

L'ÉVALUATION EN MILIEU UNIVERSITAIRE : RESTITUER LES CONNAISSANCES OU MOBILISER LES COMPÉTENCES ?

UNIVERSITY EVALUATION: RESTITUTE KNOWLEDGE OR MOBILIZE SKILLS?

¹AIT DJIDA Mohand Amokrane

¹ Université Hassiba Benbouali de Chlef – Algérie /mokraneaitdjida@gmail.com

réception: 16/05/2021

acceptation: 23/05/2021

publication:01/06/2021

Résumé

Les pratiques évaluatives n'ont cessé d'être au cœur du débat sur l'école. Celles-ci ne sont plus conçues comme un acte séparé du processus d'enseignement-apprentissage mais comme faisant partie intégrante de ce dernier. Plutôt donc qu'un aboutissement, l'évaluation tend à devenir un préalable. Or, en milieu universitaire, il semblerait que les pratiques peinent à se mettre au diapason des nouvelles approches en ce sens qu'on est resté, dans la plupart des cas, prisonnier d'une certaine conception traditionnelle de l'enseignement qui veut que les connaissances soient transmises pour être dans le meilleur des cas restituées telles quelles lors des différents examens. Dans cet article, nous tenterons dans un premier temps de voir quelles sont les pratiques les plus courantes en matière d'évaluation dans notre université, puis nous montrerons l'utilité de passer à un autre paradigme qui est celui de l'installation des compétences et du transfert de celles-ci par l'étudiant.

Mots clés : évaluation – pédagogie universitaire – compétence – transfert – pratiques.

¹ Auteur correspondant : AIT DJIDA Mohand Amokrane

Abstract

Evaluative practices have continued to be at the heart of the school debate. These are no longer conceived as an act separate from the teaching-learning process but as an integral part of it. Rather than an outcome, the evaluation tends to become a prerequisite. However, in academia, it would seem that practices are struggling to keep pace with new approaches in the sense that we have remained, in most cases, a prisoner of a certain traditional conception of teaching which requires that knowledge is transmitted to be, in the best case, returned as it is during the various examinations. In this article, we will first try to see what are the most common practices in terms of evaluation in our university, then we will show the usefulness of moving to another paradigm which is that of the installation of skills and the transfer of these by the student.

Keywords: evaluation - university pedagogy - competence - transfer – practices.

1. INTRODUCTION

Le passage du système classique au système LMD devrait s'accompagner d'un changement au niveau des pratiques pédagogiques dont l'évaluation constitue un volet essentiel. Or, il s'avère que les habitudes ont la peau dure et que dans nos universités, on continue à évaluer comme si on était toujours dans l'ancien système. Qu'est-ce que l'évaluation et sur quoi doit-elle essentiellement porter ? ce sont les deux principales questions auxquelles nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse.

2. La pédagogie universitaire : Un champ assez récent

Si la pédagogie comme science ayant pour objet d'étude la relation enseignant/enseigné plonge ses racines dans l'histoire la plus lointaine, force est de constater que la pédagogie universitaire n'a vu le jour que durant les années soixante-dix avec notamment les travaux touchant tout particulièrement les domaines scientifiques les plus professionnalisants, à l'instar de la médecine dont l'enseignement académique a été soumis à

diverses analyses dans le but d'en optimiser le rendement. Il en était ainsi car selon une idée erronée qui circulait dans le milieu et qui était adoptée par la plupart des agents universitaires, à l'université on avait plus besoin de connaissances que de pédagogie dans la mesure où il ne s'agissait point de faire comprendre ce qu'on transmettait comme connaissances, mais de s'assurer seulement que ces dernières ont été bel et bien reçues.

Depuis, les choses ont bien changé et des travaux de plus en plus nombreux ont été réalisés dans le domaine élargissant ainsi le champ de la pédagogie universitaire pour qu'elle ne soit plus prisonnière d'une discipline particulière mais qu'elle embrasse l'ensemble des aspects intervenant dans l'enseignement-apprentissage destiné à un public spécifique, et dont le contenu se distingue nettement par sa scientificité.

Ainsi, pour expliquer la complexité de la pédagogie universitaire qui désormais ne s'intéresse plus seulement aux activités d'enseignement, De Ketele pense que :

« À travers les divers essais pour circonscrire le champ (voir par exemple Parmentier, De Ketele, Lebrun et al., 1997), on peut identifier les composantes suivantes : au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). Le tout forme un système aux interactions complexes (voir la figure 1), car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence, ne peut être étudiée isolément ». (Ketel, 2010 : 5-13)

Dans la figure ci-dessous, on met l'accent sur les différents facteurs intervenant dans la conception d'une pédagogie universitaire. Ces derniers pouvant être internes ou externes :

Dimension Synchronique

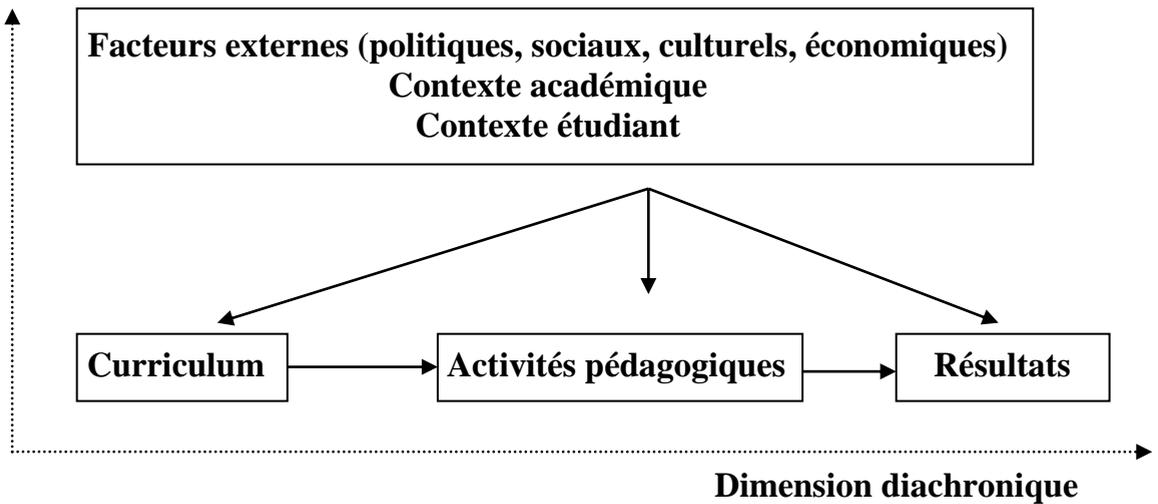


Figure 1. – Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples

Cela dit, s’agissant par exemple de l’évaluation, celle-ci ne pourrait être appréhendée en mettant l’accent uniquement sur les résultats. En effet, même si ce sont ceux-ci qui sont en réalité évalués, ou plus exactement mesurés, il n’en demeure pas moins que la prise en charge de tout le contexte aussi bien interne qu’externe, et de tout le curriculum dont les objectifs sont une composante indispensable, s’avère nécessaire.

3. Qu’est-ce que l’évaluation ?

En milieu scolaire de même qu’en milieu universitaire, les pédagogues sont unanimes à considérer l’évaluation comme étant une opération qui consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir d’un objectif et en vue de prendre une décision.

Cette décision peut être :

- de passer à la séquence suivante
- de proposer de nouvelles activités
- de revoir la stratégie de la séquence
- de revoir les modalités d’évaluation
- de modifier l’objectif voire de l’abandonner et d’y revenir à un autre moment (différer)

Ainsi, l'idée du jugement a été pendant longtemps le concept clé dont on ne pouvait se passer à chaque fois qu'on voulait définir cette opération, dont, comme nous l'avons déjà expliqué, aucun enseignement-apprentissage ne peut se passer.

Cependant, conscients des limites d'une telle conception, des chercheurs en pédagogie et en sciences de l'éducation ont jugé nécessaire de distinguer trois types d'évaluation intervenant chacune à un moment bien déterminé de lu processus d'enseignement-apprentissage.

Il s'agit notamment de :

3.1. L'évaluation diagnostique

Il est nécessaire avant d'entamer n'importe quelle séquence d'apprentissage, de transmettre de nouvelles notions et de tenter d'installer de nouvelles compétences de se faire une idée assez précise de ce que sait déjà l'élève, de qu'il est capable de faire, autrement dit, de ce qu'il a déjà acquis comme savoir et savoir-faire. En effet, il serait dangereux, voire suicidaire de vouloir bâtir sur du sable car si des prérequis jugés incontournables ne sont pas encore et définitivement installés, aucune progression ne sera possible dans la mesure où les savoirs obéissent à une sorte de hiérarchisation qui fait les notions bien acquises faciliter et préparent l'acquisition d'autres notions plus complexes, d'où la nécessité de procéder à ce genre d'évaluation dont le principal objectif est de dresser un bilan des capacités et compétences dont dispose l'étudiant.

3.2. L'évaluation formative

Considérée comme étant la véritable évaluation, celle-ci s'assigne comme objectif la formation des étudiants et l'exploitation des informations qui en découlent pour recadrer les activités d'apprentissage en vue de les adapter au niveau réel du public évalué.

En effet, il n'est jamais sûr que les étudiants apprennent de la même manière et à la même cadence. Certains éprouvent des difficultés plus que d'autres et l'évaluation formative permet ainsi à l'enseignant d'identifier les

obstacles rencontrés par les apprenants et les lacunes dont ils souffrent. Il lui est possible par conséquent de réviser sa méthode, d'adopter une pédagogie différenciée ou d'opter carrément pour un autre programme.

Les objectifs essentiels de cette évaluation formative pourraient donc être résumés comme suit :

- intégrer les difficultés ressenties par les élèves ;
- adapter les activités proposées ;
- transformer certaines situations d'apprentissage.

3.3. L'évaluation sommative

Celle-ci intervient souvent à la fin d'un apprentissage. Elle permet à l'enseignant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs préalablement fixés et se rapportant à un cycle d'apprentissage. On distingue néanmoins à l'intérieur de ce type deux sous types d'évaluation sommative : L'évaluation sommative normative et l'évaluation sommative critériée. La normative étant pédagogiquement dépassée car ne servant dans le meilleur des cas qu'à classer par rapport à une norme préétablie, il est conseillé d'avoir recours à la critériée dans la mesure où c'est cette dernière qui permet à l'apprenant de s'auto-évaluer en appréciant son propre travail à l'aune de critères négociés avec l'enseignant.

Philippe Meirieu, mettant l'accent sur l'utilité de l'évaluation critériée, pense que :

« Critérier l'évaluation, c'est permettre à l'élève de savoir précisément ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire ... précisément et en termes opérationnels : il ne s'agira pas d'expliquer à un élève qu'il ne sait pas faire une dissertation française, mais de lui dire où il en est dans le domaine du plan, des exemples, de l'introduction, des transitions, du style... Une fois ce repérage effectué, l'on peut mettre en place les remédiations nécessaires et regrouper alors les élèves en fonction des reprises ou des entraînements qui leur seront nécessaires. » (Meirieu, 1987)

4. Quelles connaissances évaluer ?

Avant de répondre à cette question, il serait utile de définir d'abord les différents types de connaissances pour voir par la suite quelles sont celles qui correspondent le mieux au public universitaire et par conséquent, qu'il serait essentiel d'évaluer.

4.1. Les connaissances déclaratives

C'est un type de connaissances sont théoriques et renvoient à des schèmes préexistants. Elles englobent généralement des éléments de l'expérience quotidienne (une définition, un endroit, une adresse, un prix etc. ...). Il faut savoir également que ces connaissances sont organisées de façon hiérarchique et sont susceptibles d'être modifiées. Ainsi, « *selon la théorie des schèmes, ces structures de connaissances, appelées les « schèmes », sont organisées, elles forment certaines variables et ce sont des processus actifs qui se modifient avec l'acquisition de nouvelles connaissances* » (Cornaire & Raymond, 1987 : 21)

Avec l'acquisition de nouvelles connaissances, c'est l'espace libre contenu dans la mémoire qui sera comblé. S'ensuit une interaction entre le *connu* et le *nouvellement acquis*. Les connaissances antérieures sont, par conséquent, soit enrichies soit abandonnées et remplacées par de nouvelles.

4.2. Les connaissances pragmatiques

Celles-ci renvoient aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales devraient être mises en œuvre. C'est pour cette raison qu'elles sont appelées également « *connaissances conditionnelles* » (Tardif, 1992 : 52) dans la mesure où elles se rapportent aux situations dans lesquelles ces dites connaissances sont sollicitées et activées. Elles sont pragmatiques car elles sont appréhendées dans leur finalité et répondent souvent aux questions *quand et pourquoi doit-on les utiliser ?*

Ce type de connaissances est d'autant plus important à acquérir que les connaissances déclaratives sont insuffisantes pour la réalisation de

tâches complexes. La performance exige que l'on se serve de façon utile de ces connaissances pour résoudre les éventuelles situations problèmes auxquelles on est confronté, et ce, en adoptant des stratégies conscientes.

4.3. Les connaissances procédurales

Elles renvoient au *comment faire* et actualisent les connaissances déclaratives. Ces dernières, comme nous l'avons déjà souligné, sont emmagasinées dans la mémoire et sont à l'état brut. Il va de soi que, concernant le transfert, ce dernier type de connaissances est le plus important à faire acquérir. Les situations d'utilisation étant illimités, l'idéal serait que l'apprenant acquiert des savoir-faire lui permettant de manifester sa compétence et de la transformer en performance par le biais d'un comportement observable.

Cela dit, les pratiques évaluatives dans nos universités privilégient souvent l'évaluation par la restitution laquelle cible bien entendu les connaissances déclaratives. C'est une évaluation qui ne nécessite de la part de l'étudiant que l'étude de surface. La mémorisation voire le parçourisme suffisent dans ce cas pour que tous les étudiants réussissent sans qu'aucun autre effort soit fourni. En outre, les connaissances restituées sont souvent morcelées dans la mesure où l'étudiant ne perçoit pas nettement la relation qui existe entre elles. Les différents polycopiés mis à la disposition des étudiants dès le premier contact et qu'ils sont tenus d'apprendre par cœur pour en restituer le contenu tel quel à l'occasion d'une évaluation sommative sont souvent appris et mémorisés mais rarement analysés. Ce n'est certainement pas le polycopié en tant qu'outil qui est mis en cause, mais c'est l'évaluation adoptée par l'enseignant qui en fait un moyen pour installer des compétences, ou une véritable fin en soi. Ainsi, sachant que le monde du travail exige des étudiants qu'ils maîtrisent des connaissances pragmatiques et procédurales, mobilisables pour l'action, nous pouvons dire que l'évaluation par la restitution n'est pas du tout compatible avec les finalités assignées à l'enseignement universitaire.

A l'inverse de cette évaluation par la restitution, l'évaluation du degré de transfert par l'étudiant des connaissances acquises à des situations rencontrées ultérieurement semble être la plus indiquée.

5. La notion de transfert ou de mobilisation

La question du transfert se situe ainsi au cœur même de l'apprentissage. Elle constitue, en effet, le plus vieux problème de l'école dans la mesure où la finalité de tout apprentissage est qu'il soit réutilisé dans d'autres situations rencontrées en classe ou en dehors de la classe. Or, il est aisé de constater qu'une bonne partie des connaissances que les élèves assimilent ne seraient utilisables que dans le contexte même de leur apprentissage. Dans un autre contexte, les élèves se comporteraient "comme s'ils n'avaient rien appris", alors que ce n'est pas le cas. Simplement, ils "ne transfèrent pas".

Mais qu'est-ce que donc le transfert de connaissances ?

Philippe Meirieu définit la notion : " (...) *comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative.*" (Meirieu, 1994)

Pour que ce mouvement ait justement lieu, il faudrait que l'élève décèle des analogies entre la situation d'apprentissage (situation source), et la situation d'utilisation (situation cible). Cette identification, par l'apprenant, des similitudes entre les deux situations n'est pas aussi simple que l'on croit. On se pose alors des questions sur la manière dont l'apprenant arrive à intégrer ces connaissances pour pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes, et à sa propre initiative. Meirieu, pour sa part, remet en question le choix même du terme *transfert* en se livrant à ces interrogations :

"[...] comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ? Doit-on parler de transposition de compétence, d'ajustement, d'adaptation, de réordonnancement, de réorganisation, etc. ? Peut-on définir

des connaissances qui soient transférables par rapport à d'autres qui ne le seraient pas ou le seraient moins ?"

(Meirieu, 1994)

Ces questions dénotent on ne peut mieux la complexité de la notion, voire son caractère fluctuant. C'est pour cette raison que Perrenoud préfère plutôt parler de *métaphore du transfert* pour mettre l'accent sur les représentations que chacun se fait de la notion.

Pour revenir à la définition qu'en donne Meirieu lui-même, il faut retenir la présence de deux situations, au cours desquelles l'apprenant acquiert d'abord des connaissances, et les réutilise ensuite. Toutefois, pour Meirieu, cette *transposition* n'est possible que si l'apprenant arrive à réaliser deux projections incontournables :

1- une projection proactive que l'apprenant réalise dans la situation d'apprentissage, et qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation des apprentissages acquis.

2- une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, et qui se présente sous forme d'une recherche dans le passé de situations de même type. Tout un travail d'analyse, de comparaison et de recherche d'éléments communs va alors s'enclencher en prenant appui essentiellement sur la mémoire.

La figure ci-dessous illustre ce mouvement qui, rappelons-nous s'appuie essentiellement sur la mémoire :

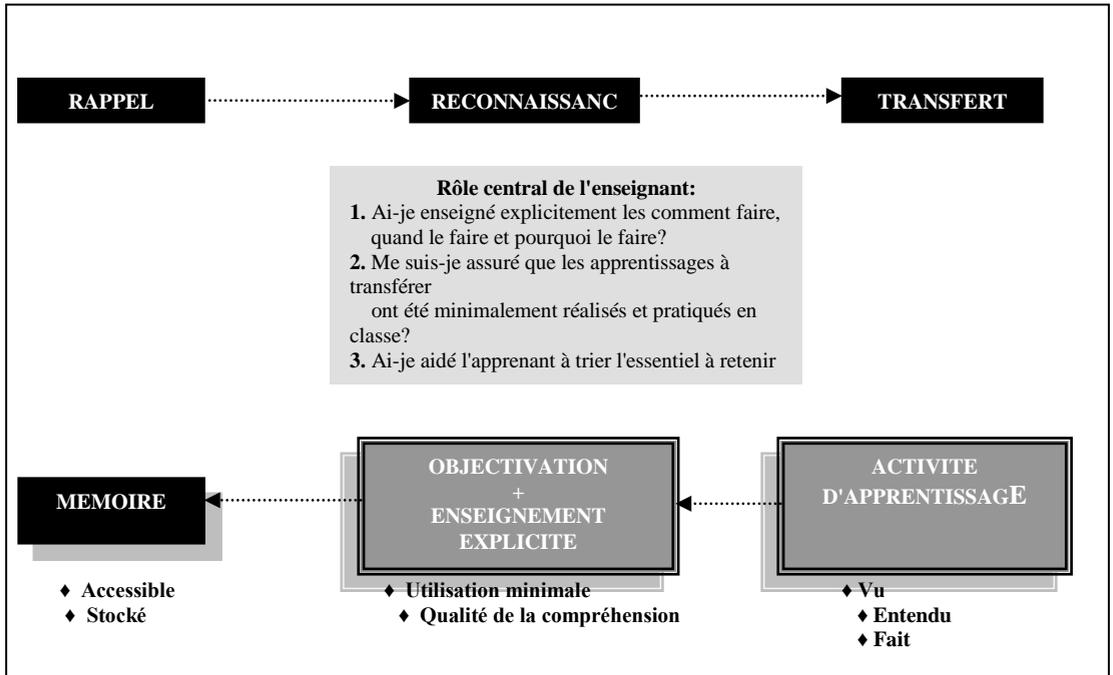


Figure 2 : Le transfert des apprentissages

Cela dit, le transfert proprement dit exige de l'apprenant qu'il se détache du contexte et des conditions grâce auxquelles l'acquisition s'est produite. Car, comme le dit si bien Meirieu : *"un apprentissage qui ne soucierait pas d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage serait simple conditionnement"* et d'ajouter : *"[...] les pratiques pédagogiques apparaissent comme des outils d'exploration de transfert... et non des techniques déduites d'une observation attestée"* (Meirieu, 1994)

Ainsi, selon, Meirieu, pour réussir le transfert, trois opérations mentales s'avèrent-elles indispensables : il s'agit de *la conceptualisation, la décontextualisation, et la recontextualisation*. En effet, un apprenant ne pourra réutiliser les apprentissages acquis dans une situation donnée, caractérisée par un ensemble de paramètres qui font qu'une situation pédagogique n'est jamais rééditée telle quelle, que s'il *"effectue lui-même un*

travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre" ²

Enfin, pour mieux savoir si les sujets d'examens qu'on élabore privilégient la simple restitution ou la mobilisation des compétences, il est nécessaire de les analyser en se servant d'outils dits outils d'évaluation. Parmi ces derniers, différentes taxonomies ont été conçues à cet effet, et nous retenons à titre d'exemple celle de Bloom résumé dans le tableau ci-dessus :

Niveau d'exigence	Outils d'évaluation
1- Connaissance	QCM
2- Compréhension	Questions
3- Application	Texte lacunaire, texte induit
4- Analyse	Problème à résoudre
5- Synthèse	Sujet de synthèse, synthèse de documents etc. ...
6- Evaluation	Ecrit personnel, création, dissertation, commentaire etc. ...

Conclusion

Dans un contexte dominé par la compétitivité économique qui fait de l'obligation des résultats le seul critère fiable à l'aune duquel toute action sera appréciée, il est plus que vital pour l'université de se mettre au diapason des nouvelles exigences en appréhendant ses actions de formation dans leur finalité professionnelle. Cela ne peut être possible que si l'on révisé ses pratiques évaluatives en visant notamment les compétences mobilisables dans des situations autres que celles dans lesquelles elles ont été acquises, plutôt qu'une simple restitution des connaissances morcelées et complètement décontextualisées.

². Idem

Références bibliographiques

Bedin, V. 2009. L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Rennes. Presses universitaires de Rennes.

Cornaire, C & Raymond, P-M. 1999. La production écrite, Paris, CLE International.

De Ketele, J-M, 2010 « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, n°172, 5-13.

Meirieu, Ph. 1987. L'évaluation en question, Paris, ESF.

Meirieu, Ph. « Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation ». Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE – Lyon 2. [En ligne]. URL : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf> [consulté le 20 janvier 2021]

Romainville M. 2002. L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, Paris. Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.

Tardif, J. 1992. Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, les Éditions Logiques.

Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions logiques.