'était ni nécessaire ni possible de transcrire intégralement les propos des enseignants puisqu'il fallait suivre de près le déroulement des

situations. L'objectif était de documenter les situations observées de manière suffisamment authentique. Concrètement, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de consigner les paroles intéressantes dans les termes exactes. Certains auteurs ont souligné l'importance de porter une attention particulière à la parole originale des participants. C'est le cas de Spradley (1980) qui recommande de suivre le principe du « verbatim ». De même, Hammersley et Atkinson (2007) pensent que « les mots réels utilisés par les gens peuvent être d'une grande importance analytique »¹⁴⁰ (p. 145).

L'une des précautions prises pour garantir la rigueur des résultats était la recherche constante d'équilibre entre les deux perspectives émique (de l'intérieur) et étique (de l'extérieur). Lors de notre immersion dans l'univers socioculturel des participants, nous avons été soucieux d'alterner ces deux perspectives, tantôt en jouant le rôle des « natifs », tantôt en retournant à la posture de l'analyste externe.

D'un autre côté, le cadre de référence et celui dédié à la méthodologie ont servi de « boussoles » tout au long de la collecte et de l'analyse des données. Nous étions constamment préoccupés de vérifier que le travail du terrain se déroulait bien conformément au plan méthodologique et que l'analyse respectait le cadrage théorique établi au préalable.

Enfin, la rigueur de la recherche était favorisée par la tenue d'un journal de bord détaillé et daté pour assurer la traçabilité des procédures méthodologiques mises en œuvre tout au long de la recherche et documenter toutes les décisions et les ajustements faits en cours de route.

3.5.2 L'éthique de la recherche

Les sections précédentes du présent chapitre étaient consacrées à la description de l'approche méthodologique générale, des différents choix de méthodes et des instruments. En plus des aspects techniques exposés précédemment, il est tout aussi important de se pencher sur des considérations d'ordre éthique qui constituent une dimension cruciale dans toute recherche. Celle-ci ne peut être réalisée sans balises morales qui déterminent ce qui est

¹⁴⁰ Traduction libre de : « *The actual words people use can be of considerable analytic importance* ».

éthiquement acceptable et ce qui ne l'est pas. Cette recherche comprend un volet empirique qui fait intervenir des sujets humains. Il était donc indispensable qu'elle soit conforme aux principes d'éthique.

À la lumière des *principes de la responsabilité professionnelle*¹⁴¹ adoptés en 1971 par le Conseil Américain de l'Association d'Anthropologie, Spradley (1979, 1980) met en lumière les principes suivants :

- Considérer avant tout les intérêts des informateurs.
- Protéger les droits, les intérêts et les sensibilités des informateurs.
- Communiquer les objectifs de la recherche aux informateurs.
- Protéger la vie privée des informateurs.
- Ne pas exploiter les informateurs.
- Rendre les résultats disponibles aux informateurs.

Nous nous sommes efforcés de respecter ces principes tout au long de la recherche. Premièrement, lors du recrutement des participants, nous avons communiqué explicitement les objectifs de la recherche en nous assurant de ne cacher aucun aspect important de celle-ci. Nous avons également clarifié à nos partenaires du milieu tous les détails concernant les procédures à mettre en œuvre pour collecter les données.

Pendant les périodes de l'observation participante, nous avons pris toutes les précautions nécessaires afin d'éviter de porter atteinte aux acteurs du milieu tant sur le plan physique que sur le plan psychologique. Nous avons respecté les droits d'accès qui nous ont été accordés relativement aux lieux physiques (locaux), aux événements (réunions) et aux documents. Nous avons préservé la confidentialité des informations sensibles qui concernent tous les aspects de la vie universitaire des milieux visités.

¹⁴¹ La version la plus récente du code d'éthique élaboré par l'Association américaine d'anthropologie date de 2012. Cette version est plus compacte et regroupe les sept principes suivants (traduction libre): (1) Ne pas porter préjudice ; (2) Soyez ouvert et honnête à propos de votre travail (de recherche) ; (3) Obtenir le consentement éclairé et les permissions nécessaires ; (4) peser les obligations éthiques conflictuelles envers les collaborateurs et les tiers concernés ; (5) Rendez accessible vos résultats ; (6) Protégez et préservez vos enregistrements ; (7) Maintenez des relations professionnelles respectueuses et éthiques.

Nous avons également protégé l'anonymat de tous les participants à l'étude en prenant les mesures nécessaires pour préserver les données sensibles telles que les données personnelles.

Notons enfin que ce projet de recherche a reçu l'approbation éthique¹⁴² de la part du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CÉREP) de l'Université de Montréal. Cela atteste que le projet respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains (voir l'annexe 18).

¹⁴² Certificat No CEREP-19-112-D

CHAPITRE 4 – Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous allons d'abord présenter les contextes généraux qui entourent l'activité évaluative. Cette contextualisation est importante pour l'interprétation des pratiques locales que nous avons observées et analysées. Ensuite, dans les trois sections qui suivent, nous allons détailler les résultats d'analyse en regard des trois espaces de la pratique selon la catégorisation de Kemmis (2009; 2014b), soit (1) l'espace sémantique, (2) l'espace technique et (3) l'espace social. Enfin, la cinquième section du chapitre sera consacrée aux résultats de l'analyse thématique de la scène culturelle. Ces résultats découlent d'un travail analytique plus que descriptif servant à dégager des patrons culturels.

Il faut souligner que l'unité d'analyse est le « domaine » qui, rappelons-le, fait référence à un ensemble de catégories et qui constitue l'unité de base de toute culture (voir le chapitre précédent). Autrement dit, il s'agit d'un segment de la scène culturelle que nous nous proposons de décrire et d'analyser dans ce chapitre. L'annexe 19 résume l'ensemble des domaines analysés.

4.1 Les contextes généraux

L'évaluation des apprentissages est une activité qui se déroule à l'intérieur de plusieurs contextes plus ou moins élargis tels que les contextes social, politique, économique et académique. Dans les sections suivantes, nous présenterons quelques éléments descriptifs de chacun d'eux à partir de la perspective émique¹⁴³ de nos participants de manière que le lecteur puisse se faire une idée à propos des cadres entourant les pratiques locales d'évaluation des apprentissages. Toutefois, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité de cette description contextuelle puisque nous rapportons uniquement ce que nos participants nous ont livré comme information.

¹⁴³ « Émique » veut dire du point de vue des acteurs locaux.

4.1.1 Le contexte social

Le contexte social de la Tunisie en général et de la région de Gafsa en particulier est caractérisé par des problèmes sociaux qui se sont multipliés depuis la révolution de 2011. Une certaine instabilité se manifeste par les grèves qui touchent notamment les établissements d'enseignement aussi bien de niveau secondaire que supérieur. L'un des enseignants a attiré notre attention sur un phénomène intéressant, à savoir que l'université s'est dotée de la mission de contribuer à la résolution des problèmes sociaux : « On fait désormais du travail social » (Ens.Alpha.04). Elle le fait par le recrutement des diplômés sans emploi (master et doctorat) pour combler provisoirement les postes vacants. Selon ce participant, ce poste était occupé auparavant par des directeurs et des chefs de service dans des administrations. Parmi les enseignants que nous avons interviewés, deux ont mentionné la révolution populaire qui a eu lieu en 2011 comme l'événement déclencheur qui a catalysé beaucoup de changements. Par ailleurs, la vie sociale à Gafsa est caractérisée par un rythme qui n'est pas aussi rapide que celui de la capitale. C'est ce qu'a noté l'enseignant Alpha.04 en faisant une comparaison entre quelques régions du pays.

4.1.2 Le contexte politique

Le système politique tunisien a connu un bouleversement à la suite de la révolution de 2011 comme le précise l'un de nos participants : « tout le système est désordonné depuis la révolution » (Ens.Alpha.04). Les changements politiques à l'échelle nationale ont eu des répercussions sur le système politique à l'échelle locale des universités. Sur ce point, l'enseignant Alpha.04 souligne que les directeurs des établissements de l'enseignement supérieur ne sont plus nommés comme auparavant mais ils sont désormais élus par les enseignants. En conséquence à ce changement politique, « le directeur n'exerce plus ses fonctions car il y a des calculs, il a peur de ne pas être réélu ». Selon le même participant, cela a eu un effet néfaste sur les pratiques d'évaluation par une sorte de « favoritisme » manifesté par le directeur à l'égard des enseignants qui l'ont élu.

Un autre participant (Beta.16) a mentionné la pression exercée par les syndicats qui sont, selon lui « corrompus », (notamment au moyen des grèves), sur l'État (ministère de

l'enseignement supérieur), le poussant à commettre des « fautes graves »¹⁴⁴ à travers ses décisions en lien avec les pratiques pédagogiques au sein des universités.

Par ailleurs, « depuis 2011 [révolution], les gens sont plus libres, ils parlent plus, ce n'est pas comme avant », affirme l'enseignant Alpha.01. Les acteurs académiques, notamment les étudiants, ont désormais acquis plus de liberté leur permettant d'exercer plus de pouvoir dans le contexte universitaire. C'est justement ce que nous avons noté pendant notre séjour de recherche dans l'un des établissements. En effet, nous avons remarqué que la voix des étudiants est prise en compte de façon sérieuse. Par exemple, un groupe de représentants des étudiants étaient très impliqués dans les décisions prises par l'administration relativement à l'organisation des examens dans le contexte exceptionnel du Covid-19.

4.1.3 Le contexte économique

La situation économique de la région de Gafsa, d'ailleurs comme le reste des régions, est difficile. Économiquement, Gafsa diffère de la capitale dans le nombre d'entreprises qui s'y sont installés. À la capitale, et dans d'autres régions côtières, il y a une dynamique économique plus importante. Par exemple, dans le secteur de l'informatique, les enseignants de Tunis travaillent dans des boîtes de développement à côté de leur fonction d'enseignement. En revanche, « à Gafsa, l'enseignant n'a rien. Quand il sort de [l'établissement] [après avoir terminé sa journée], il rentre chez lui pour dormir et ne travaille pas » (Ens.Alpha.04).

Toujours en lien avec l'aspect économique, un phénomène signalé par deux enseignants (Alpha.04 et Beta.16) est celui des « bureaux de formation » privés qui aident les étudiants dans la préparation complète de leurs travaux académiques (surtout les projets de fin d'études comprenant une partie pratique) contre de l'argent. L'un des participants affirme que « toute chose en Tunisie peut être achetée » en évoquant ces bureaux externes qui font le travail à la place des étudiants : « parfois quand tu corriges, tu trouves que toutes les copies sont similaires » (Ens.Alpha.04). Le discours tenu par nos participants indique un malaise

¹⁴⁴ Une « faute grave » commise par le ministère consiste, par exemple, à autoriser l'enseignant à encadrer jusqu'à 15 projets en même temps.

à l'égard de ce phénomène qui affecte la qualité de la formation universitaire, notamment dans les disciplines de l'ingénierie.

La vie académique et les pratiques pédagogiques au sein des universités ne semble donc pas isolée du contexte économique plus large et seraient influencés par les conditions économiques sévères de la Tunisie post-révolution.

4.1.4 Le contexte académique

Les changements politiques externes et internes à l'université ainsi que les difficultés économiques ont eu un impact sur la vie académique et les relations entre les acteurs institutionnels. Nous avons déjà mentionné comment l'élection du directeur a transformé les rapports entre la direction et le corps enseignants.

Par ailleurs, selon un participant, il y a des mutations au niveau du « système pédagogique ». « Normalement, il y a au niveau du département tout un système pédagogique représenté par le chef de département, les enseignants et les réunions que nous faisons par le passé [...] Maintenant, ce concept-là n'existe plus, le système pédagogique n'existe plus » (Ens.Alpha.04). Il semble que le caractère systémique du dispositif pédagogique s'est dégradé au profit d'une structure éclatée où chaque enseignant œuvre comme un « électron libre », pour emprunter l'expression de l'enseignant Alpha.04.

Un autre élément qu'il importe de mentionner est que l'évaluation de l'enseignement n'existe pas dans le contexte académique étudié. Aucun dispositif formel n'est mis en place en vue de recueillir l'avis de l'étudiant sur l'enseignement reçu. En outre, le directeur de département « c'est un coordinateur pédagogique qui donne l'emploi du temps ni plus ni moins » (Ens.Alpha.04) et ne fait pas le suivi de l'enseignement. Vraisemblablement, cette caractéristique de la pédagogie universitaire serait généralisée dans l'ensemble des disciplines et des institutions d'enseignement supérieur et ne concerne pas uniquement notre cadre d'étude.

En lien avec le contexte académique national, l'enseignant Alpha.04 a mentionné l'existence, dans l'enseignement supérieur, d'une différenciation entre deux catégories de filières : d'une part, il y a les filières de médecine, d'ingénierie, de pharmacie, soit les filières « prestigieuses » et, d'autre part, le reste des filières qu'on peut décrire comme « ordinaires ».

Cet enseignant pense que les écarts observés au niveau des pratiques pédagogiques dans différents établissements sont attribuables à cette catégorisation des filières.

À l'échelle de l'établissement, il y aurait également des différences entre les départements (donc entre les filières) dans la qualité des pratiques pédagogiques (collaboration, suivi, innovation, le degré de discipline, etc.), explique l'enseignant Alpha.04. Dans le même ordre d'idée, l'enseignant Alpha.01 dit que « l'enseignement en mécanique, en électrique, en civil ou en informatique est différent ».

L'un des aspects importants du contexte académique est la structure administrative. À ce propos, l'enseignant Alpha.04 vante le service des examens de son établissement en affirmant que c'est un service « favorisé » par rapport aux autres services et que les agents qui y travaillent sont administrativement privilégiés par rapport à leurs collègues. Cela indiquerait que l'administration favorise l'activité d'évaluation à travers la valorisation du service des examens.

Mentionnons en outre, dans le contexte académique, que le taux d'encadrement semble osciller autour de vingt ou vingt-cinq étudiants par enseignant. Ce taux dépend du taux de réussite à l'examen de baccalauréat (l'année terminale du lycée).

En ce qui concerne le corps enseignant œuvrant dans le milieu étudié, l'enseignant Beta.15 explique que c'est un corps à effectif limité et instable car il inclut des enseignants non permanents (contractuels et vacataires) et des enseignants qui résident dans d'autres gouvernorats du pays. L'enseignant Gamma.01 confirme que seulement 20% environ des enseignants sont originaires de Gafsa. L'enseignant Beta.15 affirme que dans les autres régions de la Tunisie, le corps enseignant est plus stable. Une autre caractéristique qu'il souligne est que les enseignants sont jeunes. Toutefois, l'enseignant Alpha.01 avance que dans son établissement « il n'est resté que les anciens puisque les jeunes sont partis ». Les établissements ciblés seraient donc différents du point de vue de l'âge de leurs enseignants.

Bref, ces différents facteurs contextuels indiquent une certaine instabilité qui se manifeste sur le plan social, politique, économique et académique.

4.2 Les domaines de l'espace sémantique

Dans cette section, nous présentons les résultats d'analyse des conceptions des enseignants relativement à l'enseignement et à l'évaluation. Il s'agit aussi d'analyser les domaines relevant du discours et du langage en évaluation.

4.2.1 Les conceptions de l'enseignement

Comme l'enseignement et l'évaluation sont des activités interdépendantes, nous avons choisi d'inclure les conceptions de l'enseignement chez les enseignants. Cela permet une meilleure compréhension des résultats de l'analyse des domaines culturels de l'évaluation.

L'enseignant Alpha.04 met l'emphase sur la prévalence de la vision matérialiste de l'enseignement : « l'enseignant, il regarde les choses avec une perspective matérielle plutôt qu'un travail ou un métier » (Ens.Alpha.04). Selon lui, « l'objectif principal de cette nouvelle génération [d'enseignants] est d'amasser de l'argent [...] Leur dernier souci est de se préoccuper de l'enseignement, de l'étudiant et de l'examen » (Ens.Alpha.04). Ce même enseignant mentionne que le principe dominant qui gouverne les pratiques d'enseignement est l'attachement de l'enseignant à une sorte de « coutume » qui fait qu'il « travaille comme enseignant en se basant sur son expérience comme étudiant ». Il critique notamment la tendance des enseignants « de la nouvelle génération », comme il les appelle, à pratiquer un enseignement sans objectifs pédagogiques en se basant sur l'utilisation de « support de cours » qu'ils considèrent comme un ensemble d'informations à transmettre. Ces supports sont, bien souvent, récupérés par l'enseignant au lieu d'être préparés par lui-même. On pourrait dire ici que l'enseignant joue le rôle d'un simple transmetteur d'informations situé entre le contenu et l'apprenant.

Pour les enseignants Gamma.01, Alpha.01 et Alpha.07, l'enseignement vise à acheminer l'information aux étudiants. Pour nos participants, il semble que la signification essentielle de l'acte d'enseignement est la transmission de l'information. Une telle conception se traduit par l'usage récurrent des termes « message », « transmettre », « véhiculer », « acheminer », « mise à disposition des connaissances ». Pour l'enseignant Alpha.01, l'étudiant est un « destinataire ». L'enseignant devient alors l'instrument qui assure cette fonction de communication des connaissances aux apprenants dans le cadre de situations

formelles d'apprentissage telles que les leçons théoriques et les travaux pratiques. L'enseignant Alpha.07 considère qu'en plus du message scientifique et technologique, l'enseignement permet de transmettre un message social. Il ne s'agit pas de « produire un robot » mais un individu capable de réfléchir et de s'intégrer dans le milieu de travail grâce à des compétences sociales. Le commentaire suivant illustre cette croyance au sujet de l'enseignement : « je ne peux pas dissocier la pédagogie du contexte social et politique » (Alpha.07). Par ailleurs, pour cet enseignant, les cours est une activité sacrée : « pour moi, les cours viennent avant tout ». Il pense que l'enseignement est évolutif en ce sens qu'il s'améliore en continu en passant par trois états successifs correspondant à une qualité de plus en plus grande : « ébauche », « demi-finition » et « finition ». Cet enseignant s'est exprimé autrement à ce propos en mettant l'accent sur le caractère « interactif » de l'enseignement qui ne peut être réalisé « en une seule coulée ». On peut noter ici le recours à un langage technique (référence aux techniques d'usinage et de moulage) pour expliquer sa conception de l'enseignement.

L'enseignant Alpha.07 souligne en outre que l'activité d'enseignement est au service de l'étudiant. D'ailleurs, ce principe rejoint l'idée que l'enseignement vise non seulement à doter l'étudiant d'un bagage scientifique et technologique mais aussi de le préparer socialement. C'est le service rendu à l'étudiant.

Enfin, l'enseignant Gamma.01 insiste sur l'importance de l'aspect pratique dans la formation. L'enseignement doit comporter une part importante d'activités pratiques en plus de la composante théorique. Bref, selon lui, il ne faut pas "remplir" l'étudiant avec la théorie.

En résumé, l'enseignement est conçu par les enseignants comme un travail de transmission de savoirs. On peut remarquer une certaine opposition entre deux conceptions : d'une part, la conception matérialiste (centrée sur le gain financier) et mécaniste (l'enseignant est comme une pièce ayant une fonction figée dans un système mécanique) de l'enseignement. Cette conception est considérée dominante par l'enseignant Alpha.04. D'autre part, le participant Alpha.07 conçoit l'enseignement comme moyen évolutif pour faire apprendre l'étudiant selon une approche centrée sur celui-ci. Mais, cette opposition apparente aurait une explication. En effet, dans le premier cas, l'enseignant décrit la conception des autres enseignants de son milieu tout en portant un jugement de valeur à leur égard. En revanche,

le deuxième enseignant parle de sa propre conception. Il semble que les pratiques d'enseignement sont régies par les traditions pédagogiques que les enseignants actuels ont intériorisées lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants (selon le participant Alpha.04).

4.2.2 Les conceptions de l'évaluation

Les conceptions de l'évaluation s'appuient sur la définition de la notion de « conception » comme les « croyances, significations, et compréhensions de l'évaluation » (Fletcher et al., 2012, p. 120). Il s'agit donc du système d'idées des enseignants à propos du sujet de l'évaluation.

4.2.2.1 Domaine « Conceptions de l'évaluation »

Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les conceptions de l'évaluation de chacun des participants.

Enseignant Alpha.04

Le participant Alpha.04 regrette le fait que l'évaluation dans son milieu soit conçue comme un moyen pour « donner une note ». Il souligne que les enseignants actuels possèdent une mentalité qui considère l'évaluation comme une « affaire administrative » ou un fardeau à assumer sans faire preuve de « professionnalisme ».

Mais, dans son discours, il emploie les termes « évaluation » et « note » de manière interchangeable. Cette façon de parler à propos de l'évaluation indiquerait une conception sous-jacente similaire à celle qu'il critique.

Cependant, il insiste sur le fait qu'il se démarque par une interprétation différente de l'évaluation en tant qu'activité qui vise à vérifier l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Autrement dit, l'attribution de notes n'est pas la finalité de l'évaluation malgré l'obligation administrative de donner une note.

Par ailleurs, le participant exprime son souci continu de « rendre l'étudiant un élément actif qui participe au système, un acteur actif et non pas un acteur passif » (Ens.Alpha.04). Un tel souci est visiblement contraire à l'attitude de nonchalance et de manque de professionnalisme qu'il rapporte chez la majorité des enseignants.

À la question « qu'est-ce que l'évaluation ? », notre participant a répondu ainsi : « pour moi, l'évaluation est une méthode [...] qui donne une valeur, donne un chiffre, c'est une méthode pour chiffrer l'acquisition par l'étudiant du concept qu'il a vu ». Cette définition indique que, chez cet enseignant, la signification essentielle de l'évaluation réside dans la quantification de l'apprentissage au moyen d'un chiffre. Cela correspond bien évidemment à l'attribution de notes. À cet égard, notre participant rejoint donc le groupe d'enseignants qu'il critique et semble également adhérer à la centralité de la notion de « note ». D'ailleurs, dans un autre commentaire où il s'indigne de la coutume prévalent en Tunisie de voir l'évaluation comme un moyen de punition, il compare l'évaluation à un « thermomètre » permettant de « mesurer l'acquisition des informations ».

Somme toute, l'enseignant Alpha0.4 semble soutenir une conception de l'évaluation fondée sur la mesure quantitative des acquis d'apprentissage.

Enseignant Beta.16

Pour cet enseignant, l'évaluation est une « tentative de résumer l'étudiant au regard de ses compétences, ses connaissances, sa volonté. Elle reste toujours relative » (Ens.Beta.16). Il s'agit d'une conception « relativiste » en ce sens qu'elle écarte la possibilité d'une évaluation complètement objective. Ce n'est, en effet, qu'une « tentative ». On peut dire que, selon cette vision, l'évaluation s'apparente à une opération de représentation condensée des qualités de l'étudiant (compétences, connaissances, volonté) permettant de porter un jugement évaluatif sur lui. L'enseignant Beta.16 reconnaît donc implicitement l'incapacité de l'évaluation à rendre compte de manière fidèle des acquis d'apprentissage de l'étudiant. D'ailleurs, dans un autre commentaire, il explique que l'évaluation est « relative » car elle dépend de plusieurs paramètres dont l'enseignant lui-même et le cours qu'il donne. Il va même jusqu'à admettre qu'« il peut y avoir une certaine inégalité dans l'évaluation ».

En réponse à une question sur les divers types d'évaluations qui existent, notre participant a répondu qu'il ne les connaît pas. Sa conception de l'évaluation ne semble donc pas s'appuyer sur une connaissance théorique à propos de l'évaluation (ses types, ses modèles, etc.). Elle serait plutôt basée sur l'expérience vécue en pratiquant l'évaluation.

En outre, cet enseignant semble avoir une conception de l'évaluation qui ne considère pas l'enseignement comme une activité indépendante. Au contraire, il croit que l'évaluation est intimement liée à l'enseignement. Sur ce point, il soutient que, pour pouvoir faire l'évaluation, il faut d'abord donner un cours intéressant et de qualité car « on ne peut pas reprocher à quelqu'un de ne pas connaître une maison où il n'est pas entré ». Il voit l'évaluation en tant que processus qui repose sur l'accompagnement des étudiants et sur une évaluation informelle en classe intégrée à l'enseignement jusqu'à se rendre à l'examen final. Pour cet enseignant, l'étudiant occupe une place importante dans ce processus. C'est pourquoi il essaye de le « comprendre » en recueillant des données diversifiées sur lui afin de pouvoir l'aider et « lui donner un coup de pouce (par exemple, en lui attribuant une note en guise de récompense pour ses efforts) pour qu'il puisse « planer » et bien « voler ».

Pour l'essentiel, l'enseignant Beta.16 endosse une vision formative de l'évaluation qui place l'étudiant au cœur de la démarche et reconnaît le fait que l'évaluation n'est qu'une approximation.

Enseignant Alpha.01

La définition énoncée par l'enseignant Alpha.01 est la suivante : « l'évaluation c'est un critère, c'est une manière d'évaluer l'étudiant ou l'apprenant dans un domaine donné en utilisant plusieurs moyens et méthodes pour connaître le degré de sa compréhension de la matière ou du thème en question » (Ens.Alpha.01). Cette définition permet de déduire que l'enseignant voit l'évaluation comme une mise en application d'une batterie de méthodes à des fins de vérification. À partir de ses réponses à d'autres questions lors de l'entrevue, nous avons pu comprendre qu'il ne considère pas sa manière d'évaluation comme la meilleure et semble ouvert aux suggestions d'amélioration proposées par ses collègues, même de la part de ceux qui n'ont pas encore d'expérience (les nouveaux recrutés).

Cet enseignant explique davantage sa conception de l'évaluation en invoquant la notion de stabilité des systèmes. À l'instar de l'enseignant Alpha.07, il fait appel à un langage technique pour parler d'aspects pédagogiques. Sa conception se résume au fait que l'évaluation est une « chaîne de réactions » (*feedback loop*) indispensable pour la « stabilité » du dispositif d'enseignement et d'apprentissage. Autrement dit, à la suite de l'apprentissage accompli par l'étudiant (« chaîne d'actions »), il faut vérifier à travers l'évaluation (« chaîne

de retour ») s'il y a un écart par rapport à ce qui est attendu (objectif pédagogique d'apprendre telle ou telle chose). Il s'agit donc d'une conception systémique de l'évaluation en ce sens que cette dernière est une composante essentielle du système pédagogique. Le participant met en relief le caractère nécessaire de l'évaluation « pour que les choses soient stables ». À défaut de cette chaîne de retour qu'est l'évaluation, l'étudiant ne serait pas stable dans ses apprentissages.

Les pratiques d'évaluation rapportées par l'enseignant Alpha.01 indiquent une tendance à concevoir l'évaluation selon une vision formative. En effet, cet enseignant a mentionné qu'il adopte des pratiques d'évaluation informelles en essayant, au moyen de petits travaux dirigés et de tests non notés, de suivre la progression des apprentissages. La correction en classe des devoirs déjà administré est un exemple de ces pratiques formatives.

Enseignant Gamma.01

L'enseignant Gamma.01, quant à lui, propose de définir l'évaluation de la manière suivante :

L'évaluation c'est un indice ou un moyen qui permet de juger les compétences ou les performances de quelqu'un soit dans sa vie professionnelle, dans sa vie quotidienne, dans ses études, dans n'importe quel domaine. L'évaluation c'est un critère pour juger sur les compétences, pas seulement les compétences, mais aussi les qualités d'un être humain, [...] l'évaluation ne concerne pas uniquement l'être humain, mais concerne n'importe quel domaine, ça nous donne une idée sur la qualité de quelque chose (Ens.Gamma.01).

C'est une définition où l'enseignant conçoit l'évaluation comme l'acte de porter un jugement sur les compétences et les qualités d'un être humain ou d'un objet non humain. On voit bien que la portée de l'évaluation est assez large pour cet enseignant qui souligne par ailleurs l'importance de l'évaluation en la qualifiant de « primordiale ». Il rejoint sur ce point l'idée de l'enseignant Alpha.01 que l'évaluation est une nécessité.

Un peu plus loin dans son discours, il énonce une deuxième définition plus concise et surtout beaucoup plus spécifique que celle que nous venons de citer : « l'évaluation des apprentissages des étudiants c'est un moyen qui nous permet de distinguer les bons éléments des mauvais éléments ». Ici, nous sommes face à une conception qui est explicitement normative (basée sur la comparaison entre les individus), à la différence de

la première définition où l'enseignant exprime l'évaluation comme un jugement « critérié » ciblant l'individu évalué sans le comparer à autrui.

Tout comme l'enseignant Beta.16, l'enseignant Gamma.01 croit en l'importance de placer l'étudiant au centre du processus d'évaluation en essayant de le « comprendre » et de savoir comment interagir avec lui. Ce faisant, l'enseignant aura suffisamment d'informations pour prendre en considération les spécificités de chacun lors de l'évaluation. Notre participant mentionne aussi la nécessité d'encourager les étudiants et de leur octroyer des récompenses (par exemple, des notes bonifiées) s'ils démontrent un engagement suffisant dans leur apprentissage.

Par ailleurs, l'enseignant Gamma.01 affirme que les pratiques d'évaluation dans son milieu ne cherchent pas à « détruire » l'étudiant, bien au contraire, les enseignants tentent toujours de l'aider et « veulent que l'évaluation soit toujours un motif positif pour l'étudiant » tout en s'assurant de le faire dans les normes et de ne pas « fermer les yeux [sur les lacunes des étudiants ou leurs acquis incomplets] ».

Pour cet enseignant, le jugement évaluatif est étayé par l'expérience professionnelle de l'enseignant. En effet, ce dernier se sert des informations qu'il récolte de façon intuitive en salle de classe lors de ses interactions avec les étudiants pour formuler son jugement. Là encore, l'évaluation informelle en classe semble jouer un rôle important dans les pratiques évaluatives.

Le discours de l'enseignant Gamma.01 indique qu'il se représente l'évaluation comme une « mesure » du taux d'apprentissage chez l'étudiant. En effet, il pense que le rôle principal de l'enseignant est d'effectuer cette mesure, à la suite de la transmission du contenu, dans le but de « juger si l'étudiant a eu son acquisition au complet ou non ». Il s'agit donc d'une évaluation *de* l'apprentissage.

Enseignant Alpha.07

Voici comment l'enseignant Alpha.07 définit l'évaluation :

L'évaluation c'est une sorte de feedback entre l'enseignant et l'élève dans lequel l'enseignant essaye de quantifier le degré de compréhension et de maîtrise des compétences scientifiques et technologiques que l'élève a acquis dans une formation donnée (Ens.Alpha.07).

La notion de « feedback » contenue dans cette définition est équivalente à celle de « chaîne de retour » mentionnée par l'enseignant Alpha.01. Il explique la notion de feedback avec les mots « compte-rendu », « retour » et « réponse » (au sens large du terme). L'idée que l'évaluation revient à quantifier les acquis d'apprentissage est également exprimée par l'enseignant Alpha.07 à l'instar des enseignants précédents. L'évaluation comme « mesure » constitue donc la signification essentielle chez cet enseignant.

En amont à ce feedback, l'enseignant crée des situations d'évaluation avec lesquelles l'étudiant interagit, ce qui fait émerger ses compétences qu'on quantifie. Ce système d'action/réaction est illustré par notre participant à l'aide d'une métaphore médicale :

[La tâche donnée à l'étudiant] c'est comme un réactif. Quand on veut voir si un virus existe ou non, il faut un réactif qui fait une réaction. De même, le problème [...] c'est le réactif qui va permettre aux compétences scientifiques et technologiques de cet étudiant d'émerger. Si ton réactif est périmé, tu ne vas rien faire apparaître (Ens.Alpha.07).

Pour cet enseignant, l'évaluation est fondée sur le principe général stipulant que « la qualité est assurée par le contrôle ». Il développe cette idée en disant que « l'enseignement n'a aucun sens s'il n'y a pas d'évaluation, s'il n'y a pas de contrôle du degré d'apprentissage ». Selon cette conception, l'enseignement prend toute sa signification à travers l'évaluation. À défaut de celle-ci, l'acte d'enseigner est analogue à l'acte de « labourer dans la mer » (pas de résultats visibles) comme l'a exprimé l'enseignant Alpha.07. Il conçoit donc l'évaluation comme un moyen de contrôle ou de mesure permettant de s'assurer de la réussite de l'enseignement par la quantification de ses effets (l'apprentissage).

L'enseignant alpha.07 va encore plus loin dans son analyse et affirme que « techniquement parlant, l'évaluation est une partie intégrante de l'enseignement, on ne peut pas l'isoler de l'enseignement. C'est une étape intermédiaire des étapes de l'enseignement ». Cet enseignant conçoit l'enseignement comme une succession de nœuds entre lesquels se situent d'autres nœuds correspondant à l'évaluation. C'est cette dernière qui assure la transition d'un nœud d'enseignement au suivant. Le fait que l'évaluation soit intégrée à l'enseignement correspond à une visée formative.

Enseignant Alpha.06

L'enseignant Alpha.06 conçoit l'évaluation comme

Un indicateur pour savoir si vraiment le contenu du cours que l'enseignant donne est parvenu à l'étudiant et est-ce qu'il a été assimilé d'une façon correcte. Ça c'est du côté étudiant. Pour le côté enseignant, pour que l'enseignant puisse aussi s'autoévaluer. Pour qu'il fasse une « autocorrection » de soi-même, pour qu'il puisse changer sa manière d'évaluation (Ens.Alpha.06).

Cette conception s'appuie sur une double idée : la première est que l'enseignement est une opération de transmission de connaissances à un apprenant et que l'évaluation indique si cette opération s'est bien déroulée. Ici, l'objectif de l'évaluation est la vérification de l'apprentissage. La deuxième idée est que l'évaluation est aussi un moyen d'auto-ajustement et d'autoévaluation appliqué par l'enseignant sur sa propre méthode d'enseignement et d'évaluation.

Enseignant Alpha.03

La définition proposée par cet enseignant est illustrée par l'énoncé : « l'évaluation c'est pour savoir le degré d'apprentissage d'un niveau à un autre [...] Ça veut dire un passage, car tu vas l'évaluer pour dire est-ce qu'il passe au niveau suivant ou bien ne passe pas ». Selon cette conception, l'évaluation est un moyen de certification ou de validation pour dire, sur la base du degré d'apprentissage, si un étudiant mérite de passer à un échelon plus haut dans sa formation. C'est-à-dire si au terme d'une étape de formation l'étudiant a atteint le niveau attendu lui permettant de franchir le cap et entamer une nouvelle étape. Pour cet enseignant, l'évaluation implique une prise de décision à caractère binaire, c'est-à-dire conduisant à l'un des deux résultats opposés « réussite » et « échec ». Il s'agit là d'une conception « administrative » de l'évaluation.

Enseignant Gamma.02

La conception de l'évaluation endossée par cet enseignant se résume dans la définition suivante :

L'évaluation c'est une sorte de vérification des acquis chez les étudiants, les apprenants. Pour vérifier quels sont les acquis et aussi les compétences générées au cours de la formation. C'est un moyen pour vérifier. [...] L'évaluation d'une manière générale peut servir au cours des études à vérifier les acquis des étudiants,

ça peut servir aussi à la fin du cursus de formation à donner des diplômes. Le diplôme est donné à la suite d'une évaluation (Ens.Gamma.02).

L'enseignant Gamma.02 considère que l'évaluation possède une fonction vérificatrice des « acquis » des étudiants. Pour lui, le terme « acquis » englobe la notion de compétence qui comporte des savoir-faire. Cette vérification a lieu pendant la séquence de formation. Sa définition de l'évaluation met en exergue une autre fonction, à savoir celle de la certification par l'attribution de diplômes. On retient que cet enseignant fait la distinction entre deux moments de l'évaluation : pendant et après (l'enseignement).

Les différentes conceptions que nous venons d'explorer sont récapitulées dans le tableau 16, permettant ainsi au lecteur de se faire une idée sommaire de la signification de l'évaluation chez les enseignants ayant participé à la présente étude.

Enseignant	Conception de l'évaluation chez l'enseignant
Alpha.04	Mesure quantitative des acquis d'apprentissage (l'évaluation est un thermomètre).
Beta.16	L'évaluation est relative (subjective). Vision formative de l'évaluation (aide à l'apprentissage) où l'étudiant occupe une place importante
Alpha.01	L'évaluation est une chaîne de rétroaction pour stabiliser le système. Vision formative de l'évaluation (aide à l'apprentissage).
Gamma.01	Équilibre entre la visée formative de l'évaluation et la mesure du degré d'apprentissage chez l'étudiant (évaluation <i>de</i> l'apprentissage).
Alpha.07	L'évaluation est un feedback permettant la mesure de l'apprentissage. L'évaluation est intégrée à l'enseignement et lui donne son sens (visée formative).
Alpha.06	L'évaluation est un indicateur du degré d'apprentissage. Elle reflète aussi la réussite de l'opération de transmission des savoirs.
Alpha.03	Conception « administrative » de l'évaluation qui est fondée sur la fonction de certification (validation de l'apprentissage).
Gamma.02	Vérification des acquis chez les apprenants en cours de route. Sanction des études en fin de séquence de formation (diplôme).

Tableau 16. – Résumé des conceptions de l'évaluation chez les interviewés

4.2.2.2 Domaine « Fonctions de l'évaluation »

D'après les données d'entrevue collectées, nous avons recensé 8 fonctions de l'évaluation. Certaines de ces fonctions semblent dominer le discours des participants, à l'instar de la fonction « faciliter l'apprentissage », tandis que d'autres, telle que la fonction « orienter les étudiants » n'ont été mentionnée que rarement.

FONCTIONS DE L'ÉVALUATION (8) : {Faciliter l'apprentissage*¹⁴⁵, Certifier l'apprentissage*, Classer les étudiants*, Ajuster l'enseignement, Punir l'étudiant, Orienter les étudiants*, Établir un diagnostic*, Faire son devoir}

Dans ce qui suit, nous présenterons ces fonctions de l'évaluation selon un ordre décroissant de prévalence (c'est-à-dire selon le nombre de citations qui en traitent).

Fonction « Faciliter l'apprentissage »

Presque tous les participants ont parlé de la fonction « faciliter l'apprentissage » comme faisant partie de leurs pratiques quotidiennes pendant le déroulement de l'enseignement. Cette fonction est clairement repérable dans le discours de l'enseignant Alpha.01 qui établit une analogie entre l'évaluation et la boucle de rétroaction qui caractérise les systèmes stables. Selon sa vision, ces systèmes acquièrent leur stabilité grâce au mécanisme de régulation qui permet de réduire les écarts par rapport à un état cible (objectif pédagogique). L'évaluation sert donc à « réguler » l'apprentissage en vérifiant la progression des étudiants relativement à des cibles prédéterminées (par exemple, à une étape donnée, l'étudiant doit avoir acquis telle habileté). Le participant Alpha.07 affirme qu'il ne se préoccupe pas tant de la note que du fait que l'étudiant puisse « améliorer ses compétences scientifiques et technologiques ». Les travaux dirigés en classe, y compris les devoirs non notés, permettent de savoir à quel point les étudiants ont assimilé le cours et servent aussi à les préparer pour les épreuves officielles.

L'objectif de faciliter l'apprentissage est également poursuivi en motivant l'étudiant. En effet, il y a deux façons pour motiver l'étudiant : (1) soit que l'enseignant crée les conditions

¹⁴⁵ Rappelons que l'astérisque indique un terme analytique, c'est-à-dire un terme proposé par le chercheur et non un terme « natif » (employé par les enseignants).

nécessaires pour que l'étudiant soit récompensé d'une manière ou d'une autre pour l'engagement dont il a fait preuve. Par exemple, les étudiants motivés seront récompensés par l'octroi d'une bonne note à un test. Parmi les pratiques évaluatives basées sur le principe de récompense on trouve aussi la prise en compte de la meilleure performance réalisée par l'étudiant, comme le précise l'enseignant Alpha.07 ; (2) la deuxième manière de motiver l'étudiant en vue de catalyser l'apprentissage est de lui « faire peur » au moyen de tests qu'il croit notés mais qui ne le sont pas.

Fonction « Certifier l'apprentissage »

La fonction de certification consiste à faire un inventaire ou un bilan des acquis d'apprentissage à la fin du semestre. Cette fonction est reliée principalement aux modalités d'évaluation officielles telles que les tests notés, les devoirs de contrôle et les examens. Il s'agit de vérifier l'apprentissage dans le but de certifier les acquis d'apprentissage à l'aide d'une note chiffrée. L'enseignant Alpha.04 mentionne que l'évaluation sert à « chiffrer l'acquisition chez l'étudiant du concept qu'il a vu ». De même, l'évaluation a pour fonction de « quantifier le niveau de compréhension et le niveau de maîtrise » (Ens.Alpha.07). Ultimement, il s'agit de reconnaître la réussite (ou l'échec) de l'étudiant dans l'ensemble des activités d'apprentissage, tant théoriques que pratiques. Le diplôme est le document officiel qui traduit concrètement cette reconnaissance. Selon l'un de nos participants (Beta.16), la vérification de l'apprentissage aux fins de la certification dans le cadre des projets de fin d'études permet de savoir si les indices d'apprentissage recueillies pendant la soutenance témoignent d'un apprentissage réel.

Fonction « Classer les étudiants »

La troisième fonction attribuée à l'évaluation est celle de classer les étudiants selon leurs performances. Le but est de comparer les individus en regard de leurs compétences afin de les classer les uns par rapports aux autres, car « tous ne sont pas égaux » (Ens.Alpha.04). L'évaluation sert à créer des catégories d'étudiants : les faibles, les moyens et les forts ou les bons et les médiocres. L'énoncé suivant reflète bien cette tendance à se servir de l'évaluation pour classer : « sans évaluation, on va les prendre tous « en vrac » [sans distinction], le bon grain et l'ivraie » (Ens.Gamma.01).

L'enseignant Alpha.01 rapporte la pratique consistant à sélectionner les « majeurs de la promotion » (décrits aussi par l'un des enseignants avec le terme « fleurs », une métaphore qui dénote leur niveau excellent) comme candidats pour le concours d'accès aux écoles d'ingénieurs. À ce propos, la sélection des étudiants brillants est en fait une sorte de classement puisqu'elle implique nécessairement de comparer les caractéristiques de deux groupes d'étudiants : ceux qui sont sélectionnés et ceux n'étant pas retenus selon les critères de sélection posés.

La fonction de classement est intimement liée à celle de la certification car c'est seulement après qu'on ait certifié l'apprentissage de tous les individus d'un groupe que l'on pourra les classer. Toutefois, il est tout autant envisageable de classer les étudiants en dehors de tout dispositif officiel. À titre d'exemple, l'enseignant Beta.16 mentionne le recours au classement intuitif des étudiants en trois groupes (fort, moyen, médiocre) dans le cadre des clubs de formation¹⁴⁶.

En somme, la fonction de classement se base sur le postulat qu'il y a une inégalité entre les apprenants du point de vue de leurs niveaux de compétence.

Fonction « Ajuster l'enseignement »

Le nombre réduit de citations (quatre) en lien avec cette fonction de l'évaluation indique que les pratiques évaluatives sont faiblement tournées vers l'ajustement des pratiques d'enseignement, la régulation de l'enseignement. L'une des citations mentionnées est celle de l'enseignant Beta.16 qui soutient qu'on se sert de l'évaluation « pour essayer de corriger notre système ». Par système il entend les méthodes d'enseignement et les programmes.

Pour l'enseignant Alpha.07, l'évaluation « c'est elle qui te permet d'améliorer l'enseignement ». Il mentionne que la rectification de la méthode d'enseignement peut tout aussi bien se faire en temps réel qu'en différé et ce, à la lumière des résultats d'évaluation. En temps réel signifie en situation d'enseignement-apprentissage dans la salle de classe. Pour ce qui est de l'ajustement différé, le participant voudrait vraisemblablement dire qu'il

¹⁴⁶ Les clubs sont des activités de formations informelles complémentaires aux activités officielles.

fait un retour sur sa méthode d'enseignement en dehors de la salle de classe entre une séquence (une leçon) et la suivante.

Somme toute, l'ajustement de l'enseignement se fait à la lumière des lacunes observées chez les étudiants et du degré d'écart par rapport aux objectifs fixés au préalable. Ceci implique naturellement de procéder à la vérification de l'apprentissage, une opération que l'on retrouve aussi dans d'autres fonctions de l'évaluation.

Fonction « Punir l'étudiant »

Cette fonction a été mentionnée par deux participants, Alpha.04 et Beta.16. Le premier critique les pratiques en vigueur où l'évaluation est perçue comme « moyen de sanction ». « L'évaluation ce n'est pas pour punir les étudiants », souligne-il en précisant que la fonction que l'évaluation se doit d'assurer est de certifier les apprentissages. Quant à l'enseignant Beta.16, l'étudiant qui ne fait pas preuve d'engagement et de motivation sera puni en étant privé de récompense. C'est une sorte de punition indirecte qui ne requiert pas que l'enseignant applique une action punitive particulière. En fait, c'est l'étudiant lui-même qui s'auto-punit en subissant les résultats négatifs de son désengagement. En proposant des modalités d'évaluation comme les tests écrits et oraux au cours de la séquence de formation, l'enseignant semble vouloir en même temps punir les étudiants désintéressés et récompenser les étudiants motivés. Implicitement, l'enseignant transmet le message suivant à l'étudiant : « si tu ne travailles pas, tu seras puni et ta punition consistera à obtenir de mauvaises notes ».

Fonction « Orienter l'étudiant »

La fonction d'orientation n'est mentionnée qu'une seule fois par l'un des participants. Ce dernier a évoqué la situation où les enseignants de son département discutent à propos de l'orientation des meilleurs étudiants diplômés vers les concours d'accès aux écoles d'ingénieurs. Le participant explique que cette orientation s'appuie sur l'évaluation globale des capacités de l'étudiant : « si tu passes le concours de [établissement 1], tu peux soit réussir ou pas, mais si tu passes celui de [établissement 2], sachant tes capacités, tu réussiras d'office » (Ens.Alpha.01). Au terme de leurs études, les étudiants sont bien connus par leurs enseignants. C'est pourquoi ceux-ci parviennent à porter un jugement éclairé sur eux et à les conseiller au sujet de leur projets d'études comme dans le cas que nous venons de voir.

Fonction « Établir un diagnostic »

Une autre fonction de l'évaluation que nous avons repérée dans le discours des participants est l'établissement d'un diagnostic. En effet, c'est par le biais de l'évaluation informelle en salle de classe que l'enseignant est capable de faire un diagnostic concernant le niveau de ses étudiants. L'enseignant Beta.16 fait référence à cette fonction ainsi : « Quand j'explique, je prends connaissance où les étudiants se sont rendus, c'est-à-dire à partir de la qualité des réponses, je découvre ce qu'ils ont déjà vu [dans les cours précédents] ». La deuxième façon que cet enseignant utilise pour vérifier la présence de prérequis au début d'une séquence d'apprentissage (par exemple, au début d'une leçon) est de demander directement à ses collègues ce qu'ils ont enseigné dans les autres matières. Cela lui permet de prioriser certains contenus à enseigner de manière à contrebalancer l'absence éventuelle des prérequis. Pareillement, la fonction de diagnostic est évoquée par un autre enseignant (Alpha.01) qui fait usage des questions dans le but de vérifier l'apprentissage réalisé à une étape (ex. dans un chapitre) avant d'attaquer l'étape suivante.

Fonction « Faire son devoir »

L'enseignant Alpha.04 déplore le fait que nombre d'enseignants dans son département se servent de l'évaluation comme moyen pour s'acquitter de leur responsabilité à l'égard des exigences administratives. Ainsi s'agit-il uniquement de « faire son devoir ». Dans ce cas, l'évaluation semble centrée moins sur les besoins de l'étudiant, en ce sens qu'il doit apprendre, que sur les besoins de l'enseignant qui cherche à se libérer de ce « fardeau » administratif qu'est l'évaluation. Le même participant a rapporté un incident en matière d'évaluation des apprentissages où l'on a produit des résultats d'évaluation (des notes) sans correction des copies d'examen, mais en s'appuyant uniquement sur le taux de présence. En invoquant cet incident, notre participant établit un lien entre cette pratique problématique (celle de l'attribution arbitraire des notes qui est visiblement un cas isolé et rare), d'une part, et la fonction de l'évaluation consistant à « s'acquitter de son devoir », d'autre part.

4.2.3 Le discours et le langage

Dans les sections suivantes, nous présenterons les résultats d'analyse des domaines portant sur les aspects discursifs de l'activités d'évaluation, à savoir les sujets récurrents et l'usage des métaphores. En outre, nous nous pencherons sur d'autres éléments en lien avec le langage évaluatif.

4.2.3.1 Domaine « Types de sujets »

Précisons d'abord que le terme « sujet » signifie ici « thème » de conversation. Cette section porte sur les sujets en lien avec l'évaluation des apprentissages que le groupe d'enseignants du milieu étudié abordent de façon récurrente. Nos participants ont répondu à la question « quels sont les sujets les plus abordés dans votre milieu en lien avec l'évaluation des apprentissages ? » de différentes manières. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrirons les types de sujets qui prédominent dans la scène culturelle et ce, toujours selon la perspective des acteurs locaux. Les sujets de conversation sont abordés soit dans un contexte formel, soit dans un contexte informel.

L'enseignant Alpha.04 fait le constat général que les enseignants se penchent de moins en moins sur le thème de l'évaluation. Selon lui, lorsqu'un groupe d'enseignants se rencontre dans un contexte informel (p. ex. à la buvette), 20% à 30% de leurs sujets devraient normalement concerner l'évaluation. Maintenant, ce n'est plus le cas comme auparavant. Voici les cinq sujets les plus traités.

TYPES DE SUJETS (5) : {Performances des étudiants*, Aspects méthodologiques*, Comportement des étudiants*, Enseignement pratique*, Problèmes stratégiques* }

Performances des étudiants

En premier lieu, le thème des performances des étudiants semble dominer le discours évaluatif des enseignants. En effet, nos participants sont presque tous unanimes sur le fait que ce sujet occupe une place importante dans les conversations aussi bien formelles qu'informelles. En lien avec les performances des étudiants, les échanges des enseignants touchent à l'appréciation informelle du niveau des groupes d'étudiants que l'on compare entre eux. Parfois on compare les promotions entre elles en procédant à une analyse

sommaire des résultats aux épreuves officielles. Dans les conseils de délibération, les enseignants s'engagent dans des discussions à propos des meilleurs étudiants ou encore de ceux qui « dérapent ». Dans les conversations qu'ils tiennent informellement, les enseignants se racontent les réponses bizarres que des étudiants produisent dans diverses activités d'évaluation. L'enseignant Alpha.07 précise que ces anecdotes « agréables » ne servent pas à ridiculiser les étudiants.

Aspects méthodologiques

En deuxième lieu, les aspects méthodologiques constituent un thème assez présent dans les discussions tenues par le corps enseignant. Ce thème inclut les échanges à propos des manières de faire (les méthodes) et des instruments employés dans le cadre de l'évaluation. Ils portent plus particulièrement sur l'efficacité et la pertinence des divers moyens d'évaluation mis en œuvre par les enseignants. Parmi les sujets traités, on parle aussi des précautions à prendre dans le cadre de l'évaluation afin que celle-ci soit la plus juste possible (dans les projets de fin d'études). Par ailleurs, dans un contexte formel, les enseignants parlent du sujet des tâches évaluatives, notamment en ce qui a trait à la proposition des projets de fin d'études et des mémoires de master ou encore au contenu des sujets d'examen (quand l'examen est commun à plusieurs groupes).

Comportements des étudiants

Deux participants ont mentionné le comportement des étudiants comme l'un des sujets débattus au sein de leur milieu académique. Pour l'enseignant Alpha.01, on parle très souvent du phénomène de désengagement des étudiants vis-à-vis de leurs études : « les étudiants sont devenus désintéressés ». Ce problème (attitude négative des étudiants) est également rapporté par l'enseignant Alpha.07 qui affirme que les enseignants de son département abordent souvent la question de « l'assiduité des étudiants, leur discipline, leur présence, [...] des choses de ce type-là ».

Problèmes stratégiques concernant les tâches évaluatives

Pour l'enseignant Beta.16, le sujet récurrent est le dilemme entre, d'une part, la mise en œuvre d'une évaluation fortement objective conduisant à beaucoup d'échecs et, d'autre part, le recours à une évaluation « large » de moindre objectivité mais permettant de meilleurs

taux de réussite. Cet enseignant établit un lien entre le taux de réussite et le niveau d'objectivité en évaluation en ce sens que l'appréciation sévère du travail de l'étudiant (par exemple, dans un devoir) conduit à de mauvaises notes. Inversement, une évaluation plus tolérante favorise davantage la réussite. À ce sujet, les enseignants se questionnent : quel est la meilleure approche ? la première ou la deuxième ?

Un autre problème stratégique qui fait partie des divers sujets discutés est celui de la déconnexion entre l'univers académique et l'univers industriel : « on sent que les instituts et les écoles technologiques sont très éloignés [déconnectés] de la réalité des usines et des sociétés dans le pays » (Ens.Gamma.01). De prime abord, ce sujet ne semble pas directement lié à l'évaluation des apprentissages. Néanmoins, c'est un facteur contextuel qui aurait une influence indirecte sur les pratiques d'évaluation surtout que certaines tâches évaluatives sont réalisées dans le milieu industriel (stages en cours de formation et ceux de fin de parcours).

Problème de l'enseignement pratique

En dernier lieu, le thème de l'enseignement pratique (les travaux pratiques) est mentionné par l'enseignant Gamma.01. Il s'agit d'un problème que notre participant déclare avoir vécu dans deux établissements. C'est le problème de la formation incomplète des étudiants sur le plan pratique où leurs compétences sont faibles : « la principale préoccupation et le problème est qu'on sent toujours que nos étudiants ne sont pas bien formés dans la pratique ». Le participant attribue cette lacune à plusieurs facteurs dont le manque de matériel ou la méthode d'enseignement basée davantage sur la « simulation » que sur la manipulation réelle du matériel.

En résumé, les données permettent de constater que les enseignants ne parlent pas de sujets en lien avec la conception ou les fonctions de l'évaluation (les thèmes portant sur la signification de l'évaluation). Les sujets abordés sont plutôt centrés sur des aspects méthodologiques ou sur des problèmes rencontrés en lien avec l'évaluation des apprentissages tels que le manque d'engagement des étudiants et leur passivité par rapport aux études ou des problèmes d'ordre pédagogiques.

4.2.3.2 Domaine « Métaphores en évaluation »

Le terme « métaphore » fait référence à un outil linguistique qui sert, à travers des images ou des symboles, à représenter une relation d'analogie entre une entité donnée et une autre entité. La métaphore peut aussi s'utiliser pour décrire les caractéristiques d'une entité¹⁴⁷. Rappelons que les entrevues ont été réalisées principalement dans la langue maternelle des participants (l'arabe dialectal tunisien). Mais parfois, les enseignants interviewés répondent en français. Dans le cas des métaphores exprimées en arabe, nous présenterons des traductions littérales (mot à mot). Une mise en garde s'avère nécessaire à ce propos : il faut toutefois reconnaître que l'interprétation de ces traductions doit se faire dans le contexte culturel des sujets parlants. Autrement dit, l'interprétation littérale (et décontextualisée) de la séquence des mots formant la métaphore pourrait créer chez le lecteur un sens erroné. Dans d'autres cas où les métaphores sont exprimées dans la langue française, ce problème ne se pose pas.

Les métaphores mentionnées par les participants ont été regroupées en cinq ensembles, chacun correspondant à un thème spécifique.

MÉTAPHORES EN ÉVALUATION (5) : {Niveau de compétence, Conception de l'évaluation, Attributs d'une épreuve, Attribut d'un résultat, Conception de l'étudiant}

On note d'abord que les métaphores évoquées par les enseignants s'emploient en regard de deux niveaux différents : le premier niveau correspond à l'appréciation de réalités observables. On peut les appeler « métaphores appréciatives ». Ce niveau inclut les métaphores associées aux thèmes « Niveau de compétence », « Attributs d'une épreuve » et « Attributs d'un résultat ». Quant au deuxième niveau, il se rapporte à des conceptions mentales : « Conception de l'évaluation » et « Conception de l'étudiant ». Nous y référerons avec le terme « métaphores conceptuelles ».

¹⁴⁷ C'est une définition sommaire qui est loin de permettre de saisir la profondeur réelle d'un concept aussi complexe que celui de « métaphore ». Ici, le but est tout simplement de faciliter la compréhension de l'exposé des résultats portant sur les métaphores en évaluation.

Métaphores « appréciatives »

En ce qui concerne les métaphores en lien avec le niveau de compétence, les enseignants les utilisent quand ils désirent exprimer un jugement de valeur global sur les compétences (ou performances) des individus, soit de manière isolée (un étudiant en particulier), soit pour tout un groupe d'étudiants. Ces métaphores sont les plus citées dans les entrevues réalisées. Elles sont exprimées à l'aide d'expressions courtes formées de noms, de verbes ou d'adjectifs.

On note en outre que les métaphores se rapportant à l'appréciation du niveau de compétence tendent à exprimer deux qualités antagonistes, l'une positive et l'autre péjorative : l'exemplarité et la médiocrité des compétences. Il y a donc, chez les enseignants, une certaine tendance pour la classification catégorique du niveau de compétence des apprenants en ayant recours à un vocabulaire appréciatif (positif ou négatif). Leur évaluation est faiblement nuancée. L'appréciation positive se fait essentiellement à l'aide des verbes « voler »¹⁴⁸ et « planer »¹⁴⁹ ou du nom « avion »¹⁵⁰ pour dire qu'un étudiant est bien formé. À titre d'exemple, pour exprimer l'action d'aider un étudiant, l'enseignant Beta.16 parle de l'action de « donner un coup de pouce [à l'étudiant] pour qu'il puisse « planer » et bien « voler » ». L'image est fondée sur la similarité entre la « hauteur » physique d'un avion en vol (mesurée en mètre) et la « hauteur » du niveau de compétence des apprenants (que l'on mesure à l'aide d'une note sur 20 ou à l'aide d'un jugement qualitatif). Ces métaphores sont devenues très ancrées dans le langage courant, non seulement dans la région de Gafsa, mais partout dans le pays.

L'appréciation négative est exprimée à l'aide des adjectifs « obscur »¹⁵¹, « mort »¹⁵² et « achevé »¹⁵³ qui véhiculent l'idée de l'incapacité (la cécité est connotée par le terme « obscur » et l'immobilité réduite ou absente par les termes « achevé » et « mort »). On peut

¹⁴⁸ Traduction libre de : « يطير طيران »

¹⁴⁹ Traduction libre de : « يجنح »

¹⁵⁰ Traduction libre de : « طائرة »

¹⁵¹ Traduction libre de : « ظلمة »

¹⁵² Traduction libre de : « ميت »

¹⁵³ Traduction libre de : « مكمل »

noter par ailleurs l'usage d'expressions idiomatiques toutes prêtes (métaphores mortes) qui sont très familières dans le contexte culturel du site d'étude telle que l'expression « cuit dans une casserole »¹⁵⁴. Ici, la métaphore renvoie à la similarité entre le caractère tendre des aliments cuits et les compétences « molles » des apprenants (par opposition à « solides »). Selon le dictionnaire Larousse¹⁵⁵, il y a des significations proches de celle exprimée par cette métaphore : « être cuit » signifie, entre autres, « être ivre mort » et « échouer dans son projet ».

Par ailleurs, le discours des enseignants a permis de repérer des métaphores qui visent l'appréciation des épreuves. Par exemple, on recourt à des métaphores « gastronomiques » en disant d'un devoir facile qu'il est « loukoum »¹⁵⁶, un mot qui désigne une confiserie d'origine ottomane douce pour la gorge (facile à avaler). Aussi, on emploie le terme « bonbon »¹⁵⁷ dans le même sens. D'un autre côté, pour caractériser le degré élevé de difficulté d'une épreuve, les enseignants utilisent le terme « chinois » par référence à la langue chinoise qu'on considère comme très difficile à lire et à comprendre. Cette difficulté est également exprimée par la métaphore de la « pierre »¹⁵⁸. La dureté naturelle de la pierre est une propriété analogue à celle d'une épreuve difficile.

Enfin, les résultats d'évaluation sont appréciés positivement au moyen de l'adjectif « mondial ». Ainsi, un « résultat mondial »¹⁵⁹ ne concerne bien évidemment pas le monde entier mais c'est une façon de parler qui vise à souligner son caractère excellent.

Métaphores « conceptuelles »

Les métaphores « appréciatives » que nous venons de présenter réfèrent à des réalités observables. En revanche, les métaphores employées pour s'exprimer sur le thème des conceptions mentales (de l'évaluation, des individus...) ont pour objet des idées abstraites.

¹⁵⁴ Traduction libre de : « طاب في برمة »

¹⁵⁵ Voir la page : www.larousse.fr/dictionnaires/francais/être_cuit

¹⁵⁶ Traduction libre de : « حلقوم »

¹⁵⁷ Traduction libre de : « حلوى »

¹⁵⁸ Traduction libre de : « حجر »

¹⁵⁹ Traduction libre de : « نتيجة عالمية »

Elles sont « conceptuelles » en ce qu'elles permettent de conceptualiser une réalité donnée telle que l'activité d'évaluation ou d'enseignement. Les métaphores relevées dans le discours des participants concernant la conception de l'évaluation sont élaborées dans le sens qu'elles sont exprimées à l'aide d'énoncés relativement long en comparaison avec les métaphores appréciatives. Elles sont un ou fondées toutefois sur plusieurs termes « clés » empruntés aux domaines de la technique et des sciences exactes (physique, ingénierie, mécanique, biochimie), comme les termes « thermomètre », « miroir » (physique), « système », « feedback » (ingénierie), « réaction/réactif », « virus » (biochimie), « finition, demi-finition et ébauche » (mécanique). En résumé, ces métaphores reposent sur l'usage d'un langage technico-scientifique.

Pour expliquer sa conception de l'évaluation, l'enseignant Alpha.07 affirme qu'un enseignement dépourvu d'évaluation est sans effets notable et que cela revient à « labourer dans la mer »¹⁶⁰.

Une autre métaphore mentionnée par le participant Alpha.04 est celle de « l'étudiant est pris pour une pierre ». Cette métaphore décrit l'attitude insouciant de nombre d'enseignants à l'égard de l'étudiant et de ses besoins académiques. Ces enseignants voient l'étudiant comme tout objet inhumain faisant partie du processus. Selon le participant, leur relation avec l'étudiant est « sèche » voire inexistante.

4.2.3.3 Points divers sur le langage utilisé en évaluation

La confrontation entre les données d'entrevue et les données issues des documents a permis de constater un certain nombre d'écarts entre les termes du langage officiel que l'on retrouve dans les documents administratifs et les termes employés par les enseignants.

À titre d'exemple, en ce qui concerne les modalités d'évaluation, les désignations « examen » et « devoir surveillé » (« DS ») sont dominantes par rapport aux appellations officielles « devoir de synthèse » et « devoir de contrôle », respectivement. Cet usage dominant se retrouve aussi bien dans le discours (où le devoir de contrôle est dit tout court « DS ») que dans les documents personnels comme les énoncés des épreuves écrites. En revanche, la terminologie officielle concernant ces moyens d'évaluation se situe plutôt au niveau des

¹⁶⁰ Traduction libre de : « بحرث في البحر »

documents officiels. En bref, il y a un écart entre les dénominations officielles et celles qui ont cours dans la scène culturelle relativement aux moyens formels d'évaluation.

L'analyse des données d'entrevue a montré par ailleurs que les participants issus des établissements Alpha et Beta emploient le terme « projet de fin d'études » ou « PFE » au lieu de l'appellation officielle « stage » (« de fin de parcours », « de fin d'études » ou stage tout cours).

Voici un dernier exemple : dans les établissements où les programmes sont régis par le système LMD, « ateliers » est la dénomination officielle des travaux pratiques. Mais au quotidien, les enseignants les désignent par « TP ».

L'autre constat que nous avons pu faire en s'appuyant sur les transcriptions d'entrevue est l'existence d'une sorte d'ambiguïté terminologique chez les participants quand ils parlent à propos de divers aspects de l'évaluation et de l'enseignement. Par exemple, on peut noter une confusion dans les termes employés pour dénoter les documents de planification des activités de formation : « fiche matière », « plan de cours », « plan d'étude », « programme ». Les deux commentaires suivants de l'enseignant Alpha.07 illustrent cette confusion : « la DGÉT te donne au début le plan de cours et elle divise chaque plan de cours en des fiches-matières » ; « dans le programme, il y a des fiches matière. Ça c'est le travail de la DGÉT ». De même, l'enseignant Beta.16 a substitué le terme « plan d'études » au terme « plan de cours » dans ce commentaire : « la majorité des enseignants ne sont pas stricts par rapport au plan d'études [...] ils étaient formés selon ce plan d'études ». Cet enseignant s'est rectifié (« oui, le plan de cours ») en réponse à la demande de clarification faite par le chercheur.

Le manque de précision dans le recours aux termes associés au champ de l'évaluation se manifeste également en regard des notions de note et d'évaluation (ou de modalité d'évaluation pour être précis) » comme l'illustrent ces commentaires : « [...] une autre évaluation ou une autre note » ; « cette note, cette évaluation comment les enseignants la donnent ? » (Ens.Alpha.04) ; « les tests, les devoirs surveillés et les examens et les notes de TP et de l'oral » (Ens.Beta.16). Bref, c'est une manière de parler équivoque où l'on confond la modalité d'évaluation avec le produit de cette modalité, c'est-à-dire la note (ici, la figure de style est la métonymie).

Ce caractère équivoque du discours évaluatif est visible également dans la définition de l'évaluation proposée par l'enseignant Alpha.01 : « l'évaluation c'est un critère, c'est une manière [...] ». Cet enseignant semble indécis quant à la nature de l'évaluation (critère ou manière). Le même phénomène est illustré par les propos d'un autre enseignant : « l'évaluation c'est un indice ou un moyen [...] l'évaluation c'est un critère [...] » (Ens.Gamma.01).

L'enseignant Gamma.02, quant à lui, fait la distinction claire entre les notions d'« acquis » et de « compétence » dans son commentaire « pour vérifier quels sont les acquis et aussi les compétences générées [...] ». Mais, par la suite, il reconnaît explicitement l'équivalence totale entre ces deux notions : « une compétence c'est un acquis ».

En définitive, le langage évaluatif de nos participants présente, au niveau du lexique, quelques divergences par rapport au langage officiel. Aussi, l'observation minutieuse de leurs propos montre un usage ambigu de plusieurs termes liés à l'évaluation.

4.3 Les domaines de l'espace technique

Le deuxième espace de la pratique évaluative correspond au dispositif technique de l'évaluation. C'est principalement dans cet espace qu'on peut saisir l'activité d'évaluation à travers une multitude d'aspects observables tels que les comportements, les documents et leur utilisation, les environnements de travail. etc. Dans ce qui suit, nous allons d'abord identifier les contextes pédagogiques formant la scène culturelle. Ensuite, nous présenterons les résultats d'analyse des pratiques évaluatives dans deux de ces contextes, à savoir les cours et les projets de fin d'études. Enfin, toujours dans le cadre de l'espace technique, nous exposerons les résultats d'analyse des autres aspects de l'activité d'évaluation des apprentissages.

Dans cette thèse, il nous était impossible de procéder à l'analyse en détail des pratiques dans tous les contextes pédagogiques existants. Il fallait choisir. Parmi la panoplie de contextes de formation, nous nous sommes intéressés en particulier à l'analyse détaillée des pratiques d'évaluation dans le contexte pédagogique des cours et des cours intégrés, d'une part, et dans celui des projets de fin d'études (PFE), d'autre part.

4.3.1 Les différents contextes pédagogiques de la scène culturelle

L'analyse des données empiriques a permis de constater que la scène culturelle est divisée en plusieurs cadres pédagogiques relativement isolés les uns des autres. Il s'agit de diverses situations d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles se déroulent les activités d'évaluation. Dans les entretiens individuels, les participants n'ont cessé d'évoquer la compartimentation de leurs activités de formation en ces cadres pédagogiques généraux dont les frontières sont facilement discernables. La documentation analysée appuie également ce constat. Nous avons donc trouvé pertinent de présenter les résultats en adoptant cette subdivision des contextes pédagogiques.

Le domaine « Types d'activités de formation » regroupe les différents contextes pédagogiques dans lesquels les acteurs pratiquent l'évaluation. Nous avons pu en identifier une dizaine. L'analyse taxonomique de ce domaine a conduit à la typologie illustrée sur la figure 13. Les activités de formation appartiennent à deux grandes familles, soit les activités théoriques et celles pratiques.

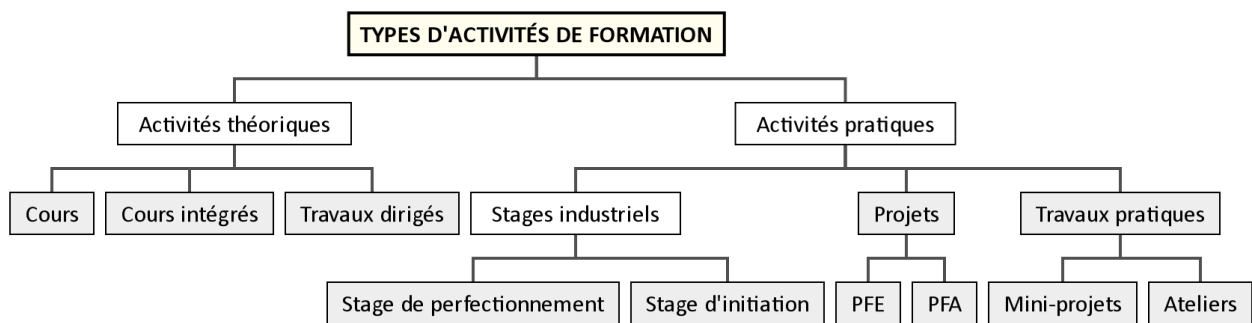


Figure 13. – Typologie du domaine « TYPES D'ACTIVITÉS DE FORMATION »

Le graphique montre clairement que les activités pratiques sont plus nombreuses et plus variées. En effet, les activités théoriques sont axées sur le cours. L'association dans le temps et l'espace entre les activités « travaux dirigés » (TD) et « cours » donne lieu à ce qu'on appelle les cours intégrés. En ce qui concerne le volet pratique, les activités de formation obligatoires comprennent les ateliers, qu'on appelle aussi travaux pratiques (TP).

En ce qui concerne les mini-projets, nous avons constaté que dans deux programmes offerts dans les établissements Alpha et Gamma, cette activité correspond à un cours théorique ou

à une étude de cas théorique (aucune manipulation pratique) plutôt qu'à une activité pratique comme le laisse entendre le nom. Mais en général, hormis ces deux cas isolés, les mini-projets consistent à réaliser des tâches pratiques. Le nom de cette activité comporte parfois explicitement la mention « atelier » (ou l'inverse, c'est-à-dire qu'on précise que l'activité atelier est un mini-projet). Les mini-projets sont donc similaires aux ateliers en ce sens qu'on y réalise des tâches pratiques mais avec quelques différences. Par exemple, l'analyse des plans d'études a permis de constater que les mini-projets ne sont offerts que dans les niveaux supérieurs de la formation, c'est-à-dire en deuxième année ou en troisième année (que ce soit dans les programmes de licence ou de formation d'ingénieurs). Les ateliers, quant à eux, interviennent à tous les niveaux. Par ailleurs, quand le programme comprend un mini-projet, celui-ci correspond en général à un élément d'enseignement optionnel. Il n'est obligatoire que dans quatre programmes de licence (deux offerts à l'établissement Alpha et deux à l'établissement Beta). Cependant, les ateliers sont obligatoires dans tous les programmes d'étude. À la lumière de cette analyse, nous avons regroupé les ateliers et les mini-projets sous la catégorie « travaux pratiques ». Notons, en outre, qu'à l'école d'ingénieurs dont les programmes d'études ne suivent pas le système LMD, on utilise le terme « travaux pratiques ». Ailleurs, les ateliers sont généralement dits « TP ».

Les projets sont un autre type d'activités obligatoires lors de la formation. Dans les documents officiels des établissements Alpha et Beta, les projets de fin d'études (PFE) sont dénommés « stages de projet de fin de parcours » ou « stages » tout cours. Ils sont donc considérés comme un type de stage qui fait partie de la même famille que les stages industriels. La catégorie « projets » inclut aussi les projets de fin d'année (PFA) qui diffèrent des PFE dans le fait qu'ils sont moins exigeants que les PFE (6 et 30 crédits, respectivement). À l'école d'ingénieurs, ils sont réalisés à une étape intermédiaire du cursus, soit en première et deuxième année. À la fin du cursus des licences fondamentales (sixième semestre) offertes à l'établissement Beta, les étudiants réalisent un PFA conjointement avec d'autres matières alors que pour les licences appliquées, on réalise plutôt un PFE auquel les étudiants se consacrent exclusivement pendant toute la durée du dernier semestre. Les projets de fin d'année sont aussi appelés « projets tutorés ». Il s'agit d'un type particulier d'activités qui s'apparente à un cours-projet.

En tant qu'activités pratiques, les stages industriels incluent le stage d'initiation qu'on appelle plus communément « stage ouvrier » (réalisé en première année) et le stage de perfectionnement (réalisé en deuxième année) qu'on désigne généralement par l'appellation « stage technicien ». Il s'agit de stages pratiques en entreprise qui durent un mois.

En plus des activités de formation mentionnées, il existe d'autres activités qui servent de compléments de formation et que nous n'avons pas schématisées dans la typologie de la figure 17. Parmi ces activités, les visites d'études dites aussi « sorties » sont organisées chaque année et permettent aux étudiants de se familiariser avec « l'environnement extérieur, le tissu industriel » (Ens.Alpha.01). Toutefois, leur réalisation dépend des circonstances (disponibilité des enseignants, des autobus, etc.). En outre, les sorties industrielles ne sont pertinentes que pour certaines matières spécifiques (par exemple, en génie électrique, la matière « production et transport d'énergie »). De plus, elles comportent une évaluation informelle (exposé oral et rapport de visite). Quant aux séminaires, ils correspondent à des activités de formation optionnelles notées que l'on retrouve uniquement dans deux programmes offerts à l'établissement Alpha (dans la spécialité génie civil). Selon les plans d'études consultés et les emplois du temps, les séminaires s'apparentent à des TP. L'activité « conférences » est aussi un complément de formation non crédité qu'on propose dans les programmes de la formation d'ingénieurs. Enfin, l'un des participants a mentionné les clubs en tant qu'activité de formation complémentaire : « dans les clubs, on travaille sur un petit projet, par exemple, un robot, une maison intelligente » (Ens.Beta.16).

Après l'étape de codage des données empiriques, nous avons constaté que les segments ayant été associés au contexte pédagogique du cours sont beaucoup plus nombreux que ceux en lien avec les travaux pratiques¹⁶¹. Cela indique que les pratiques rapportées par les participants dans les entrevues concernent essentiellement le contexte des cours et relèvent, de façon secondaire, des travaux pratiques. C'est pourquoi nous avons priorisé les cours au détriment des TP comme contexte-cible pour l'analyse détaillée.

¹⁶¹ Le nombre de citations est d'environ 1056 pour les cours (y compris les cours intégrés) contre 357 pour les travaux pratiques.

Par ailleurs, nous avons vu que dans certains contextes les PFE sont considérés comme des types de stages à côté des stages industriels et qu'il y a beaucoup de similarités entre les deux. Par conséquent, nous avons estimé qu'il était inutile de faire l'analyse des pratiques évaluatives dans le contexte des stages industriels. De plus, les données récoltées sur le terrain concernant les PFE (données d'entrevue, d'observation et documentaire) sont beaucoup plus abondantes que celles en lien avec les stages industriels. Il faut noter que l'observation sur le terrain a ciblé une situation particulière qui s'inscrit dans ce contexte, à savoir la soutenance de PFE. Pour ces raisons, nous avons accordé davantage d'attention au contexte pédagogique des PFE.

En ce qui concerne les visites d'études en industrie, les séminaires et les conférences, nous avons décidé de ne pas les considérer aux fins de l'analyse des pratiques d'évaluation car on les traite comme des compléments de formation et ne sont pas comme des formations obligatoires.

4.3.2 Les pratiques d'évaluation dans les cours

Cette section est consacrée à la description détaillée des pratiques évaluatives dans le contexte pédagogique des cours et des cours intégrés. Nous procéderons à l'exposé des résultats au regard de chacune des étapes du processus d'évaluation.

4.3.2.1 La planification

Domaine « Types de planifications »

Dans le milieu étudié, il semble y avoir deux types de planification dans le processus évaluatif en vigueur comme le montre la figure 14. Les participants ont mentionné la planification générale et la planification spécifique. En ce qui concerne le premier type, il s'agit d'une opération réalisée par l'administration comme l'explique l'un de nos participants : « pour ces modalités [les épreuves formelles], la planification est réalisée au niveau de la direction générale [...]. Ce ne sont pas nous qui faisons la planification » (Ens.Alpha.01). Quant à la planification spécifique, elle concerne ce que l'enseignant planifie tout seul comme modalités d'évaluation informelles ou comme plan d'enseignement qui lui est propre. Il est également possible d'appeler ces deux types de planification « planification officielle » et « planification personnelle », respectivement. Ils

diffèrent par les objets ciblés, la portée de l'opération de planification et l'acteur. Ce dernier correspond soit à toute autorité administrative, y compris le ministère, soit à l'enseignant. Il faut noter que ces deux types ne sont pas dissociés. En effet, la planification spécifique s'appuie sur la planification générale en ce sens qu'à l'échelle locale, l'enseignant planifie son activité d'évaluation délimitée par les modalités spécifiées, à une échelle plus large, par l'administration à travers la planification générale. À titre d'exemple, l'enseignant ne peut pas ajouter une nouvelle modalité d'évaluation officielle (un devoir supplémentaire) à celles prédéfinies.

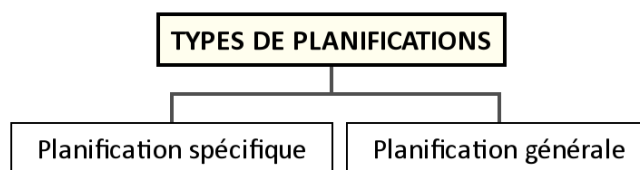


Figure 14. – Typologie du domaine « TYPES DE PLANIFICATION » (cours)

Domaines « Types d'évaluation »

La scène culturelle étudiée comprend deux principaux types d'évaluations : l'évaluation formelle et l'évaluation informelle. Nous avons choisi d'aborder les résultats d'analyse de ce domaine dans la section consacrée à la planification car c'est justement à cette étape que les décisions relatives à la nature des modalités d'évaluation (formelle ou informelle) sont prises.

TYPES D'ÉVALUATIONS (2) : {Informelle, Formelle}

Pour ce qui est de l'évaluation formelle ou officielle, il s'agit d'une « évaluation administrative » qui nécessite d'être rigoureusement documentée à l'aide d'une « paperasse » dans un « processus administratif » comme l'explique l'enseignant Alpha.04. Ce dernier la décrit également en invoquant le terme « loi » et affirme que l'enseignant est légalement contraint d'attribuer une note à l'étudiant : « tu dois retourner une note » (Ens.Alpha.04). Ce type d'évaluation est associé à des modalités d'évaluation ponctuelles telle que les épreuves écrites intermédiaires (devoir) et finales (examen).

Quant à l'évaluation informelle, elle se manifeste par des pratiques évaluatives personnelles réalisées en dehors de toute intervention de la part de l'administration : « C'est un effort personnel de ma part. Nous ne sommes pas obligés de la faire » (Ens.Alpha.04). Elles ont lieu tout au long du semestre principalement sous forme d'activités dirigées par l'enseignant en salle de classe prenant la forme d'exercices d'application, de « discussion scientifique et technologique » (Ens.Alpha.07) et de tests non notés. L'un de nos participants caractérise ce type d'évaluation par une certaine « petitesse » en disant par exemple « c'est juste un test « d'évaluation » c'est tout », « un petit test », « petite évaluation ». Il s'agit alors d'une évaluation à portée limitée relativement au contenu des cours, à la différence des évaluations officielles qui couvrent une large partie du contenu enseigné. Un autre l'identifie comme une « évaluation de manière continue » (Ens.Beta.16) en l'opposant à l'évaluation qui met en œuvre des modalités officielles ponctuelles (devoir, test, examen...). Dans deux PDC, cette évaluation informelle qui se fait conjointement avec l'enseignement est explicitement qualifiée de « formative ».

Domaine « Objets de planification »

L'analyse a permis d'identifier cinq objets, ou cibles, de la planification dans le domaine intitulé « Objets de planification ». Il s'agit ici de répondre à la question : planifier *quoi* ?

OBJETS DE PLANIFICATION (5) : {Objets d'évaluation, Modalités d'interprétation, Moments d'évaluation, Modalités d'évaluation, Instruments d'évaluation}

À l'étape de la planification, les enseignants choisissent les moyens à utiliser pour évaluer les performances des étudiants. L'enseignant Alpha.01 affirme qu'il planifie de « petites évaluations » informelles qu'il réalise à la fin de chaque chapitre enseigné : « c'est planifié qu'à la fin de chaque chapitre, je fais une « petite évaluation » sur ce chapitre ». Cependant, nous avons noté que cet objet de la planification n'est pas très récurrent (une seule citation repérée qui traite explicitement de cet objet). Par ailleurs, il n'y a que deux plans de cours (PDC) de l'établissement Alpha où l'enseignant responsable de la matière planifie des modalités d'évaluation pour son cours.

Dans le cadre des cours, les instruments d'évaluation constituent un autre objet de planification dans le sens que les enseignants planifient la préparation des énoncés des

épreuves écrites avant leur passation. Pour ce faire, ils n'utilisent pas d'instruments spécifiques de planification.

Dans la scène culturelle analysée, il s'est avéré que la planification porte principalement sur les moments de l'évaluation. Dans les entrevues, les participants ont mis beaucoup d'emphase sur l'aspect temporel de la planification de l'évaluation en parlant de « planning », de « calendrier » et de « dates » des épreuves écrites. Les moments de l'évaluation formelle (épreuves écrites intermédiaires et finales) sont fixés par l'administration de manière officielle et les enseignants sont tenus de respecter les dates. La planification des moments d'évaluation concerne également les évaluations informelles. C'est le cas par exemple de l'enseignant Alpha.01 qui fixe le moment de sa « petite évaluation » à un moment précis, soit à la fin de chacun des chapitres.

Pour ce qui est des objets d'évaluation, leur planification consiste essentiellement à lister dans les PDC des objectifs pédagogiques aussi bien généraux que spécifiques. Ces objectifs font partie de tous les PDC que nous avons pu récupérer (6 plans de cours issus des établissements Alpha et Gamma).

Les modalités d'interprétation sont aussi des cibles de la planification. Cela inclut, de manière globale, la planification de la pondération des différents moyens d'évaluation, et, de manière plus spécifique, la planification des méthodes de correction, des barèmes de notation et des critères d'évaluation. Il faut noter que l'objet « critères d'évaluation » n'est que rarement la cible de la planification. En effet, nous avons constaté qu'il y a seulement 4 PDC où cet objet est mentionné d'autant plus que ces plans de cours concernent le même département académique dans l'établissement Alpha.

En plus de ces objets qui sont directement liés à l'évaluation, la planification porte aussi sur des objets en lien avec l'enseignement. Il y a d'abord la définition des contenus du cours (cibles de formation) à travers une planification spécifique en amont des activités d'enseignement. Deux de nos participants ont parlé de cet aspect et l'un d'eux a évoqué le PDC comme instrument qui permet cette planification. Cela a bien été confirmé par l'analyse des PDC où l'on trouve des informations sur les cibles de formation (sous la rubrique « éléments de contenu »).

Les enseignants planifient également des moyens d'enseignement à l'aide du PDC. Ces aspects ne font pas partie à proprement parler du processus d'évaluation subséquent mais ils sont bien évidemment indispensables pour l'évaluation. Pour planifier les cibles de formation, les enseignants se servent d'un PDC générique qu'on appelle « fiche matière » pour créer un PDC plus détaillé comme l'explique l'enseignant Alpha.07 : « on développe les lignes générales [de la fiche matière] ». Cette pratique n'a été mentionnée que par cet enseignant issu de l'établissement Alpha. Parmi les PDC disponibles, trois d'entre eux sont détaillés et confirment bien que cette pratique existe (élaboration d'un PDC détaillé), bien qu'elle semble très restreinte. Une analyse plus systématique et généralisée des instruments de planification, notamment les PDC, permettrait d'infirmer ou de confirmer cela. Dans le même ordre d'idée, un autre participant évoque ce problème de manque d'explicitation des modalités d'enseignement et d'évaluation en soulignant que « la majorité des enseignants n'ont pas de plans de cours » (Ens.Beta.16).

Domaine « Instruments de planification »

Jusqu'à maintenant, nous avons parlé du PDC en tant qu'instrument de planification. La figure 15 montre d'autres instruments.

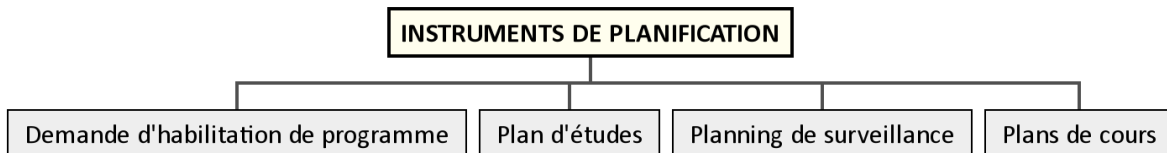


Figure 15. – Typologie du domaine « INSTRUMENTS DE PLANIFICATION » (cours)

En ce qui concerne le contenu même des PDC (ou des fiches matières), hormis trois PDC qui incluent des critères d'évaluation, il semble que ce n'est pas commun de consacrer une section à l'évaluation comme le précise l'enseignant Gamma.01 : « pour notre part, on ne met pas l'évaluation [dans le plan de cours] » (Ens.Gamma.01). L'unique information que l'on pourrait assimiler à une information évaluative ce sont les objectifs pédagogiques. Ces derniers sont exprimés à l'aide de verbes tels que « savoir », « maîtriser », « connaître », « identifier », « énumérer », « comprendre », etc. Ces verbes traduisent des niveaux taxonomiques peu élevés.

Le plan d'études (PÉ) permet de réaliser une planification globale d'un programme de formation, où l'on décrit sa structure avec l'ensemble des matières ainsi que le volume horaire, les crédits, les coefficients, les modalités d'évaluation et leurs pondérations et ce, pour chacune de ces matières. Pour les PÉ des établissements Alpha et Beta, ils sont publiés sur Internet par le ministère. Il est à noter que les parcours de formations dans ces établissements s'inscrivent dans le système LMD et, de ce fait, leurs PÉ sont centralisés à l'aide d'un système d'information regroupant tous les PÉ sous-tendus par le système LMD pour l'ensemble des universités à l'échelle nationale. En revanche, les programmes offerts dans l'établissement Gamma (école d'ingénieurs) sont différents puisqu'ils sont conformes à un régime d'études propre aux établissements de formation d'ingénieurs. Pour ceux-là, après une recherche laborieuse sur Internet, nous avons pu récupérer le plan d'études de la première année de l'un des programmes. Le document repéré n'était pas publié sur le site officiel de l'établissement mais sur un réseau social (page de l'établissement). Un deuxième PÉ complet (couvrant les trois ans de la formation) a été fourni par l'un de nos participants. Ces deux PÉ sont les seuls disponibles.

Ces PÉ présentent les matières appartenant à différents modules ainsi que les volumes horaires de chaque activité de formation (cours intégrés, TP) et les coefficients correspondants.

Pour les établissements offrant des parcours de type LMD, l'instrument « demande d'habilitation » permet de proposer, chaque trois ans, un nouveau programme ou d'en modifier un. Cette demande requiert, entre autres, de spécifier des éléments en lien avec l'évaluation des apprentissages. C'est une sorte de planification en amont qui permet aux demandeurs (un groupe d'enseignants) de préciser, de manière globale, les modalités d'évaluation et les pondérations associées qui seront adoptées. On y définit également les « acquis d'apprentissage » de la formation formulés en termes de connaissances (savoirs), d'aptitudes (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). Une fois la demande approuvée par le ministère, le programme en question devient officiel et un PÉ est produit pour servir de référence aux acteurs locaux.

Le « calendrier de surveillance » mentionné par l'enseignant Alpha.04 fait partie des instruments de planification de l'évaluation. C'est un document officiel dont la fonction est d'assigner la tâche de surveillance aux enseignants durant les épreuves écrites.

4.3.2.2 La prise d'information ou collecte de données

Dans cette section, il est question de décrire l'étape de la collecte de données de manière à répondre à des questionnements d'ordre technique portant sur les objets d'évaluation (*quoi*), les moyens mis en œuvre (*comment*), les moments d'évaluation (*quand*), les instruments de collecte (*avec quoi*). Nous présenterons également d'autres aspects en lien avec la création et l'administration des tâches d'évaluation.

Domaine « Objets d'évaluation »

« Sur *quoi* porte l'évaluation » ? Telle est la question à laquelle nous tentons d'apporter une réponse à travers l'analyse du domaine « Objets d'évaluation ». Voici les catégories appartenant à ce domaine.

OBJETS D'ÉVALUATION (9) : {Compétences, Connaissances, Habiletés*, Étudiant, Tâche, Discipline, Performance, Acquis d'apprentissage, Assiduité}

Dans les réponses des participants aux questions de l'entrevue, on note une récurrence de l'expression « évaluer l'étudiant ». Une telle manière de parler indique que les enseignants considèrent l'apprenant lui-même en tant qu'objet d'évaluation. Les données montrent également que les tâches ou les activités sont prises pour des cibles d'évaluation. Les données permettent toutefois de comprendre que, concrètement, les énoncés « évaluer un étudiant » et « évaluer une tâche » sont une façon de parler, ni plus ni moins, et qu'à ces deux objets globaux s'ajoutent des objets d'évaluation plus spécifiques tels que le comportement (assiduité, discipline), la performance et surtout les acquis d'apprentissage. Ces acquis, qui sont les plus cités durant les entrevues, comprennent, toujours selon la perspective émique des enseignants, les connaissances, les habiletés et les compétences. La typologie de la figure 16 résume graphiquement la structure du domaine « Objets d'évaluation ».

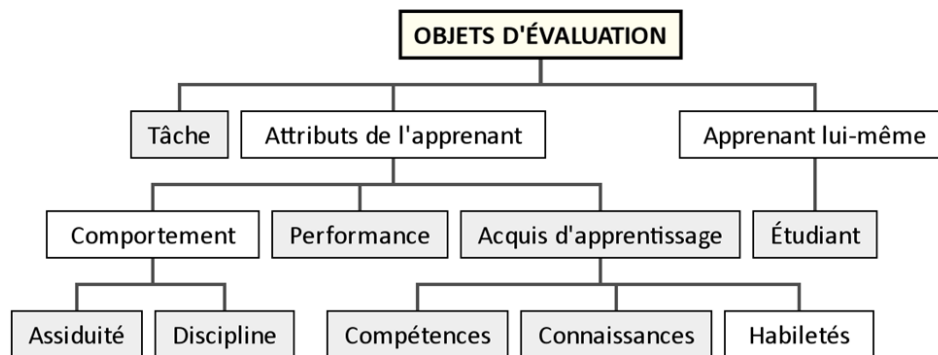


Figure 16. – Typologie du domaine « OBJETS D'ÉVALUATION » (cours)

L'enseignant Alpha.04 a explicitement abordé les trois types d'acquis d'apprentissage. Il a parlé d'abord des connaissances en mentionnant « acquisition de concepts ». En deuxième lieu, les habiletés s'apparentent, selon lui, à la manipulation de concepts : « cette manipulation est l'application directe ». Enfin, la « maîtrise du concept » représente les compétences. D'autres segments de discours renvoient d'une manière ou d'une autre à ces trois objets principaux et ce, de manière quasi équilibrée (de point de vue nombre de citations).

La progression des étudiants dans leur apprentissage n'est pas très mentionnée comme objet d'évaluation (deux citations). Comme cet objet ne semble pas privilégié, nous ne l'avons pas mis dans la typologie des objets d'évaluation.

L'analyse des PDC a montré que, globalement, les objets privilégiés de l'évaluation correspondent à des connaissances restituées, ce qui les situe à un bas niveau taxonomique. À ce propos, on peut constater que très peu de verbes d'action sont utilisés dans les énoncés des objectifs du cours : « connaître » est le verbe le plus récurrent, et qui est sémantiquement proche des verbes « savoir » ou « saisir le sens de ». On trouve aussi, mais de moindre occurrence, les verbes « identifier », « comprendre », « maîtriser », « caractériser », « préciser ». En ce qui concerne le verbe d'action « analyser » qui relève d'un niveau taxonomique plus complexe, les enseignants n'en font usage que très rarement (quatre occurrences seulement dans tous les objectifs des sept PDC étudiés).

Domaine « Moyens d'évaluation »

À chacun des deux types d'évaluation, c'est-à-dire « formelle » et « informelle », correspond des moyens d'évaluation particuliers. La typologie illustrée sur la figure 17 montre les liens entre les catégories du domaine « Moyens d'évaluation ». Ces catégories constituent les modalités mises en œuvre pour assurer la collecte de données concernant les différents objets d'évaluation que nous avons présentés précédemment. Un tel inventaire a permis de répondre à la question « comment fait-on l'évaluation ? ».

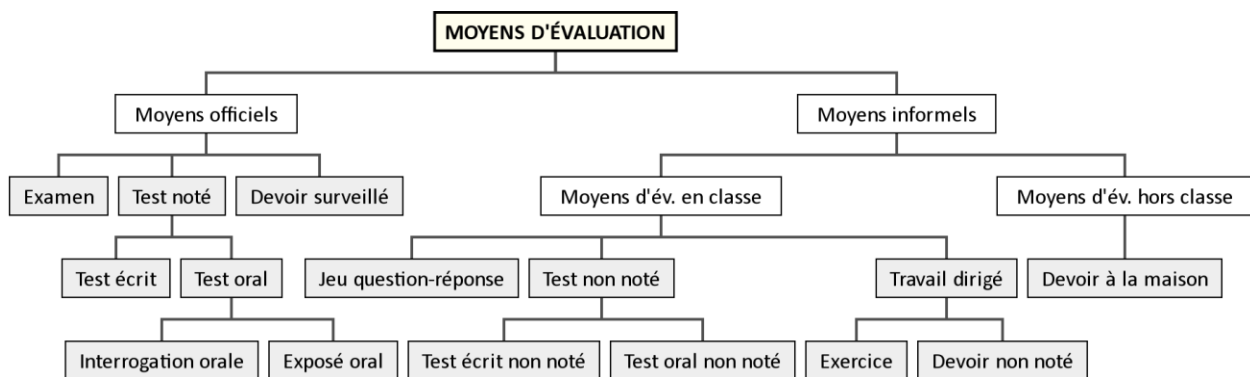


Figure 17. – Typologie du domaine « MOYENS D'ÉVALUATION » (cours)

Un premier constat évident qu'on peut dégager est que les moyens d'évaluation sont diversifiés et qu'ils sont soit officiels (formels) ou informels.

Les moyens officiels comprennent trois épreuves écrites, soit l'examen, le devoir surveillé et le test écrit. L'interrogation orale et l'exposé oral constituent deux formes de modalités qu'on utilise en tant que test officiel.

Il importe de préciser que toutes les épreuves écrites sont « surveillées », c'est-à-dire qu'un enseignant surveille les étudiants lors de la passation afin de prévenir les tentatives de tricherie. Le devoir surveillé et le test qui servent à « contrôler » les apprentissages par rapport à une partie limitée du contenu d'enseignement ont lieu au milieu du semestre. L'examen, qu'on qualifie parfois de « final », se déroule quant à lui à la fin du semestre et permet d'établir un bilan de l'ensemble des apprentissages réalisés pendant le semestre (synthèse).

En ce qui concerne les moyens d'évaluation informels, ils correspondent à des situations d'évaluation conduites soit en salle de classe, soit en dehors de ce contexte. En salle de classe, on fait appel en premier lieu au travail dirigé (« TD ») comme moyen d'évaluation informel qui ne produit pas de notes officielles, c'est-à-dire qui possède une visée formative. Pour les enseignants, les TD peuvent consister à réaliser des exercices ou même à reprendre des devoirs de contrôle officiels anciens et à les corriger en classe en guise de préparation pour l'examen final.

En deuxième lieu, au cours des séances d'enseignement, les « jeux de question-réponse » auxquels se livrent l'enseignant et ses étudiants constituent un moyen d'évaluation omniprésent. C'est une manière directe et rapide de recueillir, « à la volée », des informations sur les apprentissages. L'un des participants (Alpha.07) s'est exprimé à ce propos au moyen de la notion de « feedback » en expliquant comment les questions directes posées dans le cadre de « discussions scientifiques et technologiques », comme il les appelle, permettent d'obtenir ce feedback évaluatif.

Quant à la troisième catégorie des moyens d'évaluation informels en classe, il s'agit des tests non notés qu'on administre de manière écrite ou orale. Le caractère informel de ces tests se manifeste nettement dans des affirmations telles que « une interrogation que je fais pour moi » (Ens.Alpha.04) et « je ne corrige pas les tests [écrits] » (Ens.Beta.16). Selon ce dernier, il semble que la majorité des enseignants ne donnent pas de tests informels et que, le cas échéant, ces tests sont généralement annoncés. Pourtant, d'autres enseignants rapportent une pratique différente, à savoir donner des tests de manière inopinée. À titre d'exemple, l'enseignant Alpha.01 précise que « l'étudiant n'en est pas au courant [du test] » Il est à noter que les tests informels en classe peuvent prendre deux formes (et deux finalités) : (1) soit qu'on les réalise comme un travail dirigé (exercice) qu'on corrige en classe. Ici, la visée est formative ; (2) soit qu'on les administre de manière similaire aux tests officiels en faisant croire aux étudiants qu'ils sont comme tel alors qu'en réalité ils ne sont pas notés (et parfois ne sont même pas corrigés). Dans ce cas-là, le but de ces tests, qu'on peut caractériser justement de « factice », est de « faire peur » aux étudiants afin d'améliorer leur engagement dans les cours. Comme l'ont signalé nos participants, les étudiants affichent un désintéressement grandissant à l'égard de leurs études. Leur faire peur consiste à attirer leur

attention sur la possibilité de leur échec s'ils ne fournissent pas assez d'effort et à leur montrer, à travers les tests, le caractère sérieux des études.

En plus des moyens d'évaluation informels employés dans la salle de classe pendant le déroulement des cours (intégrés), les enseignants font aussi usage des devoirs à la maison pour récolter des données évaluatives. Cette modalité est basée sur une variété de tâches telles que les mini-projets, les recherches thématiques et les séries d'exercices. Les données analysées permettent de constater que ce type de modalités n'est pas très répandu. En effet, d'une part, lors des entrevues, on n'en a pas beaucoup parlé et, d'autre part, nous n'avons pas pu récupérer des documents traitant des devoirs à la maison.

Domaine « Instruments de collecte »

Lors de la phase de collecte des données d'évaluation, les enseignants utilisent divers instruments, c'est-à-dire des documents mis à la disposition des étudiants en vue de réaliser les tâches demandées. La figure 18 montre comment le domaine « Instruments de collecte » est structuré.

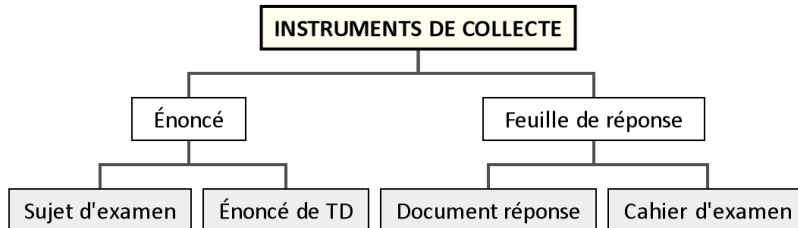


Figure 18. – Typologie du domaine « INSTRUMENTS DE COLLECTE » (cours)

Certains instruments servent à communiquer la description détaillée de la tâche à l'étudiant. Ils font partie de la catégorie « énoncé » qui inclut les « sujets d'examen » et « les énoncés de TD ». Ces instruments nécessitent d'être construits par l'enseignant par un travail intellectuel plus ou moins important. La catégorie « sujet d'examen » relève de l'évaluation formelle. Les acteurs du milieu, notamment les enseignants, désignent souvent les sujets d'examen par le nom même de l'activité, c'est-à-dire qu'ils substituent par exemple « sujet du devoir de contrôle » par « devoir ». Mais, le terme prépondérant est « sujet ». Dans la catégorie « énoncé », on trouve aussi les énoncés des travaux dirigés qu'on dénomme couramment « TD ». Ceux-ci relèvent de l'évaluation informelle en classe. En analysant des exemples

concrets de TD, nous avons noté qu'ils sont parfois regroupés sous forme de « recueils » ou de « séries » d'exercices et de problèmes qu'on appelle aussi « fascicules ».

Les deux instruments « sujet d'examen » et « énoncé de TD » ne sont pas dissociés. En effet, les TD sont parfois conçus à partir de sujets d'examens et vice versa.

La collecte ne fait pas appel uniquement à ces instruments « énonciatifs ». En effet, on trouve également les feuilles de réponses vierges où les étudiants consignent leurs réponses. Il s'agit en particulier du document « cahier d'examen » qu'on désigne aussi par « feuille d'examen ». Le cahier d'examen est un document officiel utilisé dans le cadre des épreuves écrites formelles (devoir et examen).

Certains instruments de collecte assurent à la fois les fonctions de communication des énoncés et de récupération des réponses. C'est le cas par exemple des exercices conçus dans un format électronique qu'on peut administrer en ligne. Mais, ce type d'instruments à caractère technologique n'est pas très répandu. Cependant, le type d'instruments « document réponse » est plutôt assez courant. C'est un document papier qui comprend l'énoncé des questions et des zones vides destinées à recevoir les réponses. À ce propos, l'un des enseignants affirme : « nous travaillons avec le système de document-réponse, on ne travaille pas avec des pages d'examen vierges. [L'étudiant] répond sur le document réponse » (Ens.Alpha.01). Selon cet enseignant, cette méthode de travail serait adoptée dans son milieu, mais ce n'est pas clair si c'est au niveau institutionnel ou départemental.

Domaine « Méthodes de création du sujet d'examen »

Certains moyens d'évaluation nécessitent la création d'instruments élaborés dédiés à une collecte systématique de données d'évaluation. Le « sujet » d'examen est un instrument d'évaluation qu'on utilise dans le cadre des devoirs de contrôle ou des examens de fin de semestre.

Pour ce qui est des méthodes suivies pour créer le sujet d'examen, les participants ont parlé de la « méthode classique » où l'enseignant crée son sujet à la lumière de ce qui a été enseigné. Cette méthode est surtout employée quand la matière est sous la responsabilité d'un seul enseignant. Quant à l'enseignant Alpha.04, sa manière moins conventionnelle de construire le sujet d'examen consiste à sélectionner le contenu à partir d'un recueil

d'exercices proposés par les étudiants. Cette méthode inhabituelle paraît méconnue chez le reste des enseignants.

MÉTHODES DE CRÉATION DU SUJET D'EXAMEN (2) : {Méthode classique de recyclage*, Cocréation avec les étudiants* }

Somme toute, il s'est avéré que la méthode dominante consiste à créer l'épreuve à partir des exercices et des TD réalisés en classe ou à partir d'épreuves antérieures. Le sujet ainsi créé est plus ou moins similaire à ce qui a déjà été vu par les étudiants. Mais généralement, les sujets proposés correspondent presque intégralement à des sujets (ou exercices) administrés auparavant (en classe ou en situation formelle d'évaluation). Cette méthode peut se résumer par le terme analytique « recyclage » dans le sens que les enseignants construisent leurs sujets d'examens en réutilisant les contenus des épreuves précédentes ou des TD avec l'introduction de quelques modifications mineures. Cette façon de faire est clairement décrite comme suit par l'enseignant Alpha.01 : « on donne un devoir similaire ou le même qu'un TD qu'on a corrigé et évalué, on le redonne [dans l'examen ou le devoir] pratiquement intégralement, hormis quelques modifications de paramètres ». De même, un autre enseignant souligne la prévalence de la méthode de recyclage des sujets en affirmant que « la majorité [des épreuves ne changent pas d'une année à l'autre] » (Ens.Beta.16)

Domaine « Parties du sujet d'examen »

L'analyse de ce domaine a permis d'identifier les éléments constitutifs du sujet d'examen. La structure de la figure 19 illustre comment ces éléments sont imbriqués les uns dans les autres formant un tout qu'est l'épreuve écrite.

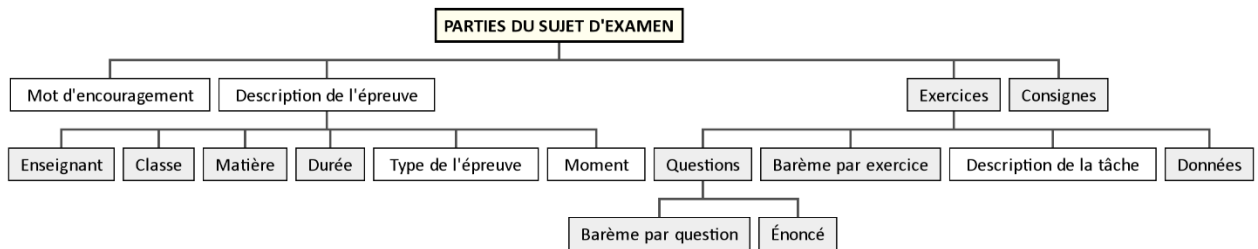


Figure 19. – Structure du domaine « Parties du sujet d'examen » (cours)

Par « sujet d'examen » nous entendons aussi bien le devoir de contrôle que l'examen final. En premier lieu, le sujet comprend une section consacrée à des informations générales sur l'épreuve telles que le type de l'épreuve (devoir ou examen), la matière, la date et la durée de passation.

En deuxième lieu, la majeure partie du sujet correspond à la tâche évaluative qui se présente sous forme d'exercices ou de problèmes. Cette tâche est décrite par une sorte de mise en situation avant que les questions ne soient posées. Selon la matière, la description de la tâche peut comprendre des illustrations graphiques (schémas). Les exercices peuvent aussi inclure des données utiles à la réalisation de la tâche comme des valeurs numériques de constantes universelles ou un ensemble élaboré d'informations présentées comme un tout cohérent (par exemple, dans un tableau). De telles données sont généralement exprimées à l'aide des termes « données » ou « on donne » ou encore « on prendra ». Dans certains sujets d'examen, l'enseignant peut choisir de spécifier le barème pour chacun des exercices. Ces derniers contiennent bien évidemment des questions qui constituent le cœur de l'instrument puisque c'est au travers de leurs énoncés que le travail demandé (calcul, schématisation...) est communiqué à l'étudiant. Un barème spécifique peut être attribué à chaque question de manière individuelle. Il faut souligner que la pratique d'explicitation du barème dans le sujet d'examen n'est pas généralisée. Elle s'avère peut-être même moins répandue que la pratique inverse (omission du barème)¹⁶². Ce constat découle de l'analyse de 22 épreuves administrées dans les différents établissements de notre terrain d'étude.

Le troisième élément que l'on retrouve dans les sujets d'examen sont les consignes. Voici un exemple : « Lire attentivement le sujet. Expliquez vos démarches. Encadrez vos résultats. N'oubliez pas les unités (SI). Le correcteur tiendra compte de la qualité de la copie d'examen. » (Doc.Pers.Gamma.020). Mais, les consignes les plus récurrentes consistent à mentionner les documents qui sont autorisés ou non.

Enfin, l'une des pratiques qu'on peut observer chez les enseignants est le fait d'écrire à la fin de l'épreuve un petit mot d'encouragement comme « bonne chance », « bon travail » ou « bon courage ». Toutefois, ce n'est pas toujours le cas.

¹⁶² Parmi 22 sujets d'examen analysés, 13 ne comportent pas de barème.

Il importe de signaler en outre que les épreuves peuvent faire mention d'objectifs. Néanmoins, cet élément fait exceptionnellement partie des sujets d'examen. En effet, parmi toutes les épreuves analysées, nous n'en avons repéré que deux qui contiennent des objectifs. De plus, ces objectifs sont formulés spécifiquement pour des exercices en particulier et non pour toute l'épreuve : « Exercice 1 : L'objectif de cet exercice est l'utilisation du microcontrôleur PIC16F4550 pour la conversion analogique numérique » et « Exercice 2 : Le but de cet exercice est de réaliser... » (Doc.Pers.Gamma.020). Tels qu'énoncés, ces objectifs ne sont pas des objectifs pédagogiques mais plutôt une sorte d'introduction concernant la tâche proposée dans l'exercice.

Les sujets d'examens possèdent un contenu très similaire à celui des TD. La seule différence réside dans les informations relatives à l'épreuve que l'on retrouve au début du sujet d'examen. D'ailleurs, l'un des enseignants de l'établissement Alpha écrit dans son fascicule de TD : « Il faut noter que la majorité de ces exercices et problèmes sont des sujets d'examens que j'ai proposés durant presque dix ans d'enseignement de cette matière » (Doc.Pers.Alpha.050).

Domaine « Types de questions »

La catégorie « question » représente un élément important de la dimension technique de l'évaluation dans la scène culturelle analysée. Pour cette raison, il nous est apparu pertinent de procéder à l'analyse des divers types de questions que les enseignants utilisent dans leurs sujets d'examens. Nous avons dégagé trois catégories fondamentales de questions, soit les « questions de cours », les « questions d'application » et les « questions de réflexion ».

TYPES DE QUESTIONS (3) : {Questions de cours, Questions d'application, Questions de réflexion}

Il y a d'abord les questions de cours qui servent à vérifier les connaissances simples. L'enseignant Alpha.07 avance que ce type de questions « correspond à l'acquisition des informations scientifiques et technologiques ». En analysant les épreuves dont nous disposons, nous avons effectivement trouvé ce type de questions qu'on met généralement au début du sujet de l'épreuve. Certains enseignants utilisent même l'intitulé « questions de cours » pour la section regroupant ces questions. Cette appellation est employée aussi bien

dans les examens que dans les TD. Une question de connaissance ressemble à la suivante : « Énoncer le principe de la règle de Hund » (Doc.Pers.Gamma.019).

Deuxièmement, les épreuves contiennent des questions d'application. Selon l'un de nos participants, ce sont des questions pour « l'application directe d'une formule ou d'une information pour résoudre un problème » ou, autrement dit, « l'application directe du cours » (Ens.Alpha.07). Voici un exemple d'une question d'application extraite d'un sujet de devoir de contrôle : « Calculer la valeur de l'intensité du courant I » (Doc.Pers.Delta.019).

Enfin, le troisième type de questions mentionné par nos participants correspond aux questions de réflexion qui « reposent sur la capacité de l'étudiant à réfléchir afin de savoir comment résoudre le problème » (Ens.Alpha.07). Deux enseignants parmi ceux que nous avons interviewés (Beta.16 et Gamma.01) soulignent que ces questions servent à « faire la différence » (les deux ont utilisé la même expression). La question « à partir de la courbe d'équilibre liquide-vapeur, déterminer le taux de reflux minimum (expliquer votre résultat sur la courbe) » (Doc.Pers.Gamma.020) ou celle-ci « Écrire le programme en langage C [...] qui permet de... » (Doc.Pers.Gamma.020) représente un exemple de questions de réflexion. Pour répondre à ces questions, l'étudiant a visiblement besoin de fournir un effort mental plus élevé que dans le cas des autres types de questions.

Les participants signalent le fait que les questions de cours et d'application composent généralement le devoir de contrôle sous forme d'exercices simples et que, dans l'examen final, s'ajoute les questions de réflexion. De surcroît, le niveau de difficulté des exercices proposés à l'examen est un peu plus élevé.

À cette typologie de questions, certains enseignants font associer une typologie d'étudiants, à savoir les étudiants moyens, ceux ayant un niveau un peu plus élevé et les étudiants forts. C'est notamment le cas de l'enseignant Gamma.01 qui résume la structure de son épreuve ainsi : « dans l'épreuve on trouve 10 points pour un étudiant qui assiste au cours et ne s'absente pas, [...] ensuite 5 points correspondent à une partie un peu évoluée pour les étudiants qui travaillent plus et il reste 5 points ou 3 points en général pour faire la différence ».

4.3.2.3 L'interprétation

Domaine « Moyens d'interprétation »

Dans le contexte des cours, les moyens principaux d'interprétation sont soit informels soit officiels. Sous ces deux grandes familles, on trouve plusieurs moyens plus spécifiques. La figure 20 schématise la typologie du domaine « MOYENS D'INTERPRÉTATION ».

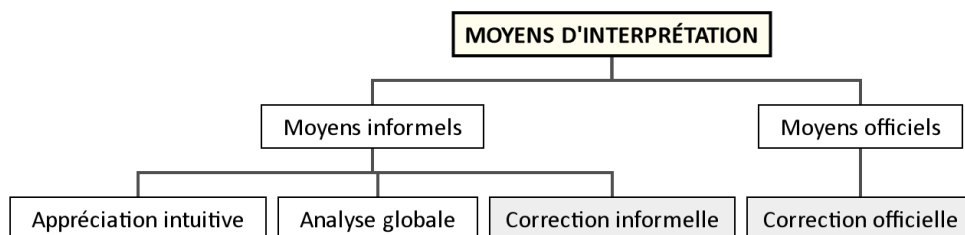


Figure 20. – Typologie du domaine « MOYENS D'INTERPRÉTATION » (cours)

En premier lieu, les moyens informels sont utilisés dans le cadre des activités informelles en classe, notamment les travaux dirigés. La caractéristique essentielle de cette famille de moyens d'interprétation est qu'ils n'aboutissent pas à l'attribution d'une note.

La correction informelle cible par exemple les TD et les tests écrits. Pour ces derniers, aucun participant n'a mentionné l'usage d'un instrument (corrigé-type) pour faire la correction (dans le cas où l'enseignant corrige les tests). L'appréciation consiste à se baser sur les indices relevés de manière intuitive et non systématique pour interpréter ce qui est observé dans des situations d'apprentissage. Le but est de porter un jugement global intuitif. L'enseignant questionne les étudiants sur des choses précises et se base sur les réponses pour construire son jugement. L'un des participants explique que cette façon d'interpréter s'apparente à la mesure du taux de bonnes réponses pour des questions adressées à toute la classe. Ce faisant, l'enseignant « identifie les lacunes des étudiants au cours du chapitre » (Ens.Alpha.01) et peut ainsi ajuster le TD à la lumière de cette interprétation. Parfois, les indices recueillies par l'enseignant pour effectuer une interprétation évaluative correspond à des interventions spontanées de l'étudiant tel que le confirme cette citation de l'enseignant Alpha.01 : « quand [l'étudiant] pose la question [énoncé de la question], je me dis qu'il n'a pas fait son travail ». Quant à l'analyse globale des résultats, c'est un moyen d'interprétation dont la portée dépasse l'appréciation des productions vers l'appréciation de

la performance globale de l'ensemble des étudiants. Un enseignant l'appelle « évaluation collective » (de tout le groupe) par opposition à l' « évaluation individuelle » (de chacun des membres du groupe). Ce moyen d'interprétation fait appel à l'examen de quelques statistiques tels que le taux de réussite ou la moyenne du groupe.

En deuxième lieu, les moyens formels d'interprétation visent à produire une note permettant de quantifier l'appréciation de la performance observée. Le seul moyen formel est la « correction officielle » des épreuves écrites (devoir et examen). Il se présente comme un dispositif systématisé s'appuyant sur la confrontation entre la production de l'étudiant et une solution typique des exercices proposés qu'on appelle « corrigé-type ». Selon l'un des enseignants (Alpha.04), légalement, la correction des épreuves écrites doit se faire conjointement par deux enseignants (double correction). Mais, dans les faits, un seul enseignant se charge de corriger les copies des étudiants. Pour « simuler » la double correction, un autre enseignant signait toutes les copies des étudiants sans vraiment les corriger une deuxième fois. Le participant Alpha0.4 affirme que même cette pratique a disparu. Maintenant, « une seule note est mise et ça s'arrête là »

Bien que la correction officielle repose sur un corrigé-type, l'interprétation n'est pas pour autant rigide et l'enseignant peut faire une appréciation relativement nuancée. À ce propos, le participant Alpha.07 affirme que

Parfois, dans sa réponse à une question donnée, l'étudiant fournit une réponse mais cette réponse est incorrecte, mais à l'intérieur de sa réponse tu vois une certaine logique qui fait partie de la question, c'est-à-dire qu'il a appliqué une certaine logique. Ici, il ne faut pas faire l'aveugle envers ça et il faut qu'on donne une certaine appréciation par rapport à la logique empruntée par l'étudiant (Ens.Alpha.07).

Domaine « Instruments d'interprétation »

Les instruments d'interprétation adoptés lors de l'évaluation des activités liées au cours comprennent les catégories « corrigé-type », « statistiques des résultats » et « expérience ».

INSTRUMENTS D'INTERPRÉTATION (3) : {Corrigé-type, Statistiques des résultats*,
Expérience}

Les deux premiers instruments sont des artefacts concrets que l'on peut voir, lire et toucher (en format papier). Le corrigé-type, qu'on appelle aussi « correction », est un document qu'on utilise dans le cadre des TD et des épreuves écrites officielles. Dans le cas des TD, c'est un instrument d'aide à l'apprentissage pour l'étudiant. Dans le deuxième cas, on s'y réfère pour vérifier, question par question, si les réponses fournies par l'étudiant sont conformes à celles attendues (spécifiées dans le corrigé-type) et ce, en vue de donner une note. « C'est pour faciliter l'attribution des notes à l'étudiant à chaque réponse. C'est [le corrigé-type] qui te donne une référence, c'est comme une consigne, un repère sur lequel on se base pour faire l'évaluation » (Ens.Alpha.07).

Le deuxième instrument, soit les statistiques des résultats, est utilisé comme appui pour l'interprétation globale des résultats officiels d'évaluation. Il est obtenu par compilation des résultats dans un format électronique, par exemple, dans un tableur comme Excel. L'instrument se présente par la suite sous forme d'une courbe ou d'un histogramme résumant la distribution des notes. Les enseignants se servent de cet instrument à deux niveaux : (1) au niveau départemental en vue de faire des interprétations générales concernant l'ensemble des matières ; (2) au niveau individuel d'une seule matière où l'enseignant tente d'interpréter les résultats de son groupe de manière normative (taux de réussite, moyenne du groupe, note maximale et minimale).

Pour certaines modalités informelles d'évaluation, l'enseignant ne possède pas d'instruments d'interprétation concrets. Il se réfère plutôt à une grille d'interprétation implicite qu'il a en tête. L'expérience de l'enseignant devient un instrument à proprement parler : « avec son expérience, il sait comment il juge » (Ens.Gamma.01).

Domaine « Critères d'évaluation »

Dans les activités évaluatives associées au cours, il y a divers types de critères d'évaluation (d'interprétation) dont on se sert pour porter un jugement d'évaluation. À partir des données d'entrevue et de l'un des documents, nous avons identifié 10 critères d'évaluation.

CRITÈRES D'ÉVALUATION (10) : {Assiduité*, Participation, Discipline, Niveau de distinction*, Qualité de la langue*, Qualité des réponses, Qualité de la copie d'examen, Effort fourni*, Résultats antérieurs, Taux de triche* }

Ces critères sont de deux types : il y a ceux qui sont liés aux comportements de l'étudiant et d'autres liés aux productions de l'étudiant. Nous décrivons chacun de ces deux groupes de critères.

Le critère « assiduité » est très utilisé par les enseignants quand ils s'appêtent à donner la note d'oral comme le précise l'enseignant Beta.16 : « je ne donne pas forcément une note d'oral élevée, je peux même donner un zéro pour quelqu'un qui ne se présente pas à mon cours. Celui qui est présent, je lui donne généralement plus que 10 ». Notons ici que la note d'oral est équivalente à la « note d'enseignant » dans le discours des enseignants de l'établissement Alpha ou à la note dite « autre note » comme on peut le voir dans les tableaux officiels des résultats). Selon l'enseignant Alpha.01, la note d'enseignant est donnée exclusivement sur la base du critère de présence. Il déclare en effet que « la majorité [des enseignants] la donnent comme une « note présentielle » c'est-à-dire la présence des étudiants ». Il signale à ce propos que d'autres enseignants ne sont pas d'accord avec cette pratique et qu'ils optent plutôt pour un petit test noté. Un autre enseignant confirme ces propos concernant le recours aux taux de présence comme critère d'évaluation. Il dit en effet que « l'enseignant prend la fiche de présence et donne une note proportionnelle à la présence. [Les enseignants] lui ont donné le nom de « note présentielle » mais logiquement le nom initial que nous avons choisi pour cette note était « note non présentielle » » (Ens.Alpha.04). Effectivement, dans un relevé de note délivré par l'établissement Alpha, l'abréviation « N.N.P. » signifie normalement « note non présentielle ». On l'appelle désormais « autre note ».

D'autres critères d'évaluation portent également sur le comportement tels que la discipline, l'effort fourni, la participation active pendant les cours. Un enseignant qualifie un étudiant qui manifeste de la discipline et de l'assiduité avec le mot « distingué ». Le niveau de distinction est un critère implicite qui influe sur l'attribution des notes. Autrement dit, selon l'idée que l'enseignant se fait du niveau d'engagement d'un étudiant, sa note en sera affectée. D'ailleurs, cette « idée » pourrait être étayée par les résultats antérieurs de l'étudiant tel que le suppose l'enseignant Beta.16 : « peut-être [les enseignants] regardent la note du DS et celle de l'examen et donnent la note d'oral ».

Outre ces critères se rapportant à l'engagement de l'étudiant dans les apprentissages, il y a d'autres critères liés à la production. L'un des participants (Alpha.07) mentionne deux critères liés à l'utilisation de la langue, à savoir la qualité de l'expression orale et la qualité des techniques de communication. Nous avons résumé ces deux critères par le terme « qualité de la langue ». Il souligne que ce critère est invoqué quand la tâche comprend une partie orale en plus de la partie écrite. Dans l'un de ses sujets d'examen, un enseignant avait énoncé explicitement un autre critère d'évaluation en mentionnant dans la section réservée aux consignes que « le correcteur tiendra compte de la qualité de la copie d'examen » (Doc.Pers.Gamma.020). En plus de ce critère de « forme », un critère de « fond » est pris en compte comme référent lors de la correction des copies d'examen. Il s'agit tout simplement de la qualité des réponses de point de vue degré de justesse et complétude des réponses par rapport aux réponses attendues (définies dans le corrigé-type).

Enfin, dans la catégorie des critères liés à l'appréciation de la production de l'étudiant, l'un des participants a mentionné le « taux de triche » qu'on pourrait constater lors de la correction des épreuves écrites. C'est-à-dire, à quel point la production de l'étudiant est valide. Nous avons considéré le taux de tricherie en tant que critère d'évaluation spécial car, d'une part, il intervient dans le cas exceptionnel de non-conformité aux règles officielles en matière de plagiat et, d'autre part, les enseignants ont tendance à « quantifier » la tricherie en lui attribuant un degré, tout comme les échelles d'interprétation avec leurs échelons.

Domaine « Manières de notation »

La notation consiste à attribuer une note à l'étudiant. Les enseignants interviewés ont rapporté plusieurs manières de noter.

MANIÈRES DE NOTATION (7) : {Arbitraire*, Flexible, Normale, Objective, Non définitive, Définitive*, Imprécise}

La manière de noter que nous avons qualifié comme « arbitraire » signifie que l'attribution de notes n'est pas fondée sur des critères objectifs précis déterminés à l'avance. Par exemple, « globalement, [les enseignants] donnent des notes d'oral arbitraire. [...] Peut-être ils regardent la note du DS et celle de l'examen et donnent la note d'oral », affirme l'enseignant Beta.16. Cette manière de noter est arbitraire puisque les notes obtenues dans plusieurs

modalités sont supposées être indépendantes les unes des autres. Les résultats antérieurs ne sont pas des critères d'évaluation. Ainsi, aux notes octroyées de cette manière, ne correspond aucun dispositif de collecte de preuves d'apprentissage (prestation ou production). La même pratique est rapportée par un enseignant issu d'un autre établissement (Alpha.04) concernant la « note d'enseignant ». Il la résume avec l'expression *fill in the blanks*. Cette note est donnée uniquement selon le taux d'assiduité de l'étudiant ce qui confère à cette pratique un caractère « arbitraire ». Un autre enseignant a rapporté un incident d'attribution de notes de manière arbitraire sans faire d'évaluation effective dans le cadre d'épreuves officielles écrites. Bien que ce soit un cas isolé, cet incident montre que des pratiques de ce genre sont susceptibles d'être observées dans le contexte étudié (et peut-être même dans d'autres contextes !).

La pratique de « gonflement des notes » consiste à surnoter les productions des étudiants. Elle comporte une part d'arbitraire car les points supplémentaires ne sont pas justifiés. L'enseignant Alpha.07 mentionne l'absence de toute référence objective qui permet de supporter cet ajout de points. Quant à l'enseignant Beta.16, il reconnaît l'existence de cette pratique en affirmant avec des propos plutôt généralisant : « je t'assure avec certitude que, selon le niveau des étudiants, si on les évalue¹⁶³ de manière objective et juste à 100%, l'université va être fermée ».

Diamétralement opposé à la manière arbitraire de notation, il y a la manière « objective ». Celle-ci consiste à attribuer une note qui « reflète d'une manière non déformée la réponse de l'étudiant » (Ens.Alpha.07). Ici, le recours à des critères prédéterminés conduit à donner les notes selon le principe « qui mérite un zéro, il aura un zéro et qui mérite 20, on lui donne 20 » (Ens.Gamma.01). Cette objectivité n'est certainement pas absolue. C'est ce que souligne l'enseignant Beta.16 en admettant le caractère relativement imprécis de la note d'oral.

Une autre manière de noter correspond à la notation « non définitive ». Selon cette manière, on opère un ajustement a posteriori des notes attribuées. La notation non définitive est soit légalisée, c'est-à-dire conformément à une procédure reconnue comme légitime et légale,

¹⁶³ Ici, on pourrait substituer évaluer par noter sans que le sens de l'énoncé change parce qu'en réalité, selon les analyses, la notation est presque équivalente à l'évaluation chez le groupe des enseignants étudié.

soit non légitime et non légale. Le premier cas correspond à la procédure de « rachat » qu'on applique lors de la délibération des résultats finaux, c'est-à-dire le fait d'ajouter des points à la note totale de l'étudiant dans l'épreuve d'une matière où il a obtenu une faible note de telle sorte qu'il atteigne la moyenne de réussite, soit 10. Mais, à condition qu'il ait dépassé la « barre de rachat » qui est fixée par le conseil scientifique. Soulignons à ce sujet que les points ajoutés ne correspondent pas à des réponses correctes mais qu'on les attribue comme une « récompense » ou un « bonus » pour la discipline et l'assiduité dont a fait preuve l'étudiant durant le semestre. Cela paraît comme une manière de notation arbitraire mais dès lors qu'elle est fondée sur l'examen de critères d'évaluation, à savoir la discipline et l'assiduité, elle devient justifiée pour ne pas dire objective (puisque la décision de rachat repose sur l'avis personnel des enseignants). Concernant la manière non légitime de noter, l'un des enseignants (Beta.16) affirme l'existence de la pratique d'ajustement des notes (à la hausse) après leur attribution (ou même avant) et mentionne le caractère illégal d'une telle pratique. Il pense que les enseignants qui le font seraient influencés. En même temps, il croit à l'improbabilité de cette pratique, bien qu'elle puisse exister.

La manière définitive de noter se définit par opposition à la manière non définitive. Cela signifie qu'aucune modification n'est appliquée sur les notes attribuées. Les deux enseignants Beta.16 et Alpha.07 insistent sur le fait que leurs notes demeurent sans ajustement.

Les données d'entrevue ont permis en outre d'identifier la manière « flexible » de donner des notes. Par exemple, noter de manière à reconnaître la partie correcte de la réponse ou en définissant une échelle de notation pour chaque question au lieu de noter de manière binaire (correct ou incorrect). Ce faisant, les réponses sont susceptibles d'être partiellement correctes. Selon l'un des participants, cette flexibilité ne s'oppose pas à l'objectivité dans la notation. Bien au contraire, c'est justement parce qu'elle est flexible (grâce à une « quantification » des niveaux d'appréciation de la réponse) que la notation est objective et que la note ainsi attribuée « reflète d'une manière non déformée la réponse de l'étudiant » (Ens.Alpha.07). Un autre enseignant (Beta.16) affirme qu'il adopte une manière flexible de notation pour les « distingués », c'est-à-dire les disciplinés et les travailleurs, car ces étudiants sont en droit d'être notés ainsi. La flexibilité dans les notes s'apparente donc à une sorte de récompense pour les efforts fournis par les « distingués ». Cela sous-entend que les étudiants

qui ne manifestent pas assez d'engagement et de discipline ne bénéficient pas de ce privilège. Il faut noter que l'enseignant Beta.16 mentionne cette idée implicite de récompense par rapport au comportement global de l'étudiant. En revanche, l'enseignant Alpha.07 parle d'une récompense spécifiquement octroyée à l'étudiant pour l'effort qu'il a fourni pour répondre à une question particulière d'une épreuve.

Enfin, la notation peut se faire selon une manière « normale » par référence à la courbe normale (de Gauss). Les notes sont réparties de façon à couvrir l'ensemble de l'échelle de notation. Autrement dit, l'enseignant donne des notes faibles, moyennes et élevées. En fait, les manières de notation mentionnées précédemment sont toutes intentionnelles (l'enseignant peut choisir l'une ou l'autre de ces manières) alors que la manière « normale » s'apparente plutôt à un résultat découlant de la correction des productions. Mais, on pourrait quand même la considérer comme intentionnelle sachant que l'enseignant a délibérément conçu son sujet d'examen de façon à discriminer entre trois niveaux de performance (voir domaine « Types de questions »). L'enseignant s'attend à ce qu'il y ait des étudiants faibles, d'autres moyens et d'autres forts. Pour l'enseignant Alpha.07, le fait d'obtenir des notes dont la distribution ne suit pas la courbe normale est le symptôme d'un problème sous-jacent dans l'évaluation ou dans le barème.

Somme toute, nous pouvons dire que certaines manières de notation revêtent un caractère « positif » et d'autres possèdent un caractère « négatif » et ce, selon la perspective de nos participants. Les manières positives sont légales ou fondées et tendent vers le pôle de l'objectivité ou de la normativité (noter de manière normative en ciblant une distribution normale). Les manières négatives comportent une part d'arbitraire, de manque de rigueur ou aboutissent à des notes s'écartant de la courbe normale.

4.3.2.4 L'utilisation des résultats

Domaine « Objets de communication »

Dans la scène culturelle étudiée, les objets de communication entre les acteurs sont très variés. Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement aux objets de communication liés à l'évaluation des traces témoignant de la réalisation des apprentissages (principalement les résultats). La communication est une étape qui suit directement l'étape

de l'interprétation et de jugement. Elle vise principalement à mettre à la disposition des étudiants et de l'administration un ensemble de données relatives aux résultats de l'opération d'interprétation.

OBJETS DE COMMUNICATION (2) : {Résultat, Rétroaction* }

Le domaine « objets de communication » inclut les notes attribuées aux étudiants et les statistiques qui y sont associées ainsi que les rétroactions (commentaires) se rapportant aux épreuves écrites et celles formulées par l'enseignant lors des activités d'évaluation informelles.

En ce qui concerne la catégorie « résultat », elle correspond aux notes finales obtenues par compilation des notes reçues à travers les modalités d'évaluation officielles telles que le devoir de contrôle et le devoir de synthèse. Ces résultats sont communiqués par l'enseignant à l'administration de l'établissement au moyen d'un bordereau. L'administration, à son tour, les communique à deux acteurs : (1) aux étudiants via Internet (site de l'établissement ou réseau social) ou par affichage sur des tableaux situés dans les différents départements après la délibération. L'étudiant reçoit ensuite un relevé de notes officiel ; (2) au ministère en utilisant un système informatique centralisé. À ce sujet, les notes sont fournies aux étudiants de manière publique, c'est-à-dire qu'elles sont visibles à tout le monde. Il est à noter par ailleurs que « les enseignants n'ont pas le droit de donner les résultats [directement] aux étudiants » (Ens.Beta.16). Toutefois, pour les tests notés, les enseignants peuvent dévoiler les notes sans problème. Les résultats consistent aussi en des statistiques globales du groupe dans une épreuve formelle prenant la forme de distribution de notes (histogramme) et de différentes valeurs telles que le taux de réussite, les notes extrêmes, etc. L'enseignant présente ces données à ses étudiant dans le cadre d'un retour en classe sur les résultats de l'épreuve en question. Dans certains cas exceptionnels, par exemple, en cas de tricherie, l'administration communique à l'étudiant une note nulle qui lui est attribuée à la suite d'une décision de sanction pour non-respect du règlement en matière d'évaluation.

La deuxième catégorie concerne les rétroactions fournies par l'enseignant à ses étudiants. Ces rétroactions sont données à plusieurs occasions : en premier lieu, au moment de la correction où l'enseignant inscrit ses commentaires à même la copie de l'étudiant. Dans le

cas des devoirs et des examens officiels, comme l'étudiant ne peut pas récupérer sa copie ni la consulter, les enseignants n'inscrivent pas de commentaires. Pourtant, l'un des enseignants (Alpha.07) explique qu'il met des commentaires sur les copies d'examen pour servir de justification des notes attribuées au cas où l'étudiant ferait une demande de re-correction. En deuxième lieu, lors de la correction en classe d'un ancien devoir ou du devoir récemment administré, l'enseignant attire verbalement l'attention des étudiants sur les fautes les plus fréquemment commises et les questions les moins réussies. Le but est de rendre l'étudiant conscient de ses erreurs dans le devoir ce qui l'aide à les éviter à l'examen final. Certains enseignants utilisent les réseaux sociaux ou le courriel pour transmettre les corrigés des épreuves aux étudiants. En troisième lieu, les rétroactions orales sont fournies aux étudiants pendant les séances de cours et de TD sous forme d'interventions orales s'inscrivant dans une évaluation informelle à visée formative.

Domaine « Types de décisions »

À la lumière des résultats d'évaluation, les enseignants prennent divers types de décisions en se basant sur les performances des étudiants dans les activités évaluatives auxquelles ils se sont livrés au cours d'une séquence d'apprentissage. Ces décisions sont divisées en deux types : les décisions de certification et les décisions d'ordre pédagogique.

TYPES DE DÉCISIONS (2) : {Certificative*, Pédagogique}

Les décisions de certification portent sur la réussite de l'étudiant. Lors de la délibération des résultats finaux, le conseil scientifique peut prendre l'une des décisions suivantes à l'égard d'un étudiant : admission (réussite), admission conditionnelle (l'étudiant doit compléter les crédits manquants), redoublement (qu'on appelle aussi « échec » ou « refus »), rattrapage (ajournement de l'étudiant à une session de contrôle), rachat (admission consensuelle basée sur l'étude du dossier de l'étudiant et sur l'avis des enseignants).

Le choix du seuil de réussite (la « barre de rachat » qui est une moyenne légèrement au-dessous de 10) est une décision liée à la certification puisque c'est par rapport à ce seuil qu'on certifie le statut de l'étudiant (réussite ou échec). Selon l'un des enseignants (Alpha.01), ce seuil est fixé de manière plus ou moins sévère et on peut même décider de ne pas l'adopter du tout.

Pour ce qui est des décisions pédagogiques, les participants ont mentionné plusieurs actions qui sont prises à la lumière de l'analyse globale des résultats officiels d'évaluation. Certaines actions ciblent le programme d'étude. Par exemple, on peut décider de modifier le programme par l'ajout ou la suppression de matières. Un autre exemple de décisions consiste à apporter des ajustements aux stratégies d'enseignement ou à faire un ciblage plus pertinent des contenus enseignés. Dans le cas de résultats médiocres, un enseignant (Gamma.01) rapporte l'existence d'une pratique de soutien des étudiants en planifiant des séances de cours d'appoint en dehors de l'emploi du temps. Cette décision pédagogique vise, selon lui, à « les aider » dans leur apprentissage.

L'inaction est une alternative décisionnelle possible selon l'enseignant Alpha.01 : « si [les notes sont assez médiocres] à cause des circonstances d'études, elles sont hors de notre contrôle ». Ne rien faire est une décision pédagogique « négative » ou « passive » vu qu'elle est basée sur l'inaction.

Domaine « Moyens de prise de décision »

Pour prendre une décision à la lumière des résultats obtenus par les étudiants dans le cadre des cours (devoir, examen, test), les enseignants se servent de trois moyens essentiels : l'analyse des résultats, la concertation et le vote.

MOYENS DE PRISE DE DÉCISION (3) : {Concertation*, Analyse des résultats*, Vote}

Lors de l'étape de délibération des résultats finaux, les enseignants analysent les résultats de l'année précédente afin de fixer une « barre de rachat » appropriée selon le niveau global observé. En outre, l'analyse de résultats est rapportée par un enseignant (Alpha.07) comme un moyen pour prendre des décisions pédagogiques portant sur sa propre méthode d'enseignement (autocritique).

La concertation permet aux enseignants de « s'engager dans une critique » (Ens.Alpha.01) en vue d'identifier les causes des résultats insatisfaisants. Il faut noter que ces pratiques ne sont pas systématiques mais dépendent de la qualité des résultats. Si les résultats sont bons, ces discussions et critiques basées sur l'analyse des résultats n'ont pas lieu. On a aussi recours à la concertation lors de réunions départementales où on « sélectionne les « majeurs » de la

promotion » (Ens.Alpha.01) pour leur permettre de passer le concours d'accès aux écoles d'ingénieurs. Cette sélection se base sur l'analyse des résultats (classement des candidats) et l'avis des enseignants.

Le troisième moyen mentionné par les participants est le vote. Ce moyen est mis en action par les conseils de département lors de la délibération des résultats. Il s'agit de décider si un étudiant n'ayant pas obtenu la moyenne de passage (10) mais qui répond à la condition de rachat mérite d'être racheté (admission exceptionnelle). Le vote a lieu quand le consensus n'est pas possible à cause de divergence d'avis entre les enseignants concernant un étudiant donné.

4.3.3 Les pratiques d'évaluation dans les projets de fin d'études

Cette section présente les résultats relatifs à l'analyse des pratiques évaluatives dans le contexte pédagogique des projets de fin d'études. Comme nous l'avons fait pour les cours, ces résultats seront exposés pour chacune des étapes du processus d'évaluation.

4.3.3.1 La planification

Domaine « Types d'évaluations »

Tout comme dans le contexte des cours, il y a deux types d'évaluation qui concernent les projets de fin d'études, à savoir l'évaluation informelle et l'évaluation formelle.

TYPES D'ÉVALUATIONS (2) : {Informelle, Formelle}

L'évaluation informelle est celle réalisée par l'encadreur pendant les séances d'encadrement, c'est-à-dire tout au long de la durée du projet (environ 4 mois). Elle a essentiellement une visée formative. Pour ce qui est de l'évaluation formelle ou officielle, elle est mise en œuvre à la fin du semestre dans le cadre d'une soutenance où un jury examine le travail réalisé et porte un jugement évaluatif là-dessus en attribuant une note et une mention. Il s'agit d'une évaluation certificative.

Domaine « Objets de planification »

Dans le contexte des PFE, la planification cible essentiellement sept objets que nous avons regroupé dans l'encadré suivant :

OBJETS DE PLANIFICATION (7) : {Proposition des sujets, Réunion d'encadrement, Dépôt du rapport, Règles de rédaction du rapport*, Critères d'évaluation*, Constitution du jury*, Soutenance}

Dans cet ensemble d'objets, on peut distinguer deux catégories. La première correspond aux objets se rapportant à la réalisation du projet par les étudiants pendant la durée prévue. Elle inclut la proposition des sujets de PFE, les réunions d'encadrement, la procédure de remise des rapports, les règles de rédaction du rapport et les critères d'évaluation. La planification de ces objets n'est autre qu'une préparation qui se fait avant la tenue de l'évaluation officielle du projet. La deuxième catégorie d'objets planifiés concerne les éléments directement associés à la soutenance de PFE où le travail réalisé est évalué : la constitution des jurys et la soutenance elle-même.

Le premier objet qu'on planifie dans les PFE est la proposition des sujets. Par « sujet » on entend le thème du projet. Les sujets sont proposés par les enseignants. Selon l'enseignant Alpha.03, une commission au sein du département est chargée de valider les sujets proposés avant qu'ils ne soient attribués de manière officielle aux étudiants. La validation est basée sur des critères précis (par exemple, le projet ne doit pas être « banal ») et sur les attentes de la commission. La proposition des projets est également « critériée » chez l'enseignant Beta.16 qui déclare qu'il prend en considération les spécificités disciplinaires des différentes filières dans le choix des thèmes du PFE. Il précise cependant que cette planification différenciée n'est pas adoptée par tout le monde.

Par ailleurs, selon l'enseignant Beta.11, quand l'encadrant principal est trop chargé (a plusieurs projets à encadrer) ou qu'il n'est pas très spécialisé dans le thème du PFE, on lui adjoint un co-encadreur pour l'aider.

Une fois que les projets sont attribués aux étudiants, ces derniers commencent le travail et se réunissent quotidiennement avec leurs encadrants. Ces réunions font l'objet d'une planification qui permet de choisir le lieu et la fréquence.

La planification porte aussi sur la procédure de dépôt du rapport de PFE. Celle-ci est planifiée par l'administration comme le prouve un avis destiné aux étudiants concernant la date limite de dépôt (Doc.Off.Beta.008).

Parmi les objets qui requièrent une planification avant les soutenances, il y a les règles de rédaction du rapport de PFE que les étudiants sont tenus de respecter. Ces règles sont communiquées aux étudiants au moyen de guides qui proposent les gabarits à suivre (DOC005-BETA, DOC006-Gamma).

La planification des critères d'évaluation du PFE est décidée au niveau du département à la suite de discussions entre les enseignants. Le but est de définir sur quoi l'évaluation devrait porter et de fixer une pondération des différents critères : « [la pondération] a lieu après des consultations avec les enseignants, on discute quels sont les différents pourcentages de ces trois tâches : l'exposé, l'encadrement et la réponse aux questions ou bien le rapport » (Ens.Alpha.03). Ces critères sont intégrés dans un instrument appelé « fiche d'évaluation » ou « grille d'évaluation ». Un autre critère important qu'on planifie avant les soutenances est la limite maximale du « taux de plagiat » que les rapports soumis ne doivent pas dépasser, sinon ils ne seront pas acceptés¹⁶⁴.

À l'approche de la fin du semestre, les jurys de PFE sont constitués. À l'établissement Gamma, on les appelle « commission pour validation des sujets PFE » (Doc.Off.Gamma.012), « commission d'examen » (Doc.Off.Gamma.007) ou « commission du PFE » (Doc.Off.Gamma.010). La constitution du jury est sous la responsabilité du coordonnateur de PFE. Dans cette planification, il tient compte du thème du projet en vue d'assigner les enseignants. À ce propos, l'enseignant Alpha.06 explique que le rapporteur « doit être « spécialisé » dans le projet ».

La soutenance de PFE constitue le dernier objet ciblé par la planification. Les responsables des PFE s'occupent de l'organisation des soutenances, de l'invitation des différents intervenants (enseignants-évaluateurs et invités, le cas échéant) et de la préparation des instruments d'évaluation. Il semble que l'encadrant peut intervenir dans la planification de la soutenance de PFE. En effet, l'un des participants a mentionné un incident où les membres du jury ont demandé à l'encadreur « pourquoi tu ne leur [à ses étudiants] as pas accordé deux semaines de plus ? ».

¹⁶⁴ Voir le domaine « Moyens d'assurer une évaluation de qualité » pour davantage d'explication.

Domaine « Instruments de planification »

La planification réalisée dans le cadre des projets de fin d'études s'appuie sur un ensemble d'instruments :

INSTRUMENTS DE PLANIFICATION (3) : {Planning des soutenances, Listes des sujets, Cahier des charges}

La planification des soutenances de PFE est consignée dans ce qu'on appelle « planning des soutenances » ou « calendrier des soutenances ». Cet instrument vise à guider le déroulement des soutenances. C'est un document officiel qui porte le cachet du directeur de département (et parfois le cachet du directeur des études ou du directeur général) et qui présente les informations suivantes : la date, l'heure, et le lieu de la soutenance ; le titre du projet ; les noms des membres du jury ; les noms des étudiants.

Le deuxième instrument de planification est la liste des sujets (p. ex. DOC020-ALPHA). C'est un instrument qui sert à établir l'association entre les étudiants, les sujets et les encadreurs (enseignant et encadrant industriel, s'il y a lieu). Dans certain cas, le document ne mentionne que les intervenants (étudiants et membres du jury) sans préciser le sujet du projet (p. ex. Doc.Off.Delta.008).

Enfin, le « cahier des charges » (Doc011-Gamma) est un document qui présente de manière détaillée le projet : titre du projet, ses objectifs, la nature du travail attendu et le(s) responsable(s) du projet. À l'établissement Delta, cet instrument (Doc.Off.Delta.009) porte le nom de « proposition d'un sujet de stage de fin d'études » et précise d'autres informations comme les connaissances théoriques et pratiques requises.

L'analyse des documents montre que les instruments de planification sont différents d'un établissement à l'autre et même d'un département à l'autre dans un même établissement.

4.3.3.2 La prise d'informations ou collecte de données

Domaine « Objets d'évaluation »

Ce domaine regroupe les éléments sur lesquels l'enseignant porte un jugement évaluatif dans le cadre des PFE. La figure 21 présente une typologie des objets d'évaluation.

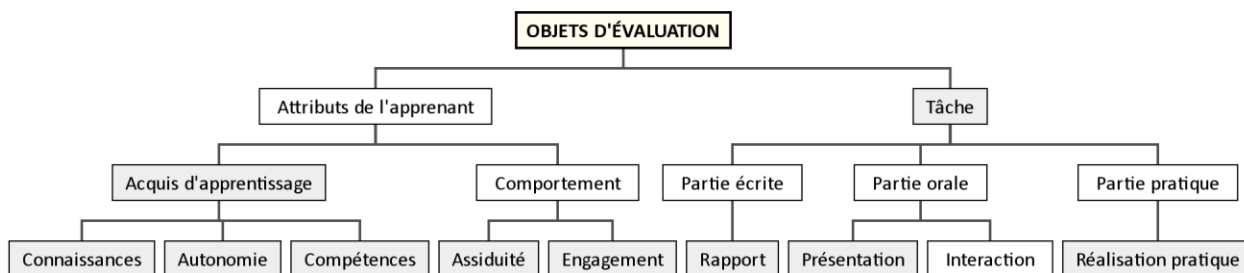


Figure 21. – Typologie du domaine « OBJETS D'ÉVALUATION » (PFE)

Les objets d'évaluation sont divisés en deux catégories principales : les objets en lien avec les attributs de l'étudiant et ceux en lien avec la tâche réalisée dans le cadre du projet.

Attributs de l'apprenant

Dans la première catégorie, les acquis d'apprentissage ciblés par l'évaluation sont les connaissances, les compétences et l'autonomie. Pour les compétences, il s'agit d'évaluer la « capacité de l'étudiant à appliquer le bagage scientifique et technologique pour résoudre un problème industriel » (Ens.Alpha.07). En ce qui concerne l'autonomie, l'enseignant tente d'évaluer chez l'étudiant « sa capacité d'acquérir une autonomie dans son travail en se basant sur les compétences scientifiques et technologiques qu'il a eu durant les trois ans de sa formation » (Ens.Alpha.07). Les comportements de l'étudiant font également l'objet d'une évaluation. Cet objet est évalué par l'encadrant qui est censé bien connaître les étudiants qu'il a encadrés pendant la durée du projet. L'importance de l'assiduité comme objet d'évaluation est soulignée par l'enseignant Alpha.02 qui a dû décider de ne plus encadrer un étudiant parce que ce dernier s'était absenté des réunions d'encadrement. Ce même enseignant considère l'engagement de l'étudiant durant ces réunions comme une cible d'évaluation : « Quand j'organise une réunion avec eux, l'un des deux interagit avec moi mais l'autre n'est pas...compte sur [son collègue] »¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Il faut préciser que l'enseignant n'a pas terminé sa phrase. Toutefois, nous avons ajouté le terme « son collègue » à la citation car nous avons compris que l'enseignant voulait vraisemblablement dire que l'un des deux coéquipiers est engagé dans la discussion alors que l'autre ne l'est pas et compte sur son collègue pour répondre aux questions de l'encadreur.

Tâche

Dans la catégorie des objets relatifs à la tâche, on trouve essentiellement quatre cibles d'évaluation réparties en trois volets complémentaires.

Le premier volet correspond à la partie écrite du projet, à savoir le rapport de PFE qui est le « compte-rendu » écrit du travail réalisé. L'enseignant s'intéresse à « l'évaluation de la capacité de l'étudiant à faire un archivage [documentation] de son travail au niveau de la mise en forme du rapport » (Ens.Alpha.07). Dans le volet oral de la tâche, le jury évalue la présentation du travail réalisé et l'interaction avec les étudiants dans le cadre d'une discussion qui suit directement l'exposé. Il s'agit d'évaluer la capacité de réponse aux multiples questions posées par les membres du jury. Enfin, le volet pratique de la tâche a trait à la réalisation pratique qui consiste à produire quelque chose de concret dont la forme dépend de la spécialité. Par exemple, en génie électrique, les étudiants réalisent, physiquement ou par simulation, un circuit, un montage ou un système. Selon l'enseignant Gamma.01, l'évaluation de ce volet est plus importante que celle du rapport. C'est pourquoi, l'étudiant peut « plagier » dans la rédaction du rapport (à un certain degré jugé acceptable) sans que ce dernier ne soit refusé : « Au projet de fin d'études, la partie pratique c'est ce qui nous intéresse [...] on n'a pas besoin de la partie rédaction ». D'ailleurs, cet enseignant avance que cet aspect pratique est également encouragé dans le contexte des PFA en guise d'initiation. Dans le PFE, on vise plutôt la « maîtrise » et le développement de compétences plus élaborées.

Domaine « Moyens d'évaluation »

La typologie de la figure 22 montre que les moyens d'évaluation dans les projets de fin d'études sont soit informels, soit officiels.

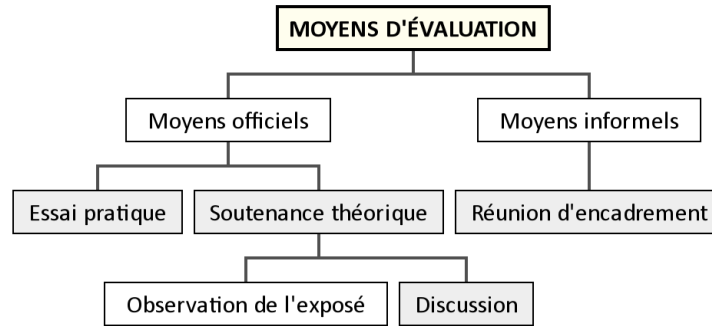


Figure 22. – Typologie du domaine « MOYENS D'ÉVALUATION » (PFE)

En premier lieu, les moyens informels se limitent à la réunion d'encadrement. Au-delà du fait que dans ce type d'activité l'enseignant est chargée d'accompagner l'étudiant tout au long du projet, il y réalise aussi une évaluation de l'état d'avancement de l'étudiant. C'est dans le cadre de l'activité d'encadrement que l'enseignant amasse des informations sur les apprentissages réalisés et sur le degré d'engagement des étudiants. En bref, « avec le temps, l'encadreur va comprendre ses étudiants » (Ens.Alpha.02). Ces informations constituent le « référentiel » qui permettra à l'encadreur de donner sa note lors de la soutenance.

En deuxième lieu, les moyens officiels de collecte de données évaluatives incluent la soutenance « théorique » et l'essai pratique. Dans la soutenance, les enseignants font appel à l'observation de l'exposé et à la discussion qui le succède pour la prise d'informations évaluatives. L'annexe 20 présente pour chaque soutenance observée la séquence de déroulement. L'analyse de ces séquences permet de constater une relative régularité dans l'ordre des interventions des membres du jury. L'ordre dominant est comme suit : rapporteur → encadrant → président. Dans trois des soutenances observées (Obs.F.03, Obs.F.04, Obs.F.05), les échanges entre le rapporteur et l'encadrant ont dominé la discussion.

Quant à l'essai pratique, les étudiants y effectuent la démonstration de la réalisation pratique. L'enseignant Alpha.03 mentionne deux cas possibles. Dans le premier cas, quand la réalisation pratique se situe dans l'industrie, les membres du jury se déplacent là-bas avant la tenue de la soutenance théorique pour faire « l'évaluation pratique ». Mais, à notre connaissance, cette pratique ne semble pas adoptée dans l'établissement Beta où nous avons

observé quelques soutenances. Pour les autres établissements, nous n'avons pas de données à ce sujet.

Dans le deuxième cas, si la production est une maquette qu'on peut déplacer ou un logiciel, les étudiants font l'essai pratique le jour même de la soutenance. Effectivement, les documents (photos de soutenances) et les données d'observation (Obs.F.01) confirment l'existence de la pratique relevant du deuxième cas. Pour les projets basés sur une conception ou une étude sans réalisation concrète, il n'y a pas d'essai pratique.

Domaine « Types d'interventions »

Lors de la soutenance, l'activité des enseignants est essentiellement de nature discursive. L'observation réalisée a permis de documenter les actes de parole dans lesquels se sont engagés les membres du jury.

TYPES D'INTERVENTIONS (4) : {Évaluatives/prescriptives*, Explicatives*, Sociales*, Organisatrices*}

Interventions évaluatives/prescriptives

Les interventions évaluatives consistent à poser des questions techniques et à faire des commentaires critiques en lien avec les aspects de forme (rapport, présentation) et de « fond » du projet. L'analyse de ces interventions montre qu'elles sont faites majoritairement par le rapporteur, devançant ainsi le président et l'encadrant. Ce même patron est vrai pour les interventions prescriptives. On note que lorsque l'encadrant intervient pour exprimer son jugement, celui-ci est rarement négatif.

Les interventions évaluatives sont souvent suivies par des interventions prescriptives. Parfois même, elles se confondent comme dans la situation où « le rapporteur note que c'est inutile d'entrer en détail dans la présentation de l'entreprise puisque c'est un projet de master et non un PFE de licence » (Obs.F.03). Ici, on comprend que le rapporteur constate que la présentation de l'entreprise est trop détaillée et recommande, implicitement, de le faire de manière sommaire. On peut considérer que les interventions évaluatives et prescriptives sont toutes les deux des interventions de jugement. En effet, l'intervention évaluative permet à l'enseignant d'exprimer son jugement par rapport aux performances observées. En ce qui

concerne l'intervention prescriptive, elle est liée au jugement en ce sens que l'enseignant prend appui sur l'appréciation de ce qu'il a observé pour faire des recommandations sur les performances.

Interventions explicatives

Ce type d'intervention est monopolisé par l'encadrant. Il s'agit d'explications permettant de mettre le projet en contexte et de répondre aux divers questionnements exprimés par les autres membres. L'encadrant adresse ses explications plus spécifiquement au rapporteur. Nous avons noté aussi qu'il intervient parfois en dehors du temps qui lui est accordé par le président et ce, pour apporter des éclaircissements brefs ciblant les points soulevés par les autres. Cette note d'observation fournit un exemple d'intervention explicative : « L'encadrant reprend les remarques faites par le président et en fait le traitement un par un en vue d'expliquer les différents choix et la démarche adoptée dans le projet » (Obs.F.08).

Interventions sociales

Au terme d'une série d'interventions évaluatives, prescriptives ou explicatives, l'enseignant fait généralement une intervention sociale qui consiste à remercier ou à encourager l'étudiant.

Dans bien des cas, les interventions sociales et évaluatives sont très liées dans le temps au point de s'entremêler parfois dans le même énoncé comme l'illustre la note d'observation suivante : « l'encadrant remercie l'étudiant pour la clarté de la présentation et la qualité du rapport » (Obs.F.03). Dans trois soutenances, nous avons noté que c'est uniquement l'encadrant qui a recours à ce genre de formulation combinée. On dirait que l'encadreur a tendance à profiter de toute intervention pour confirmer la valeur du projet.

Interventions organisatrices

Ces interventions ont pour fonction d'organiser divers aspects du déroulement de la soutenance : attribution des temps de parole, gestion de l'audience, etc. Ces interventions sont du ressort du président du jury. À titre d'exemple, le président débute la soutenance en disant : « dans le cadre du projet de..., M. [nom de l'étudiant] vous avez 15 min pour présenter l'essentiel de votre travail » (Obs.F.02).

La figure 23 est un diagramme de Sankey qui fait l'association entre chacun des quatre types d'interventions et les trois membres du jury¹⁶⁶. L'épaisseur du lien est proportionnelle au nombre de fois qu'un membre du jury effectue l'intervention qui lui est associée (toutes soutenances confondues). Cette figure illustre graphiquement les constats décrits plus haut.

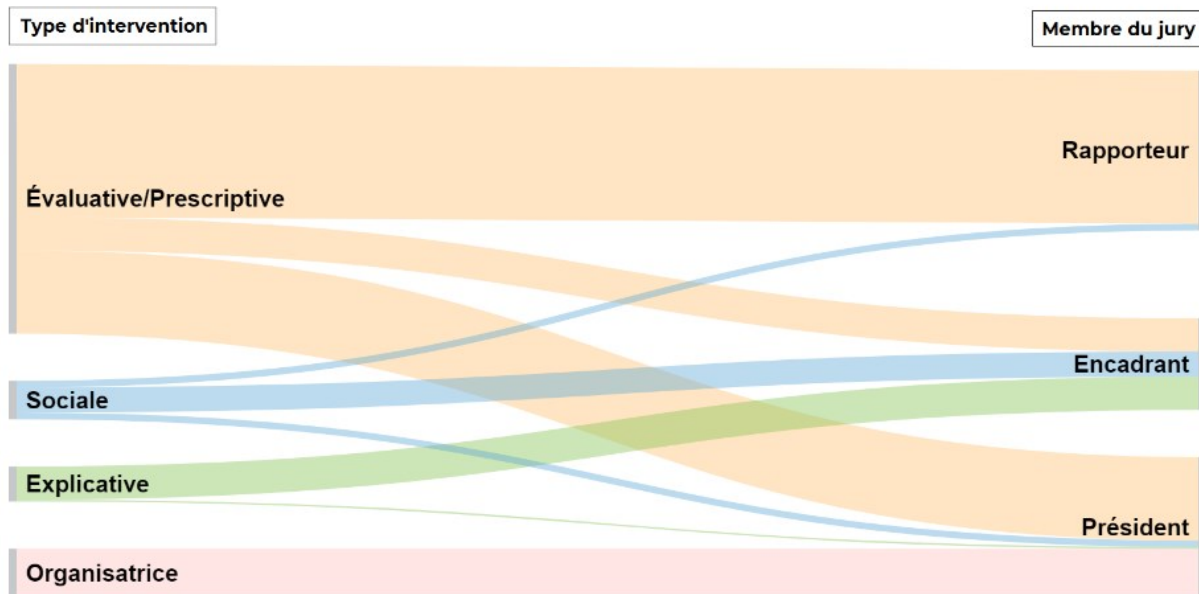


Figure 23. – Association entre les types d'interventions et les membres du jury.

Somme toute, ce qui ressort des résultats est que l'encadrant ne prescrit presque jamais et, la plupart du temps, il explique le projet ou porte des jugements généralement positifs sur le projet. Pour le rapporteur, il est principalement focalisé sur l'évaluation du rapport. Quant au président, hormis le fait qu'il est le seul organisateur de la soutenance, il intervient aussi pour évaluer et proposer des recommandations d'amélioration.

¹⁶⁶ Le membre « invité » n'a pas été schématisé pour alléger le graphique. Dans la seule soutenance où il y avait des invités (Obs.F.06), ceux-ci ont pris la parole. Le premier a fait une intervention pour féliciter le candidat et lui poser une petite question technique. Le deuxième est intervenu uniquement pour remercier et féliciter le candidat.

4.3.3.3 L'interprétation

Domaine « Moyens d'interprétation »

Les moyens mis en action pour interpréter les données récoltées dans le cadre des PFE sont les suivants :

MOYENS D'INTERPRÉTATION (4) : {Correction du rapport, Estimation du taux de plagiat*, Examen détaillé du travail*, Discussion}

Correction du rapport

La correction du rapport de projet de fin d'études est un moyen d'interprétation permettant au correcteur d'identifier les erreurs et les faiblesses en se référant à un ensemble de critères prédéfinis. Le rapporteur est celui qui fait la correction « officielle » du rapport avant la tenue de la soutenance. Toutefois, certains continuent de le faire pendant la soutenance. En effet, nous avons observé un rapporteur en train de consulter le rapport pendant la présentation et de marquer quelques pages. Lors de son intervention, il est retourné à ces pages pour faire des commentaires (Obs.F.06). De même, dans une autre soutenance (Obs.F.05), le rapporteur s'est focalisé davantage sur l'inspection du rapport au détriment de l'exposé, laissant croire qu'il était occupé à « corriger » le rapport par inspection rapide. L'encadrant intervient également dans la correction du rapport avant son dépôt final pour évaluation.

Estimation du « taux de plagiat »

Avant qu'un rapport de projet de fin d'études ne soit accepté, l'encadrant vérifie à l'aide d'un logiciel dans quelle mesure l'étudiant a « plagié » lors d'élaboration de son contenu. Une telle vérification s'apparente à une opération d'interprétation puisqu'il s'agit de confronter la production de l'étudiant à un critère d'évaluation préétabli qu'est le « taux de plagiat ».

Examen détaillé du travail

L'un des moyens qui soutient l'interprétation dans les soutenances de PFE est de vérifier l'authenticité de la production (c'est bien l'étudiant qui l'a réalisée) : « On essaye d'entrer plus dans les détails du travail pour plusieurs raisons : pour savoir si le travail est « acheté » ou « volé », on examine aussi le travail pour détecter le plagiat, pour éliminer la « triche » et

les « fraudes » » (Ens.Beta.16). Ce commentaire montre que certifier l'apprentissage ce n'est pas qu'une simple attribution de note mais passe également par la vérification que les traces recueillies sont une approximation acceptable de l'apprentissage effectif (validité de l'évaluation).

Discussion

Il semble que les enseignants n'interprètent pas les critères d'évaluation de la même manière. Les échanges entre les membres du jury lors de la délibération constituent un moyen d'interprétation des informations récoltées durant les étapes de l'exposé et de la discussion avec les étudiants.

L'enseignant Alpha.07 déclare recourir à la discussion en tant que moyen d'interprétation : « Généralement, avec mes collègues, on se dit « savez que 1 sur 4 signifie faible, est-ce que son expression orale est faible ? est-ce que la qualité du rapport est médiocre ? ... » ». Ce type de discussion vise donc la compréhension de la signification des critères définis dans la grille d'évaluation. Cette compréhension préside à l'attribution de note : « Il faut que l'interprétation de ces choses-là devance l'évaluation [la notation]. Il faut que chaque niveau d'une note signifie quelque chose » (Ens.Alpha.07). On pourrait dire qu'il s'agit là d'une « interprétation de l'interprétation ».

Domaine « Instruments d'interprétation »

L'instrument principal d'interprétation dans le cadre des PFE est la fiche d'évaluation.

INSTRUMENTS D'INTERPRÉTATION (1) : {Fiche d'évaluation}

Cet instrument revêt un caractère officiel et n'est pas fourni à l'étudiant. Toutefois, ce dernier peut le consulter sur demande. La fiche d'évaluation possède d'autres noms qui diffèrent d'un établissement à l'autre. Par exemple, il est appelé « PV d'évaluation » (procès-verbal) (Doc.Off.Beta.007), « grille d'évaluation » (Doc.Off.Gamma.008) ou « fiche d'évaluation du jury de soutenance : projet de fin d'études » (Doc.Off.Delta.005). À l'établissement Gamma, il y a trois grilles distinctes dont chacune est destinée à l'évaluation d'un aspect particulier du PFE : (1) grille d'évaluation des séances d'encadrement ; (2) grille d'évaluation du rapport ; (3) grille d'évaluation de la soutenance. Dans les autres établissements, tous

ces aspects sont regroupés dans la même fiche. Généralement, ces grilles d'évaluation contiennent une section sur l'identité des membres du jury et des étudiants, une section sur l'évaluation et une dernière section consacrée à la décision finale. L'annexe 21 fournit un exemple d'une grille d'évaluation de PFE. L'utilisation de ces grilles consiste à mettre des notes dans les cases prévues pour chacun des critères spécifiés. Dans le cas des projets en équipe (les projets de master sont individuels), l'enseignant Beta.16 affirme que chaque étudiant est évalué de manière individuelle à l'aide d'une fiche distincte à son nom. L'enseignant Gamma.01 confirme cette pratique. D'ailleurs, cela est mis en évidence par les fiches d'évaluation récupérées.

Domaine « Critères d'évaluation »

Pour l'enseignant Alpha.03, les critères d'évaluation des PFE sont des « indicateurs » qui permettent de prendre une décision quant à la valeur du projet. Les instruments d'évaluation analysés montrent qu'il y a un barème qui détermine la pondération des différents critères. Ces critères sont regroupés selon trois volets : la soutenance, le rapport et l'encadrement.

Critères liés à l'encadrement

Le document « Doc.Off.Gamma.008 » spécifie explicitement cinq critères d'évaluation liés à l'encadrement :

CRITÈRES D'ÉVALUATION [*encadrement*] (5) : {Ponctualité et assiduité de l'étudiant aux séances d'encadrement, Respect des échéances et des délais, Respect des consignes et rigueur, Autonomie et efforts personnels de recherche, Motivation, Curiosité et sens de l'initiative}

Chaque critère est évalué à l'aide d'une échelle uniforme de 4 échelons (de 1 à 4) correspondant aux points attribués. L'enseignant Alpha.02 considère le taux d'absence dans les séances d'encadrement comme un critère d'évaluation qui permet d'interpréter le degré de désintéressement de l'étudiant vis-à-vis du projet. C'est grâce au suivi fait dans le cadre de l'activité d'encadrement que l'enseignant peut formuler son jugement et prendre sa décision.

Dans d'autres grilles d'évaluation (Doc.Off.Delta.005, Doc.Off.Beta.007), les critères d'évaluation de l'encadrement ne sont pas explicités. L'encadrant donne alors une note globale sur l'encadrement.

Critères liés à la soutenance

Lors de la soutenance, les enseignants se réfèrent à un certain nombre de critères pour formuler leur jugement en lien avec la présentation et la discussion. Nous avons trouvé difficile d'établir la correspondance entre les critères d'évaluation proposés dans les fiches d'évaluation des PFE issus des trois établissements Gamma, Beta et Delta. En effet, bien que certaines similitudes aient pu être repérées, les critères analysés se sont avérés plutôt hétéroclites, notamment à cause de la façon dont ils sont formulés. Mais généralement, à la lumière des données d'entrevue et des documents, ces critères peuvent être résumés de la manière suivante :

CRITÈRES D'ÉVALUATION [*soutenance*] (6) : {Clarté de la présentation, Qualité de la langue*, Qualité des réponses aux questions, Maîtrise du sujet, Maîtrise des connaissances théoriques, Qualité de la réalisation pratique* }

Dans les fiches des établissements Gamma et Delta, les critères d'évaluation de la soutenance sont subdivisés en deux volets : la « forme » et le « fond ». Pour l'établissement Beta, cette subdivision se retrouve au niveau du discours des évaluateurs et est parfois explicitement exprimée (Obs.F.01).

En ce qui concerne le volet de la « forme », la qualité de la présentation renvoie à sa clarté (lisibilité, aspects graphiques), au respect du temps alloué et à l'aptitude de « commercialiser » le projet comme exprimé par l'enseignant Beta.16 en disant « quand tu es devant le jury, comment vas-tu vendre ta marchandise ? ». La qualité de la langue est un critère qui concerne l'expression orale et même la communication non verbale. Relativement à ce critère, l'enseignant Alpha.03 souligne l'importance de s'exprimer en français¹⁶⁷ devant le jury et que le non-respect de cette consigne réduit la note. Les critères « qualité des réponses aux questions », « Maîtrise du sujet », « Maîtrise des connaissances

¹⁶⁷ En Tunisie, le français est la langue d'enseignement dans les disciplines de l'ingénierie.

théoriques », et « qualité de la réalisation pratique » servent à évaluer les aspects techniques du projet (ou le « fond » comme on dit dans le milieu étudié).

Critères liés au rapport

Le premier constat qui se dégage des données est le fait que les critères d'évaluation liés au rapport de PFE ne sont détaillés que dans la grille d'évaluation issue de l'établissement Gamma (Doc.Off.Gamma.008). Quant à la grille « Doc.Off.Beta.007 », le rapporteur y met trois notes (contenu scientifique, rédaction, mise en forme). La grille « Doc.Off.Delta.005 » permet uniquement de donner une note globale pour le rapport. L'analyse des interventions évaluatives et prescriptives documentées dans les notes d'observation a permis d'identifier les critères auxquels les membres du jury se réfèrent pour interpréter les informations recueillies durant la soutenance. La référence à ces critères se retrouve principalement dans les critiques et les prescriptions émanant du rapporteur. Essentiellement, cinq critères ont été identifiés. Ils concourent au critère global « qualité du rapport ».

CRITÈRES D'ÉVALUATION [*rapport*] (5) : {Qualité de la langue, Lisibilité du rapport, Complétude des références bibliographiques, Qualité de l'organisation, Qualité du contenu scientifique/technique}

Les données d'observation permettent de constater que le critère « qualité de la langue » est rarement invoqué par les membres du jury. Toutefois, on y fait référence dans l'une des fiches d'évaluation : « Texte écrit selon le respect des règles de grammaire et d'orthographe » (Doc.Off.Gamma.008).

Le critère de lisibilité a trait à l'aspect visuel du rapport et est explicité dans la fiche « Doc.Off.Gamma.008 » ainsi que dans les interventions des enseignants pendant la soutenance.

Selon l'enseignant Alpha.03, le critère de « complétude des références bibliographiques » est important. De surcroît, dans trois soutenances observées (Obs.F.05, Obs.F.06 et Obs.F.07), les enseignants se sont penchés sur la question des références bibliographiques en notant des lacunes s'y rapportant ou même leur absence. Ce critère est également énoncé dans la fiche d'évaluation « Doc.Off.Gamma.008 ».

La qualité de l'organisation est un critère qui renvoie à « l'équilibrage entre les chapitres » (Ens.Alpha.03) et à l'établissement d'une structure cohérente, formée de parties logiquement reliées. Ce critère est très utilisé par les membres du jury, comme le démontrent les notes d'observation.

Enfin, en ce qui concerne le critère de « qualité du contenu scientifique/technique », il se traduit de manière plus spécifique par un ensemble de critères énoncés dans la section « évaluation sur le fond » du document « Doc.Off.Gamma.008 ». Ce critère porte sur la recension des écrits et la manière de présenter les divers aspects du projet, de la problématique aux conclusions.

4.3.3.4 L'utilisation des résultats

Domaine « Objets de communication »

Dans le contexte des PFE, l'évaluation implique de communiquer deux types d'informations : les résultats de l'évaluation et les rétroactions. Cette communication est faite par l'encadreur dans le cas de l'évaluation informelle et par le jury de PFE dans le cas de l'évaluation officielle. L'administration pour sa part n'intervient que pour communiquer le résultat.

OBJETS DE COMMUNICATION (2) : {Résultat, Rétroaction* }

Cas de l'évaluation informelle

Dans ce type d'évaluation, l'enseignant communique à l'étudiant le résultat du jugement sur l'état d'avancement du projet. Ce résultat n'est pas officiel et prend la forme d'une appréciation énoncée verbalement. L'encadreur communique aussi des rétroactions à ses étudiants lors des réunions d'encadrement.

Cas de l'évaluation formelle

Le résultat de l'évaluation du projet est d'abord communiqué par le jury de PFE directement aux étudiants tout de suite après la période de délibération. La décision est proclamée oralement par le président du jury avec un énoncé qui ressemble à celui-ci : « le jury a décidé de valider votre travail avec la mention très bien » (Obs.F.01). Il s'agit donc de donner deux

informations, soit le type de décision (réussite ou échec) et la mention en cas de réussite (très bien, bien, etc.). Il faut noter que le jury ne communique aucune note à l'étudiant. Si le projet est réalisé en équipe et que chaque coéquipier obtient une mention différente, le jury le stipule clairement comme le confirme cet énoncé : « Après discussion, les membres du jury ont décidé de valider votre travail, pour Mlle [nom de l'étudiante] avec la mention bien, pour M. [nom de l'étudiant] avec la mention très bien » (Obs.F.09).

Le résultat est également communiqué à l'administration par le biais de la fiche d'évaluation officielle (ou PV). Les informations transmises incluent un relevé détaillé des notes obtenues pour chaque critère d'évaluation, une note globale calculée à partir de ces notes spécifiques (moyenne pondérée), la décision prise par le jury, la mention et, le cas échéant, des remarques complémentaires.

L'un des documents analysés de l'établissement Gamma (Doc.Off.Gamma.012) indique que la décision de validation de tous les PFE (sans les notes et les mentions) est également communiquée publiquement sur le tableau d'affichage.

Le deuxième type d'objets communiqué aux étudiants dans le cadre de l'évaluation officielle correspond aux rétroactions. Si le jury juge que le rapport ou la réalisation nécessitent des corrections, il fournit des rétroactions verbales à ce propos (Ens.Gamma.01, Obs.F.09).

Domaine « Types de décisions »

Deux types de décisions sont prises par les enseignants dans le cadre des PFE :

TYPES DE DÉCISIONS (2) : {Certificative, Pédagogique}

Les décisions certificatives consistent à se prononcer sur la valeur du travail réalisé par l'étudiant dans le cadre de son projet de fin d'études à la lumière de l'interprétation des données d'évaluation récoltées lors de la soutenance. Trois décisions certificatives principales traduisent ce jugement de valeur : projet validé, projet validé sous condition de correction et projet non validé. L'une des fiches analysée (Doc.Off.Beta.006) permet au jury de préciser si le mémoire est « archivable », « archivable en l'état » ou « non archivable ». Ces choix se rapportent aux corrections potentielles que le jury pourrait demander. Dans

certains cas, la décision est implicitement communiquée par l'attribution de la mention aux étudiants sans expliciter le fait que le projet est validé.

Pour ce qui est des décisions de nature pédagogique, il s'agit d'apporter des ajustements au niveau des grilles d'évaluation ou de mettre en place des règles consensuelles que les membres du jury se doivent de respecter. Ces décisions sont prises en se basant sur les constats faits relativement au fonctionnement de la soutenance (problèmes, conflits...). À titre d'exemple, l'enseignant Alpha.01 évoque la règle qui limite le nombre de questions que chaque membre du jury peut poser aux étudiants. D'après le contexte des propos de cet enseignant, nous avons compris que cette règle aurait été proposée en réponse aux « débordements » observés dans les soutenances.

4.3.4 Autres aspects techniques de l'activité d'évaluation

Les résultats qui seront présentés dans les sections qui suivent ne sont pas forcément limités aux deux contextes pédagogiques des cours et de PFE car ils se rapportent à des pratiques « transversales ». Autrement dit, la même pratique existe dans plusieurs contextes pédagogiques. Nous nous intéressons en particulier à trois aspects techniques de l'évaluation : l'innovation et le changement ; l'amélioration continue et la qualité ; et la collaboration.

4.3.4.1 L'innovation et le changement

Domaine « Types d'innovations »

D'après les résultats, très peu d'innovations relevant du champ de l'évaluation ont vu le jour dans les établissements ciblés dans cette étude.

À la question « y'a-t-il des innovations en évaluation ? », l'enseignant Alpha.04 a répondu : « Le système que nous avons par le passé est meilleur 10 mille fois que maintenant [...] Il y a eu une dégradation ». Il affirme à ce propos qu'il y a eu de nouvelles méthodes mais que ces dernières traduisent une dégradation de la pratique d'évaluation des apprentissages. Cependant, il mentionne l'innovation technologique consistant à communiquer les notes sur Internet. Par ailleurs, sa pratique de cocréation de l'épreuve avec ses étudiants ressemble à une innovation puisqu'aucun autre enseignant n'a déclaré l'avoir adoptée.

Pour l'enseignant Beta.16, l'innovation est absente de son milieu académique : « inventer des technologies d'évaluation, on n'a pas ça jusqu'à maintenant [...] Je n'ai pas de façon « inventée » ou « moderne » ».

Le commentaire suivant fait par un autre enseignant supporte ce constat et en donne une explication :

Jusqu'à maintenant, l'innovation n'existe pas. Notre problème est que nous sommes des « prisonniers du système ». Le LMD nous a beaucoup « enchaînés ». Le système LMD est constitué de lois qui ne permettent même pas de donner le temps pour « inventer » des choses. On est trop débordé, d'un travail à l'autre. On ne trouve pas le temps pour concevoir des idées (Ens.Alpha.01).

L'enseignant Alpha.06, lui aussi, confirme le fait que les méthodes d'évaluation sont restées inchangées. Cet avis est également partagé par Gamma.01 qui a, toutefois, fait remarquer que l'utilisation du logiciel de saisie des notes est peut-être assimilable à une innovation.

Pour l'enseignant Alpha.02, l'innovation n'est pas du ressort de l'enseignant mais du ministère : « s'il y a quelque chose de nouveau, c'est eux [le ministère, les comités] qui en discutent et le mettent en œuvre ». Il ajoute que la suppression de la modalité « note d'enseignant » est une innovation pour le ministère mais pas pour les enseignants qui, d'ailleurs, ne l'ont pas appréciée.

L'innovation pratiquée par l'enseignant Alpha.03 dans le contexte du TP consiste par exemple à poser des questions qui ne font pas partie du TP dans le but d'encourager les étudiants à travailler davantage. Cet enseignant explique que l'innovation dans le cadre des épreuves écrites n'est pas possible puisqu'elles sont régies par des lois alors que les TP se prêtent bien aux initiatives personnelles et aux « efforts de réflexion ». Cette même idée est soutenue par l'enseignant Gamma.02 qui précise que l'enseignant peut modifier la grille d'évaluation des TP. Pour le reste des épreuves officielles, l'administration s'attend à recevoir une note pour chacune. Cet enseignant affirme en outre qu'il fait appel à la méthode de l'autoévaluation dans le cadre informel de la salle de classe.

Mais l'enseignant Alpha.01 contredit cette idée de l'inexistence d'innovations dans le cadre des épreuves écrites officielles et se contredit lui-même (voir son commentaire plus haut) en affirmant avoir tenté l'expérience de « faire autrement » dans ce cadre-là. Sa pratique (qu'on peut voir dans une certaine mesure comme une innovation) consiste en la correction

mutuelles des copies d'examen avec deux de ses collègues (chacun corrige les copies d'un autre enseignant).

Quant à l'enseignant Alpha.05, il voit que l'innovation n'existe pas et que les enseignants maintiennent « les mêmes anciens outils, les mêmes types d'examens, les mêmes questions... ».

Somme toute, il apparaît que l'innovation est très limitée dans le sens que les pratiques innovantes sont éparées et peu nombreuses. Aussi, nous avons constaté que certains enseignants prennent les petits ajustements et les changements mineurs dans l'évaluation pour des innovations. D'autres assimilent l'innovation à l'adoption de technologie modernes (logiciels, Internet).

Domaine « Types de changements »

Dans l'espace technique, les changements ayant été décrits par les enseignants (principalement par l'enseignant Alpha.04) portent sur divers aspects de la pratique d'évaluation. Deux grandes familles de changements ont été identifiées : les changements « externes » et ceux « internes ».

Changements externes

Ces changements se passent hors du contrôle de l'enseignant. Ce dernier s'y adapte et ajuste ses pratiques en fonction des nouvelles circonstances.

TYPES DE CHANGEMENTS [*externes*] (2) : {Modification des modalités d'évaluation*, Allègement des exigences administratives* }

La modification des modalités d'évaluation officielles au niveau du ministère est un exemple notable de ce type de changements. L'enseignant Alpha.04 mentionne à cet égard la suppression de la note d'enseignant (établissement Alpha). Quant à l'enseignant Alpha.01, il évoque l'ajout récent (2019–2020) de la modalité obligatoire de l'examen TP. Auparavant, l'examen TP était laissé à la discrétion de l'enseignant. Ces deux changements limitent les marges de manœuvre de l'enseignant. D'un autre côté, l'un des enseignant (Alpha.07) affirme que l'administration ne demande plus à l'enseignant de soumettre un

rapport justifiant l'attribution d'une note nulle¹⁶⁸. Il s'agit là d'un allègement des exigences administratives en matière d'évaluation.

Changements internes

Ce type de changements correspond à des décisions précises prises de manière consciente par l'enseignant en lien avec ses pratiques d'évaluation. Les changements internes sont aussi ceux qui s'apparentent à des évolutions progressives des pratiques qu'on ne peut attacher à un moment précis du temps ou à un événement déclencheur particulier.

TYPES DE CHANGEMENTS [*internes*] (7) : {Écart par rapport au dispositif officiel*, Modification de l'instrumentation évaluative*, Modification des modalités d'évaluation*, L'évaluation devient opaque*, Affaiblissement de la collaboration*, Enseignement sélectif*, Essor de la technologie* }

La première catégorie de changement interne correspond à l'écart par rapport au dispositif officiel de l'évaluation. Voici trois pratiques qui illustrent cela : modification de l'usage originel de la note d'enseignant de « note non présenteielle » à « note présenteielle » ; abandon de la double correction des copies d'examens ; tendance à se dégager de la responsabilité d'assurer la surveillance des examens (pratique ayant émergé après la révolution).

La deuxième catégorie de changement interne est celle en lien avec la modification de l'instrumentation pour l'évaluation. À ce propos, l'enseignant Alpha.01 s'est penché sur la « légalisation » de la fiche d'évaluation des PFE. Les fiches sont désormais officielles, ce qui a eu pour effet de réduire les écarts entre les notes des différents groupes. Dans le même sens, l'enseignant Alpha.07 mentionne l'évolution que l'on peut observer au fil des années au niveau des grilles d'évaluation des PFE et des stages, utilisées dans son département. Citons aussi les rectifications de la manière dont le barème est présenté dans le sujet d'examen de l'enseignant Alpha.07. Cet enseignant le fournissait sous forme d'un tableau à la fin du sujet mais désormais il inscrit le nombre de points pour chaque question. Ce changement a été décidé à la suite du constat que le format tableau serait susceptible de

¹⁶⁸ En principe, l'enseignant est censé soumettre un rapport justificatif à l'administration chaque fois qu'il donne un zéro à un étudiant dans une épreuve officielle.

déconcentrer l'étudiant. Ce même enseignant rapporte l'abandon de la pratique qui consiste à expliciter par l'écrit les types de questions (connaissance, application, réflexion) contenues dans l'épreuve (enseignant Alpha.07). La raison est que cette information conduirait l'étudiant à ignorer les questions de réflexion. L'enseignant la fournit désormais oralement.

La modification des modalités d'évaluation est la troisième catégorie de changement interne. Mentionnons à titre d'exemple la décision de l'enseignant Alpha.04 de réduire la quantité de ses évaluations informelles à cause de la « qualité » de plus en plus médiocre des étudiants.

En quatrième lieu, les changements internes en évaluation concernent les pratiques reflétant un manque d'explicitation des modalités d'évaluation. Par exemple, en réaction aux changements post-révolution, la pratique de remise de la fiche matière aux apprenants a été abandonnée par l'enseignant Alpha.04. D'après lui, depuis la révolution de 2011, les étudiants ont changé et ne tolèrent plus qu'on leur donne des interrogations informelles. Ils s'opposent désormais à toute modalité supplémentaire qui ne figure pas sur la fiche matière. C'est la raison pour laquelle il a décidé de ne plus expliciter les modalités d'évaluation en cessant de fournir cette fiche et en se contentant d'informer l'étudiant oralement. Ce faisant, il affirme pouvoir continuer à donner des tests non officiels et ce, dans une visée formative. D'après cet enseignant, tout comme lui, ses collègues ne communiquent plus des informations sur les modalités d'évaluation aux étudiants.

La cinquième catégorie se rapporte à l'affaiblissement de la collaboration en évaluation. Concrètement, la pratique d'élaboration collaborative des examens n'existe plus, au dire de l'enseignant Alpha.04.

En ce qui a trait à l'enseignement, cet enseignant signale la nouvelle tendance des enseignants de son département à éviter les matières de base et à privilégier les matières « faciles », contrairement à ce qui se passait auparavant.

Le dernier changement identifié est plus généralisé et concerne l'essor de la technologie. Les technologies de l'information servent désormais à communiquer les notes aux étudiants. On ne se contente plus de publier les résultats par le biais des tableaux d'affichage

(l'observation sur le terrain confirme que ceux-ci sont encore utilisés). L'usage des sites Internet, surtout les réseaux sociaux, est devenu la norme.

4.3.4.2 L'amélioration continue et la qualité

Domaine « Moyens d'assurer une évaluation de qualité »

Dans cette sous-section, nous allons présenter les méthodes visant à améliorer la qualité du processus d'évaluation et de ses résultats. Deux catégories de moyens mis en œuvre ont été identifiées. Les moyens dits « préventifs » ont pour but de prévenir que des événements portant atteinte à la qualité de l'évaluation ne se produisent. Quant aux moyens dits « correctifs », ils sont mis en œuvre dans le but de corriger les dysfonctionnements dans les situations où il y a des manquements aux règles et des dérives. À la lumière des résultats, il apparaît que les moyens préventifs sont prédominants dans les pratiques effectives des enseignants. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons un aperçu des moyens qui semblent les plus récurrents. Notez que l'ordre adopté ici reflète l'importance de ces moyens chez les enseignants interviewés (c'est-à-dire que plus l'item est mentionné plus il serait important)¹⁶⁹.

MOYENS D'ASSURER UNE ÉVALUATION DE QUALITÉ (8) : {Uniformiser l'interprétation à l'aide d'une grille*, Construire une épreuve de qualité*, Concarter*, Prévenir la fraude*, Punir les fraudeurs*, Proposer une épreuve commune*, Analyser les résultats*, Vérifier les notes* }

Uniformiser l'interprétation à l'aide d'une grille

Ce moyen est le plus mentionné lors des entrevues. En effet, trois enseignants en ont parlé (Alpha.01, Gamma.01 et Alpha.07). Il est mis en œuvre dans le contexte des PFE. Il s'agit d'instrumenter l'évaluation des projets avec une grille d'évaluation commune à l'échelle du département. Le but est d'avoir une évaluation consensuelle dont les résultats sont basés sur un instrument « légalisé », pour reprendre le terme de l'enseignant Alpha.01. L'enseignant Alpha.07 énonce clairement le principe derrière ces fiches : « la manière d'interprétation des

¹⁶⁹ Notez que l'ordre choisi est basé sur une estimation « intuitive » de l'importance de chaque moyen.

résultats doit être la même pour tous les étudiants ». L'uniformisation ne se limite pas au département. En effet, l'enseignant Alpha.06 mentionne une initiative officielle récente visant à uniformiser les grilles d'évaluation de tous les départements et ce, « pour éviter que chaque département ne « chante » tout seul ». Le problème des écarts de notes entre les groupes est toujours présent malgré l'utilisation d'une grille d'évaluation commune à tous les jurys : « Bien qu'il y ait des fiches, il y a des problèmes qui surviennent. C'est parce que les jurys travaillent en parallèle. Nous avons 4 jurys qui sont tenus en parallèle, simultanément » (Ens.Alpha.01). Mais, selon cet enseignant, cette uniformisation a eu un effet positif qui est de réduire l'ampleur de ces problèmes.

Construire une épreuve de qualité

Dans le cadre des cours, l'un des moyens permettant d'assurer la qualité en évaluation est de créer un sujet bien fait. À ce propos, trois enseignants (Beta.16, Gamma.01 et Alpha.07) ont mentionné des pratiques alignées à ce but. Pour l'enseignant Gamma.01, les sujets des épreuves écrites doivent être à la portée des étudiants avec un volume proportionnel à la durée de passation prévue. Quant à l'enseignant Beta.16, il préconise la reformulation des questions faiblement réussies. On peut enfin considérer comme améliorative la pratique de l'enseignant Alpha.07 qui consiste à ajuster la présentation visuelle (barème et consignes) de son sujet à la lumière des résultats passés.

Concertation

La concertation est l'un des moyens mis en action pour rendre l'évaluation des PFE plus rigoureuse et plus juste. En effet, avant les soutenances, les enseignants se rappellent les uns les autres l'importance d'une attitude de vigilance lors de l'évaluation : « il faut se concentrer [...] et donner la note qu'il faut, « svp, on fait attention en vue d'être juste envers tout le monde » [...] On fait attention, on s'efforce d'être concentré pour ne pas commettre des erreurs » (Ens.Alpha.07). Ce rappel à la rigueur est également mentionné par l'enseignant Alpha.06 comme s'il s'agissait d'un rite : « toujours avant que l'évaluation n'ait lieu, une réunion a lieu où on se dit qu'on est en train d'évaluer les étudiants, on n'est pas en train de nous [les enseignants] évaluer les uns les autres ». Cet effort de concertation et de recherche de compromis est également évoqué par l'enseignant Gamma.01 : « on sent que tous les collègues discutent et tentent de s'entendre et de trouver une manière qui satisfait

tout le monde et ne nuit pas à l'étudiant ». Dans le cadre des cours, la concertation entre l'enseignant Alpha.07 et ses collègues plus expérimentés lui a permis d'améliorer ses sujets d'examen et ses comptes rendus de TP.

Prévenir la fraude

La prévention de la fraude dans le cadre des PFE consiste, selon l'enseignant Gamma.01, à vérifier, à l'aide d'un logiciel spécialisé, à quel point l'étudiant a eu recours au plagiat pour la préparation de son rapport. Cet enseignant précise que cette pratique concerne principalement les mémoires de master (professionnel et de recherche). Pour les rapports de PFE, elle n'est pas adoptée à 100%. Dans le contexte des examens, où la surveillance sert de moyen de dissuasion contre la fraude, l'enseignant Alpha.01 rapporte la pratique qui consiste à donner au tricheur une deuxième chance en renonçant à l'application de la procédure administrative relative aux cas de fraude qui est prévue dans les règlements. Le surveillant autorise alors l'étudiant à continuer l'épreuve en remplaçant sa feuille d'examen par une feuille vide. D'après nos participants, cette pratique est adoptée par la majorité des enseignants.

Punir les fraudeurs

Outre les moyens préventifs contre la fraude, il y a des moyens correctifs tels que la punition. À cet égard, le tricheur est puni par l'annulation de ses résultats à l'examen où il a triché (on lui attribue un zéro) ou même dans toute la matière. En demandant à l'enseignant Alpha.01 s'il donne un zéro au tricheur, il a répondu que « c'est selon le « taux de triche » » (Ens.Alpha.01). De même, un autre enseignant (Gamma.01) relie la sévérité de la sanction à la « nature de la fraude ». L'étudiant pourrait donc se voir « pardonné » par l'annulation de sa réponse à la question où il a triché, ce qui réduit bien évidemment sa note (et, du coup, ternit son « image » aux yeux de l'enseignant). Si l'enseignant choisit de suivre la procédure légale, il rédige un rapport et l'étudiant compare devant le conseil de discipline qui prend la décision appropriée, selon la gravité de l'acte de fraude.

Proposer une épreuve commune

Pour améliorer l'évaluation, les enseignants construisent des épreuves communes lorsque la même matière est offerte à plusieurs groupes d'étudiants. L'objectif est d'uniformiser le

degré de difficulté des sujets proposés pour tout le monde. Cette pratique est privilégiée par les enseignants. Mais la manière dont ils la décrivent (« il est préférable », « on préfère ») laisse croire qu'elle n'est pas systématique, même dans le cas des matières partagées par plus d'un enseignant. C'est effectivement ce que l'enseignant Alpha.04 souligne.

Analyser les résultats

Deux enseignants ont mentionné qu'ils se livrent à l'activité d'analyse des résultats d'évaluation, soit individuellement (Alpha.07) ou de manière collaborative (Alpha.01). Dans le premier cas, l'enseignant déclare que cette pratique vise à repérer les dysfonctionnements et les causes possibles (p. ex. pourquoi une question « n'a pas bien marché »). Le commentaire suivant résume son intention : « Je fais des choses de ce type-là pour que la prochaine fois je puisse améliorer la qualité des examens ». Dans le cas de la pratique déclarée par l'enseignant Alpha.01, la démarche d'analyse est différente : d'une part, elle se fait en équipe à l'échelle du département et, d'autre part, elle cible les résultats de toutes les matières. Cependant, le but est le même, soit de déceler les lacunes en vue de proposer les solutions convenables. Cet enseignant précise par ailleurs que cet effort mélioratif est généralement entrepris si les résultats sont médiocres. Il note en outre que cette discussion est consignée dans un procès-verbal, ce qui indique qu'elle est prise au sérieux.

Vérifier les notes

Quand l'étudiant n'est pas satisfait d'une note qu'il a reçue, il peut déposer une demande de vérification pour s'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs au niveau de sa copie d'examen. L'enseignant Alpha.01 l'appelle demande de « re-correction » alors qu'en réalité il s'agit uniquement de vérifier si le compte est bon ou si une question n'a pas été corrigée. Cette opération s'inscrit dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'évaluation en ce sens qu'elle permet de découvrir les erreurs en vue de rectifier la note attribuée. Elle est réalisée conjointement par l'enseignant et un agent assermenté de l'administration. Ce dernier remplace l'étudiant qui n'est pas autorisé à assister à la vérification.

4.3.4.3 La collaboration

Cet aspect se trouve au croisement entre l'espace technique et l'espace social. En effet, la collaboration implique nécessairement l'établissement d'une relation professionnelle entre les enseignants en vue de la réalisation de certaines tâches évaluatives. Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats de l'analyse du domaine « Objets de collaboration ».

Domaine « Objets de collaboration »

Les résultats montrent que la collaboration intervient à deux niveaux du dispositif de formation : enseignement et évaluation.

OBJETS DE COLLABORATION [*enseignement*] (3) : {Réalisation des supports de cours, Partage d'expériences d'enseignement*, Échange d'informations sur les acquis des étudiants}

Dans l'enseignement, les enseignants collaborent à l'élaboration des supports de cours. Par exemple, dans la section « avant-propos » du document personnel « Doc.Pers.Alpha.049 », l'enseignant remercie ses collègues de l'avoir « aidé, encadré et soutenu pour réaliser ce support [fascicule de TD] ». Dans le cadre des cours, la collaboration repose sur la mise en commun d'une matière pour qu'elle soit enseignée par plus qu'un enseignant. Cela a bien évidemment des implications sur les pratiques d'évaluation des apprentissages comme on le verra plus loin. Selon l'enseignant Alpha.01, la collaboration entre les enseignants porte sur l'échange des expériences de mise en œuvre des méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre des cours et des TP. Cette collaboration a lieu surtout entre les nouveaux et les anciens. Ces derniers mettent à la disposition de leurs collègues des « traces » sous forme de fascicules de TP et de notes de cours comme support à l'enseignement. Par ailleurs, l'enseignant Beta.16 décrit sa pratique consistant à discuter informellement avec les enseignants des matières préalables à la sienne et ce, en vue de faire le diagnostic de ses étudiants et de déterminer ce qu'ils savent exactement.

Dans l'évaluation, les enseignants adoptent des pratiques collaboratives tout au long du processus évaluatif et dans des contextes variés.

OBJETS DE COLLABORATION [évaluation] (8) : {Création des sujets d'examen, Surveillance, Correction, Proposition des sujets de PFA, Constitution des jurys de PFE, Construction des fiches d'évaluation des PFE et des stages, Évaluation des PFE, Vérification des notes, Analyse des résultats}

À l'étape de la planification, l'enseignant Gamma.01 mentionne que les enseignants participent à des réunions de département en vue de réaliser le triage des thèmes proposés pour les PFA. La constitution des jurys de PFE constitue l'un des objets possibles de collaboration relevant de l'étape de la planification. En effet, il y a des enseignants qui conviennent de siéger dans les mêmes jurys et le font savoir aux coordonnateurs chargés des PFE. Bien que ce soit un simple accord verbal, on peut quand même le considérer comme une forme de collaboration.

À l'étape de la collecte, il y a la pratique de création collaborative du sujet d'examen. Cette pratique (rapportée par les enseignants Gamma.01 et Alpha.01) se déroule dans le cadre de réunions visant à élaborer, selon le principe du consensus, un sujet unifié pour plusieurs groupes d'étudiants. En général, le sujet d'examen est proposé par l'enseignant chargé de la matière en question s'il est seul à l'enseigner. Mais dans le cas des matières gérées par plusieurs enseignants, l'élaboration du sujet d'examen se fait en collaboration. Toutefois, selon le participant Alpha.04, cette pratique collaborative ne semble pas exister au sein de son département. Selon lui, « l'élaboration de l'examen c'est personnel. Zéro communication, zéro contact avec les autres enseignants. Ce n'est pas ça la loi. La loi c'est autre chose ». La surveillance fait aussi l'objet d'une collaboration. Sur ce point, pour faire la surveillance des étudiants lors de la passation, certains enseignants se départagent la charge de surveillance, c'est-à-dire qu'au lieu de faire la surveillance à deux (dans le cas où l'épreuve écrite requiert la présence de deux surveillants), un seul enseignant s'en charge. Le but est de réduire de moitié la charge de chacun. Signalons que cette pratique n'est pas légale. L'enseignant Alpha.07 la considère comme une forme de négligence.

À l'étape de l'interprétation, l'enseignant Alpha.01 rapporte la pratique consistant à ce que les enseignants s'échangent les copies d'examen de leurs groupes respectifs afin de les corriger. Pour ce faire, ils se réunissent au préalable pour se mettre d'accord sur une manière

de correction unifiée (barème unique, règles d'interprétation) en vue de réduire les écarts potentiels dans l'interprétation. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant Gamma.01 parle de la création collaborative du corrigé-type. En effet, si la matière est enseignée par un seul enseignant, le corrigé-type est construit individuellement par cet enseignant, sinon ce sont les enseignants chargés de la matière qui le font de façon collaborative. Dans le contexte des projets de fin d'études, chaque année, les enseignants travaillent ensemble à la révision de la fiche d'évaluation des PFE (pratique rapportée par Alpha.01). De même, dans le département de l'enseignant Alpha.07, une commission a été créée dans le but de faire évoluer les grilles d'évaluation des PFE et des stages. Évaluer les PFE est une activité collaborative importante dans le milieu étudié. Les enseignants se réunissent à l'occasion des soutenances de PFE en vue de s'engager dans des échanges permettant de produire conjointement une décision finale.

Enfin, à l'étape d'utilisation, les enseignants procèdent à la comparaison des notes attribuées à celles saisies par l'administration et ce, avant la délibération des résultats finaux. Cette opération de vérification est réalisée par des binômes d'enseignants. Les enseignants collaborent également à l'analyse des résultats lors de réunions départementales où ils discutent des performances obtenues, des causes des lacunes, s'il y a lieu, et des solutions possibles.

4.4 Les domaines de l'espace social

Le troisième espace de notre cadre d'analyse correspond à l'espace social. Dans cette section, nous nous attarderons sur les résultats de l'analyse de quelques domaines attachés à cet espace, soit : les acteurs (enseignants) ; les rôles en évaluation ; les relations ; et les conflits.

4.4.1 Les acteurs

Les acteurs constituent un élément fondamental de toute situation sociale et, en particulier, de l'activité d'évaluation. Dans cette sous-section, nous présenterons un domaine important correspondant à une catégorie fondamentale d'acteurs, à savoir les enseignants. Ceux-ci représentent l'objet principal de l'étude présente puisque ce sont les porteurs de la culture d'évaluation que nous voulons analyser et décrire.

Selon les participants ayant participé à cette étude, la catégorie « enseignant » comprend plusieurs sous-catégories d'individus dont les caractéristiques propres permettent de les distinguer les uns des autres. D'après les données analysées, 16 types d'enseignants ont été recensés. Ces types peuvent être regroupés selon différents angles conduisant ainsi à plusieurs sous-domaines.

Classification sous l'angle de la compétence

La première classification est celle faite sous l'angle de la compétence. Elle comprend six types d'enseignants qu'on peut classer en deux catégories selon la nature de l'appréciation de la compétence, c'est-à-dire soit positive ou négative.

TYPES D'ENSEIGNANTS [*dimension de la compétence*] (6) : {Inexpérimenté*, Ancien, Travailleur, Bon transmetteur, Mauvais transmetteur, Non créatif* }

Ainsi, les types « Ancien », « Travailleur » et « Bon transmetteur » (d'informations évaluatives) correspondent à des enseignants se trouvant à l'extrémité positive de cette dichotomie. Les anciens sont des gens expérimentés qui ont accumulé beaucoup d'expertise dans leurs domaines disciplinaires. Certains proviennent du secondaire où ils ont été formés à des aspects de la pédagogie dont l'évaluation des apprentissages. Ces enseignants sont « ceux qui travaillent de façon correcte » (Ens.Alpha.01) et « ont une certaine tendance pour la discipline et le travail » (Ens.Alpha.04).

De l'autre côté de l'échelle (le pôle négatif), on retrouve les enseignants de type « Inexpérimenté », « Mauvais transmetteur » et « Non créatif ». Pour le type « Inexpérimenté », l'enseignant Alpha.04 les appelle les enseignants « de la nouvelle génération ». Ce sont les nouveaux enseignants nouvellement recrutés ou encore les vacataires et les contractuels. Ils sont qualifiés de « faibles » (Ens.Beta.16). Pour l'enseignant Beta.15, le problème de l'évaluation réside chez les nouveaux plutôt que les anciens. Le mauvais transmetteur est celui qui ne parvient pas à (ou ne veut pas) transmettre aux étudiants des informations sur l'évaluation des apprentissages. L'enseignant non créatif adopte une méthode standardisée et ne se préoccupe pas des spécificités des étudiants (le participant en parle dans le contexte des PFE).

Cette opposition entre les « bons » et les « mauvais » enseignants était repérable depuis l'étape de recrutement des participants à l'étude. En effet, parmi les enseignants qui ont été contactés pour participer à l'étude, certains ont explicitement fait cette distinction. C'était plutôt une catégorisation formulée sur la base d'un jugement de valeur des personnes selon leur prédisposition à participer à la recherche et à y contribuer, une prédisposition qui serait déterminée par les compétences professionnelles de ces personnes. Des propos comme « ne comptes pas sur lui » ou encore « ils sont feignants, je les ai côtoyés et je les connais très bien » illustrent ce jugement.

Classification sous l'angle de la dimension sociale

La deuxième façon dont les participants ont classé les enseignants de leur milieu a trait à la dimension sociale.

TYPES D'ENSEIGNANTS [*dimension sociale*] (4) : {Défenseur des étudiants*, Enseignant d'autorité*, Agressif, Complexé}

Le type dit « défenseur des étudiants » correspond, comme son nom l'indique, à un enseignant qui défend les intérêts des étudiants. Par exemple, en les informant de leurs droits tels que le droit à la transparence de l'évaluation (pratique déclarée par l'enseignant Beta.16). Le rôle « défenseur » est surtout repérable dans les projets de fin d'études où l'encadrant a toujours tendance à soutenir l'étudiant qu'il a encadré et à favoriser sa réussite.

En ce qui concerne le type « enseignant d'autorité », le participant Beta.16 l'associe aux enseignants ayant le poste de chef de département ou celui de directeur des études. Selon lui, l'autorité de ce type d'enseignant lui permet de défendre les intérêts de son étudiant dans le PFE (avoir de bonnes notes et réussir avec une bonne mention).

Toujours dans le contexte des projets de fin d'études, les enseignants « agressifs » se montrent hostiles envers les autres membres du jury. Quant aux « complexés », ils manifestent la volonté de dévaloriser le travail réalisé, sans raisons apparentes.

Classification sous l'angle de la perception de la réalité pédagogique

Selon l'enseignant Alpha.04, il existe des enseignants qui perçoivent la réalité pédagogique de leur milieu professionnel comme une utopie : « il y en a quelques-uns qui décrivent la situation comme la cité platonicienne, comme s'ils travaillaient dans le paradis et comme s'ils étaient des extra-terrestres » ». Les trois métaphores invoquées dans ces propos traduisent, selon cet enseignant, l'inverse de ce qui se passe réellement. Il a insisté par ailleurs sur l'importance de bien choisir les participants afin d'éviter ces enseignants « utopistes ». Quant à lui, il se considère comme « réaliste » puisqu'il décrit la réalité telle quelle.

TYPES D'ENSEIGNANTS [*dimension de la perception de la réalité pédagogique*] (2) : {Utopiste*, Réaliste*}

Classification sous l'angle de l'affiliation disciplinaire

L'affiliation disciplinaire constitue la quatrième dimension selon laquelle les enseignants sont catégorisés par le participant Gamma.01. Les enseignants « de spécialité » sont ceux qui enseignent les matières technologiques alors que les enseignants « hors spécialité » sont chargés d'enseigner les matières transversales telles que l'anglais, le français, etc. À ce propos, notre participant avance que les enseignants de spécialité sont plus impliqués dans les réunions d'analyse des résultats au niveau du département que les autres enseignants.

TYPES D'ENSEIGNANTS [*dimension disciplinaire*] (2) : {De spécialité*, Hors spécialité}

Classification sous l'angle de l'origine régionale

Enfin, en se basant sur le critère de l'origine régionale des enseignants, les participants distinguent les « gafsien » des enseignants « distants ».

TYPES D'ENSEIGNANTS [*dimension régionale*] (2) : {Distant*, Gafsien}

Les enseignants non gafsien ne viennent que deux jours par semaine à Gafsa pour assumer leur charge d'enseignement. Selon le participant Beta.15, ils ne contribuent pas vraiment

aux différents comités à cause des contraintes de déplacement (ils font la « navette ») et de leur projet de relocalisation. Ils sont fatigués à cause du transport. Dans le même sens, l'enseignant Gamma.01 note que ces enseignants « qui viennent de loin » ont tendance à écourter leur séjour hebdomadaire à Gafsa et ne font pas de « sacrifice » dans leur enseignement (surtout pratique). Cela fait que les enseignants installés à Gafsa se trouvent souvent débordés. De même, selon l'enseignant Beta.16, les enseignants qui font la navette ne s'acquittent pas bien de leur charge d'enseignement et ne prennent pas le soin d'essayer de comprendre le « fond de l'étudiant » avec qui ils sont en contact pendant seulement une journée et demie.

4.4.2 Les rôles

D'abord, la première caractéristique de l'acteur « enseignant » est son omniprésence dans une multitude de situations sociales en lien avec l'évaluation. Il intervient dans diverses activités ayant lieu dans des contextes pédagogiques variés (cours, TD, TP, projets, etc.). Il se déplace physiquement d'un endroit à l'autre de l'établissement et se saisit d'un rôle spécifique selon la situation et le moment.

Dans cette sous-section, il sera question de décrire les différents rôles (fonctions) assurées par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation des apprentissages. D'autres rôles en périphérie de l'activité évaluative sont également abordés.

TYPES DE RÔLES (8) : {Membre du jury, Évaluateur, Créateur d'instruments*, Surveillant, Coordonnateur PFE, Formateur de ses collègues, Analyste*, Responsable examen TP}

Les rôles identifiés peuvent être classés selon les grandes étapes du processus évaluatif. À l'étape de la planification, le seul rôle mentionné est celui de « coordonnateur PFE » qui consiste à mettre en place les préparatifs nécessaires au déroulement des soutenances (planning, fiches, etc.).

Les rôles pris à l'étape de la collecte de données incluent en premier lieu le rôle de « créateur d'instruments » d'évaluation. À ce propos, l'enseignant se charge de proposer le sujet d'examen ou du devoir et de créer le corrigé-type. Il est aussi tenu de proposer les thèmes

des PFE (ou des PFA). En outre, il peut participer dans le cadre de la commission de PFE à la construction ou la révision des fiches d'évaluation des projets. En deuxième lieu, lors de la collecte, l'enseignant prend deux rôles relevant de l'administration d'épreuves, à savoir le rôle de « surveillant » dans les devoirs et les examens officiels (épreuves théoriques), et celui de « responsable examen TP » (épreuves pratiques).

En ce qui concerne l'étape de l'interprétation, l'enseignant joue les rôles suivants : le rôle d'« évaluateur » consiste, selon certains participants, à faire la correction et à attribuer les notes. D'autres l'associent, de manière plus générale, à l'action d'« évaluer » ou de « juger ».

Pour ce qui est du rôle de « membre du jury », il s'agit pour l'enseignant de siéger dans un comité d'évaluation des PFE en tant que « président », « rapporteur », « encadreur » ou « invité ». Notons que le rapporteur est appelé aussi « examinateur » mais cette appellation est très rare (une seule occurrence dans le document « Doc.Off.Gamma.007 » qui est la page de garde d'un rapport de PFE). Notons que le jury peut aussi inclure un co-encadreur qui est généralement issu du milieu de l'industrie. Dans une conversation informelle, l'enseignant Beta.05 a expliqué que tous les projets de master professionnel sont encadrés par un encadrant académique (un enseignant qui joue le rôle d'encadrant principal) et un encadrant de l'entreprise. Ce dernier a pour fonction de faciliter l'accès de l'étudiant à des ressources du milieu industriel et de définir le cahier des charges du projet. Selon cet enseignant, l'absence de l'encadrant industriel (nous l'avons constaté dans toutes les soutenances observées) n'est pas un problème puisque l'encadrant de l'ISSAT présent lors de la soutenance est supposé représenter l'encadrant de l'industrie.

À chacun de quatre rôles spécifiques des membres du jury correspondent des tâches bien déterminées. Nous les détaillerons ci-après.

Le président du jury a pour fonctions d'organiser le déroulement de la soutenance (distribuer la parole aux autres membres, gérer l'assistance, etc.) et de participer à la discussion et à l'évaluation (y compris l'attribution de notes). Il se focalise plus sur l'exposé que sur le rapport. Quand il y a des divergences dans les jugements évaluatifs entre les autres membres, il tente, en tant que « conciliateur », de les gérer dans le but de trouver un terrain d'entente : « C'est [le président] qui « chapeaute », quand il y a un écart important entre les notes » (Ens.Alpha.06).

Selon l'enseignant Beta.16, « ce sont le rapporteur et le président qui font l'évaluation ». Pour lui, le rapporteur se focalise davantage sur le rapport, d'où le nom « rapporteur ». Il explique par ailleurs que dans le cadre des projets tutorés (PFA) les deux rôles de « président » et de « rapporteur » sont assurés par le même individu (le jury se limite ici à deux membres).

En tant que membre du jury, l'encadreur, pour sa part, possède un rôle caractérisé par un positionnement en faveur de ses étudiants (pendant la discussion et au moment de la délibération). Il est rare qu'il leur pose des questions visant à juger leur travail. Et quand il le fait, ce n'est pas pour juger mais pour expliquer un aspect particulier aux autres membres (voir le domaine « Types d'interventions »). Par ailleurs, l'un des constats faits à partir des données est que l'encadrant tend à répondre à la place de l'étudiant lors de la discussion (même quand c'est lui qui pose les questions) (Obs.F.04, Obs.F.08). En outre, selon le participant Gamma.01, « on sent que l'encadreur essaye toujours de mettre une bonne note ». De même, selon l'enseignant Alpha.02, « l'encadreur veut toujours que son projet obtienne une note meilleure que les autres notes, même s'il sait qu'un autre projet est meilleur que le sien ». Toutefois, il dit que c'est rare. À ce sujet, l'enseignant Alpha.03 raconte comment un encadreur avait dit « pas moins de 18 ! » dans une tentative d'influencer la note finale. La réaction des autres membres était de lui rappeler que l'attribution de la note est une tâche partagée entre tout le monde.

En bref, le commentaire suivant illustre nettement le rôle de l'encadrant : « Quand l'enseignant est l'encadreur, il ne va pas évaluer. C'est lui qui va pratiquement plutôt défendre [l'étudiant] peut-être » (Ens.Beta.16). D'autres fonctions sont assurées par l'encadrant en lien avec l'évaluation des PFE comme la correction du rapport de PFE (ou du mémoire de master) et le suivi des corrections que le jury pourrait exiger des étudiants.

Les invités peuvent aussi se retrouver comme membres du jury. C'est le cas par exemple, d'une soutenance de PFE observée où il y avait deux enseignants invités. Selon l'un de nos participants (Beta.16), les invités sont susceptibles d'« enrichir la discussion ». Leur présence dans la soutenance n'est donc pas passive car ils peuvent poser des questions aux étudiants, ce qui aurait un impact indirect sur le résultat d'évaluation.

Signalons par ailleurs tous les membres du jury contribuent à l'attribution des notes aux étudiants, à l'exception des invités qui ne font pas partie de la composition officielle du jury.

En ce qui concerne l'étape d'utilisation des résultats, le rôle d'« analyste » correspond à une activité d'analyse et d'interprétation globale permettant de déceler les dysfonctionnements pédagogiques et de proposer les remèdes appropriés. En plus d'être réalisée individuellement par l'enseignant sur les résultats de sa matière, cette activité est aussi réalisée en collaboration entre les enseignants dans des réunions du département.

Un autre type de rôle que l'enseignant prend en lien avec l'évaluation est celui de « formateur de ses collègues » nouvellement recrutés. Ces derniers ont besoin d'un encadrement adéquat afin d'apprendre les pratiques évaluatives en vigueur. Ce rôle consiste à les guider, les orienter et leur montrer, par la pratique, comment ils sont censés se comporter dans les diverses situations d'évaluation des apprentissages. Les enseignants Alpha.01 et Alpha.07 soutiennent que cet apprenant spécial peut tout aussi bien leur apprendre des choses.

4.4.3 Les relations

L'activité d'évaluation se déroule dans un cadre social où de multiples interactions ont lieu entre les différents intervenants. Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement aux interactions et aux relations sous-jacentes entre les enseignants. Le contexte visé par les relations décrites ici est celui de l'évaluation des apprentissages.

Les résultats ont conduit à l'identification de cinq types de relations qui existent entre les enseignants.

TYPES DE RELATIONS (5) : {Professionnelle, Amicale, Conflictuelle, De pouvoir, Rupture}

En premier lieu, la relation professionnelle possède un caractère formel. Elle est caractérisée généralement par le respect, l'entente et l'acceptation de l'opinion de ses collègues : « Si un collègue donne une mauvaise note, c'est-à-dire un avis sur un étudiant, en général, la majorité des enseignants ne s'oppose pas à cet avis » (Ens.Beta.16). Cette caractéristique est également mise en valeur par l'enseignant Alpha.07 en qualifiant la relation

enseignant/enseignant de « normale » tout en affirmant l'absence de « complexes » au sein du corps enseignant. On retrouve le même avis chez l'enseignant Gamma.05 qu'il appuie par le commentaire suivant : « La relation est bonne. [...] Dans l'évaluation, [...] on sent que tous les collègues discutent et tentent de s'entendre et tentent de trouver une manière qui satisfait tout le monde et ne nuit pas à l'étudiant » (Ens.Gamma.01). Il s'agit d'une relation « horizontale » selon l'enseignant Alpha.02.

Un type particulier de relation professionnelle est la relation didactique qui unit les nouveaux enseignants à leurs collègues plus expérimentés. Ces derniers se chargent d'encadrer ces nouveaux arrivants et jouent ainsi le rôle de mentor à leur égard. Cette relation implique un attachement professionnel entre le formateur et le formé et ce, jusqu'à ce le but poursuivi soit atteint, c'est-à-dire lorsque l'enseignant « stagiaire » devient assez expérimenté. Cet attachement est généralement favorisé quand les deux enseignants ont une matière commune à enseigner : « lors des examens et des DS, je sens qu'il est attaché à moi pour faire un devoir commun, pour qu'il apprenne de moi » (Ens.Alpha.01). Il est à noter que la relation didactique n'est pas unidirectionnelle mais plutôt mutuelle car l'enseignant formateur apprend des choses à partir de ses interactions avec son collègue moins expérimenté.

Au dire de l'enseignant Beta.16, la relation professionnelle entre enseignants est coopérative. Il la résume à l'aide du terme « complémentarité » dans le sens que les enseignants de son milieu s'engagent dans des activités partagées en lien avec l'évaluation. C'est le cas par exemple de la création d'un sujet d'examen commun (« quand on enseigne des matières du même module »). Toutefois, en creusant cette question davantage, cet enseignant affirme que la pratique de collaboration et d'échange de conseils à propos des épreuves écrites est plutôt rare. La relation coopérative est conditionnelle à la situation où les enseignants sont en charge de matières appartenant au même module.

La deuxième relation correspond à la relation amicale qui se rapproche plus d'une relation personnelle (informelle) qu'une relation à caractère professionnel. En effet, la relation professionnelle peut évoluer et se transformer en une relation amicale en acquérant une dimension humaine. L'enseignant Beta.16 fait le lien entre la relation amicale et la constitution des jurys de PFE. À ce propos, il rapporte le fait que certains enseignants

demandent au coordinateur de PFE de les mettre avec leurs « amis » dans le même jury. C'est-à-dire que les enseignants associés par une relation d'amitié se mettent d'accord pour être co-membres dans le jury.

Les résultats indiquent que les relations enseignant-enseignant sont fondées sur le respect envers son homologue. Il se trouve que cette norme sociale se trouve parfois enfreinte. De ce fait, la relation professionnelle se détériore et prend une tournure conflictuelle.

La relation conflictuelle est le troisième type de relations enseignant/enseignant. C'est une relation professionnelle « malsaine » caractérisée essentiellement par la confrontation. D'après les commentaires des enseignants, ce type de relation est visible surtout à l'occasion des soutenances de PFE.

Les conflits ponctuels peuvent avoir une incidence sur les relations à long terme entre les enseignants. À titre d'exemple, dans le cadre de l'évaluation des PFE, les membres du jury ayant vécu une confrontation avec leurs collègues ont davantage tendance à adopter une attitude d'évitement à l'endroit des enseignants jugés trop « agressifs ».

En quatrième lieu, les enseignants ont mentionné la relation de pouvoir. Il s'agit d'une relation déséquilibrée dans le sens que l'un des deux membres de la relation exerce un pouvoir sur l'autre. L'exemple de la « soumission » des enseignants vacataires ou contractuels aux injonctions du directeur de département est assez représentative de ce type de relation. Du fait de leur statut professionnel instable, ces enseignants sont assujettis à des contraintes de la part de leur supérieur à qui ils n'ont qu'à obéir afin de préserver leur emploi. Il y a donc une sorte d'abus de pouvoir de la part du partenaire « dominant » de la relation (le directeur de département), comme l'explique bien ce commentaire de l'enseignant Beta.16 :

Quand un enseignant a une autorité comme un chef de département ou un directeur des études, il compose le jury avec des enseignants « faibles » comme des contractuels, des vacataires, des gens avec qui ils ont des intérêts interreliés. Le but est de donner une note élevée à son étudiant. Tout est bien étudié [...] il y a un abus de pouvoir. [...] le chef de département peut être la personne qui a recruté les contractuels. Souvent, le contractuel ne peut pas dire non à son chef car il risque de se voir refuser le contrat l'année prochaine (Ens.Beta.16).

Enfin, le phénomène de « rupture » entre les enseignants est rapporté par l'enseignant Alpha.04, ainsi : « Il n'y a aucune relation. Il y a une rupture [...] Il n'y a pas de flux de

communication entre les enseignants ». Cet enseignant illustre le phénomène de rupture, qu'il nomme aussi « faille » par un exemple concret : « P. ex., je donne un examen et j'y mets n'importe quoi. Il n'y a pas un collègue qui va le lire ni un chef de département qui fait mon suivi ».

Ici, on peut considérer que la rupture est un type de relation à proprement parler, c'est-à-dire une relation de type « non-relation ». Ce terme ne veut pas dire forcément absence d'interactions sociales mais la rupture peut renvoyer à l'existence d'une relation « sèche » et peu profonde entre les enseignants au regard de la dimension pédagogique de leur profession. Cela est particulièrement vrai dans le contexte des cours intégrés et des TP où l'enseignant travaille d'habitude seul. Pour les PFE, c'est différent puisque l'activité d'évaluation des PFE est basée sur un travail d'équipe.

Pour résumer, les relations entre les enseignants dans le cadre de l'activité d'évaluation sont divisées en deux grandes catégories : (1) les relations positives sont caractérisées par l'attraction et le rapprochement en vue d'atteindre des buts communs d'ordre pédagogique ou personnel. Il s'agit de relations professionnelles qui évoluent parfois en des amitiés et des alliances. La coopération sur le plan « technique » n'y occupe pas une grande place. C'est plutôt le travail individuel qui prévaut ; (2) les relations négatives, pour leur part, sont marquées par l'opposition, le conflit et l'évitement pouvant mener à des non-relations (rupture). Elles incluent également les relations de pouvoir où les comportements autoritaires à l'encontre des enseignants « vulnérables » conduisent à des abus et à l'apparition de pratiques d'évaluation douteuses et non éthiques (du point de vue des participants).

4.4.4 Les conflits

Différents types de conflits entre les enseignants ont été mentionnés par les participants à l'étude.

TYPES DE CONFLITS (3) : { Conflit de jugement*, Conflit de pratique*, Conflit d'intérêt }

Le premier type de conflit apparaît dans le cas où le différend porte sur la note (ou mention) attribuée. Il s'agit donc d'un conflit de jugement évaluatif. Les querelles sont causées par

deux attitudes contradictoires : l'insatisfaction de certains enseignants par rapport à la note attribuée à l'étudiant et l'obstination d'autres à maintenir cette note. Selon les enseignants interviewés, ces conflits ont généralement lieu dans les soutenances de PFE. Cette divergence concerne donc le degré de justesse de l'évaluation, c'est-à-dire à quel point le jugement porté sur le travail de PFE est réaliste. « Pourquoi telle note ? » est une question très récurrente dans ce type de situations conflictuelles. L'écart entre les notes attribuées par les différents jurys s'explique par le fait que ces derniers se tiennent en parallèle. Les enseignants se rendent compte des aberrations une fois que l'évaluation de tous les groupes est terminée. Pendant la soutenance, ce type de conflit émerge souvent entre l'encadreur et le rapporteur : « si le rapporteur donne une note faible, l'encadreur devient insatisfait » (Ens.Gamma.01). Cet enseignant affirme qu'ils sont « habitué à ça », ce qui laisse croire que ce type de conflit est récurrent dans la culture étudiée. D'ailleurs, l'enseignant Alpha.06 le confirme clairement : « Généralement, le conflit a lieu entre le rapporteur et l'encadreur [...] à cause de la note ». Toutefois, l'observation a permis de constater une relation plutôt « sereine » entre ces deux membres et que la note ne constitue aucunement un point de discorde entre eux. Au contraire, le rapporteur peut même inviter l'encadrant à proposer une note et se fier cette note : « c'est toi l'encadrant, tu connais le travail » (Obs.F.03). Les conflits sur les notes qu'on peut observer dans les soutenances de PFE sont considérées par l'enseignant Alpha.07 comme faisant partie du travail et qu'en réalité « ce ne sont pas des problèmes mais une discussion autour de la note, une discussion mais pas une querelle ». Soulignons par ailleurs que nous n'avons assisté à aucune situation conflictuelle entre les membres du jury en rapport avec l'attribution de notes lors des huit soutenances observées.

Les conflits sur les notes n'opposent pas seulement les enseignants mais peuvent bien se manifester entre l'enseignant et l'étudiant. À ce propos, l'enseignant Alpha.07 mentionne le conflit qui pourrait surgir si l'enseignant dévoile les notes (des devoirs notés) aux étudiants. C'est parce que ces derniers peuvent les contester et même afficher un comportement inapproprié. Les enseignants évitent donc d'emblée ce conflit en laissant l'administration s'occuper de la communication des notes par voie officielle.

Le deuxième type de conflit évoqué est le conflit de pratique (ou de procédure). Dans ce cas, le désaccord concerne les aspects techniques de l'évaluation (le *comment*) telles que les pratiques pédagogiques ou les procédures adoptées par les enseignants. Citons par exemple

le conflit ayant eu lieu entre un enseignant en faveur de la pratique d'évaluation de l'enseignement et un autre qui s'y oppose catégoriquement (incident rapporté par l'enseignant Alpha.04). Les conflits de ce type peuvent aussi survenir quand le désaccord entre les enseignants porte sur l'application des procédures en matière d'évaluation. Ce type est illustré par la confrontation qui a eu lieu entre deux enseignants au sujet de l'acceptation (ou non) des justificatifs fournis par un étudiant (certificats médicaux) qui s'est absenté des TP et du devoir de contrôle. Dans d'autres cas, le conflit se manifeste lorsqu'un enseignant émet des critiques à l'encontre de son collègue à propos de ses pratiques évaluatives comme la manière dont il construit son épreuve écrite. L'enseignant Alpha.04 précise que cette confrontation se produit habituellement dans le contexte de la surveillance des examens, quand le surveillant connaît la matière de l'examen administré et, de ce fait, s'autorise de le critiquer.

Le conflit d'intérêt représente le troisième type de conflit. Il y a conflit d'intérêt quand par exemple un enseignant non permanent (vacataire, contractuel) se trouve dans une situation où il doit gérer deux intérêts opposés, à savoir son intérêt personnel de préserver son emploi et l'intérêt de son supérieur d'orienter l'évaluation dans une direction donnée. Ce type de conflit est illustré par le commentaire suivant : « Souvent, le contractuel ne peut pas dire non à son chef [de département] car il risque de se voir refuser le contrat l'année prochaine » (Ens.Beta.16).

4.5 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons présenté une description dense des pratiques d'évaluation des apprentissages qui ont cours dans le milieu étudié. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur l'analyse des transcriptions d'entrevue, des notes d'observations et des documents officiels et personnels. Dans un premier temps, une contextualisation générale a été faite pour tenter d'inscrire les pratiques locales dans les contextes social, politique, économique et académique. Dans un deuxième temps, nous avons présenté les résultats d'analyse pour chacun des espaces de la pratique : sémantique, technique et social. Cette subdivision découle du cadre d'analyse élaboré au chapitre 2. La notion de « domaine » culturel a servi d'unité d'analyse, ce qui nous a permis de segmenter la scène culturelle en des blocs interreliés. Notons par ailleurs que l'analyse était basée essentiellement sur deux méthodes,

soit l'analyse de domaine et l'analyse taxonomique. Cette dernière n'était toutefois pas appliquée à tous les domaines recensés.

La description détaillée que nous venons de présenter correspond au premier volet du cadre d'analyse de Kemmis (2014b), c'est-à-dire aux éléments de la pratique effective mise en œuvre dans la cadre du projet évaluatif et ce, en termes de dire, d'agir et de relations.

Dans le chapitre suivant, nous procéderons à une discussion des résultats obtenus en vue d'identifier les patrons culturels qui caractérisent la culture d'évaluation. Il s'agit principalement d'identifier les architectures de la pratique évaluative qui constituent le deuxième volet du cadre d'analyse de Kemmis (2014b).

CHAPITRE 5 – Discussion

L'analyse effectuée a conduit à l'identification et la description des domaines culturels qui constituent les « briques » de la culture étudiée. Ce travail s'appuie sur la méthode de l'ethnographie qui s'apparente à une « description dense » (Geertz, 1973) qui consiste à décrire en détail la vie du groupe social faisant l'objet de l'étude au regard de l'activité spécifique de l'évaluation des apprentissages. Il faut souligner toutefois que cette description, bien qu'elle soit détaillée, ne permet pas à elle seule de comprendre de manière profonde la culture évaluative. Certes, l'observateur externe y trouve une source riche d'informations sur la pratique évaluative, mais il est indispensable de lui offrir une perspective plus holistique et plus abstraite. Autrement dit, décrire n'est pas un but en soi ; il faut interpréter les résultats en vue de « démêler les structures de signification » (Geertz, 1973). Ce chapitre est consacré à la caractérisation de la culture étudiée de manière à permettre au lecteur de saisir les patrons qui la constituent. Aussi, des liens seront établies entre les éléments théoriques abordés dans le cadre de référence et les résultats obtenus. Dans un premier temps, nous rappellerons la question générale et les objectifs de recherche. Dans un deuxième temps, nous interpréterons les résultats par l'exposé des thèmes sous-tendant les pratiques évaluatives. Dans un troisième temps, nous présenterons quelques réflexions générales concernant la culture d'évaluation.

5.1 Rappel des objectifs de recherche

Dans le premier chapitre, nous avons circonscrit le problème de recherche qui se résume dans le constat que l'évaluation des acquis n'est pas assez étudiée dans le contexte universitaire et, en particulier, dans les formations d'ingénierie. En Tunisie, c'est encore pire, puisque l'activité évaluative n'a pas été considérée en tant qu'objet d'étude dans le cadre d'une recherche scientifique. La question de recherche qui a émergé de ces constats était la suivante : « **Quel est le portrait de la culture d'évaluation d'un groupe d'enseignants appartenant aux disciplines de l'ingénierie dans une université tunisienne ?** ». Cette question correspond bien évidemment à une démarche de recherche purement descriptive qui ne vise aucunement à porter un jugement sur les pratiques évaluatives observées ou déclarées.

En prenant appui sur la théorie des architectures de la pratique et des théories connexes (Kemmis, 2009; Kemmis et al., 2014b; Schatzki et al., 2001; Schatzki, 2018), nous avons tenté d'atteindre deux objectifs principaux :

- (1) Décrire les traits culturels observables de la pratique d'évaluation des apprentissages chez le groupe d'enseignants ciblé ;
- (2) Identifier les patrons culturels ou les « architectures de la pratique » (Kemmis, 2009; Kemmis et al., 2014b) qui sous-tendent les pratiques effectives.

Les résultats associés au premier objectif spécifique ont déjà été présentés dans le chapitre précédent. La discussion que nous verrons dans le présent chapitre permettra de rendre compte de l'atteinte du deuxième objectif.

5.2 Les thèmes récurrents de la scène culturelle

Les caractéristiques de la culture d'évaluation seront discutées à l'aide de la notion de thème culturel. Selon Spradley (1980), le thème culturel permet de « dépeindre les caractéristiques générales du paysage culturel » (p. 140). Il s'agit d'une assertion générale qui se fonde sur la description des petits détails de la culture (description dense).

Cette section consiste donc à faire la synthèse de tous les éléments descriptifs exposés précédemment de manière à permettre à un lecteur ne faisant pas partie de la culture étudiée d'en saisir les traits saillants. Nous adopterons un langage analytique dans le but de rendre compte de manière plus abstraite (on s'éloigne plus des données du terrain) de nos interprétations relatives aux patrons culturels de l'évaluation dans le milieu ciblé.

Avant de présenter les thèmes identifiés, une mise en garde s'avère indispensable. Les énoncés des thèmes culturels n'expriment pas une réalité absolue. Ils reflètent une sorte de tendance dominante et supposent l'existence d'exceptions. Ce ne sont aucunement l'expression de lois strictes telles les lois de la nature. Sur ce point, Geertz (1973) soutient que l'analyse de la culture n'est pas « une science expérimentale à la recherche de lois mais une science interprétative à la recherche de sens »¹⁷⁰ (p. 5).

¹⁷⁰ Traduction libre de : « *The analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning* ».

En outre, il faut préciser qu'un thème peut se manifester dans plusieurs aspects de la pratique. Si l'on prend le cadre d'analyse proposé dans le deuxième chapitre, on peut dire qu'un thème culturel peut se retrouver dans plusieurs « cases » correspondant au croisement des deux axes d'analyse, c'est-à-dire l'axe du processus évaluatif et l'axe de la structure de la pratique. Signalons enfin que les thèmes culturels dégagés sont liés les uns aux autres.

Les thèmes culturels exposés ci-dessous représentent les « traditions de la pensée et de l'action »¹⁷¹ (Kemmis, 2009, p. 34) en évaluation. Pour cet auteur, ces traditions représentent les architectures de la pratique. Il les nomme aussi les « exosquelettes de la pratique », une notion proche de celle de l'« enveloppement culturel » de Jorro (2009).

5.2.1 L'évaluation est une activité plurielle

L'idée maîtresse de ce thème est que les pratiques évaluatives sont peu diversifiées du point de vue des aspects techniques. Les singularités qu'on peut observer au niveau du dispositif technique ne sont pas nombreuses : les enseignants pratiquent l'évaluation presque de la même manière, surtout en ce qui a trait aux modalités officielles (épreuves écrites).

À part quelques singularités isolées, les pratiques sont plutôt standardisées dans un même contexte pédagogique et ce, à l'échelle de tous les établissements ciblés. Cela est principalement dû à la centralisation des décisions relatives aux modalités d'évaluation officielles à mettre en œuvre dans chacune des activités de formation (cours, travaux pratiques, projet de fin d'études...).

Mais, l'évaluation est plurielle dans l'espace des usages sociaux. Cela est confirmé par la multiplicité des fonctions de l'évaluation (au nombre de huit) identifiées à partir des entrevues avec les enseignants (voir sous-section 4.2.2.2).

Lors de l'analyse des données, nous avons éprouvé de la difficulté à distinguer les différentes fonctions de l'évaluation. En effet, dans bien des cas, les propos des enseignants relèvent de plusieurs fonctions à la fois. Par exemple, les fonctions d'aide à l'apprentissage et de diagnostic semblent se confondre. Hadji (1989) avait aussi souligné cette multifonctionnalité des pratiques évaluatives en écrivant : « les catégories utilisées [dans la

¹⁷¹ Traduction libre de : « traditions of thought and action ».

typologie des fonctions] ne sont pas mutuellement exclusives » (p. 60). Toutefois, il soutient l'idée que malgré le fait que l'évaluation soit multifonctionnelle, il y a une fonction dominante qui caractérise le discours et les pratiques.

La diversité se reflète aussi dans l'espace discursif. Les résultats de l'analyse linguistique des propos des participants ainsi que la terminologie utilisée dans les documents montrent un manque de standardisation dans le langage évaluatif (sous-section 4.2.3.3). Enfin, le caractère pluriel de l'activité évaluative est très visible dans les instruments pour l'évaluation. En effet, cette diversité se manifeste même au sein du même établissement : chaque département a ses propres instruments à l'instar des fiches d'évaluation des stages et des PFE.

5.2.2 L'évaluation est un dispositif technique

Dans le milieu étudié, l'activité d'évaluation est essentiellement séquentielle dans le sens qu'elle est réalisée selon un enchaînement d'étapes successives. Les enseignants sont tenus de suivre la séquence des activités prévues dans l'ordre préconisé par l'administration.

La culture d'évaluation analysée est caractérisée par la prédominance de la dimension technique. Cela est vrai même dans l'espace sémantique où le discours des enseignants est rarement tourné vers la dimension « conceptuelle » ou théorique de l'évaluation. Les résultats montrent que les sujets les plus récurrents en lien avec l'évaluation sont davantage focalisés sur les aspects techniques et les problèmes qui y sont associés. Les enseignants ne parlent presque jamais de leurs conceptions de l'acte d'évaluation et des philosophies qui le sous-tendent.

En l'absence d'un langage évaluatif basé sur le jargon propre au champ de l'évaluation, les enseignants ont recours à la « technicisation » de leurs conceptions de la pratique évaluative. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (domaine « métaphores en évaluation »), ceux-ci ont tendance à expliquer leur conception de l'évaluation en ayant recours à des métaphores « technico-scientifiques » se rapportant à des phénomènes du domaine de l'ingénierie¹⁷². Par exemple, ils se servent de la métaphore du « système » pour

¹⁷² Voici un contre-exemple du phénomène de technicisation du langage évaluatif : l'un des participants à l'étude était très exposé au langage évaluatif « formel » dans le cadre de ses fonctions dans un contexte professionnel à l'extérieur de la Tunisie. Lors de l'entrevue avec lui, nous avons constaté qu'il maîtrise bien ce

expliquer leur manière de voir l'évaluation. Cette métaphore relève de l'espace sémantique alors que l'action évaluative fait partie de l'espace technique. Pourtant, ces deux notions ne sont pas dissociées. En effet, dans leur ouvrage *Metaphors we live by*¹⁷³, Lakoff et Johnson (1980) pensent que « les métaphores peuvent être un guide pour des actions futures [...] pas seulement une façon de voir la réalité »¹⁷⁴ (p. 156). Autrement dit, la métaphore définit le périmètre de ce qui mérite d'être observé et détient un pouvoir d'orientation et de gouvernance, que ce soit dans notre perception du monde ou dans la façon dont on agit sur lui. Les implications des métaphores techniques caractérisant le langage évaluatif des enseignants dépassent l'univers des mots et se manifestent au niveau du dispositif. Ainsi, dire (donc penser) que l'évaluation est un système ou un thermomètre conduirait à pratiquer l'évaluation selon un modèle d'action mécaniste (un processus de mesure). Cela rejoint le constat de la place importante accordée à la note dans le discours des participants. D'ailleurs, la note est bien souvent la cause principale des conflits.

La prévalence de la dimension technique de l'évaluation, un phénomène souligné par Figari (2013), s'observe aussi dans la pratique de catégorisation des étudiants en trois niveaux de performance, sans se préoccuper des spécificités personnelles de chacun. Cela est mis en œuvre jusque dans les épreuves où des questions ayant différents degrés de difficulté servent à discriminer les différentes catégories d'étudiants. En outre, peu importe le contexte pédagogique, le mode d'interprétation normative, qui consiste à comparer les groupes ou les individus par rapport à une norme, reste dominant. Une telle manière de faire indique une tendance à concevoir et à pratiquer l'évaluation comme un dispositif technique basé sur des opérations « mécanisées » de quantification et d'appréciation du niveau au regard d'une norme préétablie.

Le phénomène de « déshumanisation » de l'étudiant mentionné par l'un des participants indique cette tendance à considérer l'évaluation sous un angle technique. Certains enseignants voient l'étudiant comme un objet inhumain faisant partie du processus et, de

langage et se démarque nettement du reste des participants qui tendaient plutôt à exprimer leurs idées au sujet de l'évaluation en exploitant le lexique de leur champ disciplinaire.

¹⁷³ Cet ouvrage a été traduit en français par Michel de Fornel avec le titre « Les métaphores dans la vie quotidiennes ».

¹⁷⁴ Traduction libre de : « *Metaphors may be a guide for future actions [...] not merely a way of viewing reality* ».

ce fait, entretiennent avec lui une relation « sèche » (espace social). D'où l'expression courante « évaluer l'étudiant ».

5.2.3 L'évaluation est une activité solitaire

L'enseignant est un électron libre. Telle est la métaphore choisie par l'un des participants à l'étude pour décrire le phénomène de l'isolement des enseignants dans le cadre de l'évaluation des apprentissages. Selon les participants, il y aurait un écart qui se creuse non seulement dans la relation entre l'enseignant et l'étudiant, mais aussi entre les enseignants eux-mêmes. On peut parler là d'une « rupture » sociale, pour reprendre le terme de l'un des enseignants interviewés.

Voici quelques constats qui appuient ce thème récurrent de la scène culturelle. La coopération entre les enseignants dans le cadre de la majorité des activités d'évaluation (épreuves écrites, évaluation en classe) n'est pas très répandue. Aucun mécanisme de suivi de l'enseignement et de l'évaluation n'est mis en place. D'après les résultats, il apparaît que les enseignants ne collaborent que lorsqu'ils participent à des tâches nécessitant un travail d'équipe, comme les jurys de stage ou de projet de fin d'études et les conseils de délibération des résultats. La collaboration a lieu aussi dans le cas des matières communes ou interreliées (prérequis). Et même dans ces cas de figure, l'isolement serait la pratique prédominante, au dire de nos participants. Par exemple, dans le cadre de l'évaluation des PFE, l'interprétation hétérogène des grilles d'évaluation par les membres du jury indique un problème de collaboration et de dialogue. D'ailleurs, cela peut conduire à des conflits. Des échanges préalables aurait permis d'homogénéiser l'interprétation de ces grilles et d'éviter les désaccords.

Parfois même, les enseignants transgressent les règles prévues par la loi précisant les tâches à réaliser obligatoirement en collaboration et ce, en improvisant des pratiques nouvelles, essentiellement solitaires. Par exemple, la pratique de la correction des copies d'examen par deux enseignants a été abandonnée. Par ailleurs, l'isolement des enseignants est nettement repérable dans les réponses des participants car ils déclarent ne pas connaître les pratiques des collègues donc ne pas être habilités à en parler.

Bref, la collaboration n'est pas une pratique systématisée et elle est laissée au grès des enseignants et des circonstances. En principe, elle devrait supposer l'existence d'un ensemble de règles communes que les membres du groupe social (les enseignants) doivent respecter. L'absence du travail d'équipe en évaluation signifie l'absence de telles règles. Dans ce cas, la rupture entre les enseignants conduit à l'émergence d'une pluralité de normes et de logiques individuelles qui engendrent, chez chaque enseignant, des pratiques singulières. À ce propos Jorro (2006a) souligne que « c'est souvent dans la solitude d'une pratique que les bricolages apparaissent » (p. 2).

Ces constats sont parfaitement en accord avec ceux rapportés par Romainville (2006a) dans son rapport. Une étude plus récente, celle réalisée par Aubin (2015) sur les pratiques évaluatives dans une faculté de génie au Québec, démontre aussi que l'évaluation est un processus solitaire.

5.2.4 Le souci pour la qualité en évaluation

Au chapitre précédent, nous avons vu que les enseignants parlent souvent des problèmes liés à l'évaluation, par exemple, le problème de l'assiduité réduite des étudiants ou celui de la formation pratique lacunaire. Le fait d'aborder ces sujets montre un souci pour la qualité en évaluation et un désir des enseignants d'améliorer les choses. Dans la culture étudiée, les enseignants semblent soucieux de favoriser l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages. C'est pourquoi ils se servent de l'évaluation comme moyen de motivation. Les tests « factices » est un exemple de telles pratiques.

Dans les projets de fin d'études, l'existence de certaines pratiques laisse croire que les enseignants sont globalement préoccupés d'assurer un niveau satisfaisant de qualité en évaluation : grilles d'évaluation de plus en plus détaillées (cette pratique n'est pas très répandue) ; évaluation différenciée de chaque coéquipier ; instruments communs à plusieurs départements (pratique encore au stade « expérimental ») ; discussions préalables au soutenances pour prévenir les écarts de notes entre les groupes (souci d'équité) ; examen approfondi du travail réalisé ; etc.

Par ailleurs, les données du terrain nous révèlent parfois des pratiques à première vue négatives telles que le manque d'explicitation des modalités d'évaluation ou de leur

moment. Mais ce qui ressort finalement à propos de ces pratiques est qu'elles sont en réalité au service de la qualité en évaluation. La compréhension de ce genre de paradoxes reste tributaire des justifications fournies par les enseignants eux-mêmes. Prenons l'exemple de ces enseignants qui sacrifient la transparence de l'évaluation au profit de la progression dans les apprentissages. C'est le cas d'un enseignant qui a rendu délibérément les modalités d'évaluation plus opaque (les étudiants ne reçoivent plus la fiche matière) dans le but de continuer à faire des évaluations informelles non notées servant à orienter l'enseignement et avancer dans le cours. Il faut préciser que ce type d'évaluation n'est pas bien reçu par les étudiants.

Le discours des enseignants ayant participé à l'étude était teinté d'un sentiment d'insatisfaction à l'égard d'une évaluation trop tolérante et dont les résultats ne reflètent pas le niveau réel des compétences développées (problème de validité).

Dans les entrevues, nous avons insisté à ce que les réponses portent sur l'existant. Mais les enseignants basculent très souvent vers un discours prescriptif et idéaliste marqué par des termes comme « en principe », « logiquement », « normalement » et « idéal ». Cela serait le signe d'une forte aspiration des enseignants à une pratique évaluative meilleure. Un sentiment d'insatisfaction par rapport aux pratiques existantes transparaît à travers ce discours « rêveur » qui fait de l'enseignant « l'homme des utopies; les pieds ici, les yeux ailleurs » comme disait Victor Hugo dans *Les Rayons et les Ombres*. Malheureusement, il semble que le système les en empêche. Le thème suivant saura expliquer cela.

5.2.5 Les « prisonniers du système »

Il est vrai qu'on peut observer une certaine hétérogénéité dans les pratiques mais celle-ci est contrebalancée par une forte rigidité dans les règles à respecter en matière d'évaluation (modalités fixées, procédures obligatoires). Globalement, les pratiques observables se déploient au sein d'un dispositif technique typique reconnaissable. La liberté n'intervient que dans les détails ; par exemple, dans les manières de noter, de corriger et de créer l'examen. L'évaluation doit être conduite selon un modèle évaluatif proposé par les instances centrales (ministère, direction générale, comité sectoriel). Les acteurs locaux n'ont qu'à s'y soumettre. L'un des enseignants décrit les enseignants de son milieu comme des « prisonniers du système ».

Le phénomène de dégradation progressive de l'autonomie professionnelle de l'enseignant (liberté académique) a été mentionné par plusieurs enseignants. Ce phénomène est intimement lié à celui de la centralisation de l'évaluation des apprentissages. À titre d'exemple, les universités sont obligées de transmettre au ministère toutes les notes de chaque étudiant au moyen d'un système d'information implanté à l'échelle nationale.

À première vue, les enseignants possèdent assez d'autonomie académique leur permettant de pratiquer l'évaluation comme ils l'entendent et sans restriction. Certes, ils sont responsables de l'évaluation des acquis d'apprentissage de leurs étudiants, mais cette responsabilité est balisée par des dispositions légales. On dirait qu'il s'agit là d'une liberté « artificielle ». Cela se manifeste notamment dans les demandes d'habilitation des nouveaux programmes ou de modification des programmes existants lesquelles doivent être approuvées par le ministère. Les enseignants n'y ont pas assez de latitude quant au choix des modalités formelles d'évaluation.

L'enseignant demeure toutefois libre dans les choix des moyens d'évaluation dans le cadre restreint de la modalité du contrôle continu (excluant le devoir de contrôle). Mais le problème évoqué par les enseignants est que même cet espace de liberté risque d'être confisqué.

On note par ailleurs une sorte de passivité couplée à un sentiment de perplexité, face à la mise en œuvre d'une évaluation officielle « parachutée ». Les réactions sont plutôt timides et se limitent à des critiques qui restent dans l'ombre. Les enseignants mécontents s'indignent de la dégradation de leur liberté académique mais ne manifestent pas une vraie « résistance ». Néanmoins, on peut observer l'émergence de stratégies « clandestines » de contournement et d'évitement des prescriptions officielles. La révocation de la note d'enseignant qui vaut 20% de la moyenne générale est un exemple typique d'un changement conséquent des modalités d'évaluation dans le sens d'une limitation de la marge de manœuvre dont disposaient les enseignants pendant plusieurs années.

Il ressort de cette analyse que l'espace des possibilités est tellement étroit qu'il devient illusoire de s'attendre à une véritable « émancipation évaluative » des enseignants du milieu étudié. Dès lors, leurs pratiques restent de l'ordre du classique et n'arrivent pas à s'écarter de l'habituel, ce qui conduit à l'étouffement de toute initiative personnelle d'innovation. L'un

des enseignants a commenté à ce propos que l'innovation en évaluation relève de la compétence des « experts » des instances centrales.

Le phénomène de la centralisation concerne davantage l'activité de l'évaluation des acquis que celle de l'enseignement. L'enseignant est libre de définir le contenu de son cours. Et même s'il y a un certain degré de contrôle à ce niveau-là (p. ex. au moyen des fiches matières précisant les grandes lignes des contenus), l'enseignant peut toutefois élaborer son propre plan de cours comme bon lui semble.

En définitive, la conclusion qui se dégage de ce qui précède est que la liberté académique des enseignants n'est pas absolue comme on pourrait le croire. Paradoxalement, elle est élevée dans les pratiques d'enseignement mais faible dans les pratiques d'évaluation. Devant les contraintes imposées par le système évaluatif officiel, les enseignants auraient tendance à s'aligner sur une « logique fonctionnelle » qui suppose de pratiquer l'évaluation « moins par conviction que par nécessité institutionnelle » (Jorro, 2006a, p. 1).

Dans la section suivante, il sera question d'expliquer le mode de fonctionnement de cette « logique du devoir ».

5.2.6 La logique du devoir

L'évaluation serait perçue par les enseignants comme un fardeau dont il est nécessaire de se débarrasser le plus vite et le plus facilement possible. Effectivement, nous avons observé ces enseignants qui « se bousculent » (littéralement) au service des examens pour récupérer leurs copies d'examens pour correction ou pour verser leurs notes, au point même de causer la colère de l'agent administratif. Pourquoi serait-ce un fardeau ? D'abord, peut-être que c'est parce que l'évaluation demande de l'effort, tant mental que physique (par exemple, la surveillance est considérée comme une tâche pénible surtout avec la chaleur de l'été, c'est pourquoi les enseignants tentent de s'en décharger). Ensuite, l'évaluation est exigeante sur le plan moral en ce sens qu'elle implique de porter des jugements en accord avec des principes éthiques difficiles à concrétiser. En troisième lieu, ce serait un fardeau du fait que les décisions qui en découlent sont à enjeux élevés sur le plan social. Autrement dit, l'enseignant est en quelque sorte responsable du sort de l'étudiant quand il se prononce, par son jugement évaluatif, sur la valeur sociale de cet étudiant. L'avenir de ce dernier

dépend grandement de cet acte ponctuel qu'est l'évaluation. Une hypothèse plausible est que l'enseignant se sent dépassé par ces exigences, ce qui l'inciterait à remplir uniquement les obligations minimales à la hauteur de ses capacités.

Les enseignants se contentent donc de ce qui est demandé, ni plus ni moins. Tout ce qui dépasse les exigences administratives officielles en matière d'évaluation est un « bonus ». À cet égard, les évaluations informelles ne sont pas courantes.

Cette tendance à vouloir optimiser l'effort et le temps consacré à l'évaluation se manifeste également dans les PFE. En effet, l'observation a permis de constater une régularité dans la manière de notation : le jury donne une note globale qu'il répartit ensuite, de façon intuitive, sur les différents critères de la grille. En principe, la pratique inverse est la bonne. C'est probablement une manière de gérer le temps pour assurer le respect du planning.

Dans cette logique du devoir administratif, même si des initiatives non officielles existent en matière d'évaluation, celles-ci ne sont pas systématisées et manquent de formalisme. L'intuition y occupe une place importante au détriment de la rationalité. L'analyse globale des résultats est un exemple concret de ces initiatives. Quand ils le font, les enseignants adoptent un raisonnement heuristique qui ne s'appuie pas sur l'analyse exhaustive des données disponibles en vue de se prononcer sur le niveau d'une cohorte d'étudiants. Parfois, ce jugement se base sur la comparaison des résultats d'une cohorte à ceux de la précédente. Ces raccourcis heuristiques « mettent souvent en œuvre un traitement partiel des informations disponibles sans examen systématique de toutes les alternatives du problème » (Gardair, 2014, p. 7). Le recours à l'intuition et à l'expérience à la place de méthodes systématisées et rigoureuses, d'une part, et à une évaluation normative, d'autre part, traduisent une sorte d'« indolence » chez les enseignants qui serait animé par une attitude de « confiance aveugle » en leur compétences évaluatives (Romainville, 2006a).

En ce qui concerne l'élaboration des examens, la prévalence de la méthode du recyclage des anciennes épreuves pourrait être vue comme une manifestation de l'adoption de la logique de réponse aux exigences administratives. Dit autrement, comme l'enseignant est obligé de donner une épreuve, alors il le fait avec le moins d'effort possible. Cela ne signifie pas forcément qu'une telle pratique est nuisible à la valeur de l'évaluation, ni que le but unique de l'enseignant est de faciliter ses tâches évaluatives au détriment de la qualité. Il en est de

même pour le recours aux documents-réponses comme instrument de collecte qui est facile à corriger.

L'alourdissement des tâches de l'enseignant est signalé par l'un des enseignants comme une caractéristique du système LMD. Dans ces conditions, il ne dispose pas de suffisamment de temps pour le développement de ses pratiques évaluatives par le biais d'initiatives personnelles. De surcroît, l'enseignant aurait tendance à se débarrasser des modalités d'évaluation non essentielles qu'il n'est pas obligé d'utiliser. Dans le même ordre d'idée, citons Gibbs (2006) qui a mis l'accent sur l'orientation dans les universités vers la réduction du volume du travail évaluatif par l'élimination de certaines activités telles que les rétroactions. Avant lui, Trow (1973) avait décrit ce phénomène très clairement : « En réponse à une demande grandissante pour leur temps, les universitaires commencent à élaborer des patrons d'évasion »¹⁷⁵. À ce propos, l'auteur mentionne quelques activités qui grignotent le temps dédié à l'enseignement et la recherche : les projets, les conférences, les comités de lecture de journaux et les charges administratives de plus en plus complexes. Le thème suivant appuie l'idée que la conformité aux exigences administratives en matière d'évaluation n'est pas absolue.

5.2.7 La divergence par rapport à la pratique officielle

L'analyse des pratiques effectives des enseignants a permis d'identifier un phénomène récurrent. Il s'agit de la divergence de ces pratiques par rapport aux prescriptions officielles. Dans l'espace sémantique, on peut noter d'abord l'écart qui existe entre le langage évaluatif courant du groupe d'enseignants et celui du système d'évaluation tel qu'il se présente dans les textes légaux. Dans l'espace technique de la pratique, les enseignants ont souligné le problème de l'écart entre les règles de conduite du dispositif officiel préconisé et les façons de faire réelles. Cette rupture serait le résultat de la résistance de l'enseignant contre l'atteinte à son autonomie. Un participant évoque le refus par les enseignants de la formation obligatoire nécessaire pour l'enseignement. Par ailleurs, selon lui, certains enseignants refusent explicitement de se conformer aux plans d'études. Il affirme à cet égard que ces

¹⁷⁵ Traduction libre de : « *In response to in-creased demands on people's time academic men begin to devise patterns of evasion* ».

comportements dénotent d'une « mentalité », c'est-à-dire une manière de penser qui incite l'enseignant à gérer son cours comme bon lui semble.

La divergence des pratiques évaluatives par rapport aux prescriptions officielles seraient aussi dues à leur application incomplète ou distordue ; par exemple, l'usage de la note d'enseignant comme mesure de l'assiduité. Ainsi, le problème résiderait dans l'interprétabilité du système mis en place.

Du côté de l'enseignement, il y a un écart par rapport aux exigences d'enseignement inhérentes aux formations technologiques, soit l'exigence d'assurer un enseignement pratique adéquat et suffisant. D'ailleurs, une grande proportion (jusqu'à 40%) du volume horaire total est consacrée aux activités de formation pratiques telles que les ateliers, les mini-projets, les stages et les projets. Bien que cette proportion soit respectée, le problème réside dans la dégradation de la qualité de la formation pratique à cause, entre autres, du recours à la simulation au lieu de la manipulation de matériels tangibles (surtout par les enseignants lointains). Cette divergence affecterait négativement la validité de l'évaluation puisqu'on aurait tendance à évaluer chez l'étudiant des savoir-faire pratiques qu'une formation orientée vers la théorie ou simulant la pratique ne permet pas de développer adéquatement.

L'étude des documents confirme que les prescriptions officielles relatives à l'enseignement ne se préoccupent ni du contenu ni des méthodes (à part les grandes lignes définies dans les fiches matières). Elles se focalisent plutôt sur la répartition du programme en termes de crédits ou de volume horaire. Cette lacune contribue à l'apparition de pratiques d'enseignement à caractère arbitraire. Un des enseignants fait un diagnostic relativement précis à ce propos : réduction du contenu du cours sans que ce soit pédagogiquement justifié et ce, à cause de contraintes de temps ou de la non maîtrise de l'enseignant des parties omises. Il souligne aussi qu'une telle « habitude » mène à la dégradation de l'évaluation : épreuves « banales » et pauvres qui ne visent pas un objectif clair et qui comportent des questions séparées sans objectifs communs, donc des épreuves morcelées. Selon lui, l'isolement des enseignants favorise ce genre de pratiques qui, insiste-t-il, ne sont pas généralisées dans la formation universitaire à Gafsa ni à l'échelle nationale. Sur ce point, il

fait une clarification importante : ce type de problèmes est associé aux nouveaux enseignants, ce qui est aussi confirmé par un autre enseignant.

En somme, la culture d'évaluation du site d'étude est caractérisée par des lacunes au niveau de la mise en application des politiques évaluatives, de manière générale, et des prescriptions plus concrètes des manières de dire, de faire et de collaborer, bref, des pratiques en général.

5.2.8 Les conflits amenés par l'évaluation

Les relations conflictuelles constituent un thème très présent dans le discours des participants. Les conflits surviennent lorsque les enseignants se réunissent à l'occasion d'une activité d'évaluation collaborative. Les deux situations les plus propices à l'émergence de conflits sont les soutenances de PFE et les conseils de délibération des résultats. Il s'agit de deux situations sociales à enjeux importants puisqu'elles concernent la sanction des études. Mais les conflits peuvent également avoir lieu dans d'autres situations. Par exemple, la surveillance des examens, implique l'établissement d'une relation professionnelle momentanée (une interaction) entre les enseignants surveillants, ce qui pourrait éventuellement conduire à des conflits éphémères, voire, à long terme, à des relations professionnelles saines ou à des relations conflictuelles.

Dans le cadre des PFE, les membres du jury sont unis par une relation formelle et ponctuelle tournée vers la coopération et visant l'atteinte d'un objectif commun, celui de valider le projet de fin d'études. Dans ce contexte, deux types de relations peuvent s'établir entre les enseignants : soit une relation positive (professionnelle, voire amicale) ou une relation négative (conflit, évitement). Selon les participants à l'étude, le conflit le plus récurrent se produit entre le rapporteur et l'encadreur à l'occasion des soutenances. Il porte essentiellement sur les notes attribuées (conflit de jugement) et se manifeste par une attitude d'insatisfaction et d'intransigeance au sujet de la note.

En lien avec le rapport entre l'évaluateur et l'évalué, un patron semble prédominer les croyances, mais aussi les comportements : le rapporteur est considéré comme étant celui qui sanctionne (au sens péjoratif du terme) l'étudiant alors que l'encadrant est celui qui le défend.

Face à ces confrontations récurrentes, les enseignants tentent de réduire les frictions et de créer un terrain d'entente au moyen de plusieurs stratégies : création d'instruments communs rendus officiels (fiches d'évaluation des PFE et des stages) ; concertations préalables à l'acte évaluatif ; techniques de négociation. En plus de ces interventions proactives, on retrouve des stratégies palliatives telles que la sélection des membres du jury, non pas sur la base de l'expertise technique, mais selon le critère des relations interpersonnelles (amitié).

Les résultats obtenus permettent de conclure que le phénomène des conflits en contexte de PFE est très ancré dans l'imaginaire et les pratiques du terrain, au point de devenir un élément caractéristique de ce rassemblement qu'est la soutenance. Des affirmations comme « on est habitué à ça » ou encore « ce ne sont que des discussions » tentent de légitimer le conflit évaluatif et le rendre culturellement acceptable. En bref, le conflit fait partie de la tradition évaluative comme une espèce de rite.

5.2.9 L'évaluation est peu explicitée

Les résultats de la présente étude suggèrent que l'explicitation de l'évaluation présente des problèmes. Le premier type d'explicitation consiste à communiquer aux apprenants des informations sur les modalités et les critères d'évaluation, en plus, bien sûr, des informations à propos de leurs résultats et performances. C'est par rapport à ce type d'explicitation qu'on parlera de l'opacité de l'évaluation. À ce propos, les étudiants sont rarement informés des modalités d'évaluation. D'ailleurs, un des enseignants évoque le problème de l'absence du « plan d'exécution » du cours qui est un « contrat » entre l'enseignant et l'étudiant. Et quand l'enseignant utilise un plan de cours, il ne le fournit pas aux étudiants. Cette opacité pourrait s'expliquer en partie par la simplicité du dispositif officiel d'évaluation en ce qu'il est composé de deux épreuves, un devoir de contrôle et un devoir de synthèse. Toutefois, dans d'autres contextes pédagogiques tels que les travaux pratiques et les projets, les choses ne sont pas aussi simples. L'évaluation dans ces contextes requiert d'autres formes de modalités que l'épreuve écrite : observation, discussion, exposé, compte-rendu. Ces modalités impliquent en principe le recours à des instruments (grilles d'observation, grilles d'évaluation). Bien que certains participants aient déclaré qu'ils s'en servent, il est invraisemblable que les étudiants en reçoivent une copie.

L'encadreur explique à ses étudiants la manière dont ils seront évalués. Cependant, cette pratique n'est pas systématique d'autant plus qu'elle est faite oralement. En outre, l'un des participants qualifie la grille d'évaluation des soutenances de document « interne ».

Par ailleurs, nos analyses révèlent que la pratique d'omission du barème dans les sujets d'examen domine la scène culturelle (plus de la moitié des sujets analysés n'en comportent pas). Les enseignants ne semblent donc pas accorder une grande valeur à la transparence de leurs examens. Les tests à l'improviste, les plans de cours (s'ils existent) dépourvus d'informations sur l'évaluation et l'impossibilité pour l'étudiant de récupérer sa copie d'examen sont autant de pratiques qui contrastent avec une évaluation transparente.

Le deuxième type d'explicitation se rapporte à la pratique de définition rigoureuse par l'écrit (planification) des modalités d'évaluation à mettre en œuvre, des critères d'évaluation, des objectifs pédagogiques ou de n'importe quelle information utile à la conduite de l'évaluation. Ce qui ressort des résultats est qu'il y a aussi des lacunes à ce niveau. En effet, la définition explicite des critères d'évaluation ne se fait que dans le cadre de l'évaluation des PFE ou des stages. L'interprétation s'appuie généralement sur l'intuition.

Dans l'ensemble, la caractéristique essentielle de l'évaluation dans la culture étudiée est qu'elle est opaque, tant pour l'étudiant que pour l'enseignant lui-même. Ce dernier tend à planifier son évaluation de manière plutôt intuitive sans se soucier de documenter ses intentions évaluatives. Pourtant, les pratiques déclarées de certains enseignants s'écartent de cette tendance générale.

5.2.10 La tolérance en évaluation

La culture d'évaluation étudiée comporte un patron saillant : les acteurs intervenant dans les activités d'évaluation manifestent de la tolérance vis-à-vis des comportements non désirés des étudiants tels que le plagiat, le copiage dans les épreuves et les absences non justifiées. Ils ont tendance à relativiser la gravité de ces comportements en définissant des règles permettant de juger s'ils sont acceptables ou non. Ces règles relèvent davantage de l'improvisation. Les fraudeurs sont pardonnés ou, tout au moins, reçoivent une punition allégée si l'évaluateur considère que les fautes commises ne sont pas très graves.

L'une des manifestations concrètes et frappante du principe de tolérance est la définition d'un taux acceptable de plagiat dans la rédaction du rapport de projet de fin d'études. Cette pratique peut être analysée à la lumière des travaux de Flint et al. (2006) qui ont étudié les perceptions des enseignants vis-à-vis de l'acte de plagiat commis par les étudiants. Cette étude a permis d'identifier chez les participants quatre conceptions différentes de la relation entre plagiat et fraude : (a) le plagiat est synonyme de fraude ; (b) le plagiat est distinct de la fraude ; (c) le plagiat et la fraude se chevauchent mais présentent des différences ; (d) le plagiat est un type de fraude mais l'inverse n'est pas juste. À la lumière de cette classification, la tolérance envers le phénomène de plagiat pourrait s'expliquer par la prédominance, dans la culture étudiée, de la deuxième ou de la troisième conception (b ou c). Sous cet angle, l'acceptation du plagiat et l'établissement de règles qui le favorisent serait donc fondée sur une croyance plus ou moins ancrée qu'il ne s'agit pas d'une forme de tricherie à proprement parler (contrairement au copiage dans les examens).

De même, l'enseignant assoie sa décision punitive selon le volume du contenu copié dans une épreuve écrite. Les résultats montrent en outre la prédominance de la pratique de donner une chance à un étudiant pris en train de tricher dans les examens écrits. C'est à l'enseignant que revient cette décision qui n'est pas prévue par les règlements.

Au lieu de combattre la tricherie par l'application stricte des règlements officiels, on invente d'autres manières de faire clandestines basées sur le principe de la tolérance. Ce contournement des procédures administratives reflète peut-être la croyance que ces dernières seraient trop sévères ou même inutiles. Par exemple, les enseignants pensent que le contrôle du plagiat est important dans les mémoires de master mais pas dans les PFE. L'évitement des conflits et des casse-têtes administratifs (rédiger un rapport ou assister au conseil de discipline, etc.) expliquerait cette tendance des enseignants vers la tolérance.

Dans les procédures officielles, le taux d'absence autorisé est un seuil que les étudiants doivent respecter pour éviter d'être éliminé du cours. Le conseil scientifique semble plus tolérant au sujet de l'absence non justifiée et ce, en optant pour un seuil délibérément élevé. Cela a favorisé le désengagement des étudiants qui n'ont plus peur d'être éliminés. Cela a aussi influencé les pratiques des enseignants en matière d'évaluation : la feuille de présence est devenue un instrument d'évaluation et l'assiduité est prise en compte comme critère

pour attribuer une note. Un des enseignants affirme à ce propos ne pas transmettre les absences à l'administration (qui ne les demande d'ailleurs plus) et qu'il les garde pour lui. On voit bien ici comment une pratique évaluative solitaire naît du laisser-aller dans l'application des règlements par l'administration elle-même.

L'attitude de tolérance en évaluation et les pratiques qui en découlent ne relèvent pas uniquement de la responsabilité des enseignants. Certes, ces derniers sont impliqués dans toutes les activités d'évaluation, mais l'administration et les conseils contribuent aussi au renforcement de la tolérance évaluative par la neutralisation de certaines procédures officielles. Cela soulève un questionnement sur les raisons d'un tel laxisme administratif à l'égard des étudiants et des enseignants. Un des enseignants pense que l'administration craint la réaction des étudiants mais il y a certainement d'autres raisons.

C'est comme si on tente d'adapter les procédures, les règles et les pratiques afin de répondre aux impératifs de la réalité, même si cette réalité pose problème. Par exemple, face au « fait accompli de la tricherie », qu'on accepte comme un mal nécessaire plus qu'un problème à régler, on introduit plus de tolérance dans les pratiques.

5.3 Réflexions générales

Dans cette section, nous présenterons quelques réflexions plus générales qui s'appuient sur les résultats de l'analyse de la culture d'évaluation. Dans un premier temps, nous nous attarderons sur la structure de la scène culturelle étudiée en termes de sous-cultures en interactions. Nous expliquerons ensuite comment la dimension disciplinaire est liée à la culture d'évaluation. Dans un troisième temps, nous proposerons quelques pistes pour comprendre l'influence des différents contextes sur les pratiques évaluatives. La sous-section suivante portera sur le rôle de la tradition évaluative dans le façonnage des pratiques quotidiennes en matière d'évaluation. Dans la cinquième sous-section, nous verrons comment la pratique évaluative est caractérisée par la confrontation de diverses forces et l'existence de contradictions.

5.3.1 Les sous-cultures académiques

À la lumière des résultats obtenus, nous constatons que la population ciblée n'est pas un groupe social homogène mais qu'en réalité elle est divisée en plusieurs sous-groupes selon

la spécialité disciplinaire. Les résultats suggèrent par exemple que dans le département de mécanique, les pratiques d'évaluation traduisent une culture relativement distincte de celle des autres départements. On voit bien que la culture d'évaluation est un phénomène contextualisé. Geertz (1973) nous met en garde contre le « divorce » entre l'interprétation anthropologique et « ce que des personnes spécifiques disent, ce qu'elles font, ce qu'elles subissent, à tel moment ou à tel lieu » (p. 18). La proximité physique au sein du même établissement de plusieurs groupes d'enseignants issus de différentes spécialités ne conduit pas forcément à une culture homogène. Autrement dit, la contextualisation spatiale des pratiques étudiées est, certes, nécessaire mais elle demeure insuffisante. Bien que la taille physique des établissements ciblés puisse favoriser les interactions entre divers sous-groupes sociaux, ces derniers restent relativement isolés les uns des autres sur la base de leurs identités disciplinaires (les mécaniciens, les électriciens, les informaticiens...).

Nous avons vu que Clark (1980) distingue quatre cultures de la vie académique : la culture du système national de l'enseignement supérieur ; la culture de la profession académique ; la culture institutionnelle ; et la culture de la discipline. Cette typologie peut être affinée davantage en ajoutant d'autres sous-cultures. La description dense présentée au chapitre précédent a permis d'identifier celles-ci :

(1) **La sous-culture du groupe social des « anciens »** : ce sont des enseignants permanents et compétents non seulement du point de vue des connaissances disciplinaires mais aussi sur le plan pédagogique. Ils ont tendance à valoriser l'évaluation formative à travers des activités informelles d'évaluation continue. Ils sont généralement originaires de Gafsa ce qui leur donne une certaine stabilité spatiale en plus de leur stabilité professionnelle. Cette stabilité leur permet de pratiquer l'évaluation « dans les règles de l'art ». À ce propos, un des enseignants fait le lien entre sa titularisation et l'amélioration de ses pratiques évaluatives. Bref, ces enseignants affichent une certaine attitude d'engagement et un sens de responsabilité à l'égard de l'étudiant.

(2) **La sous-culture du groupe d'enseignants de la « nouvelle génération »** : ceux-là n'ont pas assez d'expérience d'enseignement et leurs pratiques évaluatives seraient fondées sur la logique du devoir.

(3) **La sous-culture des enseignants « vulnérables »** : dans l'exercice de leur fonctions académiques, ces enseignants adoptent une stratégie de conformité aux exigences de la hiérarchie administrative, même si ce qu'on leur demande ne fait pas partie de leur tâches (par exemple, la surveillance des examens) ou n'est pas éthique (évaluer pour satisfaire son employeur et éviter de perdre son travail). Ce sont généralement des enseignants contractuels ou des vacataires.

(4) **La sous-culture du groupe d'enseignants « nomades »** : dans l'un des établissements (Gamma), ce groupe social constitue une part importante du corps enseignant (environ 80% selon un des enseignants). La culture d'évaluation de ce groupe semble différente de celle des enseignants « gafsien » qui, pour leur part, sont plutôt stables. La situation sociale et professionnelle de ces enseignants « nomades » les incite à minimiser les efforts consentis dans leur travail. Leur court séjour sur le campus ne favorise pas leur engagement. Au contraire, il mène à une sorte de « rupture » avec leurs collègues et leurs étudiants, d'une part, et avec les exigences pédagogiques, d'autre part. Bref, ils semblent avoir « la tête ailleurs » (famille, relocalisation).

(5) **La culture des enseignants de spécialité** : le groupe d'enseignants d'un même département (spécialité) comprend une proportion très faible d'enseignants hors spécialité. Ces derniers assurent une charge d'enseignement dans plusieurs départements en même temps (matières transversales telles que le droit ou le français). L'analyse détaillée des pratiques évaluatives a conduit à la conclusion que les enseignants de spécialité (la majorité) sont plus impliqués dans les différentes activités collectives (p.ex. les réunions d'analyse des résultats). Le désengagement des enseignants « hors spécialité » montre que l'identité disciplinaire est un critère fondamental auquel les enseignants se réfèrent dans la définition de leurs priorités d'action. Cela rejoint l'idée de Clark (1980) selon laquelle le pouvoir de liaison de la discipline surpasse celui de l'institution.

5.3.2 Les spécificités de l'évaluation dans les disciplines de l'ingénierie

La nature des disciplines de l'ingénierie, en tant que disciplines orientées davantage vers la pratique, semble influencer de manière significative les pratiques évaluatives.

Selon Becher (1994), les connaissances du champ disciplinaire dit « technologies » (par exemple, le génie mécanique) sont orientées vers un but précis, à savoir de développer des produits ou des techniques via une démarche pragmatique de résolution de problème. Les observations effectuées sur le terrain confirment ces caractéristiques. Nous avons en effet observé, dans les soutenances, l'usage répété par les enseignants de termes comme « solution » et « problème ». Nous avons aussi noté la tendance des enseignants (dans le discours et la pratique observée) à se focaliser sur la dimension technique et pratique des performances et des réalisations tout en étant plus « tolérants » vis-à-vis des aspects de forme (qualité de la langue). C'est parce que le métier d'ingénieur, pour lequel on prépare les étudiants, implique l'acquisition de savoirs pratiques. Becher met les disciplines de l'ingénierie dans le groupe « dur-appliqué ». Donc, la notion d'application se trouve au cœur de cette famille de disciplines. Leur spécificité d'être tournées vers la résolution de problèmes détermine la nature et le contenu des tâches proposées aux étudiants ainsi que les objets privilégiés de l'évaluation (savoir-faire pratique). Cela nous amène à considérer la nature des connaissances et les buts poursuivis (intentions) en ingénierie comme des architectures de la pratique évaluative. Autrement dit, l'enseignant-évaluateur est implicitement contraint, quand il se livre à des activités d'évaluation (création de tâches, interprétation et jugement), de tenir compte du type des savoirs inhérents à sa discipline d'appartenance ainsi que du but des activités (principalement, de résoudre des problèmes technologiques).

Dans le même ordre d'idée, pour Neumann et al. (2002), les connaissances de la catégorie disciplinaire « dur-appliqué », incarnée notamment par le champ de l'ingénierie, s'intéresse particulièrement à la « maîtrise de l'environnement physique »¹⁷⁶ et sont orientées vers les « produits et les techniques »¹⁷⁷ (p. 406). De telles finalités requièrent de la part de l'étudiant de développer des compétences pratiques d'analyse du monde physique et de résolution de problèmes de nature technique afin de générer des solutions permettant de maîtriser ce monde. L'enseignant pour sa part est tenu de s'assurer du degré d'acquisition de ces compétences par le biais du dispositif d'évaluation. Les auteurs soulignent une caractéristique centrale des connaissances manipulée dans le contexte des disciplines de

¹⁷⁶ Traduction libre de : « *mastery of the physical environment* ».

¹⁷⁷ Traduction libre de : « *products and techniques* ».

l'ingénierie, à savoir leur constance : « intégration et application de connaissances existantes » (p. 410). Dit autrement, les connaissances en ingénierie ne changent pas dans le temps contrairement, par exemple, aux connaissances du champ de la médecine. Cela influe bien évidemment sur les pratiques évaluatives. Sur ce point, notre étude a permis de constater que les enseignants ont tendance à adopter la méthode du recyclage dans la création des tâches évaluatives, c'est-à-dire à réutiliser les mêmes tâches d'une année à l'autre avec éventuellement des modifications mineures. Nous avons expliqué précédemment que cette manière de faire s'inscrit dans la logique du devoir (voir sous-section 5.2.6). Toutefois, il nous paraît tout aussi bien pertinent d'interpréter cette pratique par le fait que les connaissances sur lesquelles portent les tâches évaluatives ainsi que les problèmes techniques qui se posent sont tellement figés dans le temps que les enseignants tendent à proposer des tâches similaires d'une année à l'autre. Il est à noter que les deux explications fournies concernant la pratique spécifique du recyclage des épreuves ne sont pas forcément exclusives.

En ce qui concerne le curriculum, Neumann et al. (2002) soulignent que les disciplines « dures-appliquées » présentent des structures curriculaires linéaires très structurées et atomiques avec des unités d'apprentissage (cours, modules) interdépendantes. Cette interdépendance est notamment assurée par l'entremise des cours prérequis et des projets intégrateurs. Le but est de favoriser la « maîtrise progressive de techniques » (p. 408). Par ailleurs, les auteurs soutiennent que la compréhension disciplinaire est basée sur des « faits établis et sur des théories démontrables »¹⁷⁸ (p. 407).

Comme souligné par l'un des participants, la nature et la structure des programmes d'études à une incidence sur la manière dont l'évaluation est pratiquée. Par exemple, le parcours de licence appliquée comporte un projet de fin d'études plus élaboré, et donc une évaluation plus rigoureuse, en comparaison avec le parcours de licence fondamentale où l'aspect pratique est de moindre importance (mais il reste important tout de même). La structure pédagogique des programmes de formation en ingénierie constitue donc un déjà-là

¹⁷⁸ Traduction libre de : « *established facts and on demonstrable theories* ».

(architecture) qui façonne les pratiques évaluatives. Elle est caractérisée par deux niveaux de différenciation du point de vue de la spécialisation disciplinaire :

- (1) Le premier niveau concerne les différentes spécialités ou filières, par exemple, le génie électrique, le génie civil, etc.
- (2) Le deuxième niveau se rapporte aux « options » au sein d'une même filière. Par exemple, en génie électrique on peut trouver les options suivantes : « microélectronique », « microinformatique », « automatique ». Les programmes de ces différentes options présentent bien évidemment des différences au niveau des matières enseignées.

Ces deux niveaux de différenciation conduisent à des variations dans les modalités d'évaluation. Par exemple, le compte-rendu (oral et écrit) est une modalité très présente dans les matières comprenant l'activité pédagogique « visite d'études ». Dans d'autres matières, cette modalité d'évaluation n'est pas adoptée ou quand on y recourt, elle est mise en œuvre différemment (comme le cas des comptes-rendus des TP). Un autre exemple concernant la : l'option de l'étudiant dans sa filière détermine le thème du projet de fin d'études qu'on lui attribue et conduit donc à définir des objets d'évaluation (habiletés pratiques) relativement différents de ceux ciblés dans une autre option.

Conséquemment, le programme d'études, en tant que structure préexistante et un cadre formel pour les processus d'enseignement et d'apprentissage, présente à la fois des contraintes et des potentialités ayant un impact sur les manières d'évaluer les acquis des étudiants. Il pourrait donc être considéré comme une architecture pour la pratique évaluative au sens de Kemmis (2009; 2014b).

Notre analyse ethnographique permet d'affirmer que le champ disciplinaire de l'ingénierie est caractérisé par une évaluation principalement fondée sur une conception techniciste. Cette caractéristique a déjà été rapportée dans les travaux de Ricci (2006) et d'Aubin (2015) qui soutiennent que dans le contexte de la formation des ingénieurs, c'est le modèle de l'évaluation de l'apprentissage (ou l'évaluation-mesure) qui domine. En adéquation avec cette orientation générale (ou philosophie ou encore idéologie), les enseignants semblent adopter des pratiques évaluatives à visée normative.

Dans les disciplines de l'ingénierie, l'évaluation se présente comme une activité axée sur l'appréciation de productions techniques qui consiste en fin de compte en l'attribution systématique de notes selon un barème préétabli reposant sur des attentes précises relatives aux tâches demandées. Les productions évaluées peuvent prendre la forme de réalisations concrètes (par exemple, un montage électronique) ou de productions purement écrites où l'étudiant analyse des problèmes et tente de les résoudre en faisant appel à un bagage théorique composé de ressources variées (principes, théorèmes, modèles, techniques, procédures, etc.). C'est le cas des examens et des devoirs qui semblent occuper une place importante comme modalités évaluatives. Ce constat rejoint celui qui se dégage de l'étude d'Aubin (2015) qui a démontré la prévalence de l'examen écrit comme modalité principale. À titre d'exemple, dans un cours de génie civil décrit par Hagare et Rahman (2018) et qui est censé s'inscrire dans la pédagogie de l'apprentissage par problème, la pondération de l'examen final est fixée à 60% alors que le modalité « projet » correspond seulement au tiers de la note globale.

Nous avons vu que les cultures disciplinaires s'étendent au-delà des territoires institutionnels et nationaux (Becher, 1994). Cette même idée concernant le caractère relativement universel des disciplines est également mise en lumière par Turner (2000). Cette universalité serait à l'origine d'une pratique évaluative plus ou moins standardisée au sein d'une même famille disciplinaire, à l'instar de la famille des disciplines de l'ingénierie.

De manière générale, dans les formations en ingénierie, des tâches complexes sont administrées aux étudiants dans le cadre de projets intégrateurs réalisés soit à la fin du parcours (les projets de fin d'études) soit à des jalons intermédiaires (les projets de fin d'année). Ces projets constituent une opportunité pour les étudiants de démontrer leur compétence de résolution de problème et pour les enseignants de s'assurer de l'atteinte des objectifs pédagogiques, non pas au niveau d'un cours en particulier, mais au regard d'un corpus assez large de connaissances théoriques, d'habiletés pratiques et d'attitudes couvertes par plusieurs cours complémentaires. Les données empiriques associées au milieu étudié offrent une illustration concrète de cette caractéristique. De même, dans le contexte canadien, la politique d'accréditation des programmes de génie élaborée par le Bureau Canadien d'Accréditation des Programmes de Génie (2016) stipule que le « programme d'études en génie doit aboutir à une expérience d'envergure de la conception en

ingénierie [...]. Cette expérience d'envergure de la conception est fondée sur les connaissances et les compétences acquises antérieurement » (p. 21). Cette clause de la politique donne un poids important à l'activité technique de conception (*design*) qui est principalement mise en œuvre dans le cadre d'un projet réalisé en fin de parcours. D'ailleurs, parmi les 12 qualités requises des diplômés en ingénierie, on trouve la conception¹⁷⁹, l'analyse de problèmes¹⁸⁰ et l'utilisation d'outils d'ingénierie¹⁸¹. Ces qualités sont propres à l'ingénierie et se manifestent particulièrement dans les projets intégrateurs (« expérience d'envergure »).

Les spécificités de l'évaluation en ingénierie transparaissent dans les études dédiées à ce champ disciplinaire telles que celle de Nataraja et al. (2016). Il s'agit d'une revue de la littérature qui a fait ressortir un certain nombre de constats concernant les pratiques évaluatives dans les formations en ingénierie et plus précisément dans le cadre de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Premièrement, les chercheurs ont pu identifier 52 instruments d'évaluations différents dont la majorité sert à évaluer des habiletés (*skills*). Cette prédominance pourrait s'expliquer, selon eux, par l'accent mis sur les projets comme activité pédagogique. Les résultats ont aussi montré que l'évaluation tend à cibler les habiletés dans trois champs de la matière enseignée (l'entrepreneuriat en ingénierie), soit la conception (*design*), la communication et le travail d'équipe. Par ailleurs, les auteurs ont constaté que l'évaluation sommative prévaut (90 % des instruments). Ils ont également trouvé que les livrables de projet (*project deliverables*) occupent la deuxième place dans les méthodes d'évaluation après les questionnaires (*surveys*). Cette étude confirme les conclusions des autres chercheurs (Aubin, 2015; Ricci, 2006) concernant la prévalence du modèle de l'évaluation-mesure et l'importance accordée à l'évaluation des projets dans les

¹⁷⁹ « Capacité de concevoir des solutions à des problèmes d'ingénierie complexes et évolutifs et de concevoir des systèmes, des composants ou des processus qui répondent aux besoins spécifiés, tout en tenant compte des risques pour la santé et la sécurité publiques, des aspects législatifs et réglementaires, ainsi que des incidences économiques, environnementales, culturelles et sociales » (Bureau Canadien d'Agrément des Programmes de Génie, 2016, p. 13).

¹⁸⁰ « Capacité d'utiliser les connaissances et les principes appropriés pour identifier, formuler, analyser et résoudre des problèmes d'ingénierie complexes et en arriver à des conclusions étayées » (Bureau Canadien d'Agrément des Programmes de Génie, 2016, p. 13).

¹⁸¹ « Capacité de créer et de sélectionner des techniques, des ressources et des outils d'ingénierie modernes et de les appliquer, de les adapter et de les étendre à un éventail d'activités simples ou complexes, tout en comprenant les contraintes connexes » (Bureau Canadien d'Agrément des Programmes de Génie, 2016, p. 13).

disciplines de l'ingénierie. Ces conclusions sont également compatibles avec celles tirées de notre analyse ethnographique.

Au Canada, Sullivan et Brennan (2018) ont réalisé une revue de la littérature publiée dans le cadre des conférences de la *Canadian Engineering Education Association* entre 2010 et 2017. Le but était de dresser le portrait des pratiques d'évaluation ciblant les 12 qualités de l'ingénieur (*graduate attributes*) définies par le Bureau Canadien d'Accréditation des Programmes de Génie (BCAPG). Cette revue a permis de dégager la conclusion suivante : « L'ingénierie possède une culture d'évaluation sommative très forte »¹⁸² (p. 6). Cela rejoint les conclusions de Nataraja et al. (2016) à ce propos.

Toujours dans le contexte canadien, Moazzen et al. (2013) se sont focalisés sur l'inventaire des outils d'évaluation employés pour évaluer les qualités requises (compétences) des étudiants dans l'activité spécifique de conception (*design*). Selon ces auteurs, le choix de cette focale se justifie par la centralité de cette activité dans le domaine de l'ingénierie. Les outils d'évaluation recensés appartiennent à deux catégories : (1) les outils qualitatifs comprennent l'observation, les entrevues/les groupes de discussion et les documents (artéfacts) ; (2) les outils quantitatifs incluent les sondages (*surveys*) et les questionnaires. La revue de la littérature réalisée a permis d'identifier une variété de modalités évaluatives qui permettent de porter un jugement évaluatif sur les connaissances en conception (*design knowledge*). L'accent est donc mis, non pas sur le produit conçu par l'étudiant, mais sur la démarche de conception. Par exemple, pour les modalités basées sur les documents, on trouve les cartes conceptuelles, les portfolios et les essais de réflexion (*writing*). Dans leur conclusion, les auteurs affirment que la plupart des ingénieurs privilégient les méthodes d'évaluation quantitatives car ils se sentent « à l'aise avec les chiffres »¹⁸³ (p. 5). D'où leur recommandation d'exploiter davantage les forces des méthodes qualitatives. Dans notre contexte d'étude, nous avons vu que l'enseignement pratique, notamment sous forme de projets (PFE et PFA), bénéficie d'un poids assez élevé dans le dispositif pédagogique. L'activité de conception se trouve alors valorisée, surtout à un stade avancé du cursus.

¹⁸² Traduction libre de : « *Engineering has a very strong culture of summative assessment* ».

¹⁸³ Traduction libre de : « *comfortable with numbers* ».

Toutefois, les résultats confirment que les enseignants-évaluateurs semblent intéressés davantage par le résultat final (le produit) au détriment de la démarche de conception.

Cette tendance pourrait s'expliquer par l'hypothèse suivante : l'évaluation des connaissances en conception (qui se manifestent par une démarche organisée sous-tendue par des facultés cognitives supérieures) est relativement difficile à conduire pour diverses raisons mises en exergue par certains auteurs (Bailey et al., 2004; Moazzen et al., 2013). C'est pourquoi les enseignants seraient plus enclins à centrer leur attention sur l'évaluation du résultat final.

5.3.3 Le rôle des facteurs contextuels

Les architectures de la pratique représentent les contraintes et les potentialités qui déterminent la manière dont les dire, les agir et les relations de la pratique se manifestent concrètement. Selon la théorie de Kemmis (2009; 2014b), ces architectures peuvent se classer selon leur degré de proximité avec la pratique observée en : (1) des architectures proximales qui affectent les pratiques présentes de manière directe et (2) les architectures distales qui se trouvent dans la périphérie (spatiale ou temporelle) de ces pratiques. Celle-ci correspondent à des éléments de contextes à différentes échelles (institutionnelle, nationale).

L'un de ces éléments concerne l'introduction en 2008 du système LMD et la centralisation grandissante du système d'évaluation qui l'a accompagnée. Depuis, les pratiques évaluatives semblent avoir subi des transformations, vraisemblablement à cause de la mise en place d'un ensemble de dispositions réglementaires ciblant, entre autres, l'activité d'évaluation. D'un autre côté, la réforme LMD semble avoir créé un système d'évaluation de plus en plus standardisé laissant peu de place à l'innovation. La standardisation est même explicitée dans l'un des textes juridiques fixant le cadre général du régime des études dans le système LMD. L'article 27 de ce texte stipule : « L'organisation des examens obéit aux principes généraux suivants : le maintien à travers le système d'évaluation, du caractère national des différents diplômes d'enseignement supérieur dans une même spécialité [...] »¹⁸⁴. En bref, on pourrait alors poser l'hypothèse que l'adoption du système LMD avait eu une influence plus ou

¹⁸⁴ Article 27 du Décret n° 2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système « LMD ».

moins importante sur les pratiques évaluatives. Cela dit, une étude plus approfondie pourrait éclairer davantage la question de l'impact réel de la réforme LMD sur les pratiques d'évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, les données analysées ont conduit à un constat sans appel. C'est que la révolution populaire de 2011 était un événement charnière pour la vie académique, de manière générale, et pour l'évaluation, en particulier. Depuis la révolution, beaucoup de changements ont eu lieu. Les étudiants ont acquis plus de liberté, comme l'ensemble de la société d'ailleurs, ce qui a contribué à l'intensification des tensions entre eux et les enseignants, surtout à l'aube de l'ère post-révolution. Dans le domaine spécifique de l'évaluation, l'étudiant a depuis commencé à revendiquer ses droits sans peur et l'enseignant s'est trouvé contraint de faire des concessions, notamment en matière d'évaluation des apprentissages. Par exemple, par la réduction des modalités non officielles comme les tests informels auxquels les étudiants ne s'opposaient pas avant la révolution.

C'est ainsi que l'événement de la révolution était la cause principale de la « libération » des étudiants, d'une part, et de la dégradation de la liberté académique de l'enseignant, d'autre part. Il y a eu donc un dérèglement de la balance de pouvoir en faveur des étudiants.

En somme, l'opinion unanime de tous les participants à l'étude est que la pratique évaluative a connu un changement notable depuis la révolution de 2011 et que ces changements sont généralement jugés négatifs (dégradation). À chacune des deux « ères » pré-révolution et post-révolution correspond une pratique évaluative relativement différente. Nous avons vu dans le cadre de référence que la culture est subtilement évolutive. Toutefois, l'évolution de la culture d'évaluation analysée semble avoir été accéléré par les changements politiques, sociaux et économiques majeurs associés à l'événement de la révolution. Bien sûr, la tradition évaluative demeure toujours le repère principal pour les pratiques quotidiennes des enseignants, mais cette constance n'est pas pour autant absolue.

5.3.4 La tradition évaluative

Nous avons vu dans la section sur les thèmes récurrents de la scène culturelle que les pratiques évaluatives ne sont pas parfaitement en phase avec les prescriptions officielles. Il apparaît que les enseignants sont restés fidèles à leur tradition évaluative que les

changements externes n'ont pas pu altérer. C'est probablement parce que les changements imposés d'en haut contribuent eux-mêmes à pérenniser la tradition existante : ce ne sont pas des innovations radicales de la philosophie sous-jacente de la pratique évaluative mais des petits ajustements des modalités d'évaluation (ajout, suppression, modification du poids...). D'ailleurs, les comités sectoriels (par exemple, le comité sectoriel du génie informatique), de qui émane les prescriptions, sont formés par des enseignants de l'une des disciplines de l'ingénierie. De ce fait, on peut s'attendre naturellement à ce que les décisions prises ne s'écartent pas de manière significative de la tradition évaluative de cette discipline. Si nous devons faire une recommandation à cet égard, nous proposerions que ce genre de comité comprenne aussi des experts en pédagogie dont la contribution permettrait de renforcer la dimension théorique de l'évaluation. Cette analyse nous conduit à dire que les enseignants seraient pris comme « otages » par leur propre culture évaluative. Cette idée des « otages de la culture » est inspirée de l'expression parlante « prisonniers du système » d'un des enseignants.

Donc, l'attachement à la tradition gouverne les pratiques évaluatives. Presque tous les participants sont d'accord sur le fait que les pratiques actuelles sont héritées à partir des pratiques auxquels les enseignants d'aujourd'hui ont été exposés quand ils étaient eux-mêmes étudiants. En continuant de pratiquer l'évaluation de la même manière, les enseignants perpétuent cette tradition. On aura compris que le mot « tradition » signifie ici « culture ». Cela rejoint l'idée de Schatzki et al. (2001) que le vécu et la connaissance héritée des gens sont parmi les facteurs déterminants de leur pratique.

L'attachement à la tradition se reflète non seulement au niveau du dispositif technique mais aussi au niveau du discours par une tendance à conserver le vocabulaire classique et une sorte de « résistance » face aux changements introduits dans le langage évaluatif officiel. La tradition dans l'espace des problèmes techniques (le dispositif) se manifeste par un penchant pour les méthodes anciennes au détriment des méthodes novatrices. Toutefois, les résultats laissent croire que les enseignants optent pour les méthodes classiques car des méthodes d'évaluation novatrices ne leur sont manifestement pas présentées comme des alternatives potentielles.

Dans le contexte des projets de fin d'études, le rite de la soutenance n'a pas évolué au fil des ans. Les dires, les agirs et les relations qu'on pouvait observer dans une soutenance, il y a deux décennies, sont similaires, à quelques détails près, à ceux qu'on observe aujourd'hui. Les patrons (les architectures) qui les gouvernent sont les mêmes. Cela montre à quel point la tradition évaluative ancrée dans l'histoire tend à se reproduire dans le présent. Bien sûr, dans la transmission et la réinterprétation de l'héritage évaluatif, les mutations sont inévitables. Les gènes de l'«ADN culturel » (Geertz, 1973; Schein, 1984) mutent de la même manière que les gènes biologiques lors de la division cellulaire. La tradition résiste à l'épreuve du temps en préservant une certaine stabilité culturelle : les patrons culturels (idées, croyances, langage, comportements, etc.) sont relativement identiques chez tous les individus composant le groupe social porteur de la culture, celle-ci étant le « produit d'un apprentissage social » (Schein, 2010), comme nous l'avons expliqué précédemment. Ainsi, les mécanismes d'apprentissage de la culture d'évaluation par socialisation permettent à la tradition évaluative sous-jacente de perdurer.

Par ailleurs, la pérennité de la tradition évaluative ne semble pas être affectée par les avancées importantes des technologies de l'information en dépit de ce que ces dernières sont capables d'apporter à l'évaluation. Ainsi, malgré la démocratisation de telles technologies, l'enseignant-évaluateur ne paraît pas enclin à se détacher de la tradition. Concrètement, du point de vue du dispositif technique, les enseignants ne mettent pas à profit les possibilités offertes par ces outils pour développer des méthodes et des instruments d'évaluation modernes. Pourtant, ces dernières années, il y a une augmentation notable de leur usage dans les pratiques d'enseignement (environnements numériques d'apprentissage, réseaux sociaux, formation en ligne, généralisation de l'usage du courrier électronique, etc.). Dans le contexte de la pandémie de la Covid-19, les établissements du terrain d'étude, comme l'ensemble des universités dans le monde, ont dû s'adapter rapidement au fait qu'il n'était plus possible d'assurer l'enseignement selon le mode présentiel. Ce n'était pas le cas pour l'évaluation qui s'est déroulée exclusivement en présentiel à la suite du déclin de la pandémie et la réouverture des universités.

En évaluation, les seuls usages des technologies qui ont pu être identifiés se rapportent soit à l'analyse des résultats d'évaluation à l'aide de logiciels comme Excel, soit à la communication des résultats via Internet. Lors des entrevues, certains participants donnent

l'impression de vouloir véhiculer l'idée de l'existence d'innovations évaluatives dans leur milieu. Mais en réalité, ce qu'ils décrivent comme étant des innovations correspond à des adaptations mineures des manières de faire. Les enseignants auraient une conception limitée de la notion de l'innovation, c'est-à-dire « toute idée, comportement ou chose qui est nouveau parce qu'il est différent des formes existantes » (Barnett, 1953, p. 7). Une telle définition souligne que l'innovation est fondée sur l'écart de ce qui est nouveau par rapport à un déjà-là. Des commentaires tels que « je ne sais pas si c'est considéré comme étant une innovation ou non » prouvent deux choses : la première est qu'il existe bien des « expérimentations » en évaluation. La deuxième est que l'innovation n'est pas systématisée, voire absente, dans le sens que ces expérimentations sont le produit d'initiatives personnelles isolées qui restent généralement dans l'ombre.

En définitif, la tradition constitue un référentiel fondamental pour la pratique d'évaluation.

5.3.5 Les tensions et les contradictions

La relation entre les enseignants et les instances officielles est caractérisée par des tensions invisibles mais parfois apparentes. Pour Spradley (1980), une contradiction qui se trouve dans beaucoup de scènes culturelles est celle qui oppose « l'image officielle que les gens cherchent à projeter d'eux-mêmes et la vision de l'intérieur de ce qui se passe réellement »¹⁸⁵ (p. 152). Les enseignants semblent « résister » face à l'érosion de leur liberté académique et ce, en adoptant une attitude de défiance des décisions venant d'en haut, sans pour autant que leur image comme enseignant « en règle » ne soit touchée. Généralement, cette résistance est faible et ne se manifeste pas par une confrontation directe, même si parfois elle s'exerce à travers les grèves. Le pouvoir de l'enseignant provient de son rôle critique et central dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. Par exemple, le boycott des examens est un moyen d'afficher son pouvoir et d'exercer de la pression sur le ministère. Ainsi, les pratiques d'évaluation se déploient sur le terrain sur un fond de « désobéissance » dissimulée sous des stratégies d'évitement, de détournement et de contournement des prescriptions formelles. En l'absence de mécanismes systématiques de suivi de l'application des politiques évaluatives, les enseignants continuent de bénéficier d'une liberté

¹⁸⁵ Traduction libre de : « *the official "image" people seek to project of themselves, and the "insiders' view" of what really goes on* ».

académique. Toutefois, la défiance des enseignants à l'égard de l'officiel reste prudente en ce sens qu'ils prennent soin que leurs pratiques évaluatives soient grosso modo en phase avec le processus général prévu par la loi. Les pratiques clandestines se trouvent dans les détails du processus évaluatif. Parallèlement à la culture d'évaluation « conformiste » que le ministère veut instaurer, une autre culture évaluative s'est développée dans le contexte local.

Nous avons vu que les orientations évaluatives dominantes dans l'espace des intentions déterminent le dispositif technique de l'évaluation (Hadji, 1989). Autrement dit, les pratiques observables des enseignants reflètent leurs intentions évaluatives. En plus d'être soumis au pouvoir de la tradition (qui définit le modèle dominant de l'évaluation), l'enseignant est en même temps guidé par ses propres intentions qu'il développe en réponse à la multitude des facteurs qui l'entourent. Il y a donc une dynamique évaluative où s'articulent les pratiques singulières des enseignants et les pratiques collectives ayant une valeur culturelle.

La notion d'intention évaluative nous conduit à parler des logiques sous-tendant l'action évaluative, c'est-à-dire les principes généraux d'action. Dans chacune des sous-cultures identifiées de la scène culturelle, les enseignants adoptent une logique particulière qui se manifeste dans les patrons de langage et de comportement ainsi que dans les artéfacts matériels supportant l'activité d'évaluation. Le caractère hétéroclite des pratiques évaluatives qu'un observateur externe est susceptible de constater peut s'expliquer par l'existence de plusieurs logiques associées à des sous-cultures d'évaluation. Et même au sein de la même sous-culture, plusieurs logiques peuvent être à l'œuvre. Dans cette dynamique et à la lumière de nos constats, la logique dominante dépend de trois types de facteurs :

- (3) L'acteur : elle varie d'un enseignant à l'autre en fonction de ses valeurs personnelles, sa formation, ses capacités, son statut professionnel (permanence, ancienneté, stabilité) ;
- (4) Le contexte : elle dépend aussi des facteurs contextuels externes à l'individu (politique, social, économique, académique) ;
- (5) L'activité : elle est tributaire de la situation de mise en œuvre de l'évaluation (situation d'enseignement, situation d'évaluation informelle ou officielle).

À titre d'exemple, dans le contexte de l'évaluation formelle, c'est la logique du devoir c'est-à-dire celle de la réponse aux demandes administratives qui l'emporte.

Les analyses effectuées permettent de dégager quelques logiques pouvant gouverner les pratiques d'évaluation :

- La logique de la conformité aux exigences administratives.
- La logique de l'amélioration continue et de l'assurance qualité.
- La logique de la soumission au pouvoir de la tradition (le modèle implicite de la pratique).
- La logique de la priorisation des intérêts personnels (par contournement des procédures administratives, minimisation de l'effort fourni et transgression des règles établies).
- La logique de la recherche de sécurité (professionnelle, voire physique). Cette logique est surtout adoptée par les enseignants professionnellement « vulnérables ».
- La logique de l'émancipation, de la promotion professionnelle et de la préservation de l'image de soi.
- La logique de la priorisation des intérêts des étudiants. Il s'agit de reconnaître leurs droits à un enseignement de qualité et à une évaluation juste et transparente.
- La logique des calculs politiques visant, à travers des alliances avec les élus (directeur de l'établissement, directeur de département), à acquérir des privilèges et une immunité contre les sanctions.

Ainsi, les tensions qui existent entre ces logiques poussent l'enseignant à chercher en permanence une sorte d'équilibre. Bref, ce sont des « contradictions que les gens ont appris à vivre avec »¹⁸⁶ (Spradley, 1980, p. 152). Mais parfois, quand l'une des logiques s'oppose à une autre, un déséquilibre s'installe et les problèmes surgissent. Par exemple, les conflits de jugement dans les soutenances de PFE peuvent résulter de la dominance de la logique de la priorisation des intérêts personnels chez l'un des membres du jury et de celle de l'assurance qualité en évaluation chez un autre membre. C'est là où l'expérience de l'enseignant prend toute sa dimension parce qu'elle lui permet de s'adapter, au quotidien, aux circonstances et

¹⁸⁶ Traduction libre de : « *contradictions that people have learned to live with* ».

aux événements très variables. D'ailleurs, les enseignants inexpérimentés, dont la culture évaluative est encore au stade embryonnaire, semblent davantage les protagonistes des situations conflictuelles en lien avec l'évaluation.

La recherche d'équilibre s'observe dans les pratiques à visée corrective telles que l'analyse collaborative des résultats en vue de pallier les lacunes ou encore le développement d'instruments d'évaluation dans le but de rendre l'évaluation plus rigoureuse et plus juste et d'éviter les conflits liés à la note. L'équilibre est également recherché par la volonté de satisfaire tous les membres du jury sans pour autant nuire à l'étudiant. Ces illustrations ainsi que d'autres montrent qu'il n'est pas rare dans le milieu étudié de relever des manifestations d'une approche évaluative « experte » basée sur la réflexivité et la capacité d'adaptation aux contraintes du terrain.

Conclusion

La présente recherche avait pour but de broser un portrait assez détaillé de la culture d'évaluation des apprentissages chez les enseignants qui appartiennent aux disciplines de l'ingénierie dans des établissements technologiques de l'université de Gafsa en Tunisie. Elle vise à décrire et non pas à évaluer les pratiques courantes.

Dans le premier chapitre, nous avons posé les justifications de notre étude. Celle-ci était en effet animée par le constat d'une pénurie de recherches sur le thème de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de la formation en ingénierie. D'ailleurs, c'est l'enseignement supérieur tout entier qui souffre de ce problème. Aussi, il ne faut pas oublier qu'à l'université tunisienne, la discipline des sciences de l'éducation est faiblement représentée dans l'offre de formation. On a beau voir éclore, ici et là, quelques programmes d'études supérieures (master et doctorat) en sciences de l'éducation, il reste que ce champ d'études est marginalisé.

Conséquemment, cette étude tient son originalité du fait qu'elle permet de « lancer une pierre dans la marre » en mettant la lumière sur l'évaluation comme objet de recherche à part entière et ce, dans un contexte où elle est malheureusement considérée exclusivement comme objet de pratique.

Nous n'étions pas en quête d'une essence de la culture d'évaluation mais d'un ensemble de patrons culturels interreliés, c'est-à-dire de régularités dans les pratiques évaluatives quotidiennes. Et c'est justement ce réseau de patrons qui peut être considéré comme l'essence de la culture. L'analyse culturelle réalisée a permis de mettre en évidence la complexité de la culture d'évaluation en ce sens que les éléments culturels identifiés sont intimement interdépendants.

Tout en étant compatible avec la problématique, le cadre de référence présenté au chapitre 2 avait pour but de circonscrire les concepts fondamentaux de cette recherche, à savoir l'évaluation, la culture, la pratique, et la culture d'évaluation, au moyen de définitions opérationnelles utiles. Dans ce même chapitre, nous avons défini nos orientations théoriques qui étaient fondées sur la théorie des architectures de la pratique (Kemmis, 2009;

Kemmis et al., 2014b). Un cadre d'analyse inspiré de cette théorie a donc été proposé dans le but de caractériser les pratiques d'évaluation des apprentissages.

Une fois les balises théoriques et conceptuelles définies, nous avons procédé au cadrage méthodologique tel que présenté dans le chapitre 3. Une approche qualitative/interprétative a été retenue pour cette étude. Nous avons privilégié la méthodologie de l'ethnographie qui nous a permis de décrire un aspect particulier (l'activité d'évaluation) de la vie des « natifs » (les enseignants des disciplines de l'ingénierie) d'un site spécifique (Université de Gafsa) et ce, à partir de leur perspectives émiques (de l'intérieur). Ce choix nous a conduit à combiner plusieurs méthodes de collecte de données, soit l'entrevue individuelle semi-dirigée, l'observation participante et l'étude de documents, en plus des conversations informelles et du journal de bord. Pour l'analyse, les méthodes proposées par Spradley (1980) nous ont paru pertinentes : analyse de domaine (culturel), analyse taxonomique et analyse thématique.

Le chapitre 4 se veut une description approfondie ou *thick description*, pour reprendre le terme original de Geertz (1973). Après avoir présenté les contextes globaux qui enveloppent la pratique évaluative, nous avons entrepris une « percée » au fond de cette pratique. Les éléments constitutifs de cette dernière ont été présentés de manière « atomique ». Le cadre d'analyse s'appuie sur le croisement de deux dimensions de la pratique. La dimension « synchronique » correspond aux trois espaces issus de la théorie des architectures de la pratique : (1) l'espace sémantique comprend le discours évaluatif et les conceptions sous-jacentes ; (2) l'espace technique est constitué par les agirs, les artefacts (instruments) et les environnements physiques où l'activité évaluative est conduite ; et (3) l'espace social est caractérisé par les relations interpersonnelles, y compris celles conflictuelles et de solidarité ainsi que les rôles typiques dans la démarche évaluative pris par les enseignants au sein de leur micro-société. Outre cette subdivision atemporelle, la pratique d'évaluation a été décomposée selon les étapes du processus d'évaluation, à savoir la planification, la collecte, l'interprétation et l'utilisation des résultats d'évaluation. C'est la dimension « diachronique » de la pratique.

La chapitre 5 présente une interprétation des résultats exposés au chapitre 4 visant à dégager un portrait global de la culture d'évaluation chez le groupe ciblé. C'est donc un travail de

réflexion qui s'apparente à une « remontée » vers la surface du phénomène étudié. Le but était de permettre à un individu externe au milieu ciblé de comprendre comment l'activité d'évaluation de ces « natifs » est globalement organisée. À travers l'ethnographie rédigée¹⁸⁷ (chapitre 4 et 5), notre intention était de favoriser cette compréhension, tant à l'échelle des détails qu'au regard des principes généraux qui gouvernent la pratique d'évaluation des apprentissages. La thèse peut tout aussi bien permettre aux natifs eux-mêmes de prendre conscience de leur propre culture et de porter un regard nouveau sur leurs pratiques d'évaluation.

Dans la culture d'évaluation étudiée, les pratiques héritées dominent. Par ailleurs, le manque de formation à l'évaluation serait un facteur principal dans le maintien de la tradition évaluative, car la formation agit sur les idées et les conceptions de l'évaluation, enrichit le lexique évaluatif des enseignants, incite à remettre en question certaines façons de faire héritées et contribue au renforcement de celles qui ont du potentiel.

Les pratiques évaluatives sont caractérisées par la diversité bien qu'une démarche générique puisse paraître dominante. Plusieurs logiques évaluatives seraient à l'œuvre de manière concourante au sein de la même unité académique (établissement, département). L'une des explications plausibles des contradictions relevées est que les pratiques contradictoires sont associées à des groupes distincts d'enseignants. Par exemple, les anciens versus les nouveaux, ou les « nomades » versus les « résidents » (ceux installés à Gafsa). L'analyse des contradictions qui caractérisent la pratique évaluative permet de souligner l'importance de la considérer comme un système complexe de pratiques élémentaires interreliées. De ce fait, il n'est pas pertinent de porter, hâtivement, un jugement de valeur négatif sur une pratique donnée sans l'étudier d'abord en lien avec d'autres pratiques. Par exemple, le manque de transparence de l'évaluation ne devrait pas s'interpréter automatiquement comme une faiblesse.

Les conclusions tirées et les interprétations faites dans le cadre de cette étude ne sont pas forcément valides en dehors des établissements ciblés. Comme la culture est contextualisée, il ne faut pas penser à vouloir généraliser les patrons découverts à tous les établissements de

¹⁸⁷ Le terme « ethnographie » fait référence aussi bien à la méthodologie qu'au produit, c'est-à-dire le texte rédigé pour décrire la culture.

l'enseignement supérieur tunisiens, et encore moins à ceux des autres pays. Pourtant, certaines ressemblances frappantes existent.

D'après les résultats, on peut conclure que la culture d'évaluation portée par un groupe spécifique d'enseignants n'est pas hermétique mais se trouve influencée par l'environnement plus large constitué par les contextes méso (échelle de l'établissement) et macro (échelle nationale). Les politiques internationales en matière d'éducation, à l'instar du processus de Bologne, exercent également une influence indirecte sur les pratiques d'évaluation locale. Sur ce point, le système LMD a contribué à la « technicisation » de l'évaluation et à sa rigidité.

Certes, l'évaluation des apprentissages est avant tout un dispositif technique matérialisé par une succession logique d'étapes, des règles ainsi qu'une division du travail évaluatif et une spécialisation des rôles. Toutefois, la dimension humaine transparaît au travers de ce dispositif. En effet, l'aspect moral occupe une place importante. Aussi, les relations interpersonnelles dans l'évaluation reflètent cette dimension humaine (p. ex. la notion d'amitié). Les valeurs de justice et d'égalité ne sont pas absentes, bien que parfois, pour une raison ou une autre, légitime ou non, elles sont sous-estimées. Les aspects techniques de l'évaluation se trouvent souvent influencés par des éléments d'ordre subjectifs tels que l'affectivité et les relations interpersonnelles. Certaines pratiques évaluatives techniquement ou moralement discutables ne peuvent se comprendre qu'en tenant compte de la dimension humaine de l'évaluation.

La première force que l'on peut attribuer à la présente recherche est qu'elle répond à la pénurie, voire l'absence totale, de recherches sur l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement supérieur tunisien, et encore moins sur les pratiques évaluatives des enseignants rattachés aux disciplines de l'ingénierie. Les résultats que nous avons présentés dans cette thèse se présentaient sous forme d'une description dense des pratiques d'évaluation suivie par une interprétation holistique des phénomènes observés sur le terrain. C'est comme si nous avions fait d'abord un zoom avant, ensuite, un zoom arrière à l'aide d'un appareil photo. Le recours à ces deux niveaux d'analyse est un point fort de cette étude puisqu'on peut saisir la culture (c'est-à-dire la pratique) d'évaluation dans ses moindres détails et, en même temps, de comprendre les principes généraux qui la

gouvernement. Ainsi, quel que soit l'intention du lecteur et l'usage qu'il entend faire de ces résultats, ces derniers lui sont certainement utiles.

Sur le plan pratique, cette recherche offre aux acteurs du milieu académique étudié un ensemble d'outils analytiques pouvant les aider à étudier leurs pratiques d'évaluation dans une perspective d'amélioration continue. Par exemple, les typologies proposées dans cette thèse par le biais de l'analyse de domaine et de l'analyse taxonomique peuvent s'avérer utiles pour comprendre comment l'activité d'évaluation est structurée.

De point de vue méthodologique, la présente recherche possède des forces à plusieurs égards. D'abord, nous croyons que le choix de l'ethnographie comme méthodologie était pertinent bien qu'elle nécessite plus d'effort et de temps en comparaison avec d'autres méthodes. D'ailleurs, cette méthodologie implique la présence physique du chercheur sur le terrain d'étude comme observateur pendant une période suffisante. Cela demande bien évidemment de négocier l'accès à ce terrain. Les difficultés associées à la méthodologie de l'ethnographie ont été contrebalancées par la qualité des données recueillies. Ces données « de première main » ont conduit à une analyse très approfondie de la réalité évaluative du milieu ciblé. La deuxième force concerne le recours à l'observation participante, une technique qui repose sur l'immersion du chercheur dans la culture étudiée. Comme troisième force méthodologique, il faut mentionner l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données : l'entrevue individuelle semi-dirigée, les conversations informelles, l'observation participante et l'étude de documents. Le recoupement des données issues de ces diverses méthodes a permis d'assurer la précision de la description des pratiques évaluatives. Nous avons donc pu confronter ce que les enseignants disent faire (données d'entrevue) et ce qu'ils font réellement (notes d'observation, documents).

La présente étude n'est pas exempte de limites. D'abord, au niveau du recrutement des participants, leur sélection était basée sur une stratégie d'échantillonnage de convenance. Les participants aux entrevues ne sont pas représentatifs de tous les enseignants de tous les établissements ciblés. Toutefois, cette limite est amortie par la nature même de la méthodologie de l'ethnographie qui n'implique pas forcément un grand nombre de participants.

Une autre limite concerne l'étape de collecte de données. En effet, à cause des circonstances exceptionnelles liées à la pandémie du Covid-19, notre séjour de recherche sur le terrain était limité dans le temps. En dépit de cette force majeure, nous nous sommes efforcés de relever le défi et de tenter de « rentabiliser » le temps passé sur le terrain. Cependant, un séjour plus long aurait conduit à une meilleure compréhension de la culture d'évaluation.

En outre, les contraintes de temps et les obstacles institutionnels ont limité l'accès à certains types de données ou de lieux. En effet, nous n'étions pas en mesure de « voir, écouter et participer à tout ce qui se passe » (Hammersley et Atkinson, 1992, p. 54). Par exemple, l'accès comme observateur à la délibération de l'une des soutenances nous a été refusé. De même, lorsque plusieurs soutenances se déroulaient simultanément, nous étions contraints de choisir l'une d'elles aux fins de l'observation. Ce choix était arbitraire.

En ce qui touche les entrevues, certains participants ne répondaient pas aux questions de manière directe mais avaient tendance à tenir un discours prescriptif. Le contrôle de la conversation que nous avons dû exercer sur les participants pour pallier cette tendance aurait peut-être influencé les réponses produites.

Une dernière limite méthodologique a trait au guide d'entrevue. La scène culturelle est divisée en plusieurs contextes pédagogiques distincts. Quand nous avons construit le guide d'entrevue, nous n'avions pas tenu compte de ces contextes pédagogiques. Il faut admettre que ce choix méthodologique n'était pas pertinent. Ce faisant, les données d'entrevue ont demandé un effort considérable de triage. La qualité des données aurait été meilleure avec une structure du guide d'entrevue basée sur les grandes activités de formation (cours, TP, PFE, etc.).

La présente étude comporte aussi des limites « analytiques ». Il faut d'abord insister sur le fait que les patrons culturels que nous avons dégagés découlent de l'analyse d'un corpus de données limité. Ainsi, nous ne prétendons pas avoir cerné de manière définitive et complète la culture d'évaluation. La généralisation absolue est certainement une démarche naïve. La bonne voie est de prendre conscience de cette limite, qui est d'ailleurs inhérente à toute recherche qualitative. Dès lors, il faut reconnaître que la validité des régularités culturelles identifiées dépend des diverses décisions prises tout au long de la recherche, depuis la circonscription du site d'étude jusqu'à l'analyse des données de terrain et leur interprétation.

Une autre limite analytique porte sur le rôle de la subjectivité du chercheur. En effet, l'analyse implique que « l'interprète fait son entrée dans l'univers des corpus à analyser avec des attentes [...] inévitables [et] fondatrices de l'interprétation à dégager. [...] Toute compréhension relève de préjugés » (Paillé et Mucchielli, 2012). L'analyse des données ne saurait donc se dérouler sans qu'elle soit affectée par la subjectivité du chercheur et par son bagage théorique, culturel et expérientiel. C'est pourquoi nous avons redoublé de vigilance lors de l'analyse et de l'interprétation des données. Par exemple, par un retour aux enregistrements audio originaux en cas de doute par rapport à la traduction transcrite.

Il faut enfin admettre que l'analyse culturelle réalisée est « intrinsèquement incomplète »¹⁸⁸ (Geertz, 1973, p. 29). Pour cet auteur, il est indispensable d'adopter une vision de l'affirmation ethnographique comme « essentiellement contestable »¹⁸⁹ (p. 29). Il préconise de maintenir une position médiane entre l'objectivisme et le subjectivisme et de considérer l'analyse culturelle comme une science interprétative qui vise la recherche de sens et non de lois universelles. D'ailleurs, l'une des caractéristiques de la méthodologie de l'ethnographie est son incapacité à générer des lois. L'ethnographie est à la fois un art et une science (Given, 2008). Pour Geertz (1973), le caractère conjectural de l'analyse culturelle est à la source de son incomplétude : « L'analyse culturelle consiste à deviner des significations, les évaluer et dégager des conclusions à partir des meilleures conjectures. Elle ne consiste pas à découvrir le continent du sens et à cartographier son paysage immatériel »¹⁹⁰ (p. 20).

Comme perspectives futures de recherche, nous préconisons d'étudier les pratiques d'évaluation qui caractérisent les sous-cultures disciplinaires au sein d'un même milieu académique. Notre recherche était focalisée sur la culture portée par les enseignants sans les distinguer selon leurs spécialisations. Les résultats obtenus ont toutefois montré l'existence de plusieurs sous-cultures qu'on peut étudier de manière isolée (par exemple, la sous-culture des enseignants de génie électrique). Une telle perspective de recherche pourrait contribuer à l'élaboration d'une sorte de « cartographie culturelle » de la scène académique au regard

¹⁸⁸ Traduction libre de : « *intrinsically incomplete* ».

¹⁸⁹ Traduction libre de : « *essentially contestable* ».

¹⁹⁰ Traduction libre de : « *Cultural analysis is (or should be) guessing at meanings, assessing the guesses, and drawing explanatory conclusions from the better guesses, not discovering the Continent of meaning and mapping out its bodiless landscape* ».

de l'activité d'évaluation des apprentissages. Cela permettrait de prendre en considération les spécificités disciplinaires dans la mise en place d'interventions et de stratégies d'assurance qualité en matière d'évaluation et d'enseignement. Bien sûr, isoler les sous-cultures afin de les étudier doit impérativement s'accompagner d'une prise en compte des interactions entre elles, d'une part, et de leurs liens avec les contextes plus larges, d'autre part.

En définitive, la présente recherche représente un premier jalon posé sur le chemin de la compréhension des pratiques d'évaluation des apprentissages dans un contexte très peu étudié, à savoir la formation universitaire en ingénierie en Tunisie. L'approche culturelle adoptée s'est avéré un outil analytique très efficace pour l'exploration de la culture d'évaluation. Somme toute, le caractère crucial de l'activité d'évaluation des apprentissages dans la pédagogie universitaire doit nous inciter à mettre davantage l'accent sur l'étude de ses multiples facettes. Mais une condition nécessaire à la réussite de cette entreprise est d'adopter une approche de recherche plus intégrative qui rompt avec le piège du réductionnisme qui décontextualise et décompose les phénomènes (ici, l'évaluation) sans jamais les reconstituer et les réinscrire dans leurs milieux naturels.

Sur le plan scientifique, la présente étude permet de jeter la lumière sur les pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement supérieur. Le but est de générer de nouvelles connaissances à ce sujet, surtout que le champ de l'évaluation au supérieur, et encore moins dans le domaine de la formation en ingénierie, souffre d'une pénurie de recherche. D'un autre côté, une contribution scientifique de ce travail de recherche consiste à démontrer la pertinence de l'approche culturelle dans l'étude des phénomènes complexes à l'instar de l'évaluation des apprentissages.

Cette étude possède également des retombées d'ordre social. L'ensemble des acteurs du milieu universitaire peuvent bénéficier d'une manière ou d'une autre des résultats de cette recherche.

D'abord, les enseignants pourront améliorer leurs pratiques évaluatives en prenant appui sur les éléments de l'analyse culturelle réalisée. D'ailleurs, les enseignants participants eux-mêmes ont témoigné leur appréciation à l'égard de cette étude. L'un d'eux souligne que c'est une « étude profonde de l'évaluation comme idées, principes, mécanismes, étapes, outils,

techniques. Elle est complète ». Un autre affirme avoir été « éveillé » par les questions pertinentes abordées lors de l'entrevue. Aussi, un des enseignants décrit ses impressions en disant que « les questions de l'entrevue m'ont vraiment permis de réfléchir, de dire pourquoi on est toujours stagnant avec la même méthode, les mêmes outils, pourquoi on n'essaye pas de se développer [en évaluation] ». Bref, pour l'enseignant, cette recherche permet de stimuler sa réflexivité au regard de ses pratiques d'évaluation.

Cette étude est également bénéfique pour les établissements visés dans le sens qu'elle peut les aider à mettre en place des politiques et procédures évaluatives adéquates et à les orienter dans le cadre de projets d'accréditation académique, s'il y a lieu. En outre, la méthodologie de recherche mise en œuvre dans cette étude, soit l'ethnographie, peut être adoptée par d'autres établissements similaires dans des recherches de terrain ciblant divers aspects de la pédagogie comme l'enseignement.

Enfin, les étudiants sont des bénéficiaires importants des résultats de cette étude. En effet, l'analyse des pratiques d'évaluation proposée peut contribuer à développer une démarche évaluative de qualité susceptible, d'une part, de soutenir les futurs ingénieurs ou techniciens dans leurs apprentissages et, d'autre part, de certifier leurs compétences avec plus de rigueur. Améliorer l'apprentissage des futurs professionnels dans le champ de l'ingénierie en cours de formation aura inévitablement un impact social très positif qui consiste à doter la société d'un corps professionnel compétent et apte à relever les défis d'un monde de plus en plus complexe.

Références bibliographiques

- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621. <https://doi.org/10.7202/029510ar>
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (p. 259-273). Springer, Cham.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & Formation*, 35(1), 25-41. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <http://www.jstor.org/stable/41201770>
- Atkinson, P. et Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. Dans D. Silverman (dir.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2^e éd., p. 56-75). SAGE.
- Aubin, A.-S. (2015). *Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une faculté de génie [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]*. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7730>
- Austin, A. E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New directions for institutional research*, 1990(68), 61-74. <https://doi.org/10.1002/ir.37019906807>
- Bailey, R., Szabó, Z. et Sabers, D. (2004, 20-23 juin). *Assessing student learning about engineering design in project-based courses*. 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Salt Lake City, Utah, United States. <https://doi.org/10.18260/1-2--13058>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2(hors-série), 98-114.
- Bearman, M., Dawson, P., Bennett, S., Hall, M., Molloy, E., Boud, D. et Joughin, G. (2017). How university teachers design assessments: A cross-disciplinary study. *Higher Education*, 74(1), 49-64. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0027-7>
- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M. et Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: Developing the assessment design decisions framework.

- Teaching in Higher Education*, 21(5), 545-556.
<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1160217>
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122. <https://doi.org/10.1080/03075078112331379362>
- Becher, T. (1987). The disciplinary shaping of the profession. Dans B. R. Clark (dir.), *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings* (p. 271-303). University of California Press.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Open University Press.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382007>
- Becher, T. et Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2^e éd.). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Benedict, R. (1935). *Patterns of culture*.
- Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E. et Boud, D. (2017). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 672-682.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12439>
- Blais, J.-G., Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, et Université de Montréal. Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées : une enquête sur les pratiques et les perceptions selon des professeurs et des étudiants*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Bolton, C. D. et Kammeyer, K. C. W. (1972). Campus cultures, role orientations, and social types. Dans K. A. Feldman (dir.), *College and student: Selected readings in the social psychology of higher education* (p. 377-391). Pergamon Press Inc.
- Boud, D., Dawson, P., Bearman, M., Bennett, S., Joughin, G. et Molloy, E. (2016). Reframing assessment research: Through a practice perspective. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1107-1118. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1202913>
- Boyle, J. T. et Nicol, D. J. (2003). Using classroom communication systems to support interaction and discussion in large class settings. *Research in Learning Technology*, 11(3), 43-57. <https://doi.org/10.3402/rlt.v11i3.11284>
- Brinkmann, S. (2007). Culture as practices: A pragmatist conception. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 27(2), 192-212. <https://psycnet.apa.org/record/2008-06603-004>

- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T. L. (2018). *Assessment of student achievement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Harmattan.
- Bureau Canadien d'Agrément des Programmes de Génie. (2016). *Normes et procédures d'agrément*. Ingénieurs Canada. <https://engineerscanada.ca/sites/default/files/accreditation-criteria-procedures-2016-final.pdf>
- Burguete, E., Picard, N., Andrieux, N., Fourcade, L. et Perrochon, A. (2020). Évaluation par les pairs à distance lors d'un enseignement de lecture critique d'articles pour des étudiants paramédicaux. *Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 1(hors-série), 41-51. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/217>
- Clark, B. R. (1980). *Academic culture* (publication n° 42). Yale University. <https://eric.ed.gov/?id=ED187186>
- Clark, B. R. (1990). [Revue du livre *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* par T. Becher]. *Higher Education*, 20(3), 345-347. <https://www.jstor.org/stable/3447193>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6^e éd.). Routledge.
- Collins, J. W. et O'Brien, N. P. (2011a). Assessment. Dans J. W. Collins et N. P. O'Brien (dir.), *The Greenwood dictionary of education* (2^e éd., p. 35-35). Greenwood.
- Collins, J. W. et O'Brien, N. P. (2011b). Culture. Dans J. W. Collins et N. P. O'Brien (dir.), *The Greenwood dictionary of education* (2^e éd., p. 120-120). Greenwood.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE.
- De Ketele, J.-M. (2010a). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- De Ketele, J.-M. (2010b). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFLA_151_0025

- Dos Santos, S. C. et Soares, F. S. F. (2013, 18-26 mai). *Authentic assessment in software engineering education based on PBL principles: A case study in the telecom market*. 35th International Conference on Software Engineering (ICSE), San Francisco, CA, United States. <https://doi.org/10.1109/ICSE.2013.6606655>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats. M. Didier.
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. et Hindryckx, M.-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 3(1-2), 77-98. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106942>
- Falzon, M.-A. (dir.). (2009). *Multi-sited ethnography: Theory, praxis and locality in contemporary research*. Ashgate.
- Figari, G. (2013). L'évaluation entre « technicité » et « théorisation » ? *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 5-24. <https://doi.org/10.7202/1025738ar>
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P. et Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9484-1>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Flint, A., Clegg, S. et Macdonald, R. (2006). Exploring staff perceptions of student plagiarism. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/03098770600617562>
- Fontaine, S. (1998). *Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs œuvrant dans une école d'ingénierie* [thèse de doctorat, Université de Montréal] [Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=NQ26682>
- Forest, J. J. F., et Altbach, P. G. (dir.). (2006). *International handbook of higher education*. Springer.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Education.
- Frey, B. B. (2018). Classroom assessment. Dans B. B. Frey (dir.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (p. 285-288). SAGE Publications, Inc.
- Fuller, M. B. (2013). An empirical study of cultures of assessment in higher education. *Education Leadership Review*, 14(1), 20-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105259>

- Fuller, M. B., Henderson, S. et Bustamante, R. (2015). Assessment leaders' perspectives of institutional cultures of assessment: A Delphi study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 331-351. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.917369>
- Fuller, M. B. et Lane, F. C. (2017). An empirical model of culture of assessment in student affairs. *Research & Practice in Assessment*, 12, 18-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1168691>
- Fuller, M. B. et Skidmore, S. T. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.001>
- Fuller, M. B., Skidmore, S. T., Bustamante, R. M. et Holzweiss, P. C. (2016). Empirically exploring higher education cultures of assessment. *Review of Higher Education*, 39(3), 395-429. <https://doi.org/10.1353/rhe.2016.0022>
- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H. et Tan, K. H. K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. Dans C. Bryan et K. Clegg (dir.), *Innovative assessment in higher education* (p. 11-22). Routledge.
- Given, L. M. (dir.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-148). ERPI.
- Groupe d'Études sur les Formations d'Ingénieurs. (2015). Une nouvelle vision du système national de formations d'ingénieurs.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur.
- Hagare, D. et Rahman, A. (2018). Impact of online quizzes on students' results in a blended learning system of an engineering subject. Dans A. Rahman et V. Ilic (dir.), *Blended learning in engineering education: Recent developments in curriculum, assessment and practice* (p. 65-78). Taylor & Francis Group.
- Hammersley, M. et Atkinson, P. (1992). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.

- Hammersley, M. et Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3^e éd.). Routledge.
- Harris, L. R. et Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 365-381.
<https://doi.org/10.1080/09695940903319745>
- Hettiarachchi, E., Huertas, M. A. et Mor, E. (2015). E-assessment system for skill and knowledge assessment in computer engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 529-540.
- Holzweiss, P. C., Bustamante, R. et Fuller, M. B. (2016). Institutional cultures of assessment: A qualitative study of administrator perspectives. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 6(1), 1-27.
<https://doi.org/10.5325/jasseinsteffe.6.1.0001>
- Institut Statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) 2011*. Institut de statistique de l'UNESCO.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-fr.pdf>
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50. <https://doi.org/10.3102/00346543057001001>
- Jorro, A. (2006a). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A. (2006b, 28 février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Evaluations en tension—Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 219-231). De Boeck Supérieur.
- Joughin, G. (2009). Assessment, learning and judgement in higher education: A critical review. Dans G. Joughin (dir.), *Assessment, learning and judgement in higher education* (p. 1-15). Springer.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: A synoptic framework. Dans *Understanding and researching professional practice* (p. 19-38). Brill Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. et Bristol, L. (2014a). Ecologies of practices. Dans *Changing practices, changing education* (p. 43-54). Springer.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. et Bristol, L. (2014b). Praxis, practice and practice architectures. Dans *Changing practices, changing education* (p. 25-41). Springer.
- Kluckhohn, C. (1949). *Mirror for man: The relation of anthropology to modern life*. McGraw-Hill.
- Knight, P. T. (2002). The Achilles' heel of quality: The assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, 8(1), 107-115.
<https://doi.org/10.1080/13538320220127506>
- Kroeber, A. L. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions* (vol. 47). Cambridge, Mass., The Museum.
- Kuh, G. D., Goneya, R. M. et Rodriguez, D. P. (2002). The scholarly assessment of student development. Dans T. W. Banta (dir.), *Building a scholarship of assessment* (p. 100-127). Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. et Whitt, E. J. (1988). *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities* (publication n° 1). ASHE-ERIC Higher Education.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lambert, D. et Lines, D. (2000). *Understanding assessment: Purposes, perceptions, practice*. Routledge/Falmer.
- Lane, M. R., Lane, P. L., Rich, J. et Wheeling, B. (2015). Improving assessment: Creating a culture of assessment with a change management approach. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*, 4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060620>
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-332). Gaetan Morin.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]*. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Lester, F. K., Jr. (2007). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. IAP.
- Lollia, M. et Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 1, 181-192.
<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/231>

- Maki, P. (2010). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution* (2^e éd.). Stylus Pub.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. JSTOR. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Masland, A. T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *The Review of Higher Education*, 8(2), 157-168. <https://doi.org/10.1353/rhe.1985.0026>
- McDowell, L., White, S. et Davis, H. C. (2004). Changing assessment practice in engineering: How can understanding lecturer perspectives help? *European Journal of Engineering Education*, 29(2), 173-181. <https://doi.org/10.1080/03043790310001633151>
- Meyer, L. H., Davidson, S., McKenzie, L., Rees, M., Anderson, H., Fletcher, R. et Johnston, P. M. (2010). An investigation of tertiary assessment policy and practice: Alignment and contradictions. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 331-350. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00459.x>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^e éd.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^e éd.). SAGE Publications, Inc.
- Miller, M. D., Linn, R. L. et Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10^e éd.). Merrill/Pearson.
- Mislevy, R. J. (2018). *Sociocognitive foundations of educational measurement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Moazzen, I., Hansen, T., Miller, M., Wild, P., Hadwin, A. et Jackson, L. (2013, 17-20 juin). *Literature review on engineering design assessment tools*. 2013 Canadian Engineering Education Association (CEEA13) Conference, Montréal, QC, Canada. <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.4864>
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz, M. Crahay, et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). De Boeck.
- Muffo, J. A. (2001). Assessing student competence in engineering. Dans C. A. Palomba et T. W. Banta (dir.), *Assessing student competence in accredited disciplines: Pioneering approaches to assessment in higher education* (p. 159-176). Stylus Publishing, LLC.
- Museus, S. D. (2007). Using qualitative methods to assess diverse institutional cultures. *New directions for institutional research*, 136, 29-40. <https://doi.org/10.1002/ir.229>

- Museus, S. D. et Jayakumar, U. M. (2012). Creating campus cultures: Fostering success among racially diverse student populations. Routledge.
- Nataraja, K., Fila, N. et Purzer, S. (2016). Evaluation of current assessment methods in engineering entrepreneurship education. *Advances in Engineering Education*, 5(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090526>
- Neumann, R., Parry, S. et Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S. et Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, 50(4), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. A. Colin.
- Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Hébert, M.-H. (2020). Se rapprocher de l'évaluation à distance : dix pistes de réponse. *Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 1(hors-série), 201-206. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/233>
- Pereira, D., Flores, M. A. et Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: A review of research in « Assessment and Evaluation in Higher Education ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>
- Perry, S., Bulatov, I. et Roberts, E. (2007). The use of e-assessment in chemical engineering education. *Chemical Engineering Transactions*, 12, 555-560.
- Phye, G. D. (dir.). (1997). *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment*. Academic Press.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. PUQ.
- Popham, W. J. (2011). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson Education, Inc.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N. et Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38(3), 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.06.003>
- Ramoo, L. D. (2014). *Documenter les façons de faire d'enseignants de la 6e année du primaire dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]*. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11058>

- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
<https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rege Colet, N., et Romainville, M. (dir.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Université.
- Reimann, N. et Sadler, I. (2017). Personal understanding of assessment and the link to assessment practice: The perspectives of higher education staff. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 724-736.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1184225>
- Ricci, J.-L. (2006). L'évaluation des examens est-elle un sujet négligé de la pédagogie universitaire ? Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 41-60). De Boeck Supérieur.
- Rocher, G. (1995). Culture, civilisation et idéologie. Dans *Introduction à la sociologie générale* (3^e éd., p. 101-127). Hurtubise HMH Ltée.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*.
<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/034000527.pdf>
- Romainville, M. (2006a). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 19-40). De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2006b). Introduction. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). De Boeck Supérieur.
- Samuelowicz, K. et Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43(2), 173-201.
<https://doi.org/10.1023/A:1013796916022>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-148). ERPI.

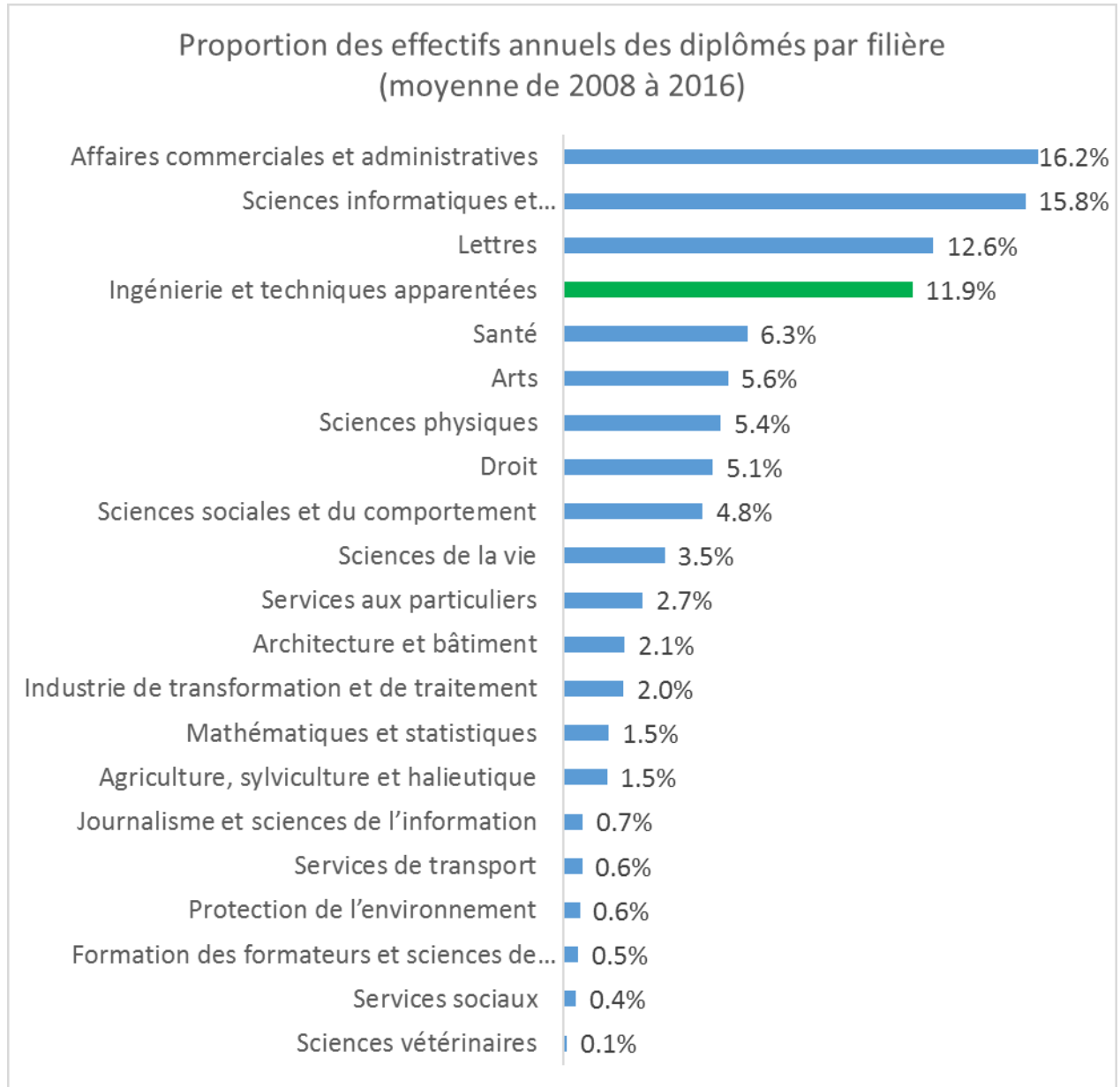
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 109-122). ERPI.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Penn State University Press; JSTOR.
- Schatzki, T. (2010). *The timespace of human activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lexington Books.
- Schatzki, T. (2018). On practice theory, or what's practices got to do (got to do) with It? Dans C. Edwards-Groves, P. Grootenboer, et J. Wilkinson (dir.), *Education in an era of schooling: Critical perspectives of educational practice and action research. A Festschrift for Stephen Kemmis* (p. 151-165). Springer Singapore.
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., et Savigny, E. Von (dir.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Psychology Press.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (10^e éd.). John Wiley & Sons.
- Schwartz, S. H. et Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550-562.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Scriven, M. (1966). *The methodology of evaluation* (publication n° 110). Purdue University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (3^e éd.). Edgepress.
- Shulman, L. S. (2006). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
<http://www.jstor.org/stable/20027998>
- Skidmore, S. T., Hsu, H.-Y. et Fuller, M. B. (2018). A person-centred approach to understanding cultures of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1241-1257. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1447082>
- Spindler, G. D. et Spindler, L. S. (2000). *Fifty years of anthropology and education, 1950-2000: A Spindler anthology*. L. Erlbaum Associates.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Waveland Press.

- Spradley, J. P. et McCurdy, D. W. (1988). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Waveland Press.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. Assessment Training Institute Inc.
- Struyven, K., Dochy, F. et Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Subheesh, N. P. et Sethy, S. S. (2020). Learning through assessment and feedback practices: A critical review of engineering education settings. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(3), Article em1829. <https://doi.org/10.29333/ejmste/114157>
- Sullivan, M. et Brennan, R. (2018, 3-6 juin). *Evolution of Canadian engineering education assessment practice 2010-2017*. 2018 Canadian Engineering Education Association (CEEA-ACEG18) Conference, Vancouver, BC, Canada. <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.13060>
- Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. Dans T. Schatzki, K. Knorr-Cetina, et E. von Savigny (dir.), *The Practice turn in contemporary theory* (p. 5-101). Psychology Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Psychology Press.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Dans D. A. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 127-146). Macmillan USA.
- Trice, H. M. et Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *The Academy of Management Review*, 9(4), 653-669. <https://doi.org/10.2307/258488>
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 243-280). Springer Netherlands.
- Trowler, P. (2012). Disciplines and interdisciplinarity conceptual groundwork. Dans P. Trowler, M. Saunders, et V. Bamber (dir.), *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education* (p. 5-29).

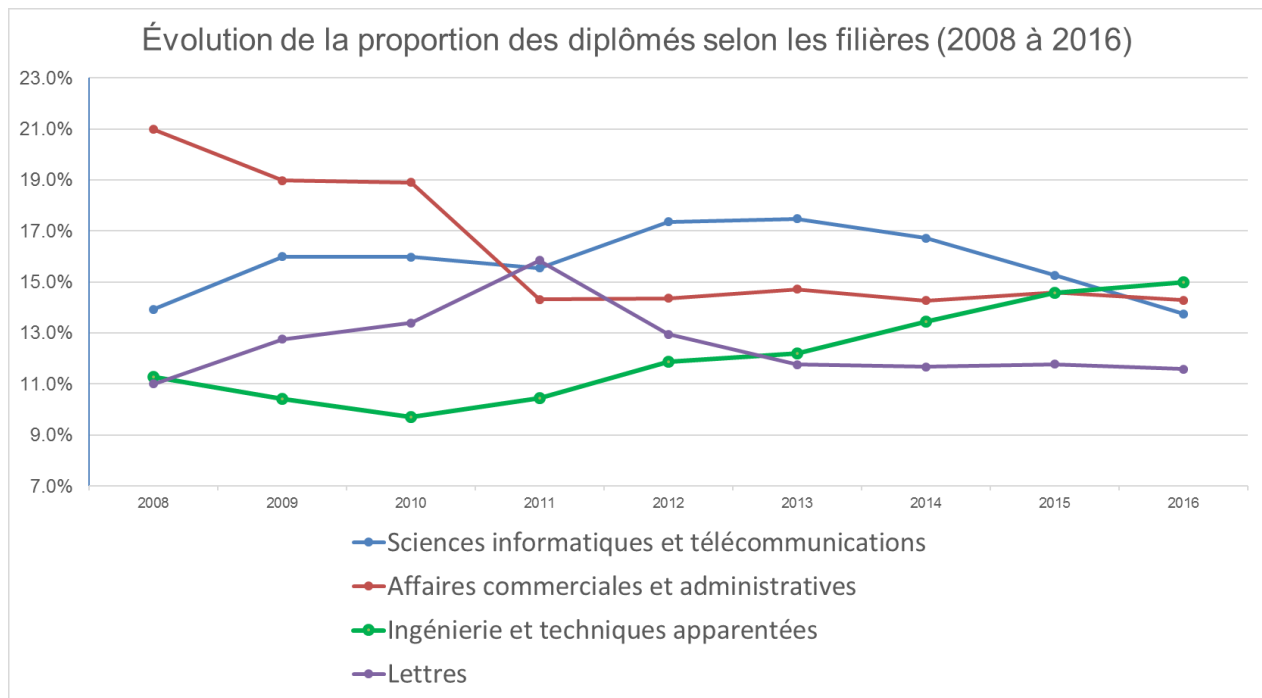
- Turner, S. (2000). What are disciplines ? And how is interdisciplinarity different? Dans P. Weingart et N. Stehr (dir.), *Practising interdisciplinarity* (p. 46-65). University of Toronto Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Van Zanten, A. et Rayou, P. (2017). Évaluation des apprentissages. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (2^e éd., p. 407-407). PUF.
- Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 131-146). De Boeck Supérieur.
- Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L. et Ark, T. K. (2015). A methodology for Zumbo's third generation DIF analyses and the ecology of item responding. *Language Assessment Quarterly*, 12(1), 136-151.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2014.972559>

Annexes

Annexe 1. Proportion des effectifs annuels des diplômés par filière en Tunisie



Annexe 2. Évolution de la proportion des diplômés selon les filières



Annexe 3. Établissements accrédités par la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI)

Établissement	Nombre de programmes	Nature de l'établissement
École Nationale d'Ingénieurs de Tunis (ENT)	9	Publique
École Supérieure des Communications de Tunis (SUP'COM)	1	Publique
École Polytechnique Internationale Privée de Tunis (Polytech Intl)	2	Privé
École Supérieure Polytechnique Privée de Sousse	6	Privé
École supérieure privée d'Ingénierie et de Technologies (ESPRIT)	4	Privé
Total	22	

État en date du 25 juin 2019

Annexe 4. Taxonomie des définitions du concept de culture

Catégories de définitions	Thème principal des définitions (ou accent)	Exemple de définition
A DESCRIPTIVE	Énumération des aspects du contenu de la culture	Tylor, 1871: 1. Culture, or civilization, . . . is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society
B HISTORIQUE	Héritage social ou tradition	Sapir, 1921: 22i. ...culture, that is...the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives
C NORMATIVE	C1 : Règle ou manière (<i>way</i>)	Wissler, 1929: 13, 341. The mode of life followed by the community or the tribe is regarded as a culture... [It] includes all standardized social procedures...a tribal culture is... the aggregate of standardized beliefs and procedures followed by the tribe.
	C2 : Idéaux, valeurs et comportement	Bidney, 1942: 432. A culture consists of the acquired or cultivated behavior and thought of individuals within a society, as well as of the intellectual, artistic, and social ideals, which the members of the society profess and to which they strive to conform.
D PSYCHOLOGIQUE	D1 : Ajustement, culture comme un dispositif de résolution de problèmes	Dawson, 1928: xiii-xiv A culture is a common way of life— a particular adjustment of man to his natural surroundings and his economic needs.
	D2 : Apprentissage	Wissler, 1916: 195. Cultural phenomena are conceived of as including all the activities of man acquired by Learning... Cultural phenomena may, therefore, be defined as the acquired activity complexes of human groups.
	D3 : Habitude	Murdock, 1941: 141. culture, the traditional patterns of action w which constitute a major portion of the established habits with which an individual enters any social situation
	D4 : Définitions purement psychologique	Katz and Schanck, 1938: 551. Society refers to the com m on objective relationships (non-attitudinal) between man and man and between men and their material world. It is often confused with culture, the attitudinal relationship between men...

		Culture is to society what personality is to the organism.
E STRUCTURELLE	Structuration ou organisation de la culture	Red field, 1940 An organization of conventional understandings manifest in act and artifact, which, persisting through tradition, characterizes a human group
	F1 : la culture comme un produit ou un artéfact	Groves, 1928: 23. A product of human association.
F GÉNÉTIQUE ¹⁹¹	F2 : Idées	Blumenthal, 1937: 3, 12 ¹⁹² The entire stream (or world sum-total) of past and present (or inactive and active) symbolically communicable ideas.
	F3 : Symboles	Bain, 1942: 8 7. Culture is all behavior mediated by symbols.
	F4 : Définitions résiduelles	Ostveald, 1907: 310. That which distinguishes men from animals we call culture.
G	Définitions incomplètes	Benedict, 1934: 16. What really binds men together is their culture — the ideas and the standards they have in common.

Source : Kroeber et Kluckhohn (1952)

¹⁹¹ Les auteurs ont nommé cette catégorie « génétique » car l'accent est mis sur la question : how has culture come to be ? What are the factors that have made culture possible or caused it to come into existence? (Voir (Kroeber et Kluckhohn, 1952, p. 65))

¹⁹² Définition combinée par Kroeber et Kluckhohn (1952, p. 65) à partir des définitions proposées par Blumenthal.

Annexe 5. Appel à participation



APPEL À PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

Vous êtes cordialement invité à participer à la recherche doctorale intitulée :

Analyse des pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants de la discipline d'ingénierie selon une perspective culturelle dans le contexte de l'enseignement supérieur en Tunisie

CHERCHEUR ÉTUDIANT : Ali Messaoud
Candidat au doctorat en éducation,
Option mesure et évaluation,
ali.messaoud@umontreal.ca

DIRECTRICE DE RECHERCHE : Micheline-Joanne
Durand PhD, Professeure titulaire
mj.durand@umontreal.ca

Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

But de l'étude : Décrire et analyser les pratiques d'évaluation des apprentissages du groupe d'enseignants universitaires qui enseignent dans les diverses spécialités de la discipline de l'ingénierie. **Cette étude est de nature purement descriptive.** Elle ne vise pas à juger de la qualité ou de l'efficacité de ces pratiques.

Participants recherchés : Enseignants universitaires qui enseignent à temps plein dans la discipline de l'ingénierie (toutes les spécialités) et qui ont une expérience de plus de 5 ans dans ce domaine.

Nature de la participation : La participation à cette recherche concerne une ou plusieurs des trois activités suivantes : (1) rencontrer le chercheur pour une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 90 minutes sur le sujet de l'évaluation des apprentissages ; (2) fournir les documents et les instruments que vous utilisez pour évaluer vos étudiants (les productions de ces derniers ne sont pas concernés) ; (3) être observé dans le cadre de votre participation en tant que membre du jury des soutenances de PFE. Aucun enregistrement audio ou vidéo ne sera réalisé.

Vous êtes libre de participer à ces trois activités ou à en choisir celles qui vous conviennent.

Retombées de la participation : Votre participation contribuera à faire avancer les connaissances sur l'évaluation des apprentissages dans le contexte spécifique de la formation en ingénierie. En outre, les résultats de cette étude serviront à développer votre réflexivité par rapport à la question de l'évaluation et, conséquemment, à soutenir vos efforts d'amélioration continue de vos pratiques évaluatives.

Pour exprimer votre intérêt à participer à ce projet ou pour davantage d'information, veuillez contacter Ali Messaoud : ali.messaoud@umontreal.ca. Merci d'avance pour l'intérêt que vous porterez à cette recherche et pour votre précieuse participation.

Annexe 6. Formulaire d'information et de consentement (entrevue)



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

Ali Messaoud

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (Volet entrevue)

À l'intention des enseignants

Titre de la recherche

« Analyse des pratiques d'évaluation des apprentissages dans les disciplines de l'ingénierie selon une perspective culturelle dans le contexte de l'enseignement supérieur en Tunisie »

Chercheur étudiant :	Ali Messaoud, doctorant en éducation - option mesure et évaluation, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. ali.messaoud@umontreal.ca
Directrice de recherche :	Micheline-Joanne Durand, PhD, Professeure titulaire, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. mj.durand@umontreal.ca

Vous êtes invité à participer à une **entrevue individuelle** dans le cadre d'un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation à cette activité de recherche. Veuillez aussi noter que vous pouvez participer à l'observation et à la collecte de documents. Dans ce cas, des formulaires d'information et de consentement sont prévus pour chacune des activités de recherche à laquelle vous souhaitez participer. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. Renseignements aux participants

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à décrire la culture du groupe d'enseignants universitaires œuvrant dans la discipline de l'ingénierie, au regard de l'activité spécifique de l'évaluation des apprentissages des étudiants. En d'autres termes, le but est d'étudier, de manière purement descriptive, la pratique évaluative de ces enseignants, celle-ci étant assimilée à ce qu'on appelle une « culture d'évaluation ». L'objectif général se décline en deux objectifs spécifiques : (1) Décrire comment l'évaluation des apprentissages est pratiquée par ce groupe d'enseignants dans le cadre de l'exercice de leur métier professoral. (2) Analyser les caractéristiques décrites de l'évaluation des apprentissages dans le but de découvrir les patrons ou les principes généraux qui gouvernent cette pratique dans le contexte ciblé. Il importe de souligner que cette recherche ne vise pas à porter un jugement de valeur sur les pratiques évaluatives des participants, ni à faire des prescriptions de bonnes pratiques. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat et dans des revues scientifiques.

2. Participation à l'entrevue

1.1. Objectifs de l'entrevue individuelle

L'entrevue individuelle à laquelle vous prendriez part a pour but de récolter des informations sur la culture d'évaluation du groupe d'enseignants auquel vous appartenez. Elle portera plus précisément sur la description de votre pratique effective d'évaluation des apprentissages. Pour atteindre ce but, le chercheur vous posera tout au long de l'entrevue des questions plus ou moins ciblées visant à

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Page 1 sur 4

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

dégager des réponses qui seront analysées ultérieurement. L'objectif de votre participation est d'aider le chercheur étudiant à répondre aux questions de recherche.

1.2. Déroulement de l'entrevue individuelle

Vous ferez partie d'un ensemble de participants dont le nombre total sera de 10 à 15.

L'entrevue individuelle se déroulera en ligne avec le chercheur étudiant. Elle aura une durée de 60 à 90 minutes avec une pause au milieu de la séance (il serait aussi possible de la diviser en deux entrevues de 30 à 45 minutes). Elle aura lieu à un moment qui vous conviendra. Veuillez noter que l'entrevue se déroulera en dehors de votre horaire officiel de travail. Vous n'aurez donc pas à rattraper le temps qui y sera consacré.

Avec votre consentement, la totalité de l'entrevue sera enregistrée sur support audio, puis retranscrite intégralement afin d'en faciliter l'analyse. Si vous refusez d'être enregistré, le chercheur étudiant consignera vos réponses uniquement sous forme écrite.

L'entrevue prévue est de type semi-dirigé, c'est-à-dire que les échanges entre vous et le chercheur étudiant seront plus ou moins ouverts en étant guidés par un canevas d'entrevue comportant une série de questions construites autour d'un ensemble de thèmes pertinents pour les objectifs de recherche :

Thèmes du processus évaluatif : planification de l'évaluation ; collecte de données évaluatives ; interprétation des données évaluatives ; utilisation des résultats d'évaluation.

Thèmes généraux : processus évaluatif ; technologie ; collaboration ; exigences institutionnelles ; innovation en évaluation ; compétences évaluatives ; amélioration continue ; intégrité et sécurité des données évaluatives.

Thèmes sur la structure de la pratique évaluative : discours et sens associés à l'évaluation ; dispositif évaluatif ; aspects sociaux de l'évaluation (rôles, relations).

3. Avantages et bénéfices

Votre participation à cette recherche contribuera principalement à faire avancer les connaissances au sujet de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement universitaire. En participant à l'entrevue individuelle, vous aurez l'occasion de vous pencher sur des questions pertinentes relatives à votre pratique évaluative que vous pourriez vous poser et/ou discuter avec vos collègues afin de favoriser l'autoréflexion et l'autocritique. Ainsi, vous seriez à même d'apporter des améliorations concrètes à vos pratiques d'évaluation des apprentissages de manière consciente et réfléchie.

4. Risques et inconvénients

En participant à l'entrevue individuelle, vous ne courez pas de risques particuliers. Cependant, quelques inconvénients mineurs sont liés à votre participation. Il s'agit du temps que vous consacrez à la séance d'entrevue. Si certaines questions vous mettent mal à l'aise, vous serez entièrement libre de ne pas y répondre voire d'arrêter l'entrevue à tout moment. Le chercheur étudiant prendra toutes les mesures nécessaires pour limiter les inconvénients pouvant être occasionnés par l'entrevue (stress, fatigue ou inconfort). Aucun déplacement ne vous sera imposé et aucun frais ne sera engagé à cause de votre participation à l'entrevue.

5. Confidentialité des données et anonymat des participants

Les données et les renseignements personnels qui vous concernent seront collectés et traités de manière entièrement confidentielle. Un nom fictif vous sera attribué en vue de préserver votre anonymat. Seul le chercheur étudiant ainsi que la directrice de recherche auront accès à vos données personnelles. Les résultats seront diffusés sans qu'il soit possible de vous identifier de quelque

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

manière que ce soit. Tout le matériel collecté contenant vos données, qu'il soit informatisé ou physique, sera conservé sous clé à l'université de Montréal. Pour améliorer la sécurité des données récoltées, celles-ci seront cryptées. Vos données de recherche et vos renseignements personnels seront conservés pendant une période de sept ans, après quoi elles seront détruites.

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que dans certains cas l'anonymat ne demeure pas préservé malgré toutes les précautions prises. Ce risque est néanmoins très faible. Pour éviter une telle situation indésirable, le chercheur étudiant veillera à prévenir ou atténuer, par des mesures adéquates, les risques liés au bris de confidentialité (p. ex. en évitant de recueillir des données sensibles et peu pertinentes pour la recherche).

6. Compensation

En participant à l'entrevue individuelle, vous ne recevrez aucune compensation, de quelque nature que ce soit.

7. Transmission des résultats aux participants

Au terme de cette recherche, nous serions heureux de vous transmettre une synthèse des principaux résultats de la recherche, soit électroniquement ou sur papier. De plus, vous recevrez une copie électronique en format PDF de la thèse doctorale lorsqu'elle sera disponible. Pour cette fin seulement, et si vous le désirez, vous serez contacté au moyen de l'adresse courriel que vous auriez fourni à la section C de ce document.

8. Déclaration de liens d'intérêt

Le chercheur étudiant a enseigné auparavant (entre 2002 et 2009) dans deux des établissements où seront recrutés les participants à cette recherche. En conséquence, il se peut que ces derniers soient des anciens collègues du chercheur étudiant. Ce dernier atteste de la prise de conscience de ses liens antérieurs avec le milieu de recherche et avec les participants et s'engage à agir en tout respect des principes de l'éthique de recherche.

9. Droit de retrait

Votre participation à l'entrevue individuelle est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps (avant, pendant et après l'entrevue), sur simple avis verbal ou écrit adressé au chercheur étudiant ou à sa direction de recherche, sans devoir justifier votre décision ni subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Dans le cas d'une telle décision, et à votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectés seront détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données récoltées dans le cadre de l'entrevue individuelle ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation, quelle qu'elle soit, n'en sera faite.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à l'entrevue individuelle.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur étudiant et exiger des réponses satisfaisantes.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur étudiant de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à ce qui suit, conformément aux conditions énoncées dans ce document :

Participer à l'entrevue.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Je consens à être recontacté(e) pour recevoir un résumé des résultats de la recherche. Si oui, je souhaite être joint(e) par le chercheur étudiant à l'adresse courriel suivante : _____	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
--	---

Signature du participant :	Date :
Nom :	Prénom :

D. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation à l'entrevue individuelle.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage avec ma directrice de recherche à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur étudiant :	Date :
Nom : Messaoud	Prénom : Ali

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Ali Messaoud à l'adresse courriel ali.messaoud@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie :

- par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou
- par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore
- consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Annexe 7. Formulaire d'information et de consentement (observation)



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

Ali Messaoud

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (Volet observation)

À l'intention des enseignants

Titre de la recherche

« Analyse des pratiques d'évaluation des apprentissages dans les disciplines de l'ingénierie selon une perspective culturelle dans le contexte de l'enseignement supérieur en Tunisie »

Chercheur étudiant :	Ali Messaoud, doctorant en éducation - option mesure et évaluation, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. ali.messaoud@umontreal.ca
Directrice de recherche :	Micheline-Joanne Durand, PhD, Professeure titulaire, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. mj.durand@umontreal.ca

Vous êtes invité à participer à une activité de recherche consistant à permettre au chercheur étudiant d'observer votre pratique évaluative. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation. Veuillez aussi noter que vous pouvez participer à l'entrevue individuelle et à la collecte de documents. Dans ce cas, des formulaires d'information et de consentement sont prévus pour chacune des activités de recherche à laquelle vous souhaitez participer. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. Renseignements aux participants

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à décrire la culture du groupe d'enseignants universitaires œuvrant dans la discipline de l'ingénierie, au regard de l'activité spécifique de l'évaluation des apprentissages des étudiants. En d'autres termes, le but est d'étudier, de manière purement descriptive, la pratique évaluative de ces enseignants, celle-ci étant assimilée à ce qu'on appelle une « culture d'évaluation ». L'objectif général se décline en deux objectifs spécifiques : (1) Décrire comment l'évaluation des apprentissages est pratiquée par ce groupe d'enseignants dans le cadre de l'exercice de leur métier professoral. (2) Analyser les caractéristiques décrites de l'évaluation des apprentissages dans le but de découvrir les patrons ou les principes généraux qui gouvernent cette pratique dans le contexte ciblé. Il importe de souligner que cette recherche ne vise pas à porter un jugement de valeur sur les pratiques évaluatives des participants, ni à faire des prescriptions de bonnes pratiques. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat et dans des revues scientifiques.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Page 1 sur 4

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

2. Participation à la recherche

1.1. Objectifs de l'observation

La technique de l'observation assure la collecte de données « authentiques » à partir de situations sociales réelles. Dans le cas de cette recherche, il s'agit d'observer vos pratiques évaluatives en vue de la décrire. Il importe de préciser que le but n'est pas de porter un jugement de valeur sur vos pratiques. L'observation ne vise pas non plus à vous prescrire des comportements particuliers. Le but de l'observation est de relever tous les éléments qui peuvent renseigner le chercheur sur les caractéristiques de votre « culture d'évaluation ».

Ce dernier observera (1) ce qui sera dit, y compris les éléments du discours tenu et les idées traduites dans le langage, (2) ce qui sera fait, y compris la manipulation d'objet matériel et l'environnement de travail et (3) les relations sociales manifestes dans le cadre de l'évaluation des étudiants.

1.2. Déroulement de l'observation

Vous ferez partie d'un ensemble de participants dont le nombre total sera d'environ 10. L'activité d'observation prévue sera déclarée en ce sens qu'en tant qu'observé, vous en serez informé. D'ailleurs, le présent formulaire permet d'affirmer le caractère manifeste de l'observation.

Pour observer les situations auxquelles il s'intéresse, le chercheur sera physiquement présent dans votre milieu pendant une période déterminée au cours du 2^{ème} semestre de l'année universitaire 2019-2020. Il prendra part éventuellement à des activités de votre département académique. Cela lui permettra de « vivre » des situations authentiques favorables à la collecte de données pertinentes.

Le chercheur s'intéressera à l'observation de l'activité d'évaluation des projets de fin d'études dans le cadre de la soutenance. Il observera uniquement les membres du jury dont vous ferez partie.

Le chercheur ne fera aucune observation des participants recrutés lors des séances de cours, de travaux pratiques ou dirigés. Par ailleurs, aucun enregistrement audio ou vidéo ne sera utilisé pour consigner les données d'observation. Le chercheur prendra des notes sur un document électronique ou en papier.

3. Avantages et bénéfices

Votre participation à cette recherche contribuera principalement à faire avancer les connaissances au sujet de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement universitaire. En participant à l'observation (en tant qu'observé), vous aurez un regard nouveau sur l'évaluation des apprentissages ; en plus d'être un dispositif technique de recueil et d'analyse de preuves sur l'apprentissage, l'activité évaluative peut aussi se concevoir comme un objet scientifique. Les résultats obtenus par le biais de ce mode de collecte de données vous seront utiles pour améliorer votre propre pratique d'évaluation des apprentissages.

4. Risques et inconvénients

En participant à l'observation, vous ne courez pas de risques particuliers. Cependant, quelques inconvénients mineurs sont liés à votre participation comme observé. Il s'agit principalement de l'anxiété résultant de la présence du chercheur dans votre espace professionnel en tant qu'observateur. Toutefois, cette anxiété sera très limitée et se dissipera rapidement. Le chercheur étudiant prendra toutes les mesures nécessaires pour limiter les inconvénients pouvant être occasionnés par l'observation. Il veillera notamment à maintenir son observation la moins intrusive possible afin d'éviter de perturber le cours de vos activités. Aucun déplacement ne vous sera imposé et aucun frais ne sera engagé à cause de votre participation à l'observation.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

5. Confidentialité des données et anonymat des participants

Les données et les renseignements personnels qui vous concernent seront collectés et traités de manière entièrement confidentielle. Un nom fictif vous sera attribué en vue de préserver votre anonymat. Seul le chercheur étudiant ainsi que la directrice de recherche auront accès à vos données personnelles. Les résultats seront diffusés sans qu'il soit possible de vous identifier de quelque manière que ce soit. Tout le matériel collecté contenant vos données, qu'il soit informatisé ou physique, sera conservé sous clé à l'université de Montréal. Pour améliorer la sécurité des données récoltées, celles-ci seront cryptées. Vos données de recherche et vos renseignements personnels seront conservés pendant une période de sept ans, après quoi elles seront détruites.

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que dans certains cas l'anonymat ne demeure pas préservé malgré toutes les précautions prises. Ce risque est néanmoins très faible. Pour éviter une telle situation indésirable, le chercheur étudiant veillera à prévenir ou atténuer, par des mesures adéquates, les risques liés au bris de confidentialité (p. ex. en évitant de recueillir des données sensibles et peu pertinentes pour la recherche).

6. Compensation

En participant à cette recherche, vous ne recevrez aucune compensation, de quelque nature que ce soit.

7. Transmission des résultats aux participants

Au terme de cette recherche, nous serions heureux de vous transmettre une synthèse des principaux résultats de la recherche, soit électroniquement ou sur papier. De plus, vous recevrez une copie électronique en format PDF de la thèse doctorale lorsqu'elle sera disponible. Pour cette fin seulement, et si vous le désirez, vous serez contacté au moyen de l'adresse courriel que vous auriez fourni à la section C de ce document.

8. Déclaration de liens d'intérêt

Le chercheur étudiant a enseigné auparavant (entre 2002 et 2009) dans deux des établissements où seront recrutés les participants à cette recherche. En conséquence, il se peut que ces derniers soient des anciens collègues du chercheur étudiant. Ce dernier atteste de la prise de conscience de ses liens antérieurs avec le milieu de recherche et avec les participants et s'engage à agir en tout respect des principes de l'éthique de recherche.

9. Droit de retrait

Votre participation à l'observation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps (avant, pendant et après l'observation), sur simple avis verbal ou écrit adressé au chercheur étudiant ou à sa direction de recherche, sans devoir justifier votre décision ni subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Dans le cas d'une telle décision, et à votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectés seront détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données récoltées dans le cadre de l'observation ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation, quelle qu'elle soit, n'en sera faite.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à l'observation.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur étudiant et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur étudiant de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à ce qui suit, conformément aux conditions énoncées dans ce document :

Je consens à participer à l'observation.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Je consens à être recontacté(e) pour recevoir un résumé des résultats de la recherche. Adresse courriel : _____	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Signature du participant :	Date :
Nom :	Prénom :

D. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation à l'observation.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage avec ma directrice de recherche à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur étudiant :	Date :
Nom :	Prénom :

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Ali Messaoud à l'adresse courriel ali.messaoud@umontreal.ca. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie :

- Par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou
- Par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore
- Consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Annexe 8. Formulaire d'information et de consentement (documents)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (Volet documents)

À l'intention des enseignants

Titre de la recherche

« Analyse des pratiques d'évaluation des apprentissages dans les disciplines de l'ingénierie selon une perspective culturelle dans le contexte de l'enseignement supérieur en Tunisie »

Chercheur étudiant :	Ali Messaoud, doctorant en éducation - option mesure et évaluation, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. ali.messaoud@umontreal.ca
Directrice de recherche :	Micheline-Joanne Durand, PhD, Professeure titulaire, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. mj.durand@umontreal.ca

Vous êtes invité à participer à une activité de recherche consistant à fournir au chercheur étudiant des documents d'évaluation des apprentissages. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation à cette activité de recherche. Veuillez aussi noter que vous pouvez participer à l'entrevue individuelle et à l'observation. Dans ce cas, des formulaires d'information et de consentement sont prévus pour chacune des activités de recherche à laquelle vous souhaitez participer. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. Renseignements aux participants

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à décrire la culture du groupe d'enseignants universitaires œuvrant dans la discipline de l'ingénierie, au regard de l'activité spécifique de l'évaluation des apprentissages des étudiants. En d'autres termes, le but est d'étudier, de manière purement descriptive, la pratique évaluative de ces enseignants, celle-ci étant assimilée à ce qu'on appelle une « culture d'évaluation ». L'objectif général se décline en deux objectifs spécifiques : (1) Décrire comment l'évaluation des apprentissages est pratiquée par ce groupe d'enseignants dans le cadre de l'exercice de leur métier professoral. (2) Analyser les caractéristiques décrites de l'évaluation des apprentissages dans le but de découvrir les patrons ou les principes généraux qui gouvernent cette pratique dans le contexte ciblé. Il importe de souligner que cette recherche ne vise pas à porter un jugement de valeur sur les pratiques évaluatives des participants, ni à faire des prescriptions de bonnes pratiques. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat et dans des revues scientifiques.

2. Participation à la recherche

1.1. Objectifs de la participation à la collecte de documents

Les documents d'évaluation des apprentissages constituent une source riche d'informations sur la pratique évaluative. Pour cette raison, les documents que vous fournirez dans le cadre de cette recherche

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

contribueront de manière significative à atteindre les objectifs de recherche, soit de faire le portrait de la culture d'évaluation des apprentissages de votre milieu professionnel. Il faut insister sur le fait que la collecte de documents d'évaluation **ne vise pas** à porter un jugement sur vos compétences professionnelles. Il s'agit seulement de décrire vos pratiques à travers des artefacts matériels concrets tels que les documents.

1.2. Déroulement de l'activité de collecte de documents

Vous ferez partie d'un ensemble de participants dont le nombre total sera de 10 à 15.

Vous serez invité à fournir au chercheur des documents que vous avez créés et que vous utilisez dans le cadre de l'évaluation des apprentissages. Vous avez la liberté de fournir les copies de vos documents dans le format qui vous convient. Les documents que vous fournirez ne devront pas inclure des traces des productions des étudiants. Avec votre consentement, des extraits de ces documents seraient inclus dans la thèse et dans d'autres publications scientifiques. La section C précise les différentes options de consentement relatives à la diffusion de ces extraits.

3. Avantages et bénéfiques

Votre participation à cette recherche contribuera principalement à faire avancer les connaissances au sujet de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement universitaire. Les résultats de l'analyse documentaire à laquelle vous participerez en fournissant vos documents évaluatifs vous seront utiles pour améliorer votre propre pratique d'évaluation des apprentissages.

4. Risques et inconvénients

En participant à l'activité de collecte de documents, vous ne courez pas de risques particuliers. Cependant, quelques inconvénients mineurs sont liés à votre participation. Il s'agit principalement du temps que vous consacrerez au repérage et à la livraison des documents demandés. Le chercheur étudiant prendra toutes les mesures nécessaires pour limiter ces inconvénients. Il veillera notamment à respecter vos droits d'auteur. Par ailleurs, aucun frais ne sera engagé à cause de votre participation.

5. Confidentialité des données et anonymat des participants

Les données et les renseignements personnels qui vous concernent seront collectés et traités de manière entièrement confidentielle. Un nom fictif vous sera attribué en vue de préserver votre anonymat. Seul le chercheur étudiant ainsi que la directrice de recherche auront accès à vos données personnelles. Les résultats seront diffusés sans qu'il soit possible de vous identifier de quelque manière que ce soit. Tout le matériel collecté contenant vos données, qu'il soit informatisé ou physique, sera conservé sous clé à l'université de Montréal. Pour améliorer la sécurité des données récoltées, celles-ci seront cryptées. Vos données de recherche et vos renseignements personnels seront conservés pendant une période de sept ans, après quoi elles seront détruites.

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que dans certains cas l'anonymat ne demeure pas préservé malgré toutes les précautions prises. Ce risque est néanmoins très faible. Pour éviter une telle situation indésirable, le chercheur étudiant veillera à prévenir ou atténuer, par des mesures adéquates, les risques liés au bris de confidentialité (p. ex. en évitant de recueillir des données sensibles et peu pertinentes pour la recherche).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

6. Compensation :

En participant à cette recherche, vous ne recevrez aucune compensation, de quelque nature que ce soit.

7. Transmission des résultats aux participants

Au terme de cette recherche, nous serions heureux de vous transmettre une synthèse des principaux résultats de la recherche, soit électroniquement ou sur papier. De plus, vous recevrez une copie électronique en format PDF de la thèse doctorale lorsqu'elle sera disponible. Pour cette fin seulement, et si vous le désirez, vous serez contacté au moyen de l'adresse courriel que vous auriez fourni à la section C de ce document.

8. Déclaration de liens d'intérêt

Le chercheur étudiant a enseigné auparavant (entre 2002 et 2009) dans deux des établissements où seront recrutés les participants à cette recherche. En conséquence, il se peut que ces derniers soient des anciens collègues du chercheur étudiant. Ce dernier atteste de la prise de conscience de ses liens antérieurs avec le milieu de recherche et avec les participants et s'engage à agir en tout respect des principes de l'éthique de recherche.

9. Droit de retrait

Votre participation à la collecte de documents est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps (avant, pendant et après la collecte de documents), sur simple avis verbal ou écrit adressé au chercheur étudiant ou à sa direction de recherche, sans devoir justifier votre décision ni subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Dans le cas d'une telle décision, et à votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectés seront détruits ; Les documents originaux que vous aurez fournis au chercheur étudiant en vue d'être copiés vous seront remis sans reproduction. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données récoltées dans le cadre de la collecte documentaire, notamment les documents évaluatifs, ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation, quelle qu'elle soit, n'en sera faite.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la collecte de documents évaluatifs.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur étudiant et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur étudiant de ses responsabilités.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à ce qui suit, conformément aux conditions énoncées dans ce document :

Je consens à ce que le chercheur étudiant ait accès à mes documents d'évaluation des apprentissages et qu'il puisse les utiliser uniquement aux fins de la présente recherche.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Je consens à ce que des extraits de mes documents d'évaluation soient inclus dans les rapports et articles scientifiques dédiés à la diffusion des résultats de cette recherche.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
<input type="checkbox"/> <u>1ère option</u> : Je souhaite renoncer à mon anonymat et être identifié en tant qu'auteur des extraits publiés. <p style="text-align: center;">OU</p> <input type="checkbox"/> <u>2ème option</u> : Je souhaite préserver mon anonymat en étant conscient des risques possibles de bris de confidentialité que cette publication pourrait comporter.	
Je consens à être recontacté(e) pour recevoir un résumé des résultats de la recherche. Adresse courriel : _____	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Signature du participant : _____ Date : _____	
Nom : _____	Prénom : _____

D. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation à la collecte documentaire.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant.
- Je m'engage avec ma directrice de recherche à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur étudiant : _____		Date : _____
Nom : _____	Prénom : _____	

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Ali Messaoud à l'adresse courriel ali.messaoud@umontreal.ca. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie :

- Par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou
- Par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore
- Consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-19-112-D en date du 11-12-2019.

Annexe 9. Répartition des méthodes de collecte de données

Répartition selon les établissements

Méthodes	Établissements			
	Alpha	Beta	Gamma	Delta
Entrevue	♦	♦	♦	
Observation		♦		♦
Documents	♦	♦	♦	♦

Répartition selon les participants

Enseignants	Méthodes			Nombre de participations
	Entrevue	Observation	Documents	
<i>Établissement Alpha</i>	7		1	8
ENS.ALPHA.04	1			1
ENS.ALPHA.01	1			1
ENS.ALPHA.06	1			1
ENS.ALPHA.02	1			1
ENS.ALPHA.03	1			1
ENS.ALPHA.05	1			1
ENS.ALPHA.07	1		1	2
<i>Établissement Beta</i>	2	25	2	29
Non identifié		2		2
ENS.BETA.16	1			2
ENS.BETA.15	1	1		2
ENS.BETA.11				2
ENS.BETA.09		3	1	6
ENS.BETA.14		4		7
ENS.BETA.12				2
ENS.BETA.08				1
ENS.BETA.03		1		2
ENS.BETA.05		6	1	9
ENS.BETA.10				1
ENS.BETA.02		2		2
ENS.BETA.13		2		2
ENS.BETA.04		1		1
ENS.BETA.07		1		1
ENS.BETA.06		1		1
ENS.BETA.01		1		1
<i>Établissement Gamma</i>	2		1	3
ENS.GAMMA.01	1			2
ENS.GAMMA.02	1		1	2
Total	11	25	4	40

Annexe 10. Historique des visites de terrain

# Visite	Établissement	Date (2020)	Durée (min)	Personnes rencontrées	Observation formelle ?
1	DELTA	26-05	90	Enseignant, secrétaire général	Non
2	ALPHA	26-05	30	Personnel administratif	Non
3	ALPHA	27-05	60	Directeur	Non
4	BETA	28-05	270	Directeur	Non
5	BETA	03-06	120	Personnel administratif, techniciens de laboratoire	Non
6	BETA	04-06	240	Personnel administratif, directeur	Non
7	BETA	11-06	170	3 enseignants (dont un directeur de département)	Oui
8	BETA	12-06	280	Directeur de département	Non
9	BETA	15-06	150	Enseignant, personnel administratif	Non
10	BETA	16-06	420	2 Enseignants, personnel administratif	Oui
11	BETA	17-06	120	2 agents de l'administration, directeur, directeur de département	Non
12	BETA	20-06	180	Directeur	Non
13	BETA	24-06	390	Directeur, personnel administratif	Non
14	BETA	27-06	150	3 enseignants	Oui
15	BETA	28-06	210	3 enseignants	Oui
16	BETA	29-06	300	2 enseignants, un agent de l'administration, directeur	Oui
17	BETA	30-06	210	Personnel administratif, directeur	Non
18	BETA	11-07	120	3 enseignants	Oui
19	BETA	12-07	180	6 enseignants	Oui
20	BETA	13-07	180	Enseignants, agents administratifs	Non
21	BETA	15-07	120	Enseignants, agents administratifs	Oui
Durée totale			66.5 heures		

Annexe 11. Thèmes abordés dans les entrevues individuelles semi-dirigées

Premier axe de questionnement : le processus évaluatif	
Démarche d'évaluation <ul style="list-style-type: none">• Planification• Collecte de données• Interprétation• Utilisation des résultats	Thèmes généraux <ul style="list-style-type: none">• Exigences institutionnelles• Innovation en évaluation• Compétences évaluatives• Amélioration continue• Intégrité et sécurité des données
Deuxième axe de questionnement : la structure de la pratique	
<ul style="list-style-type: none">• Discours des enseignants en lien avec l'évaluation• Idéologie• Actions• Les objets, les technologies employées dans l'évaluation• Espaces (environnements physiques et virtuels) où on pratique l'évaluation• Les différents rôles des enseignants dans le cadre de l'évaluation• Les relations entre les enseignants dans le cadre de l'évaluation	

Annexe 12. Guide d'entrevue¹⁹³

PREMIER AXE DE QUESTIONNEMENT : LE PROCESSUS ÉVALUATIF

Questions sur la démarche d'évaluation

Q1. « Pouvez-vous décrire les grandes étapes de la démarche d'évaluation telle qu'elle se réalise dans votre milieu ? Et votre démarche personnelle ? » *

Moments, lieux, fréquence, acteurs...

1. Planification

a. Objets de la planification

Q2. « Quels sont les différents aspects de l'évaluation que vous planifiez avant ou durant le processus de formation ? » *

Cibles d'évaluation (connaissances, compétences, aptitudes, attitudes), modalités de prise d'information, types de questions et de tâches (différenciées, authentiques, complexes...), modalités de correction, modalités d'utilisation des résultats

b. Démarche de planification

Q3. « Pouvez-vous décrire la démarche typique de planification de l'évaluation adoptée dans votre milieu ? » *

Quels sont les différents aspects de l'évaluation que vous planifiez ?

2. Collecte de données

a. Méthodes et outils

Q4. « Pouvez-vous énumérer les moyens que vous utilisez pour recueillir des informations sur les apprentissages des étudiants ? » *

Projet, travaux pratique, examen écrit, test oral, jurys des projets de fin d'études

¹⁹³ Historique des révisions : mars 2020 après la troisième entrevue (V2) ; avril 2020 après la sixième entrevue (V3). Note : la version 3 est composée uniquement des questions non marquées par un astérisque.

Q5. « Donnez-vous à l'avance des informations aux étudiants à propos de la façon dont ils seront évalués ? si oui, décrivez quand et comment ? » *

Q6. « Pouvez-vous décrire comment les enseignants de votre milieu font le suivi de la progression des apprentissages des étudiants ? » *

À l'aide de portfolio d'apprentissage ?

3. Interprétation

a. Méthodes, outils

Q7. « Pouvez-vous décrire toutes les méthodes et les outils que vous utilisez pour interpréter les travaux des étudiants en vue de les évaluer ? » *

Correction à l'aide de corrigés-types, usage de grilles d'évaluation

b. Cadre d'interprétation

Q8. « Sur quelle référence les enseignants de votre milieu s'appuient-ils en vue d'interpréter les travaux des étudiants en vue de prononcer un jugement de valeur à leur propos ? » *

Attentes, critères d'évaluation, indicateurs de performance

c. Traitement des résultats

Q9. « Y a-t-il des traitements particuliers que vous ou vos collègues appliquez aux données d'évaluation suite à l'opération d'interprétation, par exemple après avoir attribué des notes aux étudiants ? » *

Ajustement des notes à la hausse ou à la baisse.

Pourquoi procéder à de tels traitements ?

4. Utilisation des résultats

a. Modes et outils de communication des résultats

Q10. « Pouvez-vous décrire comment les résultats d'évaluation sont transmis aux différents intervenants, notamment les étudiants et l'administration ? » *

b. Prise de décision

Q11. « Quels sont les différents types de décisions que vous prenez à la lumière des résultats d'évaluation ? » *

Décisions administratives/pédagogiques/autres

Questions associées aux thèmes généraux

a. Exigences institutionnelles

Q12. « Quels sont les contraintes imposées par votre institution en lien avec l'évaluation des apprentissages ? Tenez-vous compte de ces contraintes ? » *

b. Innovation

Q13. « Pouvez-vous donner des exemples concrets d'innovation en évaluation des apprentissages auxquels vous avez participé ou assisté dans votre établissement ? » *

Q14. « À quel point les enseignants font-ils participer les étudiants à leur propre évaluation ou à l'évaluation de leurs collègues ? » *

c. Dispositions évaluatives

Q15. « Quelles compétences sont nécessaires à un enseignant de génie pour assumer ses tâches d'évaluation de façon optimale ? » *

d. Amélioration continue

Q16. « Pouvez-vous décrire les mécanismes suivis par vous et vos collègues dans le but d'améliorer vos pratiques en matière d'évaluation des apprentissages ? » *

Formations (officielles ou autodidacte), autoréflexion, ajustement de méthodes et/ou d'outils

e. Intégrité et sécurité des données

Q17. « Quels sont les mesures typiques prises par les enseignants dans le but d'assurer l'intégrité et la sécurité des données d'évaluation (notes, travaux, etc.) ? » *

Pour réduire les risques de plagiat, de protéger les données sensibles d'évaluation et de gérer les situations d'atteinte à leur intégrité ? »

DEUXIÈME AXE DE QUESTIONNEMENT : LA STRUCTURE DE LA PRATIQUE

Questions associées aux dimensions de la pratique

1. Espace sémantique

a. Discours

Q18. « Quels sont les sujets les plus abordés dans votre milieu en lien avec l'évaluation des apprentissages ? Quels genres d'histoires ou d'anecdotes sont souvent racontés à ce propos ? Pouvez-vous donner des exemples ? » *

Q19. « Pouvez-vous citer des métaphores ou des symboles employées dans votre milieu en lien avec l'évaluation des apprentissages ? Quelles est leur signification ? » *

b. Idéologie

Q20. « Selon vous, qu'est-ce que l'évaluation ? » *

Et pourquoi on fait l'évaluation ?

Q21. « Pouvez-vous expliquer pourquoi évalue-t-on les apprentissages des étudiants ? » *

Q22. « Selon vous, quelle est la logique qui guide l'évaluation des apprentissages dans votre milieu ? » *

2. Espace technique

Éléments de nature technique permettant de réaliser concrètement l'activité d'évaluation conformément au « projet d'évaluer ».

Actions qui se manifestent aux diverses étapes de la démarche évaluative.

a. Actions

Q23. « Imaginez que vous êtes chargé d'encadrer un nouvel enseignant dans votre département. Quels actions et comportements lui enseigneriez-vous pour le préparer dans la réalisation d'activités d'évaluation conformément aux pratiques courantes ? » *

b. Artéfacts

Q24. « Quels documents utilisez-vous dans le cadre de l'évaluation des apprentissages? Décrire les manières d'utilisation ? » *

Documents de spécification des attentes (plan de cours), documents officiels régissant l'évaluation, les objets et les conditions de l'évaluation (référentiels de compétences, politiques d'évaluation), documents administratifs...

Q25. « Quelles technologies et équipements utilisez-vous pour supporter l'activité d'évaluation ? » *

Technologies et équipements mis en œuvre pour supporter l'évaluation

c. Espaces (environnements physiques) :

Q26. « Quels sont les différents lieux (physiques ou virtuels) où se déroulent les activités d'évaluation des apprentissages au sein de votre établissement ? Est-ce que les activités d'évaluation nécessitent des aménagements particuliers des lieux où elles sont réalisées ? » *

Lieux internes (salle de classe, salle d'examen, salle de réunion) et lieux externes à l'institution, plateforme de cours en ligne...

3. Espace social

a. Rôles

Q27. « Quels sont les différents rôles joués par les enseignants de votre milieu dans le cadre de l'évaluation ? Ces rôles sont-ils définis de manière formelle ? » *

Concepteur de tâche, évaluateur, membre de jury, surveillant, correcteur, personne-ressource en matière d'évaluation...

b. Relations

Q28. « Comment décririez-vous les relations et les rapports de pouvoir entre les enseignants dans le cadre des activités d'évaluation ? Et entre les enseignants et les autres intervenants du milieu (étudiants, administration, parents, etc.) ? » *

Q29. « Pouvez-vous donner un exemple d'une situation conflictuelle en lien avec l'évaluation des apprentissages ? » *

Q30. « Pouvez-vous expliquer comment vous collaborez, si vous le faites, avec vos collègues dans le cadre des activités d'évaluation des apprentissages ? » *

Personnes impliquées, causes du conflit, comportements observés, répercussions, ...

Annexe 13. Liste des entrevues individuelles semi-dirigées

Entrevue	Date (2020)	Durée (min)	Analysée
E03-ENS.ALPHA.01	Mars	128	Oui
EF06-ENS.ALPHA.02	Avril	137	Partiellement
EF07-ENS.ALPHA.03	Avril	118	Partiellement
EF01-ENS.ALPHA.04	Mars	135	Oui
EF08-ENS.ALPHA.05	Avril	53	Non
EF04-ENS.ALPHA.06	Mars	100	Partiellement
EF09-ENS.ALPHA.07	Avril	114	Oui
EF11-ENS.BETA.15	Juin	120	Oui
EF02-ENS.BETA.16	Mars	110	Oui
EF05-ENS.GAMMA.01	Mars	139	Oui
EF10-ENS.GAMMA.02	Avril	104	Partiellement
	Durée moyenne	114	

Annexe 14. Fiche d'observation

Observation N°		
Type de la situation observée :	<input type="checkbox"/> Centrale/Formelle	<input type="checkbox"/> Centrale/Informelle
Mode d'observation :	<input type="checkbox"/> Directe (in situ)	<input type="checkbox"/> Indirecte (différé)
Établissement :		
Lieu :		
Date :		
Durée :		
Personnes présentes :		
Personnes observées :		
Commentaires :		

Annexe 15. Liste des observations

Observation	Date (2020)	Mode d'observation
OF01	Juin	Direct
OF02	Juin	Direct
OF03	Juin	Direct
OF04	Juin	Direct
OF05	Juillet	Direct
OF06	Juillet	Direct
OF07	Juillet	Direct
OF08	Juillet	Direct
OF09	Août	Différé

Annexe 16. Récapitulatif des documents analysés

Classification	Établissement				Total
	Alpha	Beta	Gamma	Delta	
Officiel	13	7	10	9	39
Central	11	5	8	7	31
Périphérique	2	2	2	2	8
Personnel	5	1	2	3	11
Central	5	1	2	3	11
Total	18	8	12	12	50

Annexe 17. Liste des relations sémantiques

Relation sémantique	Nom du domaine
Hyponymie	Types de [objet ¹⁹⁴]
Troponymie	Manières de [action]
Méronymie	Parties de [objet], Composants de [objet], Éléments de [ensemble], Membres de [groupe], Portion de [masse], Phases de [activité], Lieux de [zone]
Inclusion spatiale	Objets situés dans [lieu], Lieux de [objet]
Inclusion temporelle	Objets situés dans [période]
Raisonnement	Raisons pour [action]
Cause-Effet	Causes de [objet], Effets de [objet]
Moyen-Finalité	Moyens/Méthodes de [but/tâche] Buts de [moyen]
Fonction	Fonctions de [objet]
Attribution	Attributs de [objet]
Acteur-Action	Actions de [acteur]
Acteur-Instrument	Instruments utilisés par [acteur]
Acteur-Objet	Objets manipulés/créés par [acteur]
Action-Instrument	Instruments de [action]
Action-Cible de l'action	Cibles/Objets de [action]
Action-Lieu de l'action	Lieux de [action]
Action-Temps de l'action	Temps de [action]
Action-Manière de l'action	Manière de [action]

¹⁹⁴ « Objet » a un sens large et ne désigne pas uniquement les objets matériels.

Annexe 18. Certificat d'approbation éthique du projet de recherche



Certificat no CEREP-19-112-D

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CÉREP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Analyse des pratiques d'évaluation des apprentissages dans la discipline d'ingénierie selon une perspective culturelle dans le contexte de l'enseignement supérieur en Tunisie
Étudiant requérant	Ali Messaoud, étudiant au doctorat, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation

Sous la direction de: Micheline-Joanne Durand, professeure titulaire, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, Présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation
et en psychologie
Université de Montréal

9 janvier 2020
Date de délivrance

1er février 2021
Date de fin de validité

1er février 2021
Date du prochain suivi

Annexe 19. Liste des domaines analysés

Domaine	Analyse taxonomique ?
Espace sémantique	
CONCEPTIONS DE L'ÉVALUATION	Non
FONCTIONS DE L'ÉVALUATION	Non
TYPES DE SUJETS	Non
MÉTAPHORES EN ÉVALUATION	Non
Espace technique	
TYPES D'ACTIVITÉS DE FORMATION	Oui
Domaines du contexte des cours/cours intégré	
TYPES DE PLANIFICATION	Oui
TYPES D'ÉVALUATIONS	Non
OBJETS DE PLANIFICATION	Non
INSTRUMENTS DE PLANIFICATION	Oui
OBJETS D'ÉVALUATION	Oui
MOYENS D'ÉVALUATION	Oui
INSTRUMENTS DE COLLECTE	Oui
MÉTHODES DE CRÉATION DU SUJET D'EXAMEN	Non
TYPES DE QUESTIONS	Non
MOYENS D'INTERPRÉTATION	Oui
INSTRUMENTS D'INTERPRÉTATION	Non
CRITÈRES D'ÉVALUATION	Non
MANIÈRES DE NOTATION	Non
OBJETS DE COMMUNICATION	Non
TYPES DE DÉCISIONS	Non
MOYENS DE PRISE DE DÉCISION	Non

Domaines du contexte des projets de fin d'études	
TYPES D'ÉVALUATIONS	Non
OBJETS DE PLANIFICATION	Non
INSTRUMENTS DE PLANIFICATION	Non
OBJETS D'ÉVALUATION	Oui
MOYENS D'ÉVALUATION	Oui
TYPES D'INTERVENTIONS	Non
MOYENS D'INTERPRÉTATION	Non
INSTRUMENTS D'INTERPRÉTATION	Non
CRITÈRES D'ÉVALUATION [<i>encadrement</i>]	Non
CRITÈRES D'ÉVALUATION [<i>soutenance</i>]	Non
CRITÈRES D'ÉVALUATION [<i>rapport</i>]	Non
OBJETS DE COMMUNICATION	Non
TYPES DE DÉCISIONS	Non
TYPES DE CHANGEMENTS [<i>externes</i>]	Non
TYPES DE CHANGEMENTS [<i>internes</i>]	Non
MOYENS D'ASSURER UNE ÉVALUATION DE QUALITÉ	Non
OBJETS DE COLLABORATION [<i>enseignement</i>]	Non
OBJETS DE COLLABORATION [<i>évaluation</i>]	Non
Espace social	
TYPES D'ENSEIGNANTS [<i>dimension de la compétence</i>]	Non
TYPES D'ENSEIGNANTS [<i>dimension sociale</i>]	Non
TYPES D'ENSEIGNANTS [dimension de la perception de la réalité pédagogique]	Non
TYPES D'ENSEIGNANTS [<i>dimension disciplinaire</i>]	Non
TYPES D'ENSEIGNANTS [<i>dimension régionale</i>]	Non
TYPES DE RÔLES	Non
TYPES DE RELATIONS	Non
TYPES DE CONFLITS	Non

Répartition des domaines analysés selon les espaces de la pratique et les contextes pédagogiques

Espace	Contexte pédagogique			Total
	Cours	PFE	Général	
Sémantique			4	4
Social			8	8
Technique	16	18	1*	35
Total	16	18	13	47

* Il s'agit du domaine « TYPES D'ACTIVITÉS DE FORMATION ».

Annexe 20. Déroulement des soutenances

Soutenance #	Séquence
1	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Encadrant → Président → Essai pratique → Délibération → Proclamation de la décision → [FIN]
2	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Président → Encadrant → Délibération → Proclamation de la décision - [FIN]
3	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Encadrant → Rapporteur → Président → Encadrant → Rapporteur → Délibération → Proclamation de la décision → [FIN]
4	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Encadrant → Rapporteur → Encadrant → Rapporteur → Président → Rapporteur → Président → Encadrant → Rapporteur → Délibération → Proclamation de la décision → [FIN]
5	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Encadrant → Rapporteur → Encadrant → Rapporteur → Encadrant → Président → Délibération → Proclamation de la décision → [FIN]
6	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Encadrant → Invités → Président → Délibération → Proclamation de la décision → [FIN]
7	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Encadrant → Président → Délibération → Proclamation de la décision → [FIN]
8	[DÉBUT] → Exposé → Rapporteur → Président → Encadrant → Président → Encadrant → Président → Délibération → Proclamation de la décision → [FIN]

Annexe 21. Exemple de grilles d'évaluation (établissement Gamma)



Université de Gafsa
École Nationale d'Ingénieurs de Gafsa
 Département Génie Chimique Industriel et Minier

Grille d'évaluation des séances d'encadrement
 Cette note compte 20% de la note finale du PFE (4 sur 20)

(Prière remplir une grille pour chaque étudiant)

Nom & Prénom du candidat : _____	Filière et groupe: _____
Thème: _____ _____	

Donnez une appréciation chiffrée de l'effort fourni par l'étudiant

ÉVALUATION du travail de l'étudiant durant les séances d'encadrement	1	2	3	4
Ponctualité et assiduité de l'étudiant aux séances d'encadrement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respect des échéances et des délais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respect des consignes et rigueur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autonomie et efforts personnels de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation, curiosité et sens de l'initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Total /20				

Nom et prénom de l'évaluateur : _____

Signature _____ Date : _____



Université de Gafsa
École Nationale d'Ingénieurs de Gafsa
Département Génie Chimique Industriel et Minier

Grille d'évaluation du rapport
Cette note compte 40% de la note finale du PFE (8 sur 20)
(Prière remplir une grille pour chaque étudiant)

Nom & Prénom du candidat : _____	Filière et groupe: _____
Thème: _____ _____	

Cochez (v) votre appréciation pour chacun des critères :

Volet 1 : ÉVALUATION SUR LE FOND	1	2	3	4	5
Originalité du travail (approche, méthodologie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Degré de compréhension de la littérature et des travaux dans le domaine d'études concerné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation de la problématique et formulation claire des objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigueur et capacité de synthèse, d'analyse critique et rigueur de l'argumentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité des résultats obtenus (validité des conclusions du travail de recherche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volet 2 : ÉVALUATION SUR LA FORME	1	2	3	4	5
Clarté du texte et qualité de rédaction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texte écrit selon le respect des règles de grammaire et d'orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conformité de la bibliographie, des références et des renvois selon les règles et les exigences du domaine d'études concerné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respect des normes, des abréviations et cohérence du système d'unités de mesure utilisé, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation générale (visuelle) du document (clarté du texte, tableaux, photographies, dessins, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indiquez le résultat global de votre évaluation du Rapport (note sur 20) / 20					

Nom et prénom de l'évaluateur : _____

Signature _____ Date : _____



Université de Gafsa
École Nationale d'Ingénieurs de Gafsa
Département Génie Chimique Industriel et Minier

Grille d'évaluation de la soutenance
Cette note compte 40% de la note finale du PFE (8 sur 20)
(Prière remplir une grille pour chaque étudiant)

Nom & Prénom du candidat : _____	Filière et groupe: _____
Thème: _____ _____	

Cochez (v) votre appréciation pour chacun des critères :

Volet 1 : ÉVALUATION SUR LE FOND	1	2	3	4	5
Introduction- présentation du sujet : l'introduction est en adéquation avec le sujet et l'annonce clairement. Le problème est bien défini : le candidat définit le contexte ainsi que les objectifs du projet. Le candidat annonce le plan de l'exposé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clarté de la présentation : les concepts sont bien définis et les arguments sont correctement justifiés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension et maîtrise du sujet : le sujet est bien maîtrisé (une problématique est clairement posée et traitée). Le candidat est capable de clarifier certains aspects.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maîtrise du vocabulaire scientifique et /ou technique : le vocabulaire utilisé est correct, bien compris et adapté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conclusion : conclusion qui met bien l'exposé en perspective. Débouche sur des recommandations le cas échéant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité des réponses aux questions posées par le jury : le candidat saisit bien les questions posées et les réponses se font en grande partie sans avoir recours aux notes, sauf exceptionnellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volet 2 : ÉVALUATION SUR LA FORME	1	2	3	4	5
Expression orale : l'expression est aisée, le vocabulaire et la syntaxe sont très satisfaisants. Vocabulaire adapté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Efficacité du langage non-verbal : le candidat balaie du regard l'ensemble de l'auditoire. Les gestes sont assurés et naturels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion du temps pour l'exposé : le candidat a bien géré le temps alloué.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exploitation des outils de communication : le candidat exploite correctement les documents ou autre support tout au long de son exposé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Indiquez le résultat global de votre évaluation de la soutenance (note sur 20) / 20</i>					

Signatures des membres de jury :