

Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur

Coordinateurs du projet :

Pascal DETROZ et Marc ROMAINVILLE

Équipe de recherche :

Amélie AUQUIÈRE

Marielle DONY

Aurélie PIAZZA

Anne VAUSE

*Recherche financée par le ministère de l'enseignement supérieur
de la Fédération Wallonie-Bruxelles*



Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur

Coordinateurs du projet :

Pascal DETROZ et Marc ROMAINVILLE

Équipe de recherche :

Amélie AUQUIÈRE

Marielle DONY

Aurélie PIAZZA

Anne VAUSE

*Recherche financée par le ministère de l'enseignement supérieur
de la Fédération Wallonie-Bruxelles*



1.	<u>INTRODUCTION : LA GENESE DU PROJET</u>	<u>1</u>
2.	<u>OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE</u>	<u>4</u>
3.	<u>METHODOLOGIE.....</u>	<u>5</u>
3.1.	VERSANT QUANTITATIF	5
	INSTRUMENT DE MESURE	5
	ÉCHANTILLON	5
	ADMINISTRATION DE L'ENQUETE ET TRAITEMENT DES DONNEES RECUEILLIES	6
3.2.	VERSANT QUALITATIF.....	6
	INSTRUMENT DE MESURE	6
	ÉCHANTILLON	6
	CONDUITE DES ENTRETIENS ET TRAITEMENT DES DONNEES RECUEILLIES	7
4.	<u>RESULTATS</u>	<u>8</u>
5.	<u>LES DONNEES QUANTITATIVES RECOLTEES.....</u>	<u>9</u>
5.1.	PROVENANCE INSTITUTIONNELLE DES DONNEES	9
5.2.	CATEGORIES ET SECTEURS REPRESENTES DANS LES DONNEES.....	10
6.	<u>MOMENTS EVALUATIFS EN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</u>	<u>11</u>
7.	<u>ÉVALUATION DE FIN DE QUADRIMESTRE ET MODALITES D'ÉVALUATION/DE QUESTIONNEMENT</u>	<u>12</u>
7.1.	MODALITES EVALUATIVES	12
7.2.	EXAMEN ECRIT EN FIN DE QUADRIMESTRE	14
7.3.	EXAMEN ORAL EN FIN DE QUADRIMESTRE	17
7.4.	TRAVAIL DE FIN DE QUADRIMESTRE	20
7.5.	RECAPITULATIF	22
8.	<u>ÉVALUATION EN COURS DE QUADRIMESTRE ET MODALITES D'ÉVALUATION/DE QUESTIONNEMENT</u>	<u>24</u>
8.1.	OBJETS DE L'ÉVALUATION EN COURS DE QUADRIMESTRE	24
8.2.	ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DES ETUDIANTS	25
8.3.	RECAPITULATIF.....	26
9.	<u>L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ETUDIANTS A LA LUMIERE DE VARIABLES CONTEXTUELLES</u>	<u>28</u>
9.1.	VARIABLES CONTEXTUELLES PROPRES A L'ENSEIGNANT.....	28
	STATUT DE L'ENSEIGNANT ET EVALUATION	28
	TEMPS DE TRAVAIL ET EVALUATION	31
	INTERET A ENSEIGNER ET EVALUATION	32
	DESEQUILIBRE PERÇU QUANT A LA MISSION D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION.....	33
	GENRE ET EVALUATION	34
	ÂGE DE L'ENSEIGNANT ET EVALUATION	37
	ANCIENNETE DE L'ENSEIGNANT ET EVALUATION	38
	RECAPITULATIF.....	38
9.2.	VARIABLES CONTEXTUELLES PROPRES AU COURS ENSEIGNE	41
	CO-TITULARITE DU COURS ET EVALUATION.....	41
	SECTEUR/CATEGORIE D'ENGAGEMENT ET EVALUATION.....	44
	CYCLE D'ETUDES ET EVALUATION	47

BLOC D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION.....	49
NOMBRE D'ECTS DU COURS ET EVALUATION	52
NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS AU COURS ET EVALUATION	53
RATIO THEORIE/PRACTIQUE DU COURS ET EVALUATION.....	56
ANCIENNETE DANS LE COURS ET EVALUATION	59
NOMBRE D'ASSISTANTS SE CONSACRANT AU COURS ET EVALUATION	61
TYPE DE PEDAGOGIE UTILISE ET EVALUATION	62
METHODE PEDAGOGIQUE ET EVALUATION	66
Temporalité de l'évaluation.....	66
Objets de l'évaluation.....	66
Modalités d'évaluation en cours de quadrimestre.....	66
Modalités d'évaluation en fin de quadrimestre	67
OBJECTIFS VISES PAR L'ENSEIGNANT ET EVALUATION.....	67
RECAPITULATIF.....	69
10. ZOOM SUR LES MODALITES D'EVALUATION DE FIN DE QUADRIMESTRE	74
10.1. EXAMEN ORAL DE FIN DE QUADRIMESTRE	74
ENVIRONNEMENT D'UTILISATION	74
ANALYSE DES MODALITES PRACTIQUES DE MISE EN ŒUVRE DES EXAMENS ORAUX.....	76
Intervenants dans les examens oraux de fin de quadrimestre.....	76
Similarité des questions.....	77
Préparation de l'examen oral	78
Aide apportée lors de l'examen et prise en compte dans la note	78
Philosophie de correction	79
Prise de notes	80
Notation directe ou différée	81
Stratégies de notation lorsque celle-ci a été différée.....	81
Modification a posteriori de la note attribuée directement	82
Stratégies d'ajustement de la note attribuée directement	82
Méthodes d'attribution de la note	83
FEEDBACK ET EXAMENS ORAUX.....	84
NIVEAU DE CONFIANCE PORTE A L'EXAMEN ORAL DE FIN DE QUADRIMESTRE	85
LES DIFFERENTS TYPES D'EXAMENS ORAUX.....	86
Exposés	86
Mises en situation, Examens Cliniques Objectifs Structurés (ECOS)	87
Questions ouvertes.....	87
Analyses de cas, Résolutions de problèmes	87
Démonstrations	88
RECAPITULATIF.....	88
10.2. EXAMEN ECRIT DE FIN DE QUADRIMESTRE	91
ENVIRONNEMENT D'UTILISATION	91
ANALYSE DES MODALITES PRACTIQUES DE MISE EN ŒUVRE DES EXAMENS ECRITS.....	93
Intervenants dans les examens écrits de fin de quadrimestre	93
Évaluation à livre ouvert ou fermé	95
Similarité des questions.....	95
Barème de correction	95
Barèmes utilisés dans le cas des vrai-faux et vrai-faux généralisés	96
Barèmes utilisés dans le cas des questions à choix multiple à une réponse correcte (QCM).....	97

Barèmes utilisés dans le cas des phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter, textes lacunaires	99
Barèmes utilisés dans le cas des questions de développement long ou court (QROL)	99
FEEDBACK ET EXAMENS ECRITS	100
NIVEAU DE CONFIANCE PORTE A L'EXAMEN ECRIT DE FIN DE QUADRIMESTRE.....	102
LES DIFFERENTS TYPES D'EXAMENS ECRITS	103
Vrai-Faux (VF) et Vrai-Faux généralisés (VFG)	103
Questions à choix multiple (QCM) à une réponse correcte ou à plusieurs réponses correctes	104
Phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter et textes lacunaires.....	105
Questions ouvertes à réponse courte (QROC).....	106
Questions de développement court ou long (QROL).....	107
RECAPITULATIF.....	112
10.3. TRAVAIL DE FIN DE QUADRIMESTRE	116
ENVIRONNEMENT D'UTILISATION	116
ANALYSE DES MODALITES PRATIQUES DE MISE EN ŒUVRE DES TRAVAUX ECRITS AVEC PRESENTATION ORALE	119
Intervenants dans les travaux de fin de quadrimestre	119
Modes de correction de la partie écrite du travail de fin de quadrimestre	121
Modes de correction de la défense orale du travail de fin de quadrimestre	122
Correction des travaux écrits	124
Feedback et travaux écrits	126
Feedback et travaux présentés oralement	128
Niveau de confiance porté au travail de fin de quadrimestre	129
LES DIFFERENTS TYPES DE TRAVAUX ECRITS.....	130
Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord	130
Projet (technique, artistique...).....	130
Rapport de laboratoire ou d'observation	131
Exercices longs	131
RECAPITULATIF.....	131
<u>11. LES PRATIQUES GENERALES D'EVALUATION, LES CONTRAINTES ET LES ATTITUDES FACE A L'EVALUATION</u>	<u>134</u>
11.1. PRATIQUES GENERALES D'EVALUATION	134
REFERENTIEL DE COMPETENCES ET EVALUATION.....	134
PRATIQUES DE CONCEPTION DES EVALUATIONS.....	135
PRATIQUES DE CORRECTION DES EVALUATIONS	136
LOGICIEL DE CORRECTION ET EVALUATION.....	137
PROPORTIONS ENTRE LES NOTES RECUEILLIES EN COURS DE QUADRIMESTRE ET CELLES RECUEILLIES EN FIN DE QUADRIMESTRE ..	138
ÉVALUATIONS DE FIN DE QUADRIMESTRE : 1 ^{ERE} SESSION VS 2 ^{NDE} SESSION	139
ÉVALUATIONS REALISEES ET COUVERTURE DE LA MATIERE	140
POURCENTAGE MOYEN DE REUSSITE EN PREMIERE SESSION	141
STABILITE DU NIVEAU DE REUSSITE AU FIL DU TEMPS	143
11.2. CONTRAINTES LIEES AU CHOIX DU DISPOSITIF EVALUATIF	143
11.3. ATTITUDES DES ENSEIGNANTS FACE A L'EVALUATION	144
FORMATION A L'EVALUATION.....	145
ATTITUDES FACE A L'EVALUATION	146
L'aspect normatif de l'évaluation	146
La validité de contenu.....	147
L'évaluation pour améliorer l'enseignement (assessment for teaching)	148
L'évaluation et le processus d'apprentissage (assessment for learning).....	149

Le processus d'auto et d'allo-évaluation	149
La précision de l'évaluation	150
La fonction administrative de l'évaluation	151
11.4. RECAPITULATIF	151
<u>12. LE TESTING STANDARDISE EN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u>	<u>154</u>
12.1. TESTING STANDARDISE	154
12.2. TESTING STANDARDISE ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	155
12.3. VARIABLES CONTEXTUELLES PROPRES A L'ENSEIGNANT ET TESTING STANDARDISE	156
STATUT DE L'ENSEIGNANT ET TESTING STANDARDISE	156
TEMPS DE TRAVAIL ET TESTING STANDARDISE	157
INTERET A ENSEIGNER ET TESTING STANDARDISE	157
DESEQUILIBRE PERÇU QUANT A LA MISSION D'ENSEIGNEMENT ET TESTING STANDARDISE.....	158
GENRE ET TESTING STANDARDISE	159
ÂGE DE L'ENSEIGNANT ET TESTING STANDARDISE	159
ANCIENNETE DE L'ENSEIGNANT ET TESTING STANDARDISE	160
12.4. VARIABLES CONTEXTUELLES PROPRES AU COURS ENSEIGNE ET TESTING STANDARDISE	161
CO-TITULARIAT ET TESTING STANDARDISE	161
SECTEUR/CATEGORIE D'ENGAGEMENT ET TESTING STANDARDISE.....	162
CYCLES D'ETUDES ET TESTING STANDARDISE	162
BLOC D'ENSEIGNEMENT ET TESTING STANDARDISE.....	163
NOMBRE D'ECTS DU COURS ET TESTING STANDARDISE	163
NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS AU COURS ET TESTING STANDARDISE	163
RATIO THEORIE/PRACTIQUE ET TESTING STANDARDISE	164
ANCIENNETE DANS LE COURS ET TESTING STANDARDISE	165
NOMBRE D'ASSISTANTS SE CONSACRANT AU COURS ET TESTING STANDARDISE	166
TYPE DE PEDAGOGIE UTILISE ET TESTING STANDARDISE	166
METHODE PEDAGOGIQUE ET TESTING STANDARDISE	167
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE VISES PAR LE COURS ET TESTING STANDARDISE.....	169
12.5. RECAPITULATIF	169
<u>13. L'ÉVALUATION EN PREMIER BLOC DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</u>	<u>172</u>
13.1. PREMIER BLOC ET EVALUATION.....	172
LA TEMPORALITE DE L'ÉVALUATION ET LES BLOCS	172
LES MODALITES D'ÉVALUATION ET LES BLOCS.....	172
13.2. VARIABLES CONTEXTUELLES PROPRES A L'ENSEIGNANT ET PREMIER BLOC.....	173
STATUT, TEMPS DE TRAVAIL, AGE ET ANCIENNETE, DESEQUILIBRE PERÇU QUANT A LA MISSION D'ENSEIGNEMENT ET PREMIER BLOC	173
INTERET A ENSEIGNER ET PREMIER BLOC	173
GENRE ET PREMIER BLOC.....	173
13.3. VARIABLES CONTEXTUELLES PROPRES AU COURS ENSEIGNE ET PREMIER BLOC	173
CO-TITULARIAT ET PREMIER BLOC ET RATIO THEORIE-PRACTIQUE EN PREMIER BLOC	173
NOMBRE D'ECTS DU COURS ET PREMIER BLOC.....	174
NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS AU COURS ET PREMIER BLOC.....	174
ANCIENNETE DANS LE COURS ET PREMIER BLOC	174
NOMBRE D'ASSISTANTS SE CONSACRANT AU COURS ET PREMIER BLOC.....	175
TYPE DE PEDAGOGIE UTILISE ET PREMIER BLOC.....	175
METHODE PEDAGOGIQUE ET PREMIER BLOC.....	175
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE VISES PAR LE COURS ET PREMIER BLOC	176

13.4.	RECAPITULATIF	177
14.	<u>PARTIE QUALITATIVE</u>	<u>178</u>
14.1.	LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNANT ET LES PRATIQUES QUI EN DECOULENT.....	178
	LE TYPE D'ACQUIS ÉVALUÉS.....	178
	LE CARACTÈRE CERTIFICATIF VS FORMATIF DES ÉVALUATIONS	183
	LE SOUCI D'EXHAUSTIVITÉ DE L'ÉVALUATION	188
	L'IMPORTANCE D'UNE ÉVALUATION JUSTE	191
14.2.	LES ELEMENTS QUI INFLUENCENT ET/OU CONTRAIGNENT L'ÉVALUATION	197
	LES FACTEURS CONTEXTUELS.....	197
	La taille du groupe	197
	Le bloc d'enseignement	199
	L'hétérogénéité du public.....	202
	Le décret « Paysage »	203
	LES FACTEURS INDIVIDUELS.....	205
	Les responsabilités perçues	205
	Les expériences personnelles	206
	Les croyances quant au mode de fonctionnement des étudiants.....	208
	La considération des aspects affectifs ou relationnels dans l'évaluation	210
14.3.	LES RESSOURCES MOBILISÉES ET LES RESSOURCES MANQUANTES	213
15.	<u>CONCLUSION</u>	<u>216</u>
16.	<u>REFERENCES</u>	<u>225</u>
17.	<u>LISTE DES TABLEAUX.....</u>	<u>226</u>
18.	<u>LISTE DES FIGURES.....</u>	<u>231</u>
19.	<u>LISTE DES GRAPHES</u>	<u>231</u>
20.	<u>ANNEXE A – QUESTIONNAIRE QUANTITATIF</u>	<u>I</u>
21.	<u>ANNEXE B – GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE VERSANT QUALITATIF</u>	<u>CXXXI</u>

1. Introduction : la genèse du projet

En amont de ce projet, nous dressions un constat inquiet quant à la capacité des acteurs de l'enseignement supérieur à évaluer avec qualité les performances des étudiants qu'ils forment. Nous posons une série de questions auxquelles la présente étude apporte quelques réponses circonstanciées. Il nous semble pertinent, dans cette introduction, de revenir sur l'état des lieux qui avait été effectué.

L'évaluation des performances des étudiants est un sujet complexe qui mérite d'être instruit en profondeur. Depuis l'avènement, dans les années 1960, de la docimologie critique, on sait que la capacité de l'humain à évaluer avec objectivité est limitée, surtout si elle ne s'inscrit pas dans une démarche de qualité. On sait aussi que, même dans un tel cas, elle reste sujette à caution sur bien des aspects. Ainsi, l'ordre dans lequel les copies ou prestations sont évaluées, l'ethnie et le genre du correcteur et de l'évalué, la qualité formelle de la copie ou de la production (voire de la prestation), l'effet de contraste, l'effet de halo et l'effet de tendance centrale ne sont que quelques exemples des nombreux biais et effets démontrant que la poursuite de l'objectivité ne peut se faire qu'au prix d'efforts importants qui nécessitent à la fois de l'énergie (ou, à tout le moins, une vraie implication) et de la compétence. Ces efforts doivent être fournis et il en va de la responsabilité des enseignants. *Ces derniers en sont-ils toutefois conscients ? La recherche de l'objectivité fait-elle bien partie de leurs préoccupations ?*

Les enjeux liés à l'évaluation sont extrêmement importants dans l'enseignement supérieur. En effet, l'évaluation vise à détecter si l'étudiant possède ou non les compétences minimales pour réussir. Il importe donc de s'assurer que les compétences réelles des étudiants et celles mesurées par les épreuves mises en place soient en adéquation. Sachant que la mesure issue d'un examen comporte une part d'erreur, plusieurs scénarios – favorables ou non – peuvent être envisagés. Dans les cas les plus favorables, le test permet aux étudiants compétents de réussir et fait échouer les étudiants incompetents. Deux autres cas de figure sont moins opportuns : des étudiants réussissent le test alors qu'ils auraient dû échouer sur base de leurs compétences réelles ou, inversement, ils échouent à celui-ci alors qu'ils auraient dû le réussir, toujours sur base de leurs compétences réelles. Le premier scénario (réussite sans les compétences minimales) est dommageable à la fois pour l'étudiant qui réussit malgré qu'il n'ait pas les prérequis nécessaires pour poursuivre son cursus, pour l'établissement scolaire qui doit encadrer cet étudiant dans la suite de son parcours, mais aussi pour la société qui risque tôt ou tard d'accueillir quelqu'un d'incompétent, mais diplômé. Le second scénario (échec malgré les compétences minimales) est fortement dommageable pour l'individu qui avait les compétences pour réussir, mais qui se voit échouer. Il est aussi dommageable pour la société qui se prive ainsi de personnes compétentes pour exercer certains métiers. Diminuer l'erreur de mesure en augmentant la qualité des évaluations est donc un enjeu majeur, tant au niveau sociétal qu'individuel. *Mais cela constitue-t-il un défi pour les enseignants ?*

L'évaluation des étudiants, lors d'examens par exemple, a fait l'objet d'une attention soutenue de la part des scientifiques œuvrant dans le domaine de l'évaluation. De nombreux ouvrages (par exemple, Brookhart & Nitko, 2014 et Bearman et al., 2016) suggèrent des modalités d'évaluation pertinentes, des pratiques à respecter, des conseils à suivre, des modèles ou processus utiles pour augmenter la qualité des évaluations, des pièges et chausse-trappes à éviter... Ces informations, à condition d'être connues et maîtrisées par l'ensemble des enseignants du supérieur, fourniraient un socle utile à l'amélioration des pratiques évaluatives de ces derniers. *Les enseignants du supérieur connaissent-ils cette littérature ? Quelle considération ont-ils de celle-ci ? Sont-ils conscients que l'évaluation requiert des compétences spécifiques ? Ont-ils des compétences en évaluation ?* La littérature apporte peu de réponses à ces questions pourtant cruciales. Les rares études ayant approché ce sujet sont peu rassurantes : les enseignants semblent peu formés à l'évaluation. Or, si les lignes directrices offertes par la recherche trouvent peu d'écho chez les enseignants, il y a tout lieu de croire que les pratiques de ces derniers sont peu efficaces, ce qui aura des effets sur la qualité de la mesure, mais également

sur d'autres aspects du dispositif d'évaluation comme l'opacité des critères de correction, le manque d'entraînement des étudiants aux procédures d'examen...

Une enquête réalisée il y a quelques années à l'Université de Liège (ULg) par Gilles, Detroz et Blais (2010) nous apprenait que, si 90 % des enseignants sont au moins « plutôt d'accord » avec l'idée qu'évaluer nécessite des compétences spécifiques, ils sont aussi 90 % à dire qu'ils se sentent au moins « plutôt compétents » pour le faire. Très peu (moins de 10 %) avaient néanmoins reçu de l'information sur les « bonnes pratiques d'évaluation ». C'est un peu comme si cette compétence était innée ou si la fonction de Professeur à l'Université créait, *de facto*, cet organe évaluateur. Ce constat était, évidemment, assez interpellant.

Une analyse sommaire des programmes de formation des enseignants du supérieur ne nous rassurait guère, non plus, à ce sujet. En effet, si l'on s'intéresse aux programmes de formation des Masters en Pédagogie, du CAPAES et des Masters de spécialisation en Pédagogie de l'enseignement supérieur organisés en Fédération Wallonie-Bruxelles, on constate une large variabilité quant aux enseignements portant spécifiquement sur l'évaluation des étudiants. Même si cela mériterait une analyse plus approfondie, il semble bien que certains de ces programmes mettent peu la priorité ou l'accent sur cette problématique.

Nos observations des dispositifs d'évaluation nous poussent à penser que l'évolution du type de dispositifs rencontrés n'est pas de nature à améliorer la qualité des évaluations. On peut s'inquiéter, par exemple, de l'augmentation des tests QCM (qui semblent avoir quasiment doublés lors des cinq dernières années à l'ULg¹). D'autant que le recours à ce type de questionnement, dans la plupart des cas, n'est pas forcément la conséquence d'un choix conscient, instruit et assumé en faveur de cette modalité d'évaluation (dont certaines qualités sont, par ailleurs, bien répertoriées dans la littérature), mais semble être, le plus souvent, un choix « par défaut » inhérent à la massification importante des étudiants et aux contraintes pratiques que celle-ci impose.

Mais, au-delà de ces observations initiales ayant suscité le présent projet, nous nous demandions, en écrivant celui-ci, quel était l'état de l'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Nous n'avons pu apporter aucune réponse précise à cette question, ni pour l'évaluation en Fédération Wallonie-Bruxelles, ni pour le reste du monde d'ailleurs, car très peu de littérature est orientée sur le sujet et les pratiques d'évaluation restent considérées comme du domaine « privé de chaque enseignant » (Romainville, 2002). Elles sont, dès lors, peu connues et peu documentées. De fait, on ne sait à peu près rien quant à la manière dont les enseignants évaluent leurs étudiants, quant aux modalités d'évaluation qu'ils utilisent, à l'intérêt qu'ils accordent à leur rôle d'évaluateur, à la qualité de ce qu'ils font concrètement, à l'impact que peut avoir l'évaluation sur les apprentissages et sur les enseignements, ni même à la manière dont la littérature se répercute sur les connaissances et savoir-faire docimologiques des enseignants. Romainville (2006) avait déjà dressé ce constat puisque, dans l'ouvrage intitulé « La pratique enseignante en mutation à l'université », il déclarait que seule une poignée d'études portait sur cette thématique. Parmi ces études, figure celle conduite par Blais et al. (1997) à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, une tentative d'étude sur le sujet a eu lieu en 2009. En effet, le SMART-IFRES a adapté l'enquête de Blais et ses collaborateurs et l'a proposée à quelques sections des universités de Liège et de Mons en Belgique, de Cochabamba en Bolivie et de Dakar au Sénégal (Gilles, Detroz & Blais, 2010). Cette étude a permis l'émergence de quelques conclusions générales : les méthodes d'évaluation utilisées par un

¹ Le SMART-IFRES, service interne à l'ULg procédant notamment à la correction automatisée des examens standardisés, a bien vu doubler le nombre d'examens corrigés (QCM, VF, VFG, QCL) ces cinq dernières années. Cependant, nous ne savons pas si c'est le recours au service qui a augmenté, les enseignants corrigeant auparavant leurs tests et examens manuellement, ou si c'est effectivement le recours au testing standardisé qui a augmenté.

enseignant sont – à tout le moins en partie – liées à la taille du groupe auquel il enseigne, aux contraintes qu’il rencontre (temps, salle et matériel disponible...), aux consignes données par son Université, à la culture dans laquelle il baigne, à la discipline dans laquelle il enseigne, aux valeurs qu’il défend... Nous avons également pu constater que les pratiques docimologiques laissaient à désirer dans bien des cas. Les informations récoltées via cette étude de 2010 sont toutefois restées parcellaires et ont donc laissé encore beaucoup de zones d’ombre.

L’intérêt de la présente recherche est, dès lors, de poursuivre ce questionnement et de le transposer à notre contexte actuel. Il est aussi d’apporter des éclairages à l’ensemble des questions soulevées dans cette courte introduction, qui reflète l’état de nos connaissances en amont de ce projet. Comme le lecteur attentif le constatera, nous apportons, dans ce rapport d’un peu plus de 200 pages, des éléments de réponse objectifs nous permettant de mieux comprendre la manière dont s’effectue l’évaluation des étudiants par les enseignants. Nous espérons ainsi fournir un matériel utile à l’émergence de pistes d’action susceptibles d’améliorer de manière significative l’accompagnement à l’évaluation au sein des établissements d’enseignement supérieur.

2. Objectifs et questions de recherche

Ce qui nous préoccupe, dans le cadre de la présente recherche, c'est d'identifier et de comprendre – afin d'en améliorer à terme la qualité – les pratiques d'évaluation des apprentissages auxquelles recourent les enseignants issus de l'enseignement supérieur. Autrement dit, nous souhaitons identifier à quelles pratiques les enseignants de l'enseignement supérieur recourent pour évaluer les acquis de leurs étudiants et quels sont les facteurs qui les influencent. Le but de cette recherche est donc d'obtenir une image impressionniste de l'évaluation des étudiants dans l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de répertorier les éléments de contexte influençant ce tableau. Pour accroître la qualité des procédures d'évaluation, il est effectivement important de d'abord comprendre le cadre dans lequel un dispositif d'évaluation s'insère car, selon nous, la conception et l'évaluation d'un tel dispositif ne peuvent se penser qu'en prenant en compte une perspective plus générale.

Outre le fait de récolter des informations sur les pratiques d'évaluation des apprentissages utilisées en contexte par les enseignants, cette étude vise également à faire émerger leurs attitudes et croyances quant à ce concept. En effet, nous postulons que celles-ci sont déterminantes quant au type de dispositifs *in fine* mis en œuvre sur le terrain.

L'évaluation des acquis devrait permettre de mesurer et d'apprécier de la manière la plus valide et fidèle possible l'atteinte des objectifs d'enseignement. Il faut toutefois garder à l'esprit que l'acte d'évaluer implique une certaine part de subjectivité. En effet, il est impossible d'évaluer de manière totalement objective principalement car « les acquis des étudiants n'existent pas en eux-mêmes, indépendamment du regard que porte sur eux l'évaluateur » (Romainville, 2011, p. 2). Si une objectivité absolue semble inatteignable, nous pensons qu'il importe, en revanche, de s'en approcher en encadrant et en objectivant la subjectivité inhérente à l'acte d'évaluer. Les informations récoltées dans le cadre de cette recherche nous donneront des indications sur ce processus et une analyse plus approfondie de celles-ci devrait permettre de dégager des pistes pour améliorer la qualité des évaluations des apprentissages réalisées dans l'enseignement supérieur.

Trois catégories de questions de recherche guident donc principalement cette étude.

La première porte sur les pratiques d'évaluation mises en place par les enseignants de l'enseignement supérieur pour évaluer les acquis de leurs étudiants. **Quelles pratiques d'évaluation des acquis les enseignants de l'enseignement supérieur déclarent-ils mettre en œuvre à l'Université et en Haute École ? Comment les outils d'évaluation sont-ils concrètement élaborés par ces enseignants ? Au final, ces pratiques sont-elles valides, fidèles, équitables, objectives, diagnostiques, sensibles... ?**

La deuxième vise, quant à elle, à déceler les facteurs ayant un impact sur les pratiques d'évaluation des acquis mises en œuvre par les enseignants de l'enseignement supérieur. **Quels éléments les enseignants de l'enseignement supérieur déclarent-ils prendre en compte, sous la contrainte ou non, pour élaborer leurs pratiques d'évaluation ? Les pratiques sont-elles plutôt influencées par le contexte ou par les caractéristiques personnelles de l'enseignant ?**

La troisième porte sur les conceptions des enseignants en matière d'évaluation des acquis. **Peut-on identifier des profils attitudeux face à l'évaluation des acquis des étudiants ? Ces profils influencent-ils les pratiques d'évaluation ?**

3. Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, et en vue de répondre aux questions de recherche, une méthodologie mixte combinant à la fois un versant quantitatif et un versant qualitatif a été sollicitée. Ces deux aspects de la recherche sont détaillés dans le présent chapitre du rapport.

3.1. Versant quantitatif

Instrument de mesure

Une enquête en ligne a été construite par l'équipe de recherche à l'aide du logiciel d'enquêtes *Qualtrics* en vue d'identifier les pratiques d'évaluation des enseignants du supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Celle-ci comportait des items relatifs à différents champs.

Des renseignements généraux sur le répondant étaient tout d'abord demandés (type d'établissement, secteur/catégorie, statut, genre, âge, ancienneté d'enseignement...). Le répondant était ensuite interrogé sur ses pratiques d'évaluation dans le cadre d'un seul cours (le dernier donné avant de répondre à l'enquête) : il devait ainsi fournir des informations générales à propos du cours (telles que la constitution de l'équipe enseignante, la discipline, le bloc, le nombre d'ECTS, le nombre d'étudiants inscrits...) ainsi que des informations sur les activités pédagogiques liées à ce cours (telles que les approches pédagogiques privilégiées, les modalités et les objectifs d'enseignement). Le cœur de l'enquête portait évidemment sur les pratiques d'évaluation (le type d'évaluation impliqué dans l'attribution de la note finale, les modalités d'évaluation et de questionnement choisies, les types de feedbacks et le moment où il(s) est (sont) rendu(s) aux étudiants selon les modalités d'évaluation, les stratégies de correction et de notation...). Une série d'items a également été prévue pour déceler les attitudes des enseignants concernant l'évaluation, en ce compris la conception qu'ils nourrissent à ce sujet. Le dernier volet de l'enquête interrogeait succinctement les répondants sur d'éventuelles formations qu'ils auraient suivies en lien avec l'évaluation et, le cas échéant, sur leur satisfaction quant à celles-ci.

Le contenu détaillé de l'enquête peut être consulté à l'annexe A.

Échantillon

Le public visé par cette enquête – et par l'ensemble de la recherche – était constitué d'enseignants provenant des Universités (U) et Hautes Écoles (HE) de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Conformément au cahier des charges, ni les Écoles Supérieures des Arts (ESA), ni les établissements de l'Enseignement supérieur de promotion sociale (EPS) n'ont été approchés dans le cadre de cette enquête, en raison de la spécificité des formations qui y sont proposées.

Concrètement, une invitation de participation à l'enquête a été envoyée, par la voie d'un des supérieurs hiérarchiques de chaque établissement, par courrier électronique à tous les enseignants de la majorité des filières des établissements de l'enseignement supérieur (hormis ESA et EPS) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, une relance a été effectuée au niveau des établissements et filières ciblés par la partie qualitative de la recherche (détaillés plus loin dans ce chapitre du rapport) dans le but d'assurer la participation d'un certain nombre de leurs enseignants à l'enquête.

Il convient de préciser que notre échantillon est un échantillon de circonstance. En effet, même si l'ensemble des six Universités et des vingt Hautes Écoles ont été invitées à prendre part à l'enquête, les enseignants y ont participé sur une base volontaire. Notons aussi qu'ils étaient libres d'arrêter à tout moment de répondre au questionnaire et de passer certaines questions.

Administration de l'enquête et traitement des données recueillies

L'enquête a été administrée à une population d'enseignants entre le 10 mai et le 29 juin 2016, et nous a permis la récolte de 2292 observations. Des informations complémentaires relatives aux données récoltées sont présentées au début du chapitre détaillant les résultats (p. 8). Même si notre échantillon est de type non-probabiliste, le nombre de réponses obtenu assure une certaine robustesse à nos données.

Les analyses quantitatives ont été réalisées à l'aide des logiciels statistiques SAS 9.4 et Statistica 13. Compte tenu des nombreux embranchements et items imbriqués, toutes les questions n'ont pas été administrées à tous les répondants, amenant donc à de faibles échantillons pour certaines d'entre elles. C'est pour cette raison que certaines variables ont été agrégées afin de réaliser les analyses. Lorsque c'est le cas, nous le stipulons dans le texte. Le présent rapport fournit des analyses descriptives pour la plupart des variables. Après un nécessaire temps de décantation, selon des modalités à convenir avec le commanditaire, nous proposerons des modélisations statistiques plus complexes de nos données.

3.2. Versant qualitatif

Instrument de mesure

Pour mieux comprendre les conditions d'émergence et de structuration des pratiques déclarées, notamment en regard du contexte et des attitudes des évaluateurs, des entretiens semi-structurés individuels ont été menés sur base d'un guide d'entretien englobant quatre questions principales :

- 1) Quels sont les défis/difficultés que vous rencontrez généralement en matière d'évaluation des acquis des étudiants ?
- 2) Pour un cours au choix, pouvez-vous décrire chacune des étapes par lesquelles vous passez pour construire et mettre en œuvre son évaluation ?
- 3) Dans le cadre de ce cours, qu'avez-vous mis en place pour surmonter les difficultés et/ou les défis rencontrés ?
- 4) Aujourd'hui, êtes-vous satisfait(e) de votre évaluation dans le cadre de ce cours et pourquoi ?

Le guide d'entretien comportait également quelques questions de relance facultatives. Celui-ci est présenté à l'annexe B.

Échantillon

Au total, 37 enseignants ont été interrogés, dont 18 sont issus du pôle Liège-Luxembourg et 19 du pôle Namurois. Les enseignants ont ainsi été choisis au vu de leur appartenance à ces pôles (Tableau 1), mais aussi selon le domaine dans lequel ils exercent (Tableau 2) et l'établissement fréquenté (Tableau 3). Parmi les 37 enseignants interrogés, 25 enseignent à l'Université et 12 en Haute École.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon qualitatif selon le pôle et l'établissement fréquentés.

	Nombre d'enseignants issus d'une Université	Nombre d'enseignants issus d'une Haute École	Total
Pôle Liège-Luxembourg	12	6	18
Pôle Namurois	13	6	19
Total	25	12	37

Plusieurs domaines et disciplines sont également représentés dans l'échantillon. À l'Université, la philosophie et les sciences mathématiques étaient visées, de même que les sciences économiques et de gestion, les sciences médicales et l'ingénierie civile. En Haute École, des enseignants exerçant dans des sections parallèles à

ces trois dernières ont été sollicités (Tableau 2). Les catégories économique, paramédicale et technique sont ainsi représentées dans l'échantillon.

Tableau 2 : Domaines et disciplines ciblés par l'échantillon qualitatif.

	Sciences pures	Sciences appliquées	
	Universités	Universités	Hautes Écoles
Sciences humaines et sociales	Philosophie	Sciences économiques et de gestion	Marketing/ Commerce extérieur/ Comptabilité
Sciences exactes (englobant les secteurs des sciences de la santé et des sciences et techniques)	Sciences mathématiques	Sciences médicales	Soins infirmiers
		Ingénierie civile	Ingénierie industrielle

Les enseignants interrogés étaient issus de diverses Universités et Hautes Écoles (Tableau 3).

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon qualitatif au sein des établissements et disciplines ciblés.

Établissements	Disciplines				
	Philosophie	Sciences mathématiques	Sciences économiques et de gestion	Sciences médicales	Ingénierie
Université de Liège	3	3	3	-	3
Université de Namur	3	3	4	3	-
Haute école Libre Mosane	-	-	2	-	2
Haute École de la Province de Liège	-	-	1	-	1
Haute École Namur-Liège-Luxembourg	-	-	2	-	-
Haute École Albert Jacquard	-	-	1	-	-
Haute École de la Province de Namur	-	-	-	3	-

Plusieurs enseignants ont ainsi été contactés par courrier électronique ou par téléphone selon les critères mentionnés ci-dessus. L'équipe de recherche a également veillé à solliciter des individus de genre différent. Elle a pu identifier les sujets à contacter en s'appuyant sur les programmes de cours publiés sur les plateformes institutionnelles ou sur les conseils d'une personne-ressource (un coordinateur pédagogique, par exemple). Elle a finalement été confrontée à peu de refus. Les enseignants interrogés étaient tous volontaires et bienveillants. Il convient donc, à nouveau, de préciser que notre échantillon n'est pas probabiliste et se rapproche plutôt d'un échantillon raisonné par quotas.

Conduite des entretiens et traitement des données recueillies

Les 37 entretiens ont été menés simultanément par deux membres de l'équipe de recherche aux mois de mai et juin 2016.

Les échanges ont été enregistrés, avec l'accord des répondants. Cela a permis leur codage (par catégorisation) et leur analyse, de même que la retranscription littérale de certains propos qui seront utilisés pour illustrer les résultats présentés dans le présent rapport.

4. Résultats

La partie consacrée aux résultats sera constituée de deux versants d'analyse : un premier versant, de type quantitatif, basé sur l'enquête administrée aux enseignants du supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles ; un second versant, de type qualitatif, basé sur les entretiens semi-dirigés réalisés sur un échantillon de ces enseignants.

La partie *quantitative* du présent rapport se décline en sept chapitres principaux. Les cinq premiers sont les suivants :

- La temporalité de l'évaluation analysée : en cours de quadrimestre, en fin de quadrimestre ou les deux ;
- Les modalités d'évaluation/de questionnement utilisées en fin de quadrimestre et en cours de quadrimestre ;
- Les variables contextuelles, propres à l'enseignant ou au cours enseigné, pouvant venir influencer les choix en lien avec l'évaluation ;
- Un zoom sur les modalités d'évaluation de fin de quadrimestre : examen écrit, examen oral et travail de fin de quadrimestre ;
- Les pratiques générales d'évaluation, les contraintes et les attitudes face à l'évaluation.

Nous proposerons ensuite une focale sur deux thématiques qui nous semblent pertinentes :

- Le testing standardisé en enseignement supérieur ;
- Le cas particulier du premier bloc et l'évaluation.

La partie *qualitative*, prenant place à la suite de ce cadastre évaluatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous permettra de développer une compréhension plus fine et dynamique des mécanismes orientant les choix opérés en matière d'évaluation et donc de corroborer et/ou de mettre en perspective les résultats quantitatifs obtenus à l'aide de nombreux verbatims issus des entretiens.

Une conclusion générale, intégrant les versants quantitatif et qualitatif, viendra finalement clore ce rapport.

5. Les données quantitatives récoltées

Avant de procéder à l'analyse descriptive des données récoltées, présentons leur provenance. Rappelons que la population visée était celle de tous les enseignants des Hautes Écoles et des Universités de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

5.1. Provenance institutionnelle des données

Les enseignants ayant accepté de répondre à notre enquête se répartissent presque équitablement entre les établissements universitaires (N=1011) et les Hautes Écoles (N=1042). Notons néanmoins que certains répondants n'ont pas indiqué leur établissement d'appartenance en début de questionnaire.

La plupart des Hautes Écoles ont participé à l'enquête. Nous constatons toutefois une participation très variable d'une Haute École à l'autre. Malgré nos rappels, il est probable, au vu des données, que cinq Hautes Écoles aient choisi de ne pas soumettre l'enquête à l'ensemble de leurs enseignants (Tableau 4).

Tableau 4 : Participation des diverses Hautes Écoles à l'enquête.

Hautes Écoles	Nombre N=1042	Proportion
Haute École Léonard de Vinci	144	13,8 %
Haute École Provinciale du Hainaut – Condorcet	116	11,1 %
Haute École de la Province de Liège	98	9,4 %
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg	89	8,5 %
Haute École Libre Mosane	85	8,1 %
Haute École de la Province de Namur	60	5,7 %
Haute École Charlemagne	55	5,3 %
Haute École Paul-Henri Spaak	54	5,2 %
Haute École Francisco Ferrer	53	5,1 %
Haute École EPHEC	44	4,2 %
Haute École Galilée	34	3,2 %
Haute École de la Communauté française en Hainaut	34	3,2 %
Haute École Albert Jacquard	33	3,2 %
Haute École Robert Schuman	33	3,2 %
Haute École Lucia de Brouckère	24	2,3 %
Haute École Louvain en Hainaut	4	0,4 %
Haute École de la Ville de Liège	3	0,3 %
Haute École de Bruxelles	2	0,2 %
Haute École « Groupe ICHEC – ISC St-Louis – ISFSC »	2	0,2 %
Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogine	2	0,2 %
<i>Non précisé</i>	73	7,0 %
TOTAL	1042	100 %

En ce qui concerne l'affiliation académique, toutes les Universités ont participé à l'enquête, avec, ici aussi, des taux de réponse variables (Tableau 5).

Tableau 5 : Participation des diverses Universités à l'enquête.

Universités	Nombre N=1011	Proportion
Université Libre de Bruxelles	285	28,2 %
Université de Liège	274	27,1 %
Université Catholique de Louvain	188	18,6 %
Université de Namur	113	11,2 %
Université Saint-Louis Bruxelles	51	5,0 %
Université de Mons	30	3,0 %
<i>Non précisé</i>	70	6,9 %
TOTAL	1011	100 %

5.2. Catégories et secteurs représentés dans les données

Tableau 6 : Secteurs représentés à l'Université.

Secteurs	Nombre N=554	Proportion
Sciences humaines et sociales	327	59,0 %
Sciences et techniques	157	28,3 %
Santé	70	12,6 %

À l'Université, l'ensemble des secteurs sont représentés. Nous notons toutefois qu'un peu moins de la moitié des enseignants n'ont pas répondu à cette question (Tableau 6).

Tableau 7 : Catégories représentées en Haute École.

Catégories	Nombre N=739	Proportion
Paramédicale	199	26,9 %
Économique	161	21,8 %
Pédagogique	160	21,6 %
Technique	120	16,2 %
Sociale	67	9,1 %
Agronomique	28	3,8 %
Arts appliqués	4	0,5 %

Le constat est identique en ce qui concerne les Hautes Écoles : toutes les catégories sont représentées (Tableau 7). Un quart des répondants n'ont pas précisé leur catégorie d'origine.

Même si notre échantillon est un échantillon de circonstance, le nombre d'enseignants ayant répondu à l'enquête ainsi que leur répartition au sein des établissements et leur dispersion dans les différents secteurs/catégories sont des signes de confiance envers les données récoltées.

6. Moments évaluatifs en enseignement supérieur

L'évaluation en enseignement supérieur peut se dérouler lors de deux grandes périodes :

- **en cours** de quadrimestre, sous la forme d'évaluation continue et/ou formative notamment ;
- **en fin** de quadrimestre, sous la forme d'évaluation certificative, d'examens.

Les enseignants peuvent choisir d'évaluer à l'une de ces périodes ou lors des deux et donc, dans ce dernier cas, de les combiner. C'est le cas, par exemple, lorsqu'ils souhaitent fournir aux étudiants des rétroactions sur leur niveau de compétence et leur permettre de remédier à d'éventuelles faiblesses, avant de prendre part à l'évaluation certificative de fin de quadrimestre.

Tableau 8 : Périodes d'évaluation.

	Total N=1450		N=753	N=1343
Uniquement en cours de quadrimestre	107	7,4 %		
En cours ET en fin de quadrimestre	646	44,5 %		
Uniquement en fin de quadrimestre	697	48,1 %		

Le tableau 8 montre que, au total, presque la moitié des enseignants de notre échantillon (48,1 %) recourent uniquement à l'évaluation certificative en fin de quadrimestre. Les autres mettent en place des évaluations en cours de quadrimestre qui, pour la plupart d'entre elles, sont combinées à des évaluations lors des périodes d'examens. L'évaluation en cours de quadrimestre utilisée seule n'est observée que pour 7,4 % des cours de notre échantillon.

Tableau 9 : Périodes d'évaluation, selon le type d'établissement.

	Universités N=665		Hautes Écoles N=759		N=738	N=1323
Uniquement en cours de quadrimestre	43	6,5 %	58	7,6 %		
En cours ET en fin de quadrimestre	286	43,0 %	351	46,3 %		
Uniquement en fin de quadrimestre	336	50,5 %	350	46,1 %		

$$\chi^2=2,95 ; p=0,23$$

Contrairement à notre intuition initiale selon laquelle les Hautes Écoles se situeraient dans une approche davantage tournée vers l'étudiant, préconisant les évaluations formatives et les rétroactions tout au long de l'année, nous ne pouvons pas conclure à une différence de stratégie entre les deux types d'établissement. Même si nous constatons, au tableau 9, que le pourcentage d'enseignants recourant à des évaluations en cours de quadrimestre est légèrement supérieur en Haute École, cette différence n'est pas statistiquement significative.

7. Évaluation de fin de quadrimestre et modalités d'évaluation/de questionnement

Dans la présente section, nous décrivons les modalités d'évaluation et de questionnement utilisées par les enseignants lors des **évaluations certificatives de fin de quadrimestre**.

7.1. Modalités évaluatives

Concernant les évaluations prenant place en fin de quadrimestre, trois grands types de modalités d'évaluation ont été pris en compte pour la réalisation de cette recherche :

- l'examen écrit ;
- l'examen oral ;
- le travail de fin de quadrimestre.

Tableau 10 : Types de modalités d'évaluation.

	Total N=1257	
Examen écrit	863	68,7 %
Questions fermées (seules ou non)	331	41,9 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=789 ²	740	93,8 %
Examen oral	461	36,7 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	355	28,2 %

Un premier constat général est que les évaluations organisées en fin de quadrimestre par les enseignants de notre échantillon comprennent, dans 68,7 % des cas, un examen écrit (Tableau 10). Cette modalité d'évaluation peut être utilisée seule ou être combinée avec d'autres types de modalités en vue d'évaluer les acquis des étudiants. Ces examens écrits intègrent presque toujours des questions ouvertes³ (93,8 % des enseignants évaluant à l'écrit déclarent poser des questions de ce type) alors qu'ils comprennent moins souvent des questions fermées⁴ (seuls 38,3 % des enseignants évaluant à l'écrit disent poser des questions de ce type).

² À chaque fois que nous serons en présence d'un tableau présentant cette structure, le N associé fera référence au nombre de sujets ayant répondu à la question demandant aux enseignants s'ils utilisent des questions ouvertes et/ou fermées dans le cadre des examens écrits. Dans le tableau 10, 863 enseignants proposent un examen écrit aux étudiants, mais seulement 789 ont précisé quel(s) type(s) de questions (ouvertes et/ou fermées) ils utilisaient.

³ Renvoie aux modalités ne permettant pas une correction standardisée : phrases à compléter, tableaux à compléter, questions à réponse ouverte courte, questions à développement (long ou court).

⁴ Renvoie aux modalités permettant une correction standardisée : VF, VFG, QCM à une réponse correcte, QCM SGI, QCM à plusieurs réponses correctes.

Tableau 11 : Examens écrits et types de questions.

	Total N=789			
Examen écrit avec questions fermées uniquement	49	6,2 %	N=331	N=740
Examen écrit avec questions fermées ET questions ouvertes	282	35,7 %		
Examen écrit avec questions ouvertes uniquement	458	58,1 %		

De manière plus diagnostique, nous observons que 6,2 % des enseignants organisant des examens écrits en fin de quadrimestre n'utilisent que des questions fermées alors qu'ils sont 58,1 % à recourir exclusivement à des questions ouvertes (Tableau 11). Les évaluations écrites de fin de quadrimestre sont donc plus souvent constituées d'un seul type de questions et, le plus souvent, il s'agit de questions ouvertes. Seuls 35,7 % des examens écrits comprennent une combinaison de questions ouvertes et fermées. L'enquête ne nous permet toutefois pas de déterminer si, dans ces examens « mixtes », la part réservée aux questions fermées est supérieure ou inférieure à celle consacrée aux questions ouvertes. Cela n'empêche évidemment pas que cet examen écrit, quelle que soit sa forme, soit couplé à un autre ou aux deux autres grands types de modalités d'évaluation que sont l'examen oral et le travail de fin de quadrimestre.

Le tableau 10 démontre aussi que les examens oraux, en fin de quadrimestre, sont quasiment deux fois moins utilisés par les enseignants de notre échantillon (36,7 % des enseignants déclarent recourir à cette modalité, seule ou combinée avec une ou plusieurs autres modalité(s)) que les examens écrits. Le travail de fin de quadrimestre, quant à lui, est proposé (seul ou en plus d'une ou de plusieurs autres modalités) par 28,2 % des enseignants (donc dans 28,2 % des cours ou des évaluations⁵).

Tableau 12 : Types de modalités d'évaluation, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=662		Universités N=588	
Examen écrit	457	69,0 %	399	67,9 %
Questions fermées (seules ou non)	187	45,5 %⁶	143	38,3 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=411 et 373	405	98,5 %	330	88,5 %
Examen oral	228	34,4 %	232	39,5 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	188	28,4 %	166	28,2 %

L'analyse du tableau 12 nous apprend que les Hautes Écoles ont une utilisation accrue des questions ouvertes, mais aussi des questions fermées lors des examens écrits (*comparaisons de proportions*⁷ : $p=0,00$ et $0,04$

⁵ Chaque répondant ayant complété l'enquête en se référant à un seul et même cours, et chaque évaluation décrite (constituée d'une ou de plusieurs modalités d'évaluation) étant propre à un cours/enseignant, on peut considérer que N enseignants = N cours.

⁶ Pour l'ensemble du rapport, les données significatives à 5 % seront mentionnées en **gras** ; celles qui le sont à 10 %, en **gras italique** ; et lorsqu'une cellule est significativement différente de toutes les autres (similaires entre elles), elle sera marquée en gras (italique) avec une double ligne séparatrice de colonnes.

⁷ Sauf mention contraire, des comparaisons de proportions ont été utilisées à chaque précision de la probabilité de dépassement associée (p).

respectivement). Les Universités recourent également davantage à des questions ouvertes que fermées, mais dans de plus faibles proportions.

Notons que les différences observées dans le recours à l'examen oral ou au travail en fin de quadrimestre entre ces deux types d'établissement ne sont, quant à elles, pas significatives.

Tableau 13 : Examens écrits et types de questions, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=411		Universités N=373	
Examen écrit avec questions fermées uniquement	6	1,5 %	43	11,5 %
Examen écrit avec questions fermées ET questions ouvertes	181	44,0 %	100	26,8 %
Examen écrit avec questions ouvertes uniquement	224	54,5 %	230	61,7 %

Si nous nous concentrons sur le type de questions posées aux examens écrits, nous constatons qu'en Haute École, seuls 1,5 % de ces examens comprennent uniquement un volet standardisé alors que c'est le cas pour 11,5 % des examens écrits universitaires (différence significative à $p=0,00$). On remarque aussi, à l'analyse du tableau 13, que 44 % des examens écrits en Haute École englobent à la fois des questions ouvertes et fermées alors que ce n'est le cas que pour 26,8 % des examens écrits à l'Université (différence significative à $p=0,00$). Un peu plus de la moitié des examens écrits sont composés uniquement de questions ouvertes, avec un recours un peu plus important à ce type d'examens dans les Universités (54,5 % en HE et 61,7 % en U ; $p=0,04$).

Ces trois grands types de modalités d'évaluation (écrit, oral et travail) peuvent regrouper plusieurs modalités de questionnement. Les sous-sections suivantes en font une analyse détaillée.

7.2. Examen écrit en fin de quadrimestre

Nous détaillons les examens écrits selon quatre grandes familles de modalités de questionnement qui sont :

- Les questions à développement (QAD) long ou court ;
- Les questions à réponse ouverte courte (QROC), par exemple, des tableaux ou phrases à compléter ;
- Les questions à choix multiple (QCM) : avec une ou plusieurs réponse(s) correcte(s) et utilisant ou non les solutions générales implicites (SGI) ;
- Les questions vrai-faux : classiques (VF) ou généralisées (VFG).

Tableau 14 : Répartition des différentes familles de modalités de questionnement à l'examen écrit.

	Total N=789	
QAD (long ou court)	630	79,8 %
QROC (tableaux, phrases ou QROC)	470	59,6 %
QCM (1 RC, SGI et multiples RC)	246	31,2 %
VF (simple et généralisé)	171	21,7 %

Comme signalé dans la section précédente, les questions ouvertes (QROC et QAD) sont fortement utilisées dans les examens écrits de fin de quadrimestre visant à évaluer les acquis des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. Les questions à développement, qui permettent d'évaluer des catégories de performance de plus haut niveau (synthèse, évaluation, analyse...), sont utilisées dans 79,8 % des examens écrits. Les QCM, qui présentent de meilleures caractéristiques psychométriques que les vrai-faux, sont utilisés plus fréquemment que ces derniers (Tableau 14).

Tableau 15 : Répartition des différentes familles de modalités de questionnement à l'examen écrit, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=411		Universités N=373	
QAD (long ou court)	333	81,0 %	292	78,3 %
QROC (tableaux, phrases ou QROC)	304	74,0 %	162	43,4 %
QCM (1 RC, SGI et multiples RC)	126	30,7 %	120	32,2 %
VF (simple et généralisé)	128	31,1 %	42	11,3 %
Somme des effectifs pour les différentes familles de modalités de questionnement	891	216,8 %	616	165,1 %

La décomposition des résultats globaux en fonction des deux types d'établissement livre des informations intéressantes. Il en ressort une nette différence quant à l'administration de questions à réponse ouverte courte ($p=0,00$) et de vrai-faux ($p=0,00$). Ces deux familles de modalités sont beaucoup plus prisées dans les Hautes Écoles, comparativement aux Universités (Tableau 15). Par ailleurs, si l'on calcule les pourcentages cumulés des différentes familles de modalités de questionnement, on arrive à la somme de 216,8 % pour les Hautes Écoles et de 165,1 % pour les Universités. Cela signifie que, pour chaque examen écrit, les Hautes Écoles combinent en moyenne 2,17 familles de modalités de questionnement alors que les Universités se contentent d'en mixer 1,65. Les examens écrits des Hautes Écoles sont donc, en moyenne, plus variés que ceux proposés dans les Universités.

Tableau 16 : Familles de modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen écrit.

	Total N=789	
QAD seules	218	27,6 %
QAD + QROC	195	24,7 %
QAD + QROC + QCM	67	8,5 %
QAD + QROC + VF	49	6,2 %
QAD + QROC + QCM + VF	49	6,2 %
QROC seules	45	5,7 %
QCM seules	40	5,1 %
QCM + QROC	27	3,4 %
QAD + QCM	26	3,3 %
QROC + QCM + VF	24	3,0 %
QAD + VF	16	2,0 %
QROC + VF	14	1,8 %
QAD + QCM + VF	10	1,3 %
VF seuls	6	0,8 %
VF + QCM	3	0,4 %

Le tableau 16 ne reprend pas toutes les combinaisons de familles de modalités de questionnement possibles, mais les plus fréquentes au sein de notre échantillon. Nous constatons que les questions à développement long ou court, utilisées seules ou de manière combinée, constituent le haut du pavé.

Par ailleurs, via l'addition des pourcentages présentés, on peut dire que 39,2 % des examens écrits n'englobent qu'une seule famille de modalités de questionnement et donc en déduire que 60,8 % des examens écrits en comprennent plusieurs. Sans entrer dans les détails, on sait qu'en termes de modalité de questionnement, les qualités des unes pallient les défauts des autres. Cette polyvalence docimologique, présente dans 60,8 % des cas, constitue donc plutôt une garantie de qualité.

Tableau 17 : Familles de modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen écrit, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=411		Universités N=373	
QAD seules	79	19,2 %	139	37,3 %
QAD + QROC	117	28,5 %	74	19,8 %
QAD + QROC + QCM	35	8,5 %	32	8,6 %
QAD + QROC + VF	41	10,0 %	8	2,1 %
QAD + QROC + QCM + VF	39	9,5 %	10	2,7 %
QROC seules	28	6,8 %	17	4,6 %
QCM seules	4	1,0 %	36	9,7 %
QCM + QROC	10	2,4 %	17	4,6 %
QAD + QCM	10	2,4 %	16	4,3 %
QROC + QCM + VF	22	5,3 %	2	0,5 %
QAD + VF	7	1,7 %	8	2,1 %
QROC + VF	12	2,9 %	2	0,5 %
QAD + QCM + VF	5	1,2 %	5	1,3 %
VF seuls	1	0,2 %	5	1,3 %
VF + QCM	1	0,2 %	2	0,5 %

Hormis pour les QROC, les situations où les familles de modalités de questionnement utilisées seules sont plus fréquentes à l'Université qu'en Haute École (QAD : 19,2 % en HE contre 37,3 % en U, $p=0,00$; QCM : 1 % en HE contre 9,7 % en U, $p=0,00$; VF : 0,2 % en HE contre 1,3 % en U, $p=0,08$ significatif au seuil de 10 %).

En conséquence, la polyvalence docimologique dont nous avons fait état en référence au tableau 16 se distribue de manière différente selon le type d'établissement. Alors qu'à l'Université, 52,9 % des examens écrits ne comportent qu'une famille de modalité de questionnement, c'est le cas pour 27,2 % des examens écrits mis en place en Haute École (Tableau 17).

Après avoir abordé les types de modalités d'évaluation, puis les familles de modalités de questionnement, le tableau 18 présente les modalités de questionnement brutes proposées aux étudiants dans le cadre d'examens écrits de fin de quadrimestre.

Tableau 18 : Modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen écrit.

	Total N=789	
Questions de développement court (< ½ page)	488	61,8 %
Questions ouvertes à réponse courte (expression, phrase, chiffre...)	410	52,0 %
Questions de développement long (> ½ page)	347	44,0 %
QCM à une seule solution correcte	175	22,2 %
Tableau, schéma ou graphique à compléter	153	19,4 %
Vrai-Faux	152	19,3 %
Phrase à compléter, texte lacunaire	108	13,7 %
QCM à plusieurs solutions correctes	81	10,3 %
Vrai-Faux généralisés	36	4,6 %
QCM à Solutions Générales Implicites	30	3,8 %

Nous pouvons observer que les trois modalités de questionnement renvoyant à des questions ouvertes (questions de développement court, de développement long et questions à réponse ouverte courte) sont utilisées, que ce soit seules ou de manière combinée, par près de la moitié des répondants. Les enseignants recourent plus rarement aux autres modalités de questionnement, comme nous l'avions déjà mentionné précédemment.

7.3. Examen oral en fin de quadrimestre

Pour rappel, 36,7 % des enseignants de notre échantillon ont déclaré organiser un examen oral en fin de quadrimestre (Tableau 10, p. 12). Cette partie du rapport s'intéresse aux modalités de questionnement que ces enseignants utilisent dans ce cadre. Cette fois, nous proposons de travailler directement avec les modalités de questionnement brutes. Nous en avons proposé six dans l'enquête :

- Les questions ouvertes ;
- Les analyses de cas et les résolutions de problèmes ;
- Les exposés ;
- Les mises en situation et les Examens Cliniques Objectifs Structurés (ECOS) ;
- Les démonstrations ;
- Les défenses et les présentations d'un travail/projet/réalisation.

Le tableau 19 démontre dans quelles proportions elles sont utilisées par les enseignants qui évaluent à l'oral les acquis de leurs étudiants.

Tableau 19 : Modalités de questionnement à l'examen oral.

	Total N=438	
Questions ouvertes	286	65,3 %
Analyse de cas, résolution de problèmes	194	44,3 %
Exposé	143	32,6 %
Mise en situation, Examen Clinique Objectif Structuré (ECOS)	82	18,7 %
Démonstration	76	17,3 %
Défense, Présentation d'un travail/projet/réalisation	13	3,0 %
Somme des scores pour les différentes modalités de questionnement	794	181,3 %

Nous relevons que 65,3 % des enseignants utilisent la modalité de questionnement « Questions ouvertes » lors de l'examen oral. À l'autre bout de l'échelle, se situe la modalité « Défense, présentation d'un travail/projet/réalisation » (Tableau 19). Notons qu'en moyenne, les enseignants recourent à 1,8 modalités de questionnement par examen oral.

Tableau 20 : Modalités de questionnement à l'examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=217		Universités N=220	
Questions ouvertes	128	59,0 %	158	71,8 %
Analyse de cas, résolution de problèmes	99	45,6 %	95	43,2 %
Exposé	58	26,7 %	84	38,2 %
Mise en situation, Examen Clinique Objectif Structuré (ECOS)	59	27,2 %	23	10,4 %
Démonstration	44	20,3 %	32	14,5 %
Défense, Présentation d'un travail/projet/réalisation	8	3,7 %	5	2,3 %
Somme des scores pour les différentes modalités de questionnement	396	182,5 %	397	180,4 %

Les différences significatives entre les modalités de questionnement utilisées lors d'un examen oral entre les Universités et les Hautes Écoles sont liées aux modalités « Questions ouvertes » ($p=0,00$) et « Exposés » ($p=0,01$) : les Universités y ont davantage recours (Tableau 20). À l'inverse, les enseignants de Haute École recourent plus souvent aux mises en situation ($p=0,00$) que les enseignants universitaires lorsqu'ils organisent un examen oral en fin de quadrimestre.

Par contre, contrairement à ce que nous avons observé pour les examens écrits de fin de quadrimestre, il n'y a pas de différence concernant la polyvalence docimologique selon le type d'établissement.

Tableau 21 : Modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen oral.

	Total N=438	
Questions ouvertes seules	77	17,6 %
Questions ouvertes + Analyse de cas/Résolution de problèmes	60	13,7 %
Questions ouvertes + Exposés	39	8,9 %
Analyse de cas/Résolution de problèmes	31	7,1 %
Questions ouvertes + Exposés + Analyse de cas/Résolution de problèmes	24	5,5 %
Exposé seul	22	5,0 %
Mise en situation/ECOS seul(e)	17	3,9 %
...		

Nous constatons que 17,6 % des examens oraux organisés en fin de quadrimestre ne comprennent que des questions ouvertes. Ces dernières se retrouvent d'ailleurs dans l'ensemble du top 3 : elles sont soit utilisées de manière exclusive, soit couplées, dans 13,7 % des cas, avec l'analyse de cas/résolution de problème ou, dans 8,9 % des cas, avec les exposés. Il est plus rare que les enseignants fassent appel à d'autres (combinaisons de) modalités de questionnement à l'oral (Tableau 21).

Tableau 22 : Modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=217		Universités N=220	
Questions ouvertes seules	28	12,9 %	49	22,3 %
Questions ouvertes + Analyse de cas/Résolution de problèmes	30	13,8 %	30	13,6 %
Exposé + Questions ouvertes	15	6,9 %	24	10,9 %
Analyse de cas/Résolution de problèmes	20	9,2 %	11	5,0 %
Exposé + Questions ouvertes + Analyse de cas/Résolution de problèmes	6	2,8 %	18	8,2 %
Exposé seul	11	5,1 %	10	4,5 %
Mise en situation/ECOS seuls	13	6,0 %	4	1,8 %
...				

Comme pour l'examen écrit, nous avons vérifié si les modalités de questionnement étaient mobilisées de manière différente selon le type d'établissement dans le cadre d'un examen oral de fin de quadrimestre. Nous avons limité notre analyse aux modalités (ou combinaisons de modalités) utilisées dans au moins 5 % des cours⁸ de notre échantillon recourant à l'examen oral (Tableau 22). Parmi celles-ci, une modalité se distingue : les questions ouvertes (utilisées seules) sont davantage choisies par les enseignants de l'Université (22,3 %) que par ceux des Hautes Écoles (12,9 % ; p=0,01).

⁸ Donc, par au moins 5 % des enseignants évaluant à l'oral ou pour au moins 5 % des évaluations orales finales auxquelles ils font référence.

7.4. Travail de fin de quadrimestre

La réalisation d'un travail constitue le troisième type de modalité d'évaluation proposé dans l'enquête pour évaluer les acquis des étudiants en fin de quadrimestre. Pour rappel, seuls 28,2 % des enseignants de notre échantillon déclarent utiliser cette modalité, de manière exclusive ou combinée (Tableau 10, p. 12). Nous nous penchons sur sept modalités possibles du travail de fin de quadrimestre, celui-ci pouvant porter sur différents aspects :

- la recherche ;
- la synthèse ;
- l'analyse de cas ;
- le projet (technique, artistique...) ;
- le portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord ;
- le rapport de laboratoire ou d'observation ;
- l'exercice long.

Tableau 23 : Modalités des travaux de fin de quadrimestre.

	Total N=345	
Recherche	198	57,4 %
Synthèse	184	53,3 %
Analyse de cas	167	48,4 %
Projet (technique, artistique...)	142	41,2 %
Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord	94	27,2 %
Rapport de laboratoire ou d'observation	46	13,3 %
Exercices longs	38	11,0 %
Somme des scores pour les différentes modalités de travail de fin de quadrimestre	869	251,9 %

Un peu plus de la moitié des enseignants proposant à leurs étudiants de réaliser un travail à rendre en fin de quadrimestre, qu'il s'agisse de la seule modalité d'évaluation choisie ou d'une modalité parmi d'autres, précisent que celui-ci est de type « recherche » et/ou de type « synthèse ». En effet, le travail de recherche et celui de synthèse sont respectivement proposés dans 57,4 % et 53,3 % des cours intégrant le travail à leur(s) modalité(s) d'évaluation. Si ce travail peut aussi, dans de nombreux cas, être relatif à de l'analyse de cas (48,4 %) ou à un projet (41,2 %), il est plus rare qu'il porte sur autre chose (Tableau 23).

Assez étonnamment, nous recensons en moyenne 2,5 modalités différentes de travail utilisées par répondant. L'enquête ne permet toutefois pas de déterminer avec certitude s'il s'agit de travaux différents ou si un travail identique cumule plusieurs modalités.

Tableau 24 : Modalités des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=183		Universités N=162	
Recherche	96	52,5 %	102	63,0 %
Synthèse	83	45,3 %	101	62,3 %
Analyse de cas	79	43,2 %	88	54,3 %
Projet (technique, artistique...)	82	44,8 %	60	37,0 %
Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord	69	37,7 %	25	15,4 %
Rapport de laboratoire ou d'observation	22	12,0 %	24	14,8 %
Exercices longs	22	12,0 %	16	9,9 %
Somme des scores pour les différentes modalités de travail de fin de quadrimestre	453	247,5 %	416	256,8 %

Selon le tableau 12 (p. 13), évaluer les acquis des étudiants à l'aide d'un travail en fin de quadrimestre est une pratique aussi fréquente en Haute École (28,4 %) qu'à l'Université (28,2 %). Le tableau 24 nous renseigne toutefois sur le fait que les modalités des travaux sont relativement différentes entre ces deux types d'établissement.

En effet, une comparaison des proportions met en évidence que la recherche, la synthèse et l'analyse de cas sont significativement plus utilisées à l'Université qu'en Haute École (respectivement $p=0,05$, $p=0,00$ et $p=0,04$) et, à l'inverse, qu'un « Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord » est plus souvent demandé au sein des Hautes Écoles qu'au sein des Universités ($p=0,00$).

Ce dernier constat illustre une évaluation pouvant être davantage orientée vers des habiletés pratiques en Haute École, alors qu'elle viserait plus fréquemment un travail plus conceptuel au niveau des Universités (évalué au travers des recherches, synthèses et analyses de cas).

Tableau 25 : Modalités utilisées seules ou de manière combinée pour les travaux de fin de quadrimestre.

	Total N=345	
Recherche + Synthèse + Analyse de cas	44	12,7 %
Projet (technique, artistique...) seul	28	8,1 %
Recherche + Synthèse	19	5,5 %
Analyse de cas seule	17	4,9 %
Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord seul	14	4,1 %
Synthèse + Analyse de cas	11	3,2 %
Recherche + Synthèse + Projet (technique, artistique...)	11	3,2 %
...		

Le tableau 25 nous informe sur les (combinaisons de) modalités de travail utilisées par les enseignants de notre échantillon, mais ne nous permet toujours pas de dire si celles-ci sont couvertes par un seul travail ou plusieurs travaux. Quoi qu'il en soit, si [1] *le projet*, [2] *l'analyse de cas* et [3] *le portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord*, utilisés seuls, se classent en ordre utile, c'est la combinaison de certaines modalités qui retient notre

attention. Ainsi, les travaux combinant à la fois la recherche, la synthèse et l'analyse de cas tiennent le haut du pavé.

Tableau 26 : Modalités utilisées seules ou de manière combinée pour les travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=183		Universités N=162	
Recherche + Synthèse + Analyse de cas	17	9,3 %	27	16,7 %
Projet (technique, artistique...) seul	19	10,4 %	9	5,6 %
Recherche + Synthèse	8	4,4 %	11	6,8 %
Analyse de cas seule	9	4,9 %	8	4,9 %
Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord seul	13	7,1 %	1	0,6 %
Synthèse + Analyse de cas	4	2,2 %	7	4,3 %
Recherche + Synthèse + Projet (technique, artistique...)	7	3,8 %	4	2,5 %
...				

Comme pour l'examen écrit et l'examen oral, nous avons vérifié si les modalités étaient mobilisées de manière différente selon le type d'établissement dans le cadre d'un travail de fin de quadrimestre : comme les résultats précédents le laissent déjà supposer, les enseignants universitaires exigent davantage un travail combinant Recherche-Synthèse-Analyse de cas ($p=0,04$) alors que les Hautes Écoles demandent plus souvent la remise d'un projet seul ($p=0,10$ significatif au seuil de 10 %) ou d'un portfolio seul ($p=0,00$).

7.5. Récapitulatif

Les enseignants de notre échantillon qui évaluent les acquis de leurs étudiants en fin de quadrimestre ont généralement tendance à recourir à la modalité d'évaluation « Examen écrit » (68,7 % ; Tableau 10, p. 12). Celle-ci peut être utilisée seule ou être combinée à une, voire deux, autres modalités d'évaluation possibles, à savoir l'examen oral et le travail de fin de quadrimestre. Les résultats observés en Haute École et à l'Université sont assez similaires sur ce point (Tableau 12, p. 13) : 69 % des enseignants de Haute École disent recourir au moins à un examen écrit en fin de quadrimestre alors qu'ils sont 67,9 % dans ce cas à l'Université. Ces proportions sont bien plus élevées que pour les deux autres modalités d'évaluation. En effet, qu'ils soient issus d'une Haute École ou d'une Université, les enseignants sont moins nombreux à organiser un examen oral en fin de quadrimestre (34,4 % en HE et 39,5 % en U), et encore moins à demander aux étudiants de réaliser un travail (28,4 % en HE et 28,2 % en U).

Si l'on s'intéresse de plus près aux questions qui composent ces examens écrits, il ressort que les enseignants recourent plus souvent à des questions ouvertes qu'à des questions fermées. Il est effectivement intéressant de constater que seuls 31,2 % des enseignants utilisent des QCM et 21,7 % des VF alors qu'ils sont 79,8 % à proposer des questions à développement permettant d'évaluer des catégories de performance de plus haut niveau (synthèse, évaluation, analyse...) (Tableau 14, p. 14). Ce faible recours aux questions fermées se fait ainsi à l'avantage des trois modalités de questionnement renvoyant à des questions ouvertes (questions à développement long, questions à développement court et questions à réponse ouverte courte), qui sont utilisées chacune, seules ou de manière combinée, par près de la moitié des répondants (Tableau 18, p. 17).

On remarque, par ailleurs, que si 44 % des examens écrits en Haute École englobent à la fois des questions ouvertes et fermées, ce n'est par contre le cas que pour 26,8 % des examens écrits à l'Université ($p=0,00$) (Tableau 13, p. 14). Les enseignants de Haute École optent ainsi, plus que les enseignants universitaires, pour

une variété de familles de modalités de questionnement (en moyenne, 2,17 exactement en HE contre 1,65 en U), ce qui implique que les examens écrits des Hautes Écoles sont, en moyenne, plus variés que ceux proposés dans les Universités (Tableau 17, p. 16). Les différences observées dans le recours à l'examen oral ou au travail ne sont, quant à elles, pas significatives.

En ce qui concerne la modalité « Examen oral », on constate que les enseignants recourent de manière préférentielle aux questions ouvertes (65,3 % des enseignants faisant appel à cette modalité d'évaluation utilisent des questions de ce type) qu'aux autres modalités de questionnement et que ce constat est plus marqué chez les enseignants universitaires (71,8 % en U contre 59 % en HE). Ces derniers recourent également plus souvent aux exposés (38,2 % en U contre 26,7 % en HE) alors que les enseignants de Haute École préfèrent, eux, proposer des mises en situation (27,2 % en HE contre 10,4 % en U ; Tableau 20, p. 18). De manière générale, les questions ouvertes sont soit utilisées de manière exclusive, soit couplées avec l'analyse de cas/résolution de problèmes ou avec les exposés. Il est effectivement plus rare que les enseignants fassent appel à d'autres (combinaisons de) modalités de questionnement à l'oral (Tableau 21, p. 19). Contrairement à ce que nous avons observé pour les examens écrits de fin de quadrimestre, il n'y a pas de différence, ici, concernant la polyvalence docimologique selon le type d'établissement.

Enfin, si seuls 28,2 % des enseignants de notre échantillon déclarent utiliser la modalité « Travail de fin de quadrimestre » (Tableau 10, p. 12), de manière exclusive ou combinée, il est à noter que cette pratique est aussi fréquente en Haute École (28,4 %) qu'à l'Université (28,2 % ; Tableau 12, p. 13). De manière générale, le travail de recherche et celui de synthèse sont respectivement proposés dans 57,4 % et 53,3 % des cours évalués au moins via un travail (Tableau 23, p. 20). Une comparaison entre les types d'établissement permet de mettre en évidence que la recherche, la synthèse et l'analyse de cas sont significativement plus utilisées à l'Université qu'en Haute École et, à l'inverse, qu'un « Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord » est plus souvent demandé au sein des Hautes Écoles qu'au sein des Universités ($p=0,00$; Tableau 24, p. 21). Ces deux derniers constats illustrent peut-être une volonté des enseignants de Haute École à évaluer les étudiants via des modalités davantage tournées vers la pratique, alors que les enseignants des Universités seraient plus portés sur des évaluations davantage conceptuelles. Par ailleurs, si nous recensons une moyenne de 2,5 modalités différentes de travail par répondant, l'enquête ne permet toutefois pas de déterminer avec certitude s'il s'agit de travaux différents ou si un travail identique cumule plusieurs modalités...

8. Évaluation en cours de quadrimestre et modalités d'évaluation/de questionnaire

Pour rappel, 51,9 % des enseignants déclarent organiser des évaluations en cours de quadrimestre. Celles-ci seront rarement utilisées comme unique source dans la note rendue pour le cours (uniquement dans 7,4 % des évaluations), mais plus fréquemment combinées avec une évaluation en fin de quadrimestre (Tableau 8, p. 11).

Lorsque les enseignants recourent à des **évaluations en cours de quadrimestre**, nous avons voulu identifier sur quels éléments elles portaient. Nous avons ainsi proposé quatre aspects différents dans l'enquête :

- la performance de l'étudiant ;
- l'effort fourni, l'engagement ;
- la présence au cours ;
- le comportement en classe.

8.1. Objets de l'évaluation en cours de quadrimestre

De manière générale, la performance est l'objet qui est le plus massivement évalué seul (38,7 %) ou combiné avec l'évaluation de compétences comportementales (46,6 %) par les enseignants de notre échantillon déclarant évaluer leurs étudiants en cours de quadrimestre. Les compétences comportementales sont, quant à elles, évaluées seules dans 14,7 % des cas.

Tableau 27 : Objets de l'évaluation en cours de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=395		Universités N=320	
Performance seule	139	35,2 %	138	43,1 %
Performance et variables comportementales	192	48,6 %	141	44,1 %
Variables comportementales seules	64	16,2 %	41	12,8 %

Un test statistique a été effectué en vue de savoir s'il y avait des différences de pratiques selon le type d'établissement. Nous avons effectivement l'intuition que les enseignants des Hautes Écoles accompagnaient les étudiants de manière plus proximale que les enseignants universitaires et que cela pouvait se marquer par la prise en compte de variables comportementales lors de l'évaluation. Après vérification, il semble que ce soit bien le cas : les enseignants universitaires évaluent plus souvent la performance seule, comparativement aux enseignants de Haute École ($p=0,03$; Tableau 27).

8.2. Évaluation de la performance des étudiants

Lorsque la performance des étudiants est évaluée en cours de quadrimestre, il paraît intéressant de se pencher sur les modalités d'évaluation utilisées.

Tableau 28 : Modalités d'évaluation mesurant la performance en cours de quadrimestre.

	Total N=596	
Travail écrit	297	49,8 %
Test écrit	258	43,3 %
Exposé oral	215	36,1 %
Présentation d'un travail écrit	131	22,0 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	130	21,8 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	128	21,5 %
Test oral	97	16,3 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	55	9,3 %
Somme des scores	1311	220,0 %

Le tableau 28 montre, sans surprise, que le travail écrit, le test écrit et l'exposé oral sont dans le trio de tête. Les enseignants qui évaluent la performance de leurs étudiants en cours de quadrimestre le font donc davantage via ces trois modalités d'évaluation. D'autres modalités sont également mobilisées, mais dans de plus faibles proportions. Notons toutefois que l'enquête ne nous permet pas de déterminer le nombre exact d'évaluations (potentiellement plurielles) mises en place par ces enseignants en cours de quadrimestre.

Tableau 29 : Modalités d'évaluation mesurant la performance en cours de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=325		Universités N=268	
Travail écrit	159	48,9 %	138	51,5 %
Test écrit	142	43,7 %	115	42,9 %
Exposé oral	119	36,6 %	96	35,8 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	79	24,3 %	47	17,5 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	77	23,7 %	52	19,4 %
Présentation d'un travail écrit	65	20,0 %	66	24,6 %
Test oral	56	17,2 %	41	15,3 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	37	11,4 %	18	6,7 %

On constate que les trois modalités les plus souvent utilisées pour évaluer la performance des étudiants en cours de quadrimestre (travail écrit, test écrit et exposé oral) le sont de manière équivalente en Haute École et à l'Université. Nous avons toutefois l'intuition que l'évaluation de projet ou d'activités de terrain pouvaient être davantage utilisées en Haute École qu'à l'Université, ce que les résultats présentés au tableau 29 confirment (respectivement $p=0,04$ et $p=0,05$).

Tableau 30 : Modalités d'évaluation mesurant la performance en cours de quadrimestre utilisées seules ou de manière combinée.

	Total N=596	
Test écrit seul	63	10,6 %
Travail écrit seul	39	6,5 %
Test écrit + Travail écrit	35	5,9 %
Travail écrit + Exposé oral	30	5,0 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	28	4,7 %
Exposé oral	21	3,5 %
Test écrit + Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	21	3,5 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique) seule	13	2,2 %
Exposé oral + Présentation d'un travail écrit	13	2,2 %
Test écrit + Test oral	13	2,2 %
...		

Le travail écrit et le test écrit, chacun utilisés seuls, représentent ensemble 17,1 % des mesures de la performance en cours de quadrimestre. Les combinaisons des modalités « Test écrit-Travail écrit » et « Travail écrit-Exposé oral » sont, quant à elles, utilisées respectivement par 5,9 % et 5 % des enseignants qui évaluent la performance en cours de quadrimestre. Comme le montre le tableau 30, il semble y avoir une vraie spécificité concernant les évaluations en cours de quadrimestre : les travaux occupent, ici, une place beaucoup plus importante que dans l'évaluation de fin de quadrimestre.

Nous n'avons constaté aucune différence entre Université et Haute École concernant les modalités d'évaluation visant à mesurer la performance des étudiants en cours de quadrimestre.

8.3. Récapitulatif

De manière générale, les enseignants de notre échantillon sont 51,9 % à déclarer organiser des évaluations en cours de quadrimestre (Tableau 8, p. 11) et ce, principalement dans le but de mesurer la performance des étudiants, qu'ils soient issus d'une Haute École ou d'une Université (Tableau 27, p. 24). Ces évaluations sont, dans certains cas seulement, utilisées de manière exclusive (7,4 % des cours de notre échantillon). En effet, elles sont la plupart du temps couplées à une évaluation de fin de quadrimestre (c'est le cas pour 44,5 % des cours de notre échantillon ; Tableau 8, p. 11).

Si nous nous penchons sur les modalités d'évaluation utilisées pour évaluer la performance des étudiants en cours de quadrimestre, nous constatons que les plus prisées par les enseignants sont le travail écrit (49,8 %), le test écrit (43,3 %) et l'exposé oral (36,1 %) (Tableau 28, p. 25). Lorsqu'à cet effet, les enseignants recourent à une combinaison de modalités d'évaluation, le test écrit et le travail écrit restent en tête (Tableau 30, p. 26). Par ailleurs, lors des évaluations en cours de quadrimestre, les travaux occupent une place plus importante que lors des évaluations de fin de quadrimestre, qui sont davantage centrées sur les examens écrits et oraux.

Enfin, notons que, même si les modalités de travaux entre Université et Haute École sont assez similaires en ce qui concerne les évaluations en cours de quadrimestre, on observe tout de même une différence située dans le recours à l'évaluation de projet (technique, artistique...) ou d'activités de terrain (stage) : les Hautes Écoles font plus souvent appel à ces modalités d'évaluation que les Universités. Ceci tend à renforcer l'idée selon laquelle

les enseignants de Haute École, contrairement à leurs homologues universitaires, évaluent les étudiants via des modalités moins conceptuelles car davantage tournées vers la pratique, que ce soit en cours ou en fin de quadrimestre.

9. L'évaluation des acquis des étudiants à la lumière de variables contextuelles

L'explication du choix des modalités d'évaluation par les enseignants est centrale dans cette recherche. Bien sûr, il existe des prescrits, connus ou non des enseignants, mais un certain nombre de variables peuvent influencer de manière significative les décisions prises par ceux-ci.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons interrogé les enseignants au regard de quelques variables que nous jugions, sur la base d'intuitions et de données de la littérature, susceptibles d'influencer cette prise de décision. L'objet du présent chapitre est de décrire les variables jouant effectivement un rôle dans le choix des méthodes d'évaluation ou dans la périodicité de celles-ci.

Pour ce faire, nous distinguerons des variables propres à l'enseignant et des variables propres au cours enseigné ainsi qu'au dispositif pédagogique mis en place.

9.1. Variables contextuelles propres à l'enseignant

Les études en lien avec la docimologie critique démontrent qu'un certain nombre des variables propres à l'enseignant (par exemple, son ancienneté) peuvent influencer la fidélité de la correction des épreuves. On peut donc penser que certaines de ces variables peuvent également jouer un rôle dans le type de dispositif évaluatif mis sur pied par les enseignants du supérieur.

Nous avons, dans le cadre de cette recherche, appréhendé les variables suivantes :

- Le statut de l'enseignant ;
- Le temps de travail (ETP) ;
- L'intérêt à enseigner – L'équilibre souhaité des missions ;
- Le niveau de frustration quant à la mission « enseignement » ;
- Le genre de l'enseignant ;
- L'âge de l'enseignant ;
- L'ancienneté de l'enseignant.

Dans un souci de lisibilité et afin de ne pas alourdir inutilement le rapport, seuls les tableaux faisant preuve d'une différence significative entre variables seront détaillés dans la suite de ce chapitre..

Statut de l'enseignant et évaluation

Pour les Hautes Écoles, nous avons envisagé cinq statuts différents :

- Chargé de cours ;
- Professeur ;
- Chef de travaux ;
- Maître-assistant ;
- Maître de formation pratique.

Une analyse préliminaire des données a démontré que cette classification n'était guère opportune. Dans la suite de ce rapport, nous avons regroupé les statuts de « Chargé de cours », « Professeur », « Chef de travaux » et « Maître-assistant » en une catégorie que nous appellerons « Maître-assistant + » (MA+). Nous opposerons cette catégorie au statut de « Maître de formation pratique » (MFP).

Tableau 31 : Statut de l'enseignant et périodicité de l'évaluation en Haute École.

Hautes Écoles N=721	Maître-assistant + N=628		Maître de formation pratique N=93	
Uniquement en cours de quadrimestre	39	6,2 %	16	17,2 %
En cours ET en fin de quadrimestre	307	48,9 %	31	33,3 %
Uniquement en fin de quadrimestre	282	44,9 %	46	49,5 %

$\chi^2=17,38$; $p=0,00$

Les évaluations en cours de quadrimestre, utilisées seules pour constituer la note finale, sont beaucoup plus fréquentes chez les MFP (17,2 % contre 6,2 % de MA+ ; $p=0,00$). À l'inverse, les enseignants d'un autre statut ont tendance à évaluer plus souvent que les MFP de façon mixte, c'est-à-dire en cours de quadrimestre ET en fin de quadrimestre (48,9 % de MA+ contre 33,3 % de MFP ; $p=0,00$; Tableau 31).

Tableau 32 : Statut de l'enseignant et caractéristiques évaluées en Haute École.

Hautes Écoles N=370	Maître-assistant + N=328		Maître de formation pratique N=42	
Performance	282	86,0 %	36	85,7 %
Effort fourni	176	53,7 %	26	61,9 %
Présence au cours	86	26,2 %	13	30,9 %
Comportement	75	22,9 %	15	35,7 %

Nous avons ensuite cherché à savoir si l'équilibre entre *évaluation de performance en cours de quadrimestre* et *évaluation de compétences attitudinales* variait en fonction du statut. Nous observons, au tableau 32, que les MFP déclarent davantage évaluer le comportement des étudiants que leurs collègues ayant un autre statut ($p=0,07$ significatif au seuil de 10 %).

Tableau 33 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=313	Maître-assistant + N=278		Maître de formation pratique N=35	
Test oral	50	18,0 %	3	8,6 %
Test écrit	131	47,1 %	5	14,3 %
Travail écrit	139	50,0 %	12	34,3 %
Exposé oral	103	37,0 %	12	34,3 %
Présentation d'un travail écrit	53	19,1 %	7	20,0 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	62	22,3 %	13	37,1 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	20	7,2 %	16	45,7 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	66	23,7 %	10	28,6 %

En termes de modalités d'évaluation en cours de quadrimestre, les MFP se distinguent des autres enseignants par un recours plus important aux évaluations de projet ($p=0,05$) et d'activités de stage ($p=0,00$; Tableau 33). Les autres enseignants, quant à eux, se distinguent des MFP par une utilisation plus importante des tests écrits ($0,00$) et des travaux écrits ($p=0,08$ significatif au seuil de 10 %).

Tableau 34 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=633	Maître- assistant + N= 559		Maître de formation pratique N= 74	
Examen écrit	402	71,9 %	40	54,0 %
Questions fermées (seules ou non)	165	45,7 %	19	54,3 %
Questions ouvertes (seules ou non)	356	98,6 %	34	97,1 %
<i>N=396 – 361, 35</i>				
Examen oral	195	34,9 %	23	31,1 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	151	27,0 %	27	36,5 %

Les constats précédents, démontrant des évaluations davantage de terrain dans le chef des MFP, se trouvent corroborés par leurs pratiques lors des évaluations de fin de quadrimestre (Tableau 34). En effet, les examens écrits sont significativement moins nombreux chez eux que chez les enseignants possédant un autre statut (54 % de MFP déclarent recourir à cette modalité d'évaluation contre 71,9 % de MA+ ; $p=0,00$). À l'inverse, ils ont plus recours aux travaux de fin de quadrimestre (36,5 % de MFP contre 27 % de MA+).

En ce qui concerne les Universités, nous avons utilisé les statuts officiels dans l'enquête, à savoir :

- Chargé de cours (CDC) ;
- Professeur (P) ;
- Professeur ordinaire (PO).

Comme pour les Hautes Écoles, nous avons cherché à savoir si la périodicité des évaluations variait statistiquement en fonction du statut des enseignants universitaires. Il apparaît que ce n'est pas le cas.

Nous nous sommes alors penchés sur le lien éventuel entre le statut et les modalités d'évaluation en cours de quadrimestre (Tableau 35).

Tableau 35 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=225	Chargé de cours N=113		Professeur N=62		Professeur ordinaire N=50	
Test oral	19	16,8 %	8	12,9 %	9	18,0 %
Test écrit	41	36,3 %	27	43,5 %	28	56,0 %
Travail écrit	62	54,9 %	30	48,4 %	15	30,0 %
Exposé oral	36	31,9 %	26	41,9 %	15	30,0 %
Présentation d'un travail écrit	31	27,4 %	10	16,1 %	11	22,0 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	21	18,6 %	15	21,2 %	7	14,0 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	7	6,2 %	5	8,1 %	4	8,0 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	22	19,5 %	11	17,7 %	17	34,0 %

Lors des évaluations en cours de quadrimestre, les professeurs ordinaires ont moins recours aux travaux écrits, comparativement aux chargés de cours (30 % des PO déclarent organiser ce type d'évaluation en cours de quadrimestre contre 54,9 % des CDC, $p=0,00$). À l'inverse, ils recourent davantage aux tests écrits (56 % des PO contre 36,3 % des CDC, $p=0,02$).

Tableau 36 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=484	Chargé de cours N=240		Professeur N=126		Professeur ordinaire N=118	
Examen écrit	162	67,5 %	90	71,4 %	82	69,5 %
Question fermées (seules ou non)	60	38,0 %	30	36,1 %	33	41,8 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=370 – 154, 83, 79	141	91,6 %	73	87,9 %	66	83,5 %
Examen oral	93	38,7 %	42	33,3 %	53	44,9 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	73	30,4 %	39	30,9 %	28	23,7 %

En ce qui concerne les évaluations en fin de quadrimestre, il n'y a pas de différence significative au seuil de 5 %. Si nous acceptons de travailler au seuil de 10 %, nous constatons que les professeurs ordinaires, lorsqu'ils organisent un examen écrit, utilisent moins fréquemment les questions ouvertes, comparativement aux chargés de cours (83,5 % des PO contre 91,6 % des CDC, $p=0,06$; Tableau 36).

Temps de travail et évaluation

Dans l'enquête, seuls les enseignants universitaires ont été interrogés sur leur charge de travail. Nous avons catégorisé cette information en trois modalités, selon le pourcentage de temps de travail déclaré (en équivalents temps plein) :

- Les enseignants travaillant à moins de 25 % ETP ;
- Les enseignants travaillant entre 26 et 74 % ETP ;
- Les enseignants travaillant à 75 % ETP ou plus.

Tableau 37 : Temps de travail de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Universités N=586	25 % ETP ou moins N=76		Entre 26 % et 74 % N=62		75 % ETP ou plus N=448	
Examen écrit	50	65,8 %	42	67,7 %	305	68,1 %
Questions fermées (seules ou non)	18	37,5 %	13	34,2 %	112	39,0 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=373 – 48, 38, 287	38	79,2 %	35	92,1 %	257	89,5 %
Examen oral	27	35,5 %	18	29,0 %	185	41,3 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	26	34,2 %	24	38,7 %	114	25,4 %

Le temps de travail n'influence que les modalités d'évaluation en fin de quadrimestre. Le tableau 37 indique que, contrairement aux autres, les enseignants ayant un temps de travail inférieur à 25 % recourent moins aux questions ouvertes lorsqu'ils y évaluent leurs étudiants à l'aide d'un examen écrit.

Intérêt à enseigner et évaluation

Le temps de travail d'un enseignant universitaire est théoriquement réparti selon trois missions : l'enseignement, la recherche et le service à la communauté.

Pour déterminer l'intérêt porté à l'enseignement, nous avons demandé aux répondants d'indiquer, dans l'enquête, comment ils équilibreraient idéalement ces trois missions, si le choix leur en était laissé. Concrètement, ils étaient invités à répartir 100 % du temps de travail entre ces trois missions. Nous avons ainsi recueilli un pourcentage idéal pour chaque mission.

Sur base de leurs réponses, et plus particulièrement du pourcentage rapporté quant à la mission d'enseignement, nous avons codé une nouvelle variable à trois modalités :

- Ils expriment un souhait idéal de moins de 35 % d'activités d'enseignement (intérêt faible) ;
- Ils expriment un souhait idéal de plus de 70 % d'activités d'enseignement (intérêt fort) ;
- Ils expriment un souhait idéal intermédiaire (intérêt moyen).

Tableau 38 : Intérêt pour l'enseignement et temporalité de l'évaluation.

Universités N=665	Intérêt faible N=238		Intérêt moyen N=382		Intérêt fort N=45	
Uniquement en cours de quadrimestre	16	6,7 %	22	5,8 %	5	11,1 %
En cours ET en fin de quadrimestre	81	34,0 %	183	47,9 %	22	48,9 %
Uniquement en fin de quadrimestre	141	59,2 %	177	46,3 %	18	40,0 %

$$\chi^2=14,66, p=0,005$$

Le premier constat renvoie au fait que les enseignants peu intéressés par la mission d'enseignement (comparativement aux autres missions) évaluent davantage leurs étudiants uniquement durant les périodes d'examen de fin de quadrimestre ($p=0,01$). Ils utilisent moins, en conséquence, la temporalité mixte ($p=0,02$). Le constat inverse peut être fait pour les enseignants faisant preuve d'un fort intérêt pour cette mission (Tableau 38). Ainsi, plus un enseignant éprouve de l'intérêt pour sa mission d'enseignement, plus il recourt à l'évaluation en cours de quadrimestre (mixte, notamment).

Par contre, ni les objets de l'évaluation, ni les modalités d'évaluation en cours de quadrimestre ne dépendent de l'intérêt des enseignants pour la mission d'enseignement.

Tableau 39 : Intérêt pour l'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Universités N=588	Intérêt faible N=208		Intérêt moyen N=343		Intérêt fort N=37	
Examen écrit	152	73,1 %	223	65,0 %	24	64,9 %
Questions fermées (seules ou non)	64	43,9 %	71	35,1 %	8	34,8 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=373 – 148, 202, 23	125	84,5 %	183	90,6 %	22	95,6 %
Examen oral	73	35,1 %	147	42,9 %	12	32,4 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	46	22,1 %	107	31,2 %	13	35,1 %
Somme des scores pour les différentes modalités de travail de fin de quadrimestre	271	130,3 %	477	139,1 %	79	132,4 %

Le tableau 38 (p. 32) montrait que l'évaluation uniquement en fin de quadrimestre est davantage exploitée par les enseignants présentant peu d'intérêt pour l'enseignement. En termes de modalités d'évaluation (Tableau 39), ces derniers utilisent dans une proportion plus importante les examens écrits ($p=0,01$) au détriment, semble-t-il, des travaux de fin de quadrimestre ($p=0,09$ significatif au seuil de 10 %).

Déséquilibre perçu quant à la mission d'enseignement et évaluation

L'intérêt porté à l'enseignement – déterminé par le temps de travail que le répondant souhaiterait idéalement pouvoir consacrer à l'enseignement – que nous venons de définir peut entrer en résonance ou, au contraire, en dissonance avec la situation réelle vécue par l'enseignant. En effet, si un enseignant désirant peu enseigner enseigne assez peu dans la réalité, il est dans une zone de confort. Si ce n'est pas le cas, il peut ressentir une forme de déséquilibre.

C'est pour cette raison que nous avons également demandé aux répondants d'indiquer, dans l'enquête, comment ces trois missions (enseignement, recherche et service à la communauté) s'équilibrent dans la réalité (telle qu'ils la perçoivent). Nous avons ainsi obtenu deux pourcentages quant aux activités d'enseignement : l'un représente une vision idéale, l'autre une vision réelle perçue. En soustrayant la seconde à la première, nous obtenons un score allant théoriquement de -100 à 100. Sur base de ce score, nous avons alors effectué le codage suivant :

- Si la différence est comprise entre -20 et -100, l'enseignant estime qu'il consacre trop de temps aux activités d'enseignement, par rapport à ce qu'il voudrait idéalement ;
- Si la différence est comprise entre + 20 et +100, il estime qu'il consacre trop peu de temps aux activités d'enseignement, par rapport à son souhait idéal ;
- Si la différence est comprise entre -19 et + 19, il estime que la situation est équilibrée.

Il ressort de nos analyses que plus de 80 % des enseignants déclarent que leur réalité professionnelle est en adéquation avec leur souhait relatif à l'enseignement. En ce qui concerne les déséquilibres perçus, ils se situent majoritairement dans le sens d'une surcharge des activités d'enseignement (13 % alors que seuls 3,6 % disent y consacrer trop peu de temps).

En ce qui concerne la temporalité de l'évaluation ainsi que les objets et modalités d'évaluation utilisées en cours de quadrimestre, nous ne pouvons pas conclure à une quelconque différence entre les enseignants.

Tableau 40 : Déséquilibre perçu quant à la mission d'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Universités N=588	Déséquilibre + N=80		Équilibre N=489		Déséquilibre - N=19	
Examen écrit	53	66,2 %	335	68,5 %	11	57,9 %
Questions fermées (seules ou non)	16	34,1 %	120	38,1 %	7	63,6 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=373 – 47, 315, 11	44	93,6 %	278	88,2 %	8	72,7 %
Examen oral	29	36,3 %	193	39,5 %	10	52,6 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	27	33,7 %	133	27,2 %	6	31,6 %

En ce qui concerne les évaluations en fin de quadrimestre, le tableau 40 montre que les enseignants dont la mission d'enseignement est jugée en déséquilibre, car trop chronophage par rapport à une situation idéale (déséquilibre +), déclarent recourir plus fréquemment aux questions ouvertes lorsqu'ils évaluent à l'aide d'un examen écrit en fin de quadrimestre, comparativement à ceux qui mentionnent un déséquilibre inverse ($p=0,04$). Nous constatons la situation opposée en ce qui concerne les questions fermées ($p=0,07$ significatif au seuil de 10 %) : en effet, celles-ci sont privilégiées par ceux qui estiment que l'enseignement pourrait idéalement les occuper un peu plus. Nous reconnaissons que ce constat est *a priori* paradoxal et mériterait une analyse plus fine.

Genre et évaluation

Mentionnons d'abord que les répartitions en fonction du genre sont inversées entre les Universités et les Hautes Écoles. Il y a, en effet, davantage de femmes en Haute École (62,8 % pour 37,2 % d'hommes). Cette situation est quasiment le miroir de ce qui se passe à l'Université puisque notre échantillon compte 63,5 % d'hommes et 36,5 % de femmes.

En ce qui concerne la temporalité des évaluations, aucune différence n'est observée entre les deux genres, que ce soit à l'Université ou en Haute École.

Tableau 41 : Genre et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=382	Hommes N=135		Femmes N=247	
Performance	121	89,6 %	209	84,6 %
Effort fourni	74	54,8 %	135	54,7 %
Présence au cours	29	21,5 %	78	31,6 %
Comportement	33	24,4 %	62	25,1 %

Tableau 42 : Genre et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=306	Hommes N=185		Femmes N=121	
Performance	171	92,4 %	107	88,4 %
Effort fourni	78	42,2 %	74	61,2 %
Présence au cours	24	13,0 %	36	29,7 %
Comportement	25	13,5 %	25	20,7 %

En ce qui concerne les objets de l'évaluation en cours de quadrimestre (Tableaux 41 et 42), les enseignantes universitaires prennent en considération, plus que leurs homologues masculins, des caractéristiques annexes à la performance pure, telles que les efforts fournis ($p=0,00$), la présence au cours ($p=0,00$) ou encore le comportement en classe ($p=0,10$ cependant). En Haute École, les femmes ne se démarquent des hommes que concernant l'évaluation de la présence au cours, qu'elles prennent davantage en compte lors des évaluations en cours de quadrimestre ($p=0,03$).

Tableau 43 : Genre et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=324	Hommes N=117		Femmes N=207	
Travail écrit	51	43,6 %	107	51,7 %
Test écrit	43	36,7 %	98	47,3 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	40	34,2 %	39	18,8 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	31	26,5 %	46	22,2 %
Exposé oral	29	24,8 %	89	43,0 %
Présentation d'un travail écrit	19	16,2 %	46	22,2 %
Test oral	17	14,5 %	39	18,8 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	4	3,4 %	33	15,9 %

Tableau 44 : Genre et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=267	Hommes N=164		Femmes N=103	
Travail écrit	79	48,2 %	59	57,2 %
Test écrit	72	43,9 %	42	40,8 %
Exposé oral	51	31,1 %	45	43,7 %
Présentation d'un travail écrit	38	23,2 %	28	27,2 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	38	23,2 %	9	8,7 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	34	20,7 %	18	17,5 %
Test oral	26	15,8 %	15	14,6 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	11	6,7 %	7	6,8 %

Les tableaux 43 et 44 indiquent que, pendant le quadrimestre, les enseignantes, peu importe le type d'établissement considéré, utilisent davantage les exposés oraux pour évaluer la performance de leurs élèves ($p=0,00$ en HE et $0,04$ en U) et utilisent, au contraire, de façon moins importante les évaluations de projet ($p=0,00$ en HE et en U).

Dans le contexte des Hautes Écoles (Tableau 43), les femmes se démarquent encore des hommes par leur recours préférentiel aux évaluations d'activités de terrain ($p=0,00$) et aux tests écrits ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 %).

Tableau 45 : Genre et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=662	Hommes N=240		Femmes N=422	
Examen écrit	154	64,2 %	303	71,8 %
Questions fermées (seules ou non)	53	39,0 %	134	48,7 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=411 – 136, 275	132	97,1 %	273	99,3 %
Examen oral	96	40,0 %	132	31,3 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	72	30,0 %	116	27,5 %

En ce qui concerne les modalités d'évaluation utilisées en Haute École en fin de quadrimestre (Tableau 45), les enseignants masculins réalisent plus d'examens oraux que leurs collègues féminines ($p=0,02$). Les enseignantes, par contre, utilisent plus fréquemment l'examen écrit ($p=0,04$). Lorsqu'elles y recourent, elles proposent plus souvent des questions ouvertes ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 %) et des questions fermées ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 %) que les hommes. En d'autres mots, au sein des examens écrits, elles combinent plus souvent « questions ouvertes » et « questions fermées » (32 % d'examens combinés pour les hommes et 48 % pour les femmes).

Tableau 46 : Genre et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=585	Hommes N=369		Femmes N=216	
Examen écrit	248	67,2 %	149	69,0 %
Questions fermées (seules ou non)	87	36,9 %	56	41,5 %
Questions ouvertes (seules ou non) N=371 – 236, 135	203	86,0 %	125	92,6 %
Examen oral	160	43,4 %	72	33,3 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	91	24,7 %	73	33,8 %

À l'Université, les enseignants masculins réalisent également plus d'examens oraux que leurs collègues féminines ($p=0,02$) pour évaluer les acquis de leurs étudiants en fin de quadrimestre (Tableau 46). Les enseignantes universitaires, quant à elles, ont plus souvent recours aux travaux de fin de quadrimestre ($p=0,02$).

Par ailleurs, quand des examens écrits sont organisés en fin de quadrimestre, les enseignantes utilisent plus souvent que les enseignants des questions ouvertes ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 %). Elles combinent

également plus souvent « questions ouvertes » et « questions fermées » (22,9 % des hommes déclarent cette pratique contre 34,1 % des femmes).

Âge de l'enseignant et évaluation

Pour l'âge des enseignants, nous avons effectué une catégorisation en quatre modalités. Les valeurs indiquées par les répondants dans l'enquête ont été classées par ordre croissant, ce qui nous a permis d'effectuer des coupures aux valeurs des quartiles et de la médiane. Cette opération a été réalisée séparément pour les Hautes Écoles et les Universités.

En ce qui concerne les enseignants de Haute École, l'âge n'est pas lié avec la temporalité des évaluations ni avec les évaluations en cours de quadrimestre (que ce soit les objets ou les modalités d'évaluation). Il n'est pas non plus lié aux modalités d'évaluation en fin de quadrimestre. À l'Université, l'âge n'est lié ni à la temporalité des évaluations ni aux objets de l'évaluation. Une relation peut cependant être observée avec les modalités d'évaluation utilisées pour évaluer la performance des étudiants durant le quadrimestre (Tableau 47).

Tableau 47 : Âge de l'enseignant et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=268	Inférieur à 40 ans N=67	De 40 à 47 ans accomplis N=74	De 48 à 55 ans accomplis N=73	Supérieur à 56 ans N=54
Travail écrit	46 68,7 %	36 48,6 %	33 45,2 %	23 42,6 %
Exposé oral	30 44,8 %	28 37,8 %	18 24,7 %	20 37,0 %
Test écrit	25 37,3 %	27 36,5 %	39 53,4 %	24 44,4 %
Présentation d'un travail écrit	16 23,9 %	18 24,3 %	16 21,9 %	16 29,6 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	10 14,9 %	19 25,7 %	11 15,1 %	7 13,0 %
Test oral	5 7,5 %	7 9,5 %	15 20,5 %	14 25,9 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	5 7,5 %	15 20,3 %	22 30,1 %	10 18,5 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	3 4,5 %	1 1,3 %	5 6,8 %	9 16,7 %

En effet, à l'Université, lorsque la performance est évaluée en cours de quadrimestre, l'utilisation de la modalité « Travail écrit » décroît avec l'âge ($p=0,00$). Cette diminution semble se faire à l'avantage des examens oraux. En tout cas, plus l'enseignant est âgé, plus il a tendance à recourir à cette modalité ($p=0,00$).

Tableau 48 : Âge de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=588	Inférieur à 40 ans N=129	De 40 à 47 ans accomplis N=150	De 48 à 55 ans accomplis N=160	Supérieur à 56 ans N=149
Examen écrit	86 66,7 %	107 71,3 %	112 70,0 %	94 63,1 %
Questions fermées (seules ou non)	25 31,2 %	38 37,6 %	41 38,3 %	39 45,9 %
Questions ouvertes (seules ou non)	74 92,5 %	94 93,1 %	91 85,0 %	71 83,5 %
<i>N=373 – 80, 101, 107, 85</i>				
Examen oral	48 37,2 %	53 35,3 %	65 40,6 %	66 44,3 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	39 30,2 %	44 29,3 %	37 23,1 %	46 30,9 %

Si nous acceptons de travailler au seuil de 10 %, il ressort, en termes de modalités d'évaluation utilisées en fin de quadrimestre à l'Université, que le recours aux questions ouvertes lors des examens écrits est moins fréquent chez les enseignants les plus âgés que chez les plus jeunes ($p=0,07$). À l'inverse, les enseignants les plus âgés auraient davantage recours à des questions fermées lorsqu'ils évaluent à l'aide d'un examen écrit ($p=0,05$; Tableau 48). Au final, alors que seulement 7,5 % des enseignants de moins de 40 ans qui organisent des évaluations écrites en fin de quadrimestre optent exclusivement pour des questions fermées, ils sont 16,5 % à le faire au-delà de 56 ans.

Ancienneté de l'enseignant et évaluation

Comme pour l'âge des enseignants, une catégorisation sur base de la valeur des quartiles et de la médiane de cette variable a été effectuée préalablement à la réalisation des analyses.

Nous n'avons observé aucune différence en termes de temporalité de l'évaluation, ni en termes de modalités d'évaluation, que ce soit en cours ou en fin de quadrimestre. Ces variables liées à l'évaluation ne sont donc pas dépendantes de l'ancienneté de l'enseignant, que ce soit en Haute École ou à l'Université, si ce n'est en se plaçant au seuil des 10 % : dans ce cas, en Haute École, les enseignants les plus expérimentés semblent recourir davantage aux examens oraux ($p=0,10$). Ce dernier constat est congruent avec les analyses effectuées à propos de l'âge des enseignants.

Récapitulatif

Afin d'essayer de comprendre les variables influençant les choix des enseignants en termes d'évaluation, nous nous sommes penchés sur l'effet potentiel de caractéristiques individuelles. Nos résultats démontrent que plusieurs variables propres à l'enseignant sont en lien avec leurs pratiques d'évaluation. Ces dernières semblent effectivement dépendre du statut de l'enseignant, de l'intérêt qu'il porte à sa mission d'enseignement (et de l'équilibre ou non dans lequel il se trouve par rapport au temps qu'il souhaiterait idéalement consacrer à celle-ci), de son temps de travail, ainsi que de son genre.

En ce qui concerne le statut des enseignants, il ressort qu'à l'Université, les professeurs ordinaires ont moins recours aux travaux écrits en cours de quadrimestre, comparativement aux chargés de cours (30 % des PO déclarent organiser ce type d'évaluation contre 54,9 % des CDC, $p=0,00$), mais davantage aux tests écrits (56 % des PO contre 36,3 % des CDC ; $p=0,02$; Tableau 35, p. 31). En outre, les professeurs ordinaires, lorsqu'ils organisent un examen écrit en fin de quadrimestre, utilisent moins fréquemment les questions ouvertes que les chargés de cours (83,5 % des PO contre 91,6 % des CDC, $p=0,06$; Tableau 36, p. 31).

En Haute École, les « Maîtres de formation pratique » (MFP) évaluent plus fréquemment les étudiants uniquement en cours de quadrimestre par rapport à l'ensemble des autres enseignants (17,2 % de MFP contre 6,2 % de MA+ ; $p=0,00$; Tableau 31, p. 29). En outre, les MFP évaluent plus souvent le comportement des étudiants (22,9 % de MA+ contre 35,7 % de MFP ; Tableau 32, p. 29), ce qui paraît assez logique compte tenu du fait qu'ils se distinguent des autres par un recours plus important aux évaluations de projet ($p=0,05$) et d'activités de stage ($p=0,00$) (Tableau 33, p. 29). En fin de quadrimestre, on constate alors que les examens écrits sont significativement moins nombreux chez eux (54 % de MFP déclarent recourir à cette modalité d'évaluation contre 71,9 % de MA+ ; $p=0,00$). Ils ont, par contre, davantage recours aux travaux de fin de quadrimestre (36,5 % de MFP contre 27 % de MA+) pour évaluer les acquis des étudiants. Cela vient confirmer la tendance des Hautes Écoles à être plus sensibles aux évaluations de terrain. Par ailleurs, l'existence même du statut de MFP montre bien que les Hautes Écoles sont davantage tournées vers l'enseignement et l'évaluation de pratiques.

Au sujet de l'intérêt alloué aux activités d'enseignement, on constate que les enseignants peu intéressés par la mission d'enseignement (comparativement aux missions de recherche et de service à la communauté) évaluent davantage leurs étudiants uniquement en fin de quadrimestre (Tableau 38, p. 32) – et plus spécifiquement à l'aide d'un examen écrit que de travaux (Tableau 39, p. 33) – alors que le constat inverse peut

être fait pour les enseignants faisant preuve d'un fort intérêt pour cette mission. En fait, on remarque que plus un enseignant éprouve de l'intérêt pour sa mission d'enseignement, plus il recourt à l'évaluation en cours de quadrimestre, en combinaison, le plus souvent, avec une évaluation à la fin de cette même période. De plus, en confrontant le temps que l'enseignant souhaiterait idéalement consacrer à sa mission d'enseignement (déterminant l'intérêt qu'il lui porte) et le temps qu'il lui consacre effectivement dans la réalité, il est apparu que plus de 80 % des enseignants déclarent que leur réalité professionnelle est en adéquation avec leur souhait relatif à l'enseignement. Les déséquilibres perçus se situent, quant à eux, majoritairement dans le sens d'une surcharge des activités d'enseignement (13 % alors que seuls 3,6 % disent y consacrer trop peu de temps). De manière assez étonnante et plus difficilement interprétable, nous constatons également que les enseignants estimant consacrer trop de temps à ce type d'activités par rapport à leur idéal (déséquilibre +) (Tableau 40, p. 34) déclarent recourir plus fréquemment à des questions ouvertes lorsqu'ils évaluent les acquis de leurs étudiants à l'aide d'un examen écrit en fin de quadrimestre. Les questions fermées sont, à l'inverse, privilégiées par ceux qui estiment que l'enseignement pourrait idéalement les occuper un peu plus. Notons que ces informations sont propres aux Universités, puisque les enseignants de Haute École n'ont pas été interrogés à ce sujet dans l'enquête.

Nos résultats démontrent, par ailleurs, que les enseignants travaillant pour moins de 25 % d'un équivalent temps plein à l'Université recourent moins souvent aux questions ouvertes lorsqu'ils évaluent les acquis de leurs étudiants à l'aide d'un examen écrit de fin de quadrimestre (Tableau 37, p. 32). On peut supposer que la correction de ce type de questions requiert plus de temps que la correction des questions fermées, et que ce temps – sans doute plus important – qui devrait être consacré à la correction est difficilement compatible avec un temps de travail limité. Ici encore, nous ne possédons pas d'information à ce propos pour les Hautes Écoles.

Enfin, il ressort également de notre enquête des différences significatives liées au genre⁹. En effet, à l'Université, lorsque les enseignants mettent en place des évaluations en cours de quadrimestre, nous avons relevé que les femmes s'intéressent plus souvent que les hommes à des caractéristiques annexes à la performance telles que l'effort fourni, la présence au cours et, dans une moindre mesure, le comportement en classe (Tableau 42, p. 35). En Haute École, la seule différence constatée se situe au niveau de la présence au cours : les femmes la prennent davantage en considération dans la note (Tableau 41, p. 34). Par ailleurs, les femmes (que ce soit à l'Université ou en Haute École) utilisent plus les exposés oraux (43 % de femmes contre 24,8 % d'hommes en HE et 43,7 % de femmes contre 31,1 % d'hommes en U) et moins les évaluations de projet que les hommes (18,8 % de femmes contre 34,2 % d'hommes en HE et 8,7 % de femmes contre 23,2 % d'hommes en U) pour évaluer la performance des étudiants en cours de quadrimestre (Tableaux 43 et 44, p. 35). En Haute École, elles recourent également plus fréquemment à des évaluations d'activités de terrain (stage) (15,9 % de femmes contre 3,4 % d'hommes) ou à des tests écrits (47,3 % de femmes contre 36,7 % d'hommes ; Tableau 43, p. 35).

En ce qui concerne l'évaluation de fin de quadrimestre, les enseignants masculins, qu'ils soient issus de Haute École ou de l'Université, réalisent plus d'examens oraux que leurs collègues féminines ($p=0,02$). À l'Université, celles-ci recourent plus souvent aux travaux de fin de quadrimestre ($p=0,02$; Tableau 46, p. 36) alors qu'en Haute École, elles utilisent plus fréquemment un examen écrit ($p=0,04$) qui est presque toujours composé de questions ouvertes (99,3 % d'entre elles déclarent recourir à ce type de questions ; Tableau 45, p. 36). D'ailleurs, les examens écrits de fin de quadrimestre sont plus souvent constitués de questions ouvertes lorsqu'ils sont mis en place par des femmes que par des hommes et ce, peu importe le type d'établissement considéré. Les examens écrits organisés par des femmes combinent aussi plus souvent « questions ouvertes » et « questions fermées », quel que soit leur établissement d'appartenance.

⁹ Précisons qu'il y a presque autant de femmes en Haute École que d'hommes à l'Université (respectivement 62,8 % et 63,5 %) et inversement.

Notons encore que les résultats de cette partie quantitative ne nous ont pas, ou peu, permis de mettre en évidence une dépendance des pratiques d'évaluation en fonction des variables liées à l'âge ou à l'ancienneté des enseignants. On peut seulement remarquer que l'utilisation de la modalité « Travail écrit » décroît avec l'âge ($p=0,00$) alors que celle de la modalité « Examen oral » en fin de quadrimestre croît ($p=0,00$), pour sa part, en fonction de cette même variable (Tableau 47, p. 37). En ce qui concerne les examens écrits de fin de quadrimestre, nous notons que les plus jeunes enseignants recourent plus fréquemment aux questions ouvertes qu'aux questions fermées et que l'inverse serait vrai pour les enseignants plus âgés (Tableau 48, p. 37). Par ailleurs, dans le cas des Hautes Écoles, les enseignants avec le plus d'ancienneté semblent recourir davantage aux examens oraux ($p=0,10$), ce qui est cohérent au vu de ce qui a été dit à propos du facteur « âge ».

9.2. Variables contextuelles propres au cours enseigné

Nous venons d'analyser les effets de certaines variables inhérentes à l'enseignant sur la temporalité et les modalités d'évaluation. Nous avons l'intuition que certaines variables en lien avec le contexte du cours donné pourraient influencer ces mêmes variables. Dans ce chapitre, nous allons analyser l'effet éventuel des variables suivantes :

- Cours en co-titulariat ou non ;
- Catégorie (ou secteur) dans lequel l'enseignant a été engagé ;
- Type court ou type long du programme dans lequel s'insère le cours ;
- Bloc d'enseignement dans lequel se donne le cours ;
- Nombre d'ECTS du cours ;
- Nombre d'étudiants inscrits au cours ;
- Ratio théorie/pratique du cours ;
- Ancienneté de l'enseignant dans ce cours ;
- Nombre d'assistants dédiés à ce cours ;
- Type de pédagogie utilisée dans le cours ;
- Méthode pédagogique utilisée dans ce cours ;
- Compétences visées par le cours.

Co-titularité du cours et évaluation

L'objet de cette section est d'appréhender si les enseignants devant travailler en co-titulariat – par exemple, à la suite de la mise sur pied d'unités d'enseignement (UE) – sont amenés à évaluer différemment les étudiants que lorsqu'ils sont seul titulaire de leur cours et donc seul décideur de leur évaluation.

D'après nos analyses, ce n'est pas le cas en ce qui concerne la temporalité des évaluations.

Tableau 49 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=380	Co-titulariat N=107		Pas de co-titulariat N=273	
Performance	91	85,0 %	238	87,2 %
Effort fourni	50	46,7 %	158	57,9 %
Présence au cours	33	30,8 %	74	27,1 %
Comportement	20	18,7 %	75	27,5 %

En ce qui concerne les objets de l'évaluation en cours de quadrimestre, un effet significatif au seuil des 10 % est à relever en Haute École : l'effort fourni par les étudiants ainsi que leur comportement en classe seraient davantage pris en compte lorsque l'enseignant est seul maître à bord ($p=0,05$ et $0,07$ respectivement ; Tableau 49). Aucune différence significative n'est, par contre, observée à l'Université.

Tableau 50 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=323	Co-titulariat N=91		Pas de co-titulariat N=232	
Test oral	19	20,9 %	37	15,9 %
Test écrit	40	44,0 %	100	43,1 %
Travail écrit	46	50,5 %	112	48,3 %
Exposé oral	35	38,5 %	83	35,8 %
Présentation d'un travail écrit	24	26,4 %	41	17,7 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	19	20,9 %	60	25,9 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	8	8,8 %	29	12,5 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	28	30,8 %	49	21,1 %

À propos des modalités d'évaluation utilisées en cours de quadrimestre en Haute École (Tableau 50), nous observons que les cours donnés en co-titulariat sont davantage évalués au travers d'activités de terrain (TP/TD/clinique) que les cours donnés par un titulaire unique ($p=0,07$ significatif au seuil de 10 %).

Tableau 51 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=268	Co-titulariat N=78		Pas de co-titulariat N=190	
Test oral	9	11,5 %	32	16,8 %
Test écrit	32	41,0 %	83	43,7 %
Travail écrit	39	50,0 %	99	52,1 %
Exposé oral	30	38,5 %	66	34,7 %
Présentation d'un travail écrit	12	15,4 %	54	28,4 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	13	16,7 %	34	17,9 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	6	7,7 %	12	6,3 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	13	16,7 %	39	20,5 %

Les liens entre le (co-)titulariat et le recours à la présentation d'un travail écrit sont exactement inverses entre les deux types d'établissement (Tableaux 50 et 51). Alors que les co-titulaires optent plus souvent que les titulaires uniques pour cette modalité en Haute École (26,4 % de co-titulaires le déclarent contre 17,7 % de titulaires uniques ; $p=0,08$ significatif au seuil de 10 %), ce sont les titulaires uniques qui optent pour cette modalité à l'Université (15,4 % de co-titulaires contre 28,4 % de titulaires uniques ; $p=0,02$).

Tableau 52 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=659	Co-titulariat N=173		Pas de co-titulariat N=486	
Examen écrit	115	66,5 %	340	70,0 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	41	41,0 %	145	46,9 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=409 – 100, 309</i>	99	99,0 %	304	93,4 %
Examen oral	59	34,1 %	169	34,8 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	55	31,8 %	132	27,2 %

Le tableau 52 indique que, en Haute École, les cours assurés en co-titulariat se distinguent des autres par une proportion de questions ouvertes plus importante dans les examens écrits de fin de quadrimestre ($p=0,03$).

Tableau 53 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=588	Co-titulariat N=149		Pas de co-titulariat N=439	
Examen écrit	103	69,1 %	296	67,4 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	45	46,4 %	98	35,5 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=373 – 97, 276</i>	78	80,4 %	252	91,3 %
Examen oral	46	30,9 %	186	42,4 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	51	34,2 %	115	26,2 %

À l'Université, les cours assurés en co-titulariat se distinguent par leur recours moindre aux questions ouvertes, et supérieur aux questions fermées dans les examens écrits de fin de quadrimestre (respectivement $p=0,00$ et $p=0,03$). Comme le tableau 53 l'indique, ils se distinguent également en recourant davantage aux travaux de fin de quadrimestre ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 %).

Secteur/catégorie d'engagement et évaluation

Comme beaucoup de pratiques pédagogiques, le contexte disciplinaire exerce sans doute une influence sur la temporalité et les modalités d'évaluation choisies par l'enseignant pour évaluer les acquis des étudiants. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes intéressés aux catégories dans lesquelles sont engagés les enseignants de Haute École et aux secteurs auxquels sont associés les enseignants universitaires de notre échantillon.

Tableau 54 : Catégories et temporalité des évaluations en Haute École.

Hautes Écoles N=583	Arts appliqués N=2	Économique N=126	Paramédicale N=157	Pédagogique N=128
Uniquement en cours de quadrimestre		4 3,2 %	16 10,2 %	9 7,0 %
En cours ET en fin de quadrimestre	1 50,0 %	74 58,7 %	35 22,3 %	59 46,1 %
Uniquement en fin de quadrimestre	1 50,0 %	48 38,1 %	106 67,5 %	60 46,9 %

Hautes Écoles	Sociale N=51	Technique N=95	Agronomique N=24
Uniquement en cours de quadrimestre	5 9,8 %	12 12,6 %	1 4,2 %
En cours ET en fin de quadrimestre	25 49,0 %	62 65,3 %	11 45,8 %
Uniquement en fin de quadrimestre	21 41,2 %	21 22,1 %	12 50,0 %

En ce qui concerne la temporalité des évaluations en Haute École, nous constatons que deux catégories semblent avoir des pratiques qui les distinguent (Tableau 54). En effet, les enseignants de la catégorie paramédicale mettent davantage l'accent sur l'évaluation en fin de quadrimestre, alors que les enseignants de la catégorie technique privilégient une méthode mixte : ils évaluent généralement à la fois en cours et en fin de quadrimestre.

Tableau 55 : Secteurs et temporalité des évaluations à l'Université.

Universités N=491	Sciences humaines et sociales N=292	Santé N=60	Sciences et technique N=139
Uniquement en cours de quadrimestre	22 7,5 %	6 10,0 %	1 0,7 %
En cours ET en fin de quadrimestre	131 44,9 %	17 28,3 %	69 49,6 %
Uniquement en fin de quadrimestre	139 47,6 %	37 61,7 %	69 49,6 %

Le tableau 55 nous informe de la situation dans le cadre des Universités et montre qu'au sein de ce type d'établissement, les enseignants du secteur de la santé privilégient les évaluations en fin de quadrimestre. Un parallèle semble pouvoir être fait avec la catégorie paramédicale des Hautes Écoles, ce qui va dans le sens d'une possible influence de certains contextes disciplinaires.

Nous avons ensuite cherché à déterminer si les objets de l'évaluation étaient dépendants de la catégorie ou du secteur, mais aucune différence significative n'a été trouvée, ni en Haute École ni à l'Université. La proportion d'évaluations liées à la performance, à l'effort fourni, à la présence au cours ou au comportement ne varie donc pas en fonction du contexte disciplinaire.

Tableau 56 : Catégories et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=248	Arts appliqués N=1	Économique N=66		Paramédicale N=33		Pédagogique N=51		
Test oral		20	30,3 %	9	27,3 %	5	9,8 %	
Test écrit		45	68,2 %	13	39,4 %	16	31,4 %	
Travail écrit		32	48,5 %	12	36,4 %	35	68,6 %	
Exposé oral		31	50,0 %	10	30,3 %	25	49,0 %	
Présentation d'un travail écrit		22	33,3 %	6	18,2 %	14	27,4 %	
Évaluation de projet (technique, artistique...)	1	100 %	13	19,7 %	4	12,1 %	9	17,6 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)				9	27,3 %	18	32,3 %	
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)			8	12,1 %	8	24,2 %	12	23,5 %

Hautes Écoles	Sociale N=24		Technique N=64		Agronomique N=9	
Test oral	4	16,7 %	6	9,4 %	1	11,1 %
Test écrit	7	29,2 %	21	32,8 %	5	55,5 %
Travail écrit	11	45,8 %	26	40,6 %	4	44,4 %
Exposé oral	7	29,2 %	9	14,1 %	3	33,3 %
Présentation d'un travail écrit	7	29,2 %	2	3,1 %	1	11,1 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	7	29,2 %	26	40,6 %		
Évaluation d'activités de terrain (stage)	2	8,3 %				
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	5	20,8 %	23	35,9 %	2	22,2 %

Les modalités d'évaluation utilisées pour évaluer la performance des étudiants en cours de quadrimestre varient en fonction des catégories concernées (Tableau 56). Ainsi, nous avons pu établir des liens entre les catégories :

- économique et le test écrit ;
- pédagogique et sociale et le travail écrit ;
- technique et l'évaluation de projet et le travail écrit.

Tableau 57 : Secteurs et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=205	Sciences humaines et sociales N=126	Santé N=17	Sciences et technique N=62
Test oral	17 13,5 %	6 35,3 %	7 11,3 %
Test écrit	48 38,1 %	7 41,2 %	28 45,2 %
Travail écrit	75 59,5 %	3 17,6 %	29 46,8 %
Exposé oral	53 42,1 %	3 17,6 %	14 22,6 %
Présentation d'un travail écrit	45 35,7 %	3 17,6 %	8 12,9 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	15 11,9 %		20 32,3 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	7 5,5 %	3 17,6 %	4 6,4 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	15 11,9 %	8 47,1 %	21 33,9 %

À l'Université, les modalités d'évaluation en cours de quadrimestre varient également selon les secteurs (Tableau 57). Ainsi, nous pouvons relever des liens entre le secteur :

- des sciences humaines et sociales et les travaux écrits ;
- des sciences et technique et l'écrit (test ou travail) ;
- de la santé et les tests écrits et évaluations d'activités de terrain.

Tableau 58 : Catégories et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=508	Arts appliqués N=2	Économique N=114	Paramédicale N=136	Pédagogique N=116
Examen écrit		91 79,8 %	101 74,3 %	81 69,8 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>		29 35,8 %	58 61,7 %	26 37,7 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i>		80 98,8 %	92 97,9 %	69 100 %
<i>N=316 – 0, 81, 94, 69, 20, 40, 12</i>				
Examen oral		49 43,0 %	35 25,7 %	40 34,5 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	2 100 %	32 28,1 %	22 16,2 %	39 33,7 %

Hautes Écoles	Sociale N=42	Technique N=78	Agronomique N=20
Examen écrit	22 52,4 %	45 57,7 %	12 60,0 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	9 45,0 %	14 35,0 %	7 58,3 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i>	19 95,0 %	39 97,5 %	12 100 %
Examen oral	10 23,8 %	30 38,5 %	7 35,0 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	23 54,8 %	22 28,2 %	3 15,0 %

L'analyse des modalités d'évaluation utilisées en fin de quadrimestre par les enseignants de Haute École pour évaluer les acquis des étudiants montre que les examens écrits avec questions fermées sont plus courants au sein de la catégorie paramédicale (Tableau 58). Les examens écrits sont, par ailleurs, très souvent composés de questions ouvertes dans chacune des catégories (et même toujours constitués de ce type de questions dans les catégories pédagogique et agronomique). La présentation d'un travail de fin de quadrimestre est, quant à elle, plus souvent utilisée dans le domaine social.

Tableau 59 : Secteurs et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=437	Sciences humaines et sociales N=256		Santé N=52		Sciences et technique N=129	
Examen écrit	177	69,1 %	42	80,8 %	87	67,4 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	60	36,1 %	31	73,8 %	18	22,2 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=289 – 166, 42, 81</i>	150	90,4 %	27	64,3 %	78	96,3 %
Examen oral	87	34,0 %	13	25,0 %	65	50,4 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	82	32,0 %	3	5,8 %	36	27,9 %

En ce qui concerne les Universités, le secteur de la santé se distingue des autres par son recours préférentiel aux examens écrits, avec une prédilection pour les questions fermées semblant se faire au détriment des questions ouvertes (Tableau 59). Cette situation est similaire à celle observée dans la catégorie paramédicale des Hautes Écoles. Le secteur de la santé recourt également beaucoup moins aux travaux de fin de quadrimestre. Cette tendance était également constatée pour la catégorie paramédicale vis-à-vis des autres catégories en Haute École (Tableau 58).

L'examen oral de fin de quadrimestre, quant à lui, est plus souvent utilisé dans le secteur des sciences et technique que dans les autres secteurs (Tableau 59).

Cycle d'études et évaluation

Notons qu'en Haute École, les étudiants peuvent suivre une formation de cycle court (cursus en trois ans) ou de cycle long (plus de trois ans). Nous nous sommes donc intéressés à la relation qu'il pouvait y avoir entre le cycle d'études et les pratiques d'évaluation des enseignants de notre échantillon.

Tableau 60 : Cycle et temporalité de l'évaluation.

Hautes Écoles N=746	Cycle court N=601		Cycle long N=145	
Uniquement en cours de quadrimestre	38	6,3 %	19	13,1 %
En cours ET en fin de quadrimestre	282	46,9 %	62	42,8 %
Uniquement en fin de quadrimestre	281	46,8 %	64	44,1 %

$$\chi^2=7,64, p=0,02$$

Le tableau 60 nous informe sur la temporalité de l'évaluation préférentiellement choisie par les enseignants selon le cycle d'études (court ou long). Il ressort principalement que les étudiants poursuivant des études de cycle long ont proportionnellement davantage d'évaluations se réalisant uniquement en cours de quadrimestre (13,1 %) que les étudiants poursuivant des études de cycle court (6,3 % ; p=0,00).

En ce qui concerne les évaluations organisées en cours de quadrimestre, il est à noter que les objets de l'évaluation (performance, effort fourni, présence au cours et comportement) sont identiques dans les deux cycles.

Tableau 61 : Cycle et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre.

Hautes Écoles N=319	Cycle court N=254		Cycle long N=65	
Test oral	48	18,9 %	7	10,8 %
Test écrit	115	45,3 %	23	35,4 %
Travail écrit	117	46,1 %	39	60,0 %
Exposé oral	100	39,4 %	17	26,1 %
Présentation d'un travail écrit	55	21,6 %	9	13,8 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	60	23,6 %	17	26,1 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	34	13,4 %	3	4,6 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	59	23,2 %	16	24,6 %

Par contre, certaines modalités d'évaluation visant à mesurer la performance des étudiants en cours de quadrimestre varient d'un cycle à l'autre (Tableau 61). En effet, les travaux écrits sont proportionnellement davantage utilisés dans les formations de cycle long (60 %) que de cycle court (46,1 % ; $p=0,04$). Les exposés oraux ($p=0,05$) et les évaluations d'activités de stage ($p=0,05$) seraient, par ailleurs, plus fréquemment mobilisés au sein des formations de cycle court.

Tableau 62 : Cycle et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Hautes Écoles N=657	Cycle court N=539		Cycle long N=118	
Examen écrit	381	70,7 %	71	60,2 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	155	46,0 %	29	42,0 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i>	332	98,5 %	68	98,6 %
<i>N=406 – 337, 69</i>				
Examen oral	182	33,8 %	45	38,1 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	157	29,1 %	29	24,6 %

En ce qui concerne les évaluations de fin de quadrimestre (Tableau 62), nous constatons une plus forte utilisation des examens écrits lorsque le cours fait partie d'une formation de cycle court ($p=0,02$).

Bloc d'enseignement et évaluation

Les données recueillies via l'enquête nous permettent de classer les cours évalués selon le bloc d'enseignement dans lequel ils prennent place. Nous présentons les résultats pour trois catégories : les enseignements de bloc 1, de bloc 2 et de bloc 3. Un certain nombre de cours n'entraient dans aucune de ces catégories (école doctorale, certificat...). Leur hétérogénéité était telle que nous ne les avons pas regroupés en une quatrième catégorie et avons plutôt choisi de les exclure des analyses.

Mentionnons d'abord qu'en ce qui concerne la temporalité des évaluations, aucune différence n'a pu être relevée, ni en Haute École ni à l'Université, selon le bloc d'enseignement.

Les tableaux 63 et 64 mettent en parallèle les blocs d'enseignement et les objets des évaluations organisées en cours de quadrimestre, d'une part, en Haute École et, d'autre part, à l'Université.

Tableau 63 : Bloc d'enseignement et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=361	Bloc 1 N=155		Bloc 2 N=161		Bloc 3 N=45	
Performance	143	92,2 %	133	82,6 %	39	86,7 %
Effort fourni	77	49,7 %	91	56,5 %	31	68,9 %
Présence au cours	47	30,3 %	39	24,2 %	15	33,3 %
Comportement	35	22,6 %	39	24,2 %	18	40,0 %

Nous y observons que, plus l'étudiant de Haute École avance dans son parcours de formation, plus l'effort qu'il fournit ($p=0,02$) et plus son comportement ($p=0,02$) sont évalués et pris en compte dans la note finale (Tableau 63). Les compétences comportementales, hormis la présence au cours, semblent donc entrer davantage en ligne de compte au fur et à mesure de l'évolution de l'étudiant dans le cursus.

Tableau 64 : Bloc d'enseignement et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=301	Bloc 1 N=53		Bloc 2 N=97		Bloc 3 N=111	
Performance	49	92,4 %	92	94,8 %	99	89,2 %
Effort fourni	19	35,8 %	48	49,5 %	56	50,4 %
Présence au cours	5	9,4 %	22	22,7 %	24	21,6 %
Comportement	3	5,7 %	18	18,6 %	22	19,8 %

À l'Université aussi, les compétences comportementales sont plus souvent évaluées au fur et à mesure de la progression de l'étudiant dans le cursus (Tableau 64). Ainsi, le comportement ($p=0,05$), la présence au cours ($p=0,05$) et les efforts fournis ($p=0,08$ significatif au seuil de 10 %) sont proportionnellement plus fréquemment évalués à partir du bloc 2.

Les tableaux 65 et 66 mettent à présent en relation les blocs d'enseignement et les modalités d'évaluation utilisées pour évaluer la performance des étudiants en cours de quadrimestre en Haute École et à l'Université.

Tableau 65 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=310	Bloc 1 N=140		Bloc 2 N=131		Bloc 3 N=39	
Test oral	27	19,3 %	19	14,5 %	6	15,4 %
Test écrit	82	58,6 %	48	36,6 %	7	17,9 %
Travail écrit	67	47,9 %	57	43,5 %	27	69,2 %
Exposé oral	44	31,4 %	48	36,6 %	18	46,1 %
Présentation d'un travail écrit	29	20,7 %	24	18,3 %	7	17,9 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	28	20,0 %	38	29,0 %	10	25,6 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	13	9,3 %	13	9,9 %	5	12,8 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	33	23,6 %	30	22,9 %	11	28,2 %

En cours de quadrimestre, en Haute École (Tableau 65), nous observons un amenuisement du recours au test écrit ($p=0,00$) à mesure que l'on progresse dans le cursus. En compensation, les exposés oraux, eux, sont plus fréquemment utilisés ($p=0,08$ significatif au seuil de 10 %).

Tableau 66 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=264	Bloc 1 N=48		Bloc 2 N=91		Bloc 3 N=92	
Test oral	6	12,5 %	11	12,1 %	13	14,1 %
Test écrit	36	75,0 %	41	45,0 %	27	29,3 %
Travail écrit	19	39,6 %	50	54,9 %	49	53,3 %
Exposé oral	6	12,5 %	27	29,7 %	43	46,7 %
Présentation d'un travail écrit	5	10,4 %	15	16,5 %	29	31,5 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	2	4,2 %	15	16,5 %	21	22,8 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	2	4,2 %	1	1,1 %	6	6,5 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	11	22,9 %	23	25,3 %	13	14,1 %

À l'Université, on constate également une diminution de l'utilisation de la modalité « Test écrit » à mesure que l'on progresse dans le cursus ($p=0,00$). Cela semble se faire au profit des exposés oraux ($p=0,00$), des présentations de travaux écrits ($p=0,00$) et de l'évaluation de projets techniques ou artistiques ($p=0,00$) qui augmentent, eux, au fil du parcours de l'étudiant (Tableau 66).

Au vu de ces constats, il paraît intéressant de se pencher sur la relation entre les blocs d'enseignement et les modalités d'évaluation utilisées en fin de quadrimestre par les enseignants. Les tableaux 67 et 68 nous informent à ce propos.

Tableau 67 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=660	Bloc 1 N=269		Bloc 2 N=295		Bloc 3 N=67	
Examen écrit	218	81,0 %	183	62,0 %	39	58,2 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	95	47,7 %	75	25,4 %	10	27,0 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=391 – 199, 161, 37</i>	196	98,5 %	158	98,1 %	37	100 %
Examen oral	72	26,8 %	110	37,3 %	28	41,8 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	59	21,9 %	94	31,9 %	22	32,8 %

En Haute École, nous observons une diminution du recours à l'examen écrit de fin de quadrimestre ($p=0,00$) au fil de la progression dans le cursus. Les examens écrits qui perdurent sont, quant à eux, caractérisés par un amenuisement du recours aux questions fermées ($p=0,00$) à partir du bloc 2.

L'avancement dans le cursus amène, par ailleurs, à plus d'examens oraux ($p=0,02$) et de travaux de fin de quadrimestre ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 % ; Tableau 67).

Tableau 68 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=584	Bloc 1 N=116		Bloc 2 N=199		Bloc 3 N=213	
Examen écrit	98	84,5 %	149	74,9 %	122	57,3 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	54	56,2 %	51	36,2 %	31	28,2 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=347 – 96, 141, 110</i>	77	80,2 %	130	92,2 %	99	90,0 %
Examen oral	33	28,4 %	76	38,2 %	98	46,0 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	11	9,5 %	40	20,1 %	84	39,4 %

À l'Université, au fil du parcours de l'étudiant, nous observons également une diminution du recours à l'examen écrit de fin de quadrimestre ($p=0,00$) et un recours inférieur, dans ces examens écrits, aux questions fermées ($p=0,00$). Ici, cette dernière diminution est accompagnée, dans le même temps, d'une augmentation de l'usage des questions ouvertes ($p=0,05$; Tableau 68).

Comme nous l'avons observé pour les Hautes Écoles, nous constatons également pour les Universités que la progression dans le cursus fait proportionnellement augmenter le nombre d'examens oraux ($p=0,00$) et de travaux de fin de quadrimestre ($p=0,00$).

Nombre d'ECTS du cours et évaluation

Dans l'enquête, il était demandé aux enseignants de renseigner le nombre de crédits accordés au cours auquel ils se sont référés pour remplir le questionnaire. Nous supposons effectivement que les pratiques d'évaluation choisies par les enseignants pouvaient dépendre du poids du cours évalué. Notons qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, un crédit correspond à 30 heures de travail d'activités d'apprentissage. Une année d'études est estimée à 1800 heures de travail et compte ainsi 60 crédits.

Nous avons catégorisé cette information en quatre modalités, selon le nombre d'ECTS déclaré :

- Les cours de moins de 3 ECTS ;
- Les cours de 3 ou 4 ECTS ;
- Les cours de 5 ECTS ;
- Les cours de 6 ECTS ou plus.

Tableau 69 : Nombre d'ECTS et temporalité de l'évaluation en Haute École.

Hautes Écoles N=585	Moins de 3 ECTS N=184	3 ou 4 ECTS N=158	5 ECTS N=89	6 ECTS ou plus N=154
Uniquement en cours de quadrimestre	10 5,4 %	5 3,2 %	6 6,7 %	16 10,4 %
En cours ET en fin de quadrimestre	63 34,2 %	78 49,4 %	53 59,5 %	93 60,4 %
Uniquement en fin de quadrimestre	111 60,3 %	75 47,5 %	30 33,7 %	45 29,2 %

$\chi^2=42,06$, $p=0,00$

Tableau 70 : Nombre d'ECTS et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=598	Moins de 3 ECTS N=40	3 ou 4 ECTS N=150	5 ECTS N=258	6 ECTS ou plus N=150
Uniquement en cours de quadrimestre	2 5,0 %	15 10,0 %	12 4,6 %	6 4,0 %
En cours ET en fin de quadrimestre	11 27,5 %	45 30,0 %	124 48,1 %	87 58,0 %
Uniquement en fin de quadrimestre	27 67,5 %	90 60,0 %	122 47,3 %	57 38,0 %

$\chi^2=32,7$, $p=0,00$

Aussi bien pour les Universités (Tableau 70) que pour les Hautes Écoles (Tableau 69), le fait de donner un cours avec plus de poids ECTS amène les enseignants à faire davantage d'évaluations mixtes (c'est-à-dire, en cours ET en fin de quadrimestre) et à diminuer la part d'évaluations seulement en fin de quadrimestre.

Nos analyses ont toutefois démontré que les objets des évaluations ne sont pas dépendants du poids du cours, ni à l'Université, ni en Haute École.

Tableau 71 : Nombre d'ECTS et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=262	Moins de 3 ECTS N=56		3 ou 4 ECTS N=61		5 ECTS N=52		6 ECTS ou plus N=93	
Test oral	6	10,7 %	8	13,1 %	6	11,5 %	25	26,9 %
Test écrit	20	35,7 %	24	39,3 %	23	44,2 %	54	58,1 %
Travail écrit	28	50,0 %	34	55,7 %	25	48,1 %	46	49,5 %
Exposé oral	14	25,0 %	21	34,4 %	20	38,5 %	39	41,9 %
Présentation d'un travail écrit	9	16,1 %	9	14,7 %	12	23,1 %	20	21,5 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	8	14,3 %	20	32,8 %	13	25 %	19	20,4 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	4	7,1 %	1	1,6 %	3	5,8 %	10	10,7 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	7	12,5 %	14	22,9 %	15	28,8 %	30	32,3 %
Somme des scores	96	171,4	131	214,5	117	225	243	261,3

Au sein des Hautes Écoles, quelques modalités d'évaluation visant à mesurer les performances des étudiants en cours de quadrimestre semblent être en relation avec le poids du cours (Tableau 71). En effet, l'usage du test écrit, de l'exposé oral et de l'évaluation d'activités de terrain (de type TP/TD/clinique) augmentent en fonction du nombre d'ECTS. Notons aussi que le nombre de modalités d'évaluation utilisées en cours de quadrimestre augmente en Haute École en fonction du poids du cours : elle passe de 1,7/cours pour les cours de moins de 3 ECTS à 2,6/cours pour les cours de plus de 6 ECTS.

Enfin, aucune différence ne se marque quant à l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Le poids du cours n'influence pas non plus les modalités d'évaluation de fin de quadrimestre, ni en Haute École ni à l'Université.

Nombre d'étudiants inscrits au cours et évaluation

Dans l'enquête, il était également demandé aux répondants de renseigner le nombre d'étudiants inscrits au cours auquel ils se sont référés pour remplir le questionnaire. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que ce facteur pouvait influencer les pratiques d'évaluation choisies par les enseignants.

Afin de pouvoir utiliser ces données, une variable a été reconstruite sur base des quartiles et de la médiane de la variable « nombre d'étudiants » pour les deux types d'établissement.

Tableau 72 : Nombre d'étudiants et temporalité de l'évaluation en Haute École.

Hautes Écoles N=759	Moins de 25 étudiants N=182		Entre 25 et 55 étudiants N=211		Entre 56 et 124 étudiants N=217		125 étudiants et plus N=149	
Uniquement en cours de quadrimestre	17	9,3 %	19	9,0 %	11	5,1 %	11	7,4 %
En cours ET en fin de quadrimestre	99	54,4 %	98	46,4 %	104	47,9 %	50	33,6 %
Uniquement en fin de quadrimestre	66	36,3 %	94	44,5 %	102	47 %	88	59,1 %

$\chi^2=20,42$, $p=0,00$

Tableau 73 : Nombre d'étudiants et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=346	Moins de 25 étudiants N=159		Entre 25 et 55 étudiants N=174		Entre 56 et 124 étudiants N=130		125 étudiants et plus N=202	
Uniquement en cours de quadrimestre	8	5,1 %	14	8,1 %	11	8,5 %	10	4,9 %
En cours ET en fin de quadrimestre	73	45,9 %	82	47,1 %	61	46,9 %	70	34,6 %
Uniquement en fin de quadrimestre	78	49,1 %	78	44,8 %	58	44,6 %	122	60,4 %

$\chi^2=13,41$, $p=0,04$

Comme on pouvait s'y attendre, les modalités d'évaluation dépendent du nombre d'étudiants inscrits au cours. Cette différence, en Haute École comme à l'Université, se marque surtout au-delà de 125 étudiants (Tableaux 72 et 73). Dans cette situation, les enseignants recourent davantage uniquement aux évaluations de fin de quadrimestre (respectivement $p=0,00$ et $p=0,03$) et, en conséquence, de moins en moins aux évaluations mixtes (respectivement $p=0,00$ et $p=0,03$).

Tableau 74 : Nombre d'étudiants et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=383	Moins de 25 étudiants N=108		Entre 25 et 55 étudiants N=111		Entre 56 et 124 étudiants N=107		125 étudiants et plus N=57	
Performance	96	88,9 %	94	84,7 %	89	83,2 %	52	91,2 %
Effort fourni	66	61,1 %	63	56,8 %	57	53,3 %	23	40,3 %
Présence au cours	28	25,9 %	26	23,4 %	38	35,5 %	15	26,3 %
Comportement	30	27,8 %	23	20,7 %	33	30,8 %	10	17,5 %

Tableau 75 : Nombre d'étudiants et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=307	Moins de 25 étudiants N=76		Entre 25 et 55 étudiants N=95		Entre 56 et 124 étudiants N=68		125 étudiants et plus N=68	
Performance	70	92,1 %	81	85,3 %	64	94,1 %	64	94,1 %
Effort fourni	44	57,9 %	49	51,6 %	30	44,1 %	29	42,6 %
Présence au cours	11	14,5 %	25	26,3 %	15	22,1 %	9	13,2 %
Comportement	19	25,0 %	15	15,8 %	10	14,7 %	6	8,8 %

Lorsque des évaluations en cours de quadrimestre sont réalisées à l'Université ou en Haute école, c'est essentiellement la performance qui est mesurée et ce, quelle que soit la taille du groupe (Tableaux 74 et 75). Certaines compétences comportementales sont de moins en moins évaluées en fonction du nombre d'étudiants dans les deux types d'établissement. C'est le cas des efforts fournis par les étudiants ($p=0,01$ en HE et $p=0,07$ en U). À l'Université, le pourcentage des cours évaluant le comportement est inversement proportionnel à la taille du groupe ($p=0,01$).

Tableau 76 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=325	Moins de 25 étudiants N=96		Entre 25 et 55 étudiants N=93		Entre 56 et 124 étudiants N=87		125 étudiants et plus N=49	
	Test oral	15	15,6 %	20	21,5 %	13	14,9 %	8
Test écrit	39	40,6 %	45	48,4 %	39	44,8 %	19	38,8 %
Travail écrit	54	56,2 %	49	52,7 %	35	40,2 %	21	42,9 %
Exposé oral	46	47,9 %	31	33,3 %	28	32,2 %	14	28,6 %
Présentation d'un travail écrit	19	19,8 %	15	16,1 %	20	23,0 %	11	22,4 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	25	26,0 %	21	22,6 %	22	25,3 %	11	22,4 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	13	13,5 %	11	11,8 %	6	6,9 %	7	14,3 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	23	24,0 %	23	24,7 %	22	25,3 %	9	18,4 %

Tableau 77 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=268	Moins de 25 étudiants N=65		Entre 25 et 55 étudiants N=77		Entre 56 et 124 étudiants N=62		125 étudiants et plus N=64	
	Test oral	15	23,1 %	9	11,7 %	9	14,5 %	8
Test écrit	16	24,6 %	32	41,6 %	26	41,9 %	41	64,1 %
Travail écrit	34	52,3 %	45	58,4 %	33	53,2 %	26	40,6 %
Exposé oral	31	47,7 %	36	46,7 %	19	30,6 %	10	15,6 %
Présentation d'un travail écrit	24	36,9 %	16	20,8 %	17	27,4 %	9	14,1 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	16	24,6 %	15	19,5 %	8	12,9 %	8	12,5 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	6	9,2 %	6	7,8 %	6	9,7 %		
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	10	15,4 %	9	11,7 %	14	22,6 %	19	26,7 %

Lorsque la performance des étudiants est évaluée en cours de quadrimestre, les modalités d'évaluation utilisées sont très fortement dépendantes de la variable « Nombre d'étudiants » (Tableaux 76 et 77). En effet, plus la taille des groupes est importante, moins l'enseignant utilise les exposés oraux et ce, que ce soit en Haute École ($p=0,03$) ou à l'Université ($p=0,00$).

Par ailleurs, dans la même situation, les Universités se démarquent des Hautes Écoles par une diminution du recours aux présentations de travaux écrits ($p=0,00$), mais, surtout, par le recours plus massif aux tests écrits ($p=0,00$).

Tableau 78 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=662	Moins de 25 étudiants N=142	Entre 25 et 55 étudiants N=187	Entre 56 et 124 étudiants N=199	125 étudiants et plus N=134
Examen écrit	92 64,8 %	134 71,7 %	131 65,8 %	100 74,6 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	26 37,7 %	52 43,3 %	56 47,1 %	53 58,9 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=411 – 82, 120, 119, 90</i>	81 98,8 %	119 99,2 %	118 99,2 %	87 96,7 %
Examen oral	59 41,5 %	69 36,9 %	63 31,7 %	37 27,6 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	52 36,6 %	47 25,1 %	62 31,2 %	27 20,1 %

Tableau 79 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=588	Moins de 25 étudiants N=141	Entre 25 et 55 étudiants N=151	Entre 56 et 124 étudiants N=110	125 étudiants et plus N=186
Examen écrit	73 51,8 %	87 57,6 %	75 68,2 %	164 88,2 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	6 9,4 %	17 22,1 %	23 31,9 %	97 60,6 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=373 – 64, 77, 72, 160</i>	64 100 %	75 97,4 %	69 95,8 %	122 76,2 %
Examen oral	90 63,8 %	68 45,0 %	35 31,8 %	39 21,0 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	56 39,7 %	58 38,4 %	24 21,8 %	28 15,1 %

L'analyse des tableaux 78 et 79 met en évidence que les modalités d'évaluation de fin de quadrimestre sont fortement dépendantes de la taille du groupe et ce, de manière analogue en Haute École et à l'Université. L'augmentation du nombre d'étudiants va effectivement de pair avec une utilisation plus importante des examens écrits (et une utilisation plus fréquente des questions fermées au sein de ceux-ci), au détriment des examens oraux et des travaux ($p=0,00$ pour l'ensemble des liens, sauf pour le recours aux examens écrits en Haute École où $p=0,08$).

Mentionnons également qu'à l'Université, l'utilisation de questions ouvertes lors des examens écrits diminue lorsque le groupe augmente ($p=0,00$). Quand on observe les modalités de questionnement des examens écrits, on remarque également que l'utilisation d'évaluations combinées, c'est-à-dire faisant appel à la fois à des questions fermées et à des questions ouvertes, augmente sensiblement.

Ratio théorie/pratique du cours et évaluation

Dans l'enquête, il était demandé aux répondants de préciser quelle proportion de leur cours est d'obédience théorique. Nous supposons effectivement que les pratiques d'évaluation des enseignants pouvaient varier selon le type de cours concerné (théorique/pratique). Une variable à quatre modalités a ainsi été codée sur base des valeurs recueillies :

- Les cours présentant moins de 50 % de théorie ;
- Les cours présentant entre 50 % et 67,6 % de théorie ;
- Les cours présentant entre 67,6 % et 99 % de théorie ;
- Les cours à 100 % théoriques.

Tableau 80 : Ratio théorie/pratique du cours et temporalité de l'évaluation en Haute École.

Hautes Écoles N=759	Moins de 50 % de théorie N=267	Entre 50 % et 67,6 % N=140	Entre 67,7 % et 99,9 % N=51	100 % de théorie N=301
Uniquement en cours de quadrimestre	39 14,6 %	6 4,3 %	1 2,0 %	12 4,0 %
En cours ET en fin de quadrimestre	141 52,8 %	81 57,9 %	23 45,1 %	106 35,2 %
Uniquement en fin de quadrimestre	87 32,6 %	53 37,9 %	27 52,9 %	183 60,8 %

$\chi^2=68,19$, $p=0,00$

Tableau 81 : Ratio théorie/pratique du cours et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=665	Moins de 50 % de théorie N=126	Entre 50 % et 67,6 % N=224	Entre 67,7 % et 99,9 % N=86	100 % de théorie N=229
Uniquement en cours de quadrimestre	14 11,1 %	8 3,6 %	4 4,6 %	17 7,4 %
En cours ET en fin de quadrimestre	75 59,5 %	107 47,8 %	36 41,9 %	68 29,7 %
Uniquement en fin de quadrimestre	37 29,4 %	109 48,7 %	46 53,5 %	144 62,9 %

$\chi^2=44,89$, $p=0,00$

En ce qui concerne les liens entre le ratio théorie/pratique et les moments d'évaluation, on constate que, plus les cours ont une portée théorique, moins l'enseignant utilise une évaluation mixte (c'est-à-dire en cours ET en fin de quadrimestre) et ce, que ce soit en Haute École ($p=0,00$; Tableau 80) ou à l'Université ($p=0,00$; Tableau 81). Par voie de conséquence, ces mêmes enseignants privilégieront des évaluations uniquement de fin de quadrimestre ($p=0,00$ en HE et en U).

Mentionnons également que les évaluations réalisées uniquement en cours de quadrimestre sont plus fréquentes en Haute École lorsque les cours présentent moins de 50 % de théorie ($p=0,00$).

Par ailleurs, aucune conclusion ne peut être tirée en ce qui concerne les objets de l'évaluation réalisée en cours de quadrimestre. Aussi bien en Haute École qu'à l'Université, les performances et les compétences comportementales (effort fourni, présence au cours et comportement) évaluées ne sont pas tributaires du ratio théorie/pratique qui caractérise l'enseignement.

Tableau 82 : Ratio théorie/pratique du cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=325	Moins de 50 % de théorie N=143		Entre 50 % et 67,6 % N=72		Entre 67,6 % et 100 % N=19		100 % de théorie N=91	
Test oral	27	18,9 %	10	13,9 %	3	15,8 %	16	17,6 %
Test écrit	51	35,7 %	36	50,0 %	8	42,1 %	47	51,6 %
Travail écrit	65	45,4 %	36	50,0 %	7	36,8 %	51	56,1 %
Exposé oral	52	36,4 %	23	31,9 %	7	36,8 %	37	40,7 %
Présentation d'un travail écrit	27	18,9 %	12	16,7 %	5	26,3 %	21	23,1 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	45	31,5 %	20	27,8 %	5	26,3 %	9	9,9 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	23	16,1 %	2	2,8 %	2	10,5 %	10	11,0 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	45	31,5 %	23	31,9 %	4	21,1 %	5	5,5 %

En Haute École, en ce qui concerne l'évaluation en cours de quadrimestre, nous constatons que le pourcentage d'évaluations de projets et d'évaluations via des activités de terrain (de type TP/TD/clinique) diminue en fonction de l'ampleur du volet théorique du cours (Tableau 82).

À l'Université, les modalités d'évaluation en cours de quadrimestre ne diffèrent pas en fonction du ratio théorie/pratique.

Tableau 83 : Ratio théorie/pratique du cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=662	Moins de 50 % de théorie N=207		Entre 50 % et 67,6 % N=128		Entre 67,6 % et 100 % N=48		100 % de théorie N=279	
Examen écrit	109	52,7 %	94	73,4 %	35	72,9 %	219	78,5 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	31	37,3 %	36	40,4 %	18	54,5 %	102	49,5 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> N=411 – 83, 89, 33, 206	83	100 %	89	100 %	31	93,9 %	202	98,1 %
Examen oral	90	43,8 %	48	37,5 %	14	29,2 %	76	27,2 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	82	39,6 %	40	31,2 %	12	25 %	54	19,3 %

Lorsqu'il s'agit des évaluations en fin de quadrimestre, en Haute École, nous constatons que le ratio théorie/pratique exerce une influence (Tableau 83). Par rapport à un cours peu théorique, un cours 100 % théorique est plus souvent évalué avec un examen écrit ($p=0,00$) et moins souvent à l'aide d'un examen oral ($p=0,00$) ou d'un travail de fin de quadrimestre ($p=0,00$).

Le ratio théorie/pratique n'influence pas les modalités d'évaluation utilisées en fin de quadrimestre à l'Université.

Ancienneté dans le cours et évaluation

Via l'un des items de l'enquête, nous demandions aux répondants d'indiquer depuis combien de temps ils donnent le cours auquel ils ont fait référence pour remplir le questionnaire. Comme dans les cas précédents, une variable a été construite sur base des valeurs de quartiles et de la médiane afin de créer quatre catégories :

- Les enseignants ayant moins de 3 ans d'ancienneté dans le cours ;
- Les enseignants ayant une ancienneté de 3 à 6 ans dans le cours ;
- Les enseignants ayant une ancienneté de 6 à 12 ans dans le cours ;
- Les enseignants ayant 12 ans ou plus d'ancienneté dans le cours.

Un premier constat est que, ni la temporalité des évaluations ni les objets de l'évaluation en cours de quadrimestre ne dépendent de l'ancienneté au niveau du cours. Ce constat est valable en Haute École et à l'Université.

Tableau 84 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=325	Moins de 3 ans N=74		Entre 3 et 6 ans N=69		Entre 6 et 12 ans N=84		12 ans et plus N=98	
Test oral	12	16,2 %	15	21,7 %	11	13,1 %	18	18,3 %
Test écrit	27	36,5 %	30	43,5 %	34	40,5 %	51	52,0 %
Travail écrit	36	48,6 %	40	58,0 %	37	44,1 %	46	46,9 %
Exposé oral	27	36,5 %	28	40,6 %	26	30,9 %	38	38,8 %
Présentation d'un travail écrit	11	14,9 %	15	21,7 %	22	26,2 %	17	17,3 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	18	24,3 %	13	18,8 %	24	28,6 %	24	24,5 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	9	12,2 %	6	8,7 %	13	15,5 %	9	9,2 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	7	9,5 %	17	24,6 %	24	28,6 %	29	29,6 %

Tableau 85 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=268	Moins de 3 ans N=51		Entre 3 et 6 ans N=70		Entre 6 et 12 ans N=70		12 ans et plus N=77	
Test oral	6	11,8 %	12	17,1 %	10	14,3 %	13	16,9 %
Test écrit	18	35,3 %	25	35,7 %	28	40,0 %	44	57,1 %
Travail écrit	33	64,7 %	36	51,4 %	36	51,4 %	33	42,9 %
Exposé oral	22	43,1 %	26	37,1 %	25	35,7 %	23	29,9 %
Présentation d'un travail écrit	17	33,3 %	15	21,4 %	20	28,6 %	14	18,2 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	8	15,7 %	12	17,1 %	15	21,4 %	12	15,6 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	2	3,9 %	4	5,7 %	5	7,1 %	7	9,1 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	4	7,8 %	7	10,0 %	20	28,6 %	21	27,3 %

Le tableau 84 montre que les enseignants de Haute École avec plus de 12 ans d'ancienneté dans le cours utilisent davantage de tests écrits ($p=0,04$) et évaluent plus souvent les activités de terrain (de type TP/TD/clinique) ($p=0,00$), comparativement à ceux qui ont une ancienneté de moins de trois ans dans le cours.

Tout comme nous venons de le mentionner pour les Hautes Écoles, l'analyse du tableau 85 révèle qu'à l'Université, plus l'ancienneté dans le cours est élevée, plus l'usage des tests écrits et des évaluations d'activités de terrain (TP/TD/clinique) augmentent ($p=0,01$ et $p=0,01$) pour les évaluations en cours de quadrimestre. À l'inverse, les enseignants universitaires donnant le cours depuis plus de 12 ans recourent moins souvent à la réalisation de travaux écrits ($p=0,01$) et à la présentation de ceux-ci ($p=0,05$) pour évaluer la performance des étudiants en cours de quadrimestre (Tableau 85).

Tableau 86 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=662	Moins de 3 ans N=141		Entre 3 et 6 ans N=168		Entre 6 et 12 ans N=172		12 ans et plus N=181	
Examen écrit	93	66,0 %	118	70,2 %	124	72,1 %	122	67,4 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	30	37,0 %	59	55,1 %	58	50,4 %	40	37,0 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=411 – 81, 107, 115, 108</i>	80	98,8 %	105	98,1 %	113	98,3 %	107	99,1 %
Examen oral	42	29,8 %	52	30,9 %	53	30,8 %	81	44,7 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	51	36,2 %	46	27,4 %	41	23,8 %	50	27,6 %

En ce qui concerne les modalités d'évaluation utilisées en fin de quadrimestre, les enseignants d'une ancienneté supérieure à 12 ans dans le cours en Haute École recourent proportionnellement davantage à l'examen oral que ceux qui témoignent d'une ancienneté de moins de trois ans ($p=0,01$; Tableau 86).

Tableau 87 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=588	Moins de 3 ans N=104		Entre 3 et 6 ans N=144		Entre 6 et 12 ans N=175		12 ans et plus N=165	
Examen écrit	68	65,4 %	98	68,1 %	118	67,4 %	115	69,7 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	33	53,2 %	26	28,0 %	41	37,3 %	43	39,1 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=373 – 62, 93, 110, 108</i>	51	82,3 %	87	93,5 %	94	85,4 %	98	90,7 %
Examen oral	41	39,4 %	51	35,4 %	68	38,9 %	72	43,6 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	39	37,5 %	42	29,2 %	48	27,4 %	37	22,4 %

Le tableau 87 indique, quant à lui, qu'à l'Université, plus l'enseignant gagne en ancienneté dans le cours, moins il utilise proportionnellement le travail de fin de quadrimestre ($p=0,01$).

Nombre d'assistants se consacrant au cours et évaluation

Dans l'enquête, il a été demandé aux répondants (universitaires uniquement) d'indiquer de quel pourcentage d'ETP assistant ils bénéficient pour encadrer l'enseignement (et donc aussi l'évaluation) du cours auquel ils ont fait référence pour remplir le questionnaire. Une nouvelle variable a ainsi été catégorisée en quatre modalités, selon les quartiles et médiane obtenus :

- L'enseignant ne dispose d'aucun assistant pour ce cours ;
- L'enseignant dispose de maximum 1 ETP assistant pour ce cours ;
- L'enseignant dispose de 1,1 à 2 ETP assistants pour ce cours ;
- L'enseignant dispose de plus de 2 ETP assistants pour ce cours.

Tableau 88 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et temporalité de l'évaluation.

Universités N=633	Pas d'assistant N=305	Entre 0,1 et 1 assistant N=264	Entre 1,1 et 2 assistants N=37	Plus de 2 assistants N=27
Uniquement en cours de quadrimestre	25 8,2 %	11 4,2 %	1 2,7 %	
En cours ET en fin de quadrimestre	106 34,7 %	129 48,9 %	19 51,3 %	19 70,4 %
Uniquement en fin de quadrimestre	174 57,0 %	124 47,0 %	17 45,9 %	8 29,6 %

$\chi^2=24,19$, $p=0,00$

Le tableau 88 montre que, plus un enseignant universitaire dispose d'assistants pour encadrer son cours, plus il mettra en place un dispositif d'évaluation mixte (c'est-à-dire en cours ET en fin de quadrimestre), ce qui semble avoir un effet mécanique en retour sur les évaluations uniquement planifiées en fin de quadrimestre puisqu'elles diminuent au plus le nombre d'ETP assistant augmente ($p=0,01$).

Même si le nombre d'évaluations mixtes croît avec le nombre d'assistants, cette variable n'a aucun effet sur les objets de l'évaluation (performance et compétences comportementales).

Tableau 89 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre.

Universités N=258	Pas d'assistant N=103	Entre 0,1 et 1 assistant N=120	Entre 1,1 et 2 assistants N=18	Plus de 2 assistants N=17
Test oral	18 17,5 %	15 12,5 %	4 22,2 %	1 5,9 %
Test écrit	30 29,1 %	58 48,3 %	13 72,2 %	8 47,1 %
Travail écrit	58 56,3 %	61 50,8 %	8 44,4 %	7 41,2 %
Exposé oral	47 45,6 %	40 33,3 %	2 11,1 %	6 35,3 %
Présentation d'un travail écrit	37 35,9 %	21 17,5 %	4 22,2 %	1 5,9 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	17 16,5 %	25 20,8 %	1 5,5 %	3 17,6 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	6 5,8 %	8 6,7 %	2 11,1 %	1 5,9 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	7 6,8 %	33 27,5 %	6 33,3 %	6 35,3 %

Cependant, nous relevons au tableau 89 que, parmi les modalités d'évaluation proposées pour mesurer la performance des étudiants en cours de quadrimestre, les présentations de travaux écrits sont beaucoup moins utilisées lorsque l'enseignant bénéficie d'assistants, que lorsqu'il n'en bénéficie pas ($p=0,01$).

Tableau 90 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Universités N=573	Pas d'assistant N=267	Entre 0,1 et 1 assistant N=245	Entre 1,1 et 2 assistants N=34	Plus de 2 assistants N=27
Examen écrit	162 60,7 %	181 73,9 %	27 79,4 %	22 81,5 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	50 18,7 %	59 35,5 %	16 61,5 %	15 68,2 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> N=366 – 152, 166, 26, 22	132 86,8 %	155 93,4 %	19 73,1 %	17 77,3 %
Examen oral	106 39,7 %	98 40,0 %	15 44,1 %	7 25,9 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	80 30,0 %	72 29,4 %	7 20,6 %	3 11,1 %

En fin de quadrimestre, le fait de bénéficier de plus de deux assistants – si l'on compare avec ceux qui n'en ont pas – amène les enseignants à évaluer les acquis de leurs étudiants en utilisant davantage la modalité « Examen écrit » ($p=0,03$). Ces examens comprennent, par ailleurs, plus souvent des questions fermées ($p=0,00$). L'augmentation observée semble d'ailleurs se faire au détriment des travaux de fin de quadrimestre ($p=0,04$), qui diminuent dans les mêmes conditions (Tableau 90).

Type de pédagogie utilisé et évaluation

Lors de l'administration de l'enquête, il était demandé aux enseignants de définir leur pédagogie pour le cours de référence, sur une échelle allant de 1 (transmissive) à 10 (active). Nous supposons effectivement que le type de pédagogie utilisé au cours pouvait être en relation avec les pratiques d'évaluation des enseignants.

Nous avons ensuite catégorisé leurs réponses selon trois grands types de pédagogie :

- Pédagogie transmissive : réponses 1, 2 et 3 ;
- Pédagogie active : réponses 8, 9 et 10 ;
- Pédagogie « intermédiaire » : les réponses entre ces deux pôles (4 à 7).

Les tableaux 91 et 92 mettent en parallèle ces trois types de pédagogie et les moments de l'évaluation.

Tableau 91 : Type de pédagogie et temporalité de l'évaluation en Haute École.

Hautes Écoles N=725	Transmissive N=133	Intermédiaire N=279	Active N=313
Uniquement en cours de quadrimestre	6 4,5 %	8 2,9 %	44 14,1 %
En cours ET en fin de quadrimestre	34 25,6 %	135 48,4 %	164 52,4 %
Uniquement en fin de quadrimestre	93 69,9 %	136 48,7 %	105 33,5 %

$\chi^2=68,31$, $p=0,00$

Tableau 92 : Type de pédagogie et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=638	Transmissive N=244	Intermédiaire N=223	Active N=171
Uniquement en cours de quadrimestre	14 5,7 %	10 4,5 %	12 7,0 %
En cours ET en fin de quadrimestre	62 25,4 %	111 49,8 %	103 60,2 %
Uniquement en fin de quadrimestre	168 68,8 %	102 45,7 %	56 32,7 %

$\chi^2=60,23$, $p=0,00$

Le fait d'utiliser une pédagogie active ou transmissive est en lien avec la temporalité de l'évaluation. En effet, en Haute École, tout comme à l'Université, les cours basés sur une méthode active sont davantage évalués de manière mixte, c'est-à-dire en cours ET en fin de quadrimestre ($p=0,00$ et $0,00$). Cela se fait au détriment des évaluations organisées exclusivement en fin de quadrimestre ($p=0,00$ et $0,00$).

En Haute École (Tableau 91), et ce n'est pas le cas à l'Université (Tableau 92), les cours s'appuyant sur une pédagogie active sont plus fréquemment évalués uniquement en cours de quadrimestre, si on les compare aux pédagogies transmissive et intermédiaire.

Tableau 93 : Type de pédagogie et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=367	Transmissive N=35	Intermédiaire N=135	Active N=197
Performance	35 100 %	120 88,9 %	165 83,8 %
Effort fourni	18 51,4 %	61 45,2 %	121 61,4 %
Présence au cours	6 17,1 %	30 22,2 %	65 33,0 %
Comportement	5 14,3 %	26 19,3 %	62 31,5 %

Tableau 94 : Type de pédagogie et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=299	Transmissive N=69	Intermédiaire N=119	Active N=111
Performance	68 98,5 %	105 88,2 %	98 88,3 %
Effort fourni	18 26,1 %	61 51,3 %	69 62,2 %
Présence au cours	3 4,3 %	18 15,1 %	37 33,3 %
Comportement	2 2,9 %	19 16,0 %	25 22,5 %

Comme nous pouvions nous y attendre, les objets de l'évaluation ciblés en cours de quadrimestre dépendent du type de pédagogie utilisé au cours. Ainsi, que ce soit à l'Université (Tableau 94) ou en Haute École (Tableau 93), les enseignants favorisant les pédagogies actives évaluent proportionnellement moins la performance que ceux qui donnent des cours transmissifs ($p=0,01$ en HE et en U).

Dans le même temps, ils évaluent plus fréquemment des compétences comportementales. C'est le cas pour la présence au cours ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 % en HE et $p=0,00$ en U) et pour le comportement en classe ($p=0,04$ en HE et $p=0,00$ en U). En ce qui concerne les efforts fournis, ils sont également plus souvent évalués, mais uniquement à l'Université ($p=0,00$).

Au vu de ces constats, il paraît intéressant de se pencher sur la relation entre la pédagogie utilisée au cours et les modalités d'évaluation auxquelles l'enseignant fait appel pour mesurer la performance de ses étudiants en cours de quadrimestre. Les tableaux 95 et 96 nous informent à ce propos.

Tableau 95 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=314	Transmissive N=35		Intermédiaire N=119		Active N=160	
Test oral	1	2,9 %	23	19,3 %	28	17,5 %
Test écrit	19	54,3 %	63	52,9 %	56	35,0 %
Travail écrit	18	51,4 %	58	48,7 %	77	48,1 %
Exposé oral	7	20,0 %	42	35,3 %	64	40,0 %
Présentation d'un travail écrit	4	11,4 %	20	16,8 %	36	22,5 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	8	22,9 %	19	16,0 %	47	29,4 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)			12	10,1 %	23	14,4 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	6	17,1 %	25	21,0 %	42	26,2 %

En Haute École, lorsque la performance est évaluée en cours de quadrimestre (Tableau 95), le type de pédagogie est lié à l'utilisation du test écrit (qui est moindre dans le cadre des pédagogies actives, $p=0,00$) et de l'exposé oral (qui est plus fréquemment utilisé dans le contexte des pédagogies actives, $p=0,02$).

Tableau 96 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=261	Transmissive N=63		Intermédiaire N=104		Active N=94	
Test oral	6	9,5 %	23	22,1 %	12	12,8 %
Test écrit	36	57,1 %	43	41,3 %	34	36,2 %
Travail écrit	23	36,5 %	53	51,0 %	59	62,8 %
Exposé oral	6	9,5 %	37	35,6 %	48	51,1 %
Présentation d'un travail écrit	8	12,7 %	25	24,0 %	30	31,9 %
Évaluation de projet (technique, artistique...)	3	4,8 %	20	19,2 %	23	24,5 %
Évaluation d'activités de terrain (stage)	4	6,3 %	4	3,8 %	10	10,6 %
Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)	24	38,1 %	18	17,3 %	8	8,5 %

À l'Université, le choix des modalités d'évaluation en cours de quadrimestre semble lié, en de plus grandes proportions, avec le type de pédagogie utilisé dans le cours (Tableau 96). Le constat dressé pour les Hautes Écoles demeure valable : pour ceux qui utilisent les pédagogies actives, l'usage du test écrit est plus rare ($p=0,01$) et celui des exposés oraux est plus fréquent ($p=0,00$).

Spécifiquement à l'Université, notons également que ceux qui utilisent les pédagogies actives recourent moins aux évaluations d'activités de terrain (tels que les TP, TD et clinique ; $p=0,00$). À l'inverse, ils utilisent plus

volontiers les travaux écrits ($p=0,00$), les exposés oraux ($p=0,00$), les présentations de travaux écrits ($p=0,01$) et les évaluations de projet ($p=0,00$).

Les tableaux 97 et 98 se penchent à présent sur les modalités d'évaluation mises en œuvre en fin de quadrimestre pour évaluer les acquis des étudiants, selon le type de pédagogie utilisé par l'enseignant.

Tableau 97 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=639	Transmissive N=125		Intermédiaire N=258		Active N=256	
Examen écrit	100	80,0 %	202	78,3 %	139	54,3 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	49	51,6 %	94	50,3 %	39	33,1 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=400 – 95, 187, 118</i>	92	96,8 %	185	98,9 %	117	99,1 %
Examen oral	32	25,6 %	82	31,8 %	106	41,4 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	11	8,8 %	53	20,5 %	112	43,7 %

Il en ressort qu'en Haute École, le type de pédagogie est fortement lié au choix des modalités d'évaluation en fin de quadrimestre. Tout comme nous l'avions constaté pour les tests écrits en cours de quadrimestre (Tableau 95, p. 64), le recours aux examens écrits diminue significativement ($p=0,00$) dans le cadre des pédagogies actives. Par ailleurs, on constate que ceux-ci comprennent plus rarement des questions fermées que des questions ouvertes ($p=0,00$). La diminution du recours à la modalité « Examen écrit » profite aux examens oraux ($p=0,00$) et aux travaux de fin de quadrimestre ($p=0,00$), dont l'usage est plus élevé pour évaluer les apprentissages des étudiants dans un cours basé sur la pédagogie active.

Tableau 98 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=576	Transmissive N=225		Intermédiaire N=202		Active N=149	
Examen écrit	169	75,1 %	141	69,8 %	80	53,7 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	76	45,8 %	40	30,8 %	23	32,9 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=366 – 166, 130, 70</i>	133	80,1 %	124	95,4 %	66	94,3 %
Examen oral	82	36,4 %	83	41,1 %	63	42,3 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	24	10,7 %	60	29,7 %	78	52,3 %

La plupart des constats dressés pour les Hautes Écoles restent valables pour les Universités (Tableau 98). En effet, plus les cours utilisent les pédagogies actives, plus les examens écrits sont délaissés ($p=0,00$). Quand ils sont quand même utilisés, l'usage de questions fermées diminue également ($p=0,07$ significatif au seuil de 10 %), et cela se fait en faveur des questions ouvertes dont l'utilisation augmente ($p=0,01$).

Si, à l'Université, tout comme dans les Hautes Écoles, on constate un recours accru aux travaux de fin de quadrimestre dans les cours privilégiant les méthodes actives (Tableaux 97 et 98), on remarque, par contre, que le type de pédagogie n'est pas lié significativement à la modalité de l'examen oral.

Méthode pédagogique et évaluation

Dans l'enquête, une question portait sur les méthodes d'enseignement utilisées par l'enseignant dans le cours-cible de l'enquête. Les répondants devaient cocher, parmi une série de méthodes, celles qu'ils utilisent dans leur cours concerné, puis les classer par ordre d'importance.

N'ont été conservées, pour ces analyses, que les méthodes les plus fréquentes, à savoir :

- L'exposé magistral ;
- Le recours à des conférenciers ;
- Les lectures ;
- Les ateliers, TP, TD, laboratoires, démonstrations ;
- Les études de cas, simulations, jeux de rôle ;
- Le débat, les discussions, les échanges collectifs ;
- L'exposé oral par les étudiants ;
- Le travail écrit des étudiants ;
- La réalisation concrète, créative ;
- Le stage, la formation pratique ;
- Le cours en ligne.

Des analyses statistiques à proprement parler étant difficilement interprétables, compte tenu du nombre important de catégories, nous ne relèverons ici que les points saillants qui nous semblent devoir être mentionnés. Il s'agit principalement de constats relatifs à la méthode pédagogique « Exposé magistral » mise en relation avec quatre éléments : [1] la temporalité de l'évaluation ; [2] les objets de l'évaluation en cours de quadrimestre ; [3] les modalités d'évaluation en cours de quadrimestre ; et [4] les modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Temporalité de l'évaluation

Nous constatons que les exposés magistraux sont de loin la méthode la plus utilisée (43,3 % en HE et 65,8 % en U) et que les évaluations qui les accompagnent sont, dans près de 60 % des cas, réalisées uniquement lors des périodes d'évaluation de fin de quadrimestre.

Les enseignants ayant recours à d'autres méthodes pédagogiques plus actives, telles que les réalisations concrètes et créatives, les ateliers ou encore les débats et discussions, ont plutôt tendance à réaliser des évaluations mixtes (c'est-à-dire en cours ET en fin de quadrimestre).

L'évaluation dans le cadre de stages et formations pratiques se réalise, plus souvent que les autres, uniquement durant le quadrimestre.

Objets de l'évaluation

Lors des évaluations réalisées en cours de quadrimestre, nous observons que les enseignants ayant recours à une méthode basée sur les exposés magistraux évaluent davantage le niveau de performance des étudiants. Ceux qui recourent aux stages et formations pratiques prennent, quant à eux, plus en compte les efforts fournis par les étudiants.

Modalités d'évaluation en cours de quadrimestre

Les enseignants recourant aux exposés magistraux ont plus souvent recours aux tests et travaux écrits. Les cours organisés sous la forme d'ateliers, TP ou laboratoires sont plus souvent évalués via les évaluations d'activités de terrain, de projets, mais également, dans une moindre mesure, via les tests écrits.

Modalités d'évaluation en fin de quadrimestre

En fin de quadrimestre, les cours dispensés sous la forme d'exposés magistraux sont plus souvent évalués à l'aide d'examens écrits.

Objectifs visés par l'enseignant et évaluation

Dans l'enquête, il était demandé aux répondants de se situer dans le triangle ci-dessous en vue de préciser les objectifs d'apprentissage principalement visés dans le cours.

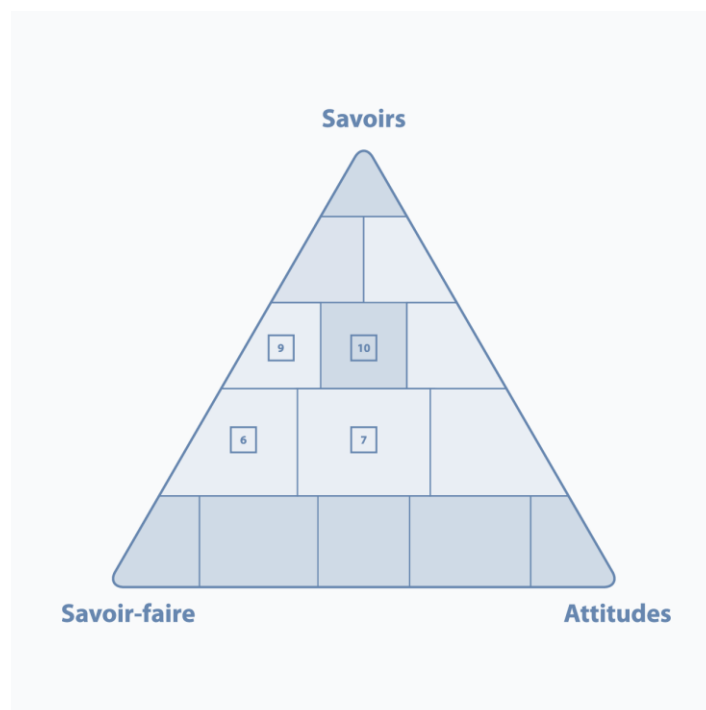


Figure 1 : Articulation entre Savoirs, Savoir-faire, Attitudes.

Aussi bien en Haute École qu'à l'Université, la fréquence de réponses la plus importante se situe dans la zone centrale du triangle (zone 7 – 40,9 % en HE et 31,7 % en U), amenant l'étudiant à développer à la fois des savoirs, des attitudes et des savoir-faire.

Le second choix est, quant à lui, différent entre Université et Haute École. En effet, il concerne la zone 6 pour les Hautes Écoles (12,7 %). Cette zone occupe une position plutôt centrale entre l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, même si elle privilégie légèrement les savoir-faire. À l'Université, par contre, la seconde zone la plus souvent choisie est la zone 10 (13 %). Si celle-ci favorise les trois grands pôles du triangle, elle démontre tout de même un léger penchant pour les savoirs.

La troisième zone de choix (zone 9) est, tout comme la première, identique dans les deux types d'établissement (9 % en HE et 11,7 % en U). Elle se situe entre les savoirs et savoir-faire, mais témoigne d'une légère préférence pour les savoirs (contrairement à la zone 6 qui est adjacente et penchait plutôt pour les savoir-faire).

La distinction courante entre les savoir-faire, qui seraient plutôt enseignés en Haute École, et les savoirs théoriques, qui le seraient plutôt à l'Université, se retrouve finalement dans nos données, mais de manière somme toute relativement marginale.

Lors de nos analyses, il est ressorti que le type d'objectifs visés, parmi le trio de tête en Haute École et à l'Université, était sans aucun lien avec la temporalité des évaluations.

Les tableaux 99 et 100 s'intéressent aux objets de l'évaluation dans le cadre des évaluations organisées en cours de quadrimestre en relation avec les objectifs d'apprentissage du cours.

Tableau 99 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=383	Zone 7 – 41,2 % N=158		Zone 6 – 13,8 % N=53		Zone 9 – 7,6 % N=29	
Performance	134	84,8 %	51	96,2 %	24	82,8 %
Effort fourni	96	60,8 %	25	47,2 %	12	41,4 %
Présence au cours	45	28,5 %	12	22,6 %	6	20,7 %
Comportement	47	29,7 %	10	18,9 %	2	6,9 %

En Haute École, les objets de l'évaluation en cours de quadrimestre varient partiellement en fonction du type d'objectifs d'apprentissage poursuivis au cours par l'enseignant. Ainsi, quand la zone 6 (Figure 1, p. 67) est visée, la performance est plus souvent évaluée que lorsque les deux autres types d'objectifs sont visés ($p=0,03$).

Les enseignants ciblant la zone 7, qui est la plus centrale de la Figure 1, évaluent plus souvent les efforts fournis ($p=0,05$) et le comportement en classe ($p=0,01$), comparativement aux enseignants focalisés sur les deux autres zones (Tableau 99).

Tableau 100 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=307	Zone 7 – 36,2 % N=111		Zone 10 – 12,0 % N=37		Zone 9 – 12,0 % N=37	
Performance	99	89,2 %	35	94,6 %	36	97,3 %
Effort fourni	62	55,9 %	18	48,6 %	17	45,9 %
Présence au cours	28	25,2 %	2	5,4 %	9	24,3 %
Comportement	28	25,2 %	2	5,4 %	2	5,4 %

À l'Université, les enseignants visant la zone 10 (qui est relativement centrale, mais cible davantage les savoirs ; Figure 1, p. 67) se préoccupent nettement moins de la présence au cours ($p=0,01$) que les enseignants focalisés sur les deux autres zones (Tableau 100). Ceux qui visent la zone 7 (la plus centrale de la figure 1) se centrent, quant à eux, plus sur l'évaluation du comportement en classe que les autres ($p=0,01$). Notons que, parmi le trio de tête, cette zone est celle qui vise le plus le savoir attitudinal.

Nos analyses ne montrent pas de lien entre les modalités d'évaluation en cours de quadrimestre et les objectifs d'apprentissage visés. Ce n'est pas le cas en ce qui concerne les modalités d'évaluation de fin de quadrimestre (Tableaux 101 et 102).

Tableau 101 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles N=662	Zone 7 – 38,67 % N=256		Zone 6 – 12,24 % N=81		Zone 9 – 8,31 % N=55	
Examen écrit	166	64,8 %	56	69,1 %	44	80,0 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	63	42,0 %	21	43,7 %	20	55,5 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=411 – 150, 48, 36</i>	148	98,7 %	47	97,9 %	35	97,2 %
Examen oral	97	37,9 %	31	38,3 %	20	36,4 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	90	35,2 %	21	25,9 %	5	9,1 %

En effet, en Haute École, en ce qui concerne les modalités d'évaluation utilisées en fin de quadrimestre pour évaluer les acquis des étudiants, nous notons que, lorsque les enseignants ciblent la zone 9 (située entre les savoir-faire et les savoirs, mais davantage centrée sur l'acquisition de ces derniers sur la figure 1, p. 67), ils recourent plus fréquemment à l'examen écrit que lorsque la zone 7 (la plus centrale de la figure 1) est visée ($p=0,03$). Par ailleurs, les cours ciblant cette même zone 9 seraient beaucoup moins souvent évalués à l'aide de travaux de fin de quadrimestre que ceux qui visent l'une des deux autres zones ($p=0,01$; Tableau 101).

Tableau 102 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=588	Zone 7 – 31,97 % N=188		Zone 10 – 13,43 % N=79		Zone 9 – 11,90 % N=70	
Examen écrit	124	66,0 %	57	72,1 %	49	70,0 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	37	33,0 %	24	43,6 %	22	44,9 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N= 373 – 112, 55, 49</i>	102	91,1 %	47	85,4 %	44	89,8 %
Examen oral	74	39,4 %	31	39,2 %	23	32,9 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	70	37,2 %	20	25,3 %	18	25,7 %

Le tableau 102 permet de constater qu'au sein des Universités, les enseignants visant la zone 7 (la plus centrale de la Figure 1, p. 67) font plus souvent appel aux travaux de fin de quadrimestre pour évaluer les acquis des étudiants ($p=0,07$ significatif au seuil de 10 %).

Récapitulatif

Après s'être penchés sur les caractéristiques individuelles de l'enseignant pouvant influencer leur manière d'évaluer les acquis des étudiants, nous nous sommes intéressés aux variables contextuelles propres au cours enseigné. Nous avons effectivement l'intuition que certaines d'entre elles pouvaient être liées aux pratiques évaluatives des enseignants. Nos résultats démontrent que les pratiques d'évaluation semblent effectivement dépendre du fait de travailler à plusieurs pour un même cours (co-titulariat), de la catégorie ou du secteur d'appartenance de l'enseignant, du cycle d'études, du bloc d'enseignement, du nombre d'ECTS attribués au cours, du nombre d'étudiants qui y sont inscrits, du ratio théorie/pratique le concernant, de l'ancienneté de l'enseignant dans ce cours, de la proportion d'assistants qui y est allouée, du type de pédagogie et de la méthode pédagogique utilisées. Ces variables contextuelles étant nombreuses, nous ne reprendrons ici que les différences significatives les plus saillantes et renvoyons le lecteur aux analyses qui précèdent pour plus de détails.

En ce qui concerne le fait de travailler en co-titulariat en Haute École, on observe plusieurs différences au niveau de l'évaluation en cours de quadrimestre : les enseignants donnant leur cours en co-titulariat tiennent moins compte de l'effort fourni par les étudiants et de leur comportement en classe (Tableau 49, p. 41) que les enseignants qui sont seul maître à bord. Par ailleurs, lorsqu'ils évaluent la performance des étudiants, ils le font aussi davantage qu'eux via des activités de terrain (TP/TD/Clinique). Ils optent également plus souvent pour la présentation d'un travail écrit que lorsqu'ils sont le seul titulaire d'un cours (Tableau 50, p. 42). Concernant le recours à la modalité « Présentation d'un travail écrit » en cours de quadrimestre, il est intéressant de constater que la relation est inversée à l'Université : les enseignants y recourent plus fréquemment lorsqu'ils sont l'unique titulaire du cours (Tableau 51, p. 42).

Si l'on se centre sur les évaluations organisées en fin de quadrimestre, on remarque que les examens écrits renferment plus souvent des questions ouvertes pour les cours de Haute École assurés en co-titulariat (Tableau 52, p. 43) alors que l'inverse est constaté à l'Université (Tableau 53, p. 43) : les cours possédant plusieurs titulaires recourent moins aux questions ouvertes et plus aux questions fermées dans les examens écrits de fin de quadrimestre (respectivement $p=0,00$ et $p=0,03$). On y constate aussi à une plus forte mobilisation du travail de fin de quadrimestre ($p=0,06$ significatif au seuil de 10 %).

En ce qui concerne le secteur ou la catégorie dans le(la)quel(le) l'enseignant travaille, nous constatons également un certain nombre de différences significatives. En Haute École, on observe tout d'abord que les enseignants de la catégorie paramédicale valorisent plus les évaluations en fin de quadrimestre (Tableau 54, p. 44) et que les enseignants de cette catégorie recourent plus souvent aux examens écrits (qui sont plus souvent composés de questions fermées) qu'aux autres modalités d'évaluation (Tableau 58, p. 46). Notons toutefois que les examens écrits comprennent très souvent des questions ouvertes dans chacune des catégories (et même toujours dans les catégories pédagogique et agronomique).

Les enseignants de la catégorie technique optent, eux, plus souvent pour une évaluation mixte (c'est-à-dire en cours ET en fin de quadrimestre) que pour une évaluation uniquement en fin de quadrimestre (Tableau 54, p. 44). Si nous n'avons pas observé de différence significative relative à la temporalité des évaluations dans les autres catégories, nous avons toutefois pu relever d'autres différences quant à l'utilisation de certaines modalités d'évaluation en cours ou en fin de quadrimestre. Lorsque les enseignants de la catégorie technique évaluent la performance de leurs étudiants en cours de quadrimestre, ils recourent plus souvent à l'évaluation de projet (technique, artistique...) et au travail écrit qu'aux autres modalités d'évaluation (Tableau 56, p. 45). Dans le même contexte, les enseignants des catégories pédagogique et sociale valorisent davantage le travail écrit alors que ceux issus de la catégorie économique déclarent recourir préférentiellement au test écrit (Tableau 56, p. 45). Les enseignants provenant de la catégorie sociale sont ceux qui disent le plus avoir recours au travail lorsqu'ils évaluent les acquis des étudiants en fin de quadrimestre (Tableau 58, p. 46).

À l'Université, concernant la temporalité des évaluations, nous n'avons relevé de différences significatives que dans le secteur de la santé : les enseignants qui en sont issus valorisent les évaluations en fin de quadrimestre (61,7 %) plutôt que les évaluations mixtes (28,3 %) ou les évaluations uniquement en cours de quadrimestre (10 % ; Tableau 55, p. 44). Dans ce secteur, les évaluations organisées en fin de quadrimestre sont plus souvent des examens écrits qui renferment principalement des questions fermées plutôt que des questions ouvertes (Tableau 59, p. 47). Toutefois, lorsque ces enseignants évaluent la performance des étudiants en cours de quadrimestre, ils disent préférer les modalités « Test écrit » et « Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique) » (Tableau 57, p. 46).

Les enseignants du secteur des sciences humaines et sociales privilégient, quant à eux, les travaux écrits lorsqu'ils évaluent en cours de quadrimestre. Les enseignants du secteur des sciences et techniques valorisent également l'écrit, qu'il s'agisse de travaux ou de tests. Par contre, lorsque les enseignants provenant de ce dernier secteur évaluent en fin de quadrimestre, ils recourent plus souvent à un examen oral (Tableau 59, p. 47).

En ce qui concerne le cycle d'études, nos résultats démontrent que les étudiants de Haute École poursuivant des études de cycle long ont proportionnellement davantage d'évaluations se réalisant uniquement en cours de quadrimestre (13,1 % ; $p=0,00$) que les étudiants poursuivant des études de cycle court (6,3 %) (Tableau 60, p. 47). Par ailleurs, il ressort que certaines modalités d'évaluation visant à mesurer la performance des étudiants en cours de quadrimestre varient d'un cycle à l'autre : ainsi, les travaux écrits sont davantage utilisés dans les formations de cycle long (60 % contre 46,1 % de cycle court ; $p=0,04$) alors que les exposés oraux (39,4 % contre 26,1 % au cycle long ; $p=0,05$) et les évaluations d'activités de stage (13,4 % contre 4,6 % au cycle long ; $p=0,05$) le sont plus fréquemment dans les formations de cycle court (Tableau 61, p. 48). Notons encore que, pour ce dernier type de formations, les évaluations de fin de quadrimestre utilisent plus fortement les examens écrits (Tableau 62, p. 48).

En ce qui concerne le bloc d'enseignement, nous avons observé que, lorsque les enseignants de Haute École évaluent les étudiants en cours de quadrimestre, les compétences comportementales, hormis la présence au cours, entrent davantage en ligne de compte au fur et à mesure de l'évolution de l'étudiant dans le cursus (Tableau 63, p. 49). À l'Université, le comportement ($p=0,05$), la présence au cours ($p=0,05$) et les efforts fournis ($p=0,08$ significatif au seuil de 10 %) sont proportionnellement plus fréquemment évalués au bloc 3 (Tableau 64, p. 49). De manière générale, lorsque la performance des étudiants est évaluée en cours de quadrimestre, les enseignants semblent de moins en moins recourir aux tests écrits à mesure que l'on progresse dans le cursus et ce, au profit des exposés oraux (et, uniquement à l'Université, aussi des présentations de travaux écrits et des évaluations de projet) dont la proportion augmente au fil du parcours de l'étudiant (Tableaux 65 et 66, p. 50).

Lorsqu'ils évaluent les étudiants en fin de quadrimestre, les enseignants recourent moins aux examens écrits au fur et à mesure que les étudiants évoluent dans le cursus et, s'ils y recourent, ils utilisent moins de questions fermées au bloc 3 (Tableaux 67 et 68, p. 51). À l'Université, cette diminution est à l'avantage des questions ouvertes (Tableau 68, p. 51). En Haute École comme à l'Université, ce sont donc les examens oraux et les travaux de fin de quadrimestre qui ont plus la cote au bloc 3 (Tableaux 67 et 68, p. 51).

En ce qui concerne le nombre d'ECTS du cours, il est à noter que donner un cours avec plus de poids ECTS amène les enseignants à faire davantage d'évaluations mixtes (c'est-à-dire, en cours ET en fin de quadrimestre) et à diminuer la part d'évaluations exclusivement de fin de quadrimestre (Tableaux 69 et 70, p. 52). Par ailleurs, en Haute École, l'usage du test écrit, de l'exposé oral et de l'évaluation d'activités de terrain (de type TP/TD/clinique) pour évaluer la performance des étudiants en cours de quadrimestre semble augmenter en fonction du nombre d'ECTS (Tableau 71, p. 53). Aucune différence ne se marque quant à l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Nous avons également montré que le nombre d'étudiants inscrits au cours avait une incidence sur les pratiques d'évaluation mises en place par les enseignants. Cette différence se marque surtout, quel que soit le type d'établissement concerné, lorsque les étudiants sont nombreux. En effet, au-delà de 125 étudiants, les enseignants recourent davantage aux seules évaluations de fin de quadrimestre et, en conséquence, moins aux évaluations mixtes (Tableaux 72 et 73, pp. 53-54). Lorsque des évaluations en cours de quadrimestre sont néanmoins réalisées à l'Université ou en Haute École, c'est essentiellement la performance qui est mesurée, quelle que soit la taille du groupe (Tableaux 74 et 75, p. 54). Nous avons pu observer que les modalités d'évaluation mises en place pour la mesurer étaient toutefois fortement dépendantes du nombre d'étudiants : à l'Université comme en Haute École, plus les étudiants sont nombreux, moins les enseignants ont recours aux exposés oraux (Tableaux 76 et 77, p. 55). Par ailleurs, à l'Université, lorsque la taille des groupes augmente, on observe une diminution du recours aux présentations de travaux écrits (14,1 % si plus de 125 étudiants et 36,9 % si moins de 25 étudiants), mais surtout un recours massif aux tests écrits (64,1 % si plus de 125 étudiants et 24,6 % si moins de 25 étudiants ; Tableau 77, p. 55). Pour les évaluations de fin de quadrimestre, nous avons mis en évidence des différences significatives liées à la taille des groupes dans les deux types d'établissement : plus les étudiants sont nombreux, plus les enseignants font usage des examens écrits (et au

sein de ceux-ci, des questions fermées), au détriment des examens oraux et des travaux (Tableaux 78 et 79, p. 56).

Si l'on s'intéresse à la proportion du cours consacrée à de la théorie, que ce soit en Haute École ou à l'Université, on observe que les enseignants jugeant leur cours comme essentiellement théorique ont tendance à davantage évaluer les étudiants uniquement en fin de quadrimestre et donc à moins utiliser d'évaluation mixte (Tableaux 80 et 81, p. 57). Lorsque la performance des étudiants est néanmoins mesurée en cours de quadrimestre, nous constatons que les modalités « Évaluation de projet (Technique, artistique...) » et « Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique) » sont moins utilisées que les autres en Haute École lorsque l'aspect théorique du cours augmente (Tableau 82, p. 58). Par ailleurs, lorsque les enseignants de Haute École décrivent leur cours comme uniquement théorique, ils évaluent plus souvent les étudiants en fin de quadrimestre à l'aide d'un examen écrit (78,5 %, $p=0,00$) et moins souvent à l'aide d'un examen oral (27,2 %, $p=0,00$) ou d'un travail de fin de quadrimestre (19,3 %, $p=0,00$) (Tableau 83, p. 58). Aucune différence n'est à mentionner quant aux modalités d'évaluation en cours et en fin de quadrimestre en fonction du ratio théorie/pratique dans les Universités.

En ce qui concerne l'ancienneté relative au cours donné, nous avons observé que le recours aux tests écrits et aux évaluations d'activités de terrain (de type TP/TD/clinique) augmente en même temps que l'ancienneté dans le cours lors des évaluations visant à mesurer la performance des étudiants en cours de quadrimestre. Ceci est valable tant pour les enseignants de Haute École que pour ceux des Universités (Tableaux 84 et 85, p. 59). Les enseignants universitaires, avec une ancienneté de plus de 12 ans dans le cours, recourent toutefois moins souvent à la réalisation de travaux écrits ($p=0,01$) et à la présentation de ceux-ci ($p=0,05$) que les enseignants témoignant d'une ancienneté moins élevée (Tableau 85, p. 59). Dans le cadre des évaluations de fin de quadrimestre, les enseignants de Haute École ayant plus de 12 ans d'ancienneté dans le cours recourent proportionnellement davantage à l'examen oral que ceux qui ont une ancienneté de moins de trois ans (Tableau 86, p. 60). À l'Université, ce sont les travaux de fin de quadrimestre qui diminuent avec l'ancienneté de l'enseignant dans le cours (Tableau 87, p. 60).

À l'Université, nous nous sommes également intéressés au nombre d'assistants disponibles pour le cours. Nous avons observé que plus l'enseignant peut compter sur l'aide d'assistants, plus il mettra en place un dispositif lui permettant d'évaluer les étudiants à la fois en cours et en fin de quadrimestre, ce qui a pour effet de faire diminuer la proportion d'évaluations uniquement en fin de quadrimestre (Tableau 88, p. 61). Notons encore qu'en cours de quadrimestre, les enseignants qui peuvent compter sur la présence d'assistants usent moins de la modalité « Présentation de travaux écrits » (35,9 % si pas d'assistants contre 5,9 % si plus de 2 assistants) (Tableau 89, p. 61). Le même constat peut être fait pour les évaluations en fin de quadrimestre, concernant la modalité « Travail de fin de quadrimestre » (30 % si pas d'assistant contre 11,1 % si plus de 2 assistants ; Tableau 90, p. 62). Par contre, on constate qu'en fin de quadrimestre, les enseignants qui bénéficient du soutien de plus de deux assistants (comparativement à ceux qui n'en n'ont pas) recourent plus souvent aux examens écrits (81,5 % contre 60,7 %) et, étrangement, font plus souvent usage des questions fermées au sein de ceux-ci (68,2 % contre 18,7 %). Il sera nécessaire d'effectuer des analyses statistiques plus poussées pour comprendre ce phénomène.

Concernant le type de pédagogie que les enseignants mettent en place dans leur cours (pédagogie active vs pédagogie transmissive), il ressort que, comme on pouvait s'y attendre, le fait d'utiliser une pédagogie active ou transmissive n'est pas sans lien avec la temporalité de l'évaluation. En effet, en Haute École comme à l'Université, les enseignants déclarant s'appuyer sur une méthode active évaluent plus souvent en cours ET en fin de quadrimestre plutôt qu'uniquement en fin de quadrimestre (Tableaux 91 et 92, pp. 62-63). En outre, que ce soit à l'Université ou en Haute école, les objets de l'évaluation en cours de quadrimestre sont moins liés à la performance de l'étudiant qu'à des variables comportementales, comparativement à ceux qui déclarent s'appuyer sur une méthode transmissive (Tableaux 93 et 94, p. 63). Les modalités d'évaluation en cours de quadrimestre semblent également dépendre du type de pédagogie mis en place : à l'Université comme en

Haute École, le recours aux pédagogies actives est lié à une plus forte utilisation des exposés oraux et à un moindre recours au test écrit (Tableaux 95 et 96, p. 64). Spécifiquement à l'Université, par contre, nous notons que ceux qui utilisent les pédagogies actives recourent moins aux évaluations d'activités de terrain (tels que les TP, TD et clinique ; $p=0,00$) et davantage aux travaux écrits, exposés oraux, présentations de travaux et évaluations de projet (Tableau 96, p. 64). Dans le cadre des évaluations de fin de quadrimestre, on observe le même type de différences dans les deux types d'établissement : le recours aux examens écrits est moins important lorsque les enseignants déclarent mettre en place des pédagogies actives. Par ailleurs, ceux-ci contiennent moins souvent des questions fermées. Cela semble se faire à l'avantage des examens oraux (uniquement pour les Hautes Écoles) et des travaux de fin de quadrimestre (tant pour les HE que les U) (Tableaux 97 et 98, p. 65).

L'enquête a également interrogé les enseignants quant aux méthodes d'enseignement auxquelles ils recourent préférentiellement. Il apparaît que le recours aux exposés magistraux (méthode que l'on peut mettre en lien avec les pédagogies transmissives) est, de fait, plus souvent lié aux évaluations uniquement en fin de quadrimestre. Le recours à des méthodes telles que les réalisations concrètes et créatives, les ateliers ou encore les débats et discussions (méthodes davantage en lien avec les pédagogies actives) sont plus souvent liées aux évaluations mixtes, c'est-à-dire réalisées à la fois en cours ET en fin de quadrimestre.

10. Zoom sur les modalités d'évaluation de fin de quadrimestre

L'objet du présent chapitre sera de mettre en évidence la manière dont les évaluations administrées aux étudiants en fin de quadrimestre sont mises sur pied.

Nous parcourrons ainsi les examens oraux, les examens écrits et les travaux demandés afin de voir quels sont les acteurs intervenant dans le processus d'évaluation, depuis la conception jusqu'aux feedbacks rendus aux étudiants, comment sont réalisées les corrections de ces évaluations, quels types de feedbacks sont remis aux apprenants ou encore quel est le niveau de satisfaction et de confiance des enseignants face aux modalités d'évaluation qu'ils ont choisies.

10.1. Examen oral de fin de quadrimestre

Les examens oraux de fin de quadrimestre, nous l'avons vu en début de rapport, sont réalisés par 34,4 % des enseignants de Haute École et par 39,5 % des enseignants universitaires (Tableau 12, p. 13). Dans cette section, nous tenterons d'analyser comment ceux-ci prennent place et d'identifier les différences existant entre les Universités et les Hautes Écoles.

Différentes modalités évaluatives peuvent être mises sur pied pour administrer un examen oral. Dans le cadre de cette recherche, nous en avons relevé cinq, les plus souvent utilisées :

- Les exposés ;
- Les mises en situation et les Examens Cliniques Objectifs Structurés (ECOS) ;
- Les questions ouvertes ;
- Les analyses de cas et les résolutions de problèmes ;
- Les démonstrations.

Pour la lisibilité du rapport, nous réaliserons un tableau général, englobant ces différentes modalités, avant de poursuivre avec une description plus détaillée lorsque des faits saillants et intéressants sont à soulever.

Environnement d'utilisation

Les examens oraux réalisés en fin de quadrimestre peuvent éventuellement être couplés à d'autres modalités évaluatives. Le tableau suivant nous indique en quelles proportions ils sont combinés à d'autres.

Tableau 103 : Utilisation exclusive ou combinée de la modalité d'examen oral de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=228		Universités N=232	
Examen oral seul	86	37,7 %	96	41,4 %
Examen oral + examen écrit	79	34,7 %	73	31,5 %
Examen oral + travail de fin de quadrimestre	36	15,8 %	46	19,8 %
Examen oral + examen écrit + travail de fin de quadrimestre	27	11,8 %	17	7,3 %

Le tableau 103 nous permet de constater que, sur l'ensemble des enseignants recourant au moins à un examen oral pour évaluer les acquis de leurs étudiants en fin de quadrimestre (pour rappel, 36,7 % de notre échantillon), 37,7 % d'entre eux ne font appel à aucune autre modalité d'évaluation. Si l'on considère l'entièreté de notre échantillon, on peut ainsi en déduire que 13 % des enseignants en Haute École et 16,3 % des enseignants universitaires organisent uniquement un examen oral en fin de quadrimestre.

Par ailleurs, lorsque les enseignants couplent l'examen oral avec une autre modalité d'évaluation, il s'agit le plus souvent de l'examen écrit, suivi à distance respectable par le travail de fin de quadrimestre. Ce constat est valable tant pour les Universités que pour les Hautes Écoles.

Sur l'ensemble de notre échantillon, 11,9 % des enseignants de Haute École et 12,4 % des enseignants universitaires organisent ainsi à la fois un examen oral et un examen écrit en fin de quadrimestre. Ils ne sont, par contre, que 5,4 % en Haute École et 7,8 % à l'Université à utiliser à la fois un examen oral et un travail de fin de quadrimestre.

Enfin, parmi les enseignants qui utilisent l'examen oral en fin de quadrimestre, une minorité seulement prévoit parallèlement à la fois un examen écrit et un travail de fin de quadrimestre. Il est ainsi rare que leur évaluation finale combine ces trois modalités (4,1 % en HE et 2,9 % en U).

Tableau 104 : Modalités de questionnement utilisées dans l'examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=213		Universités N=215	
Questions ouvertes	128	60,1 %	158	73,5 %
Analyse de cas, résolution de problèmes	99	46,5 %	95	44,2 %
Exposé	58	27,2 %	84	39,1 %
Mise en situation, ECOS	59	27,7 %	23	10,7 %
Démonstration	44	20,7 %	32	14,9 %
Somme des modalités de questionnement	388	182,2 %	392	182,4 %

La modalité de questionnement qui est, de loin, la plus utilisée lors des examens oraux de fin de quadrimestre, organisés tant en Haute École qu'à l'Université, est la question ouverte (60,1 % en HE et 73,5 % en U), suivie par l'analyse de cas ou résolution de problèmes (46,5 % en HE et 44,2 % en U ; Tableau 104). La suite du classement diffère selon le type d'établissement concerné. En effet, en ce qui concerne les oraux à l'Université, le troisième rang est occupé par les exposés (cette modalité étant utilisée dans 39,1 % des cas) alors qu'il est occupé par les mises en situation en Haute École (cette modalité étant utilisée dans 27,7 % des cas). Notons également que les examens oraux, aussi bien en Haute École qu'à l'Université, sont composés en moyenne de 1,8 modalités de questionnement différentes.

Analyse des modalités pratiques de mise en œuvre des examens oraux

L'objet de la présente section sera de présenter les résultats généraux relatifs à l'utilisation de l'examen oral comme modalité d'évaluation de fin de quadrimestre et ce, quelles que soient les modalités de questionnement concernées.

Intervenants dans les examens oraux de fin de quadrimestre

Tableau 105 : Acteurs intervenant dans l'évaluation orale en Haute École.

Hautes Écoles	Enseignant	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution	Étudiants du cours
Créer les questions (N=342)	98,2 %	27,8 %	1,7 %	2,0 %	1,7 %	0,6 %	1,5 %
Relire les questions (N=300)	93,0 %	30,0 %	0,7 %	2,0 %	0,3 %	0,7 %	0,3 %
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation (N=283)	97,9 %	20,8 %	1,1 %	1,8 %	0,3 %		2,1 %
Préparer la correction de l'évaluation (N=284)	98,6 %	16,2 %	0,7 %	0,3 %			0,3 %
Faire passer l'examen (N=349)	100 %	20,6 %		1,7 %		0,6 %	0,3 %
Donner un retour/feedback aux étudiants (N=341)	98,8 %	15,2 %	0,6 %	0,9 %	0,3 %	0,9 %	

Le tableau 105 présente différentes étapes du processus d'évaluation et informe sur les acteurs qui y participent. Ces étapes sont toutes associées, dans la littérature, à des pratiques à recommander. La première information que nous livre ce tableau est le nombre de répondants qui passeraient effectivement par ces étapes dans le cadre d'une évaluation orale en Haute École. En effet, le « N= » correspond au nombre d'enseignants ayant déclaré que cette étape était prise en charge (quelle que soit la personne qui la prend en charge) dans l'évaluation de leur cours. Nous remarquons que « faire passer l'examen (oral) » est une étape incontournable et toujours pratiquée par l'enseignant. De plus, nous notons également le bon score obtenu par l'étape de « création des questions ». Cela laisse supposer que l'examen oral est rarement improvisé, ce qui est plutôt rassurant. Un autre gage de qualité est que cette étape est suivie de très près par la communication d'un feedback aux étudiants. Par ailleurs, il apparaît qu'entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation, de même que préparer la correction, soient des étapes un peu moins fréquemment mises en œuvre dans le cadre d'un examen oral.

Si l'on se centre sur les divers acteurs de l'évaluation, on remarque que les enseignants s'impliquent massivement dans la plupart des tâches et qu'ils ne bénéficient que de peu de soutien. Lorsqu'ils obtiennent une aide, c'est surtout de la part de leurs collègues (en fonction des étapes, cette aide est fournie pour 15,2 % à 30 % des évaluations). Les étapes pour lesquelles ces derniers interviennent préférentiellement sont liées à la création et à la relecture des questions. Les enseignants recourent moins à leurs collègues pour la préparation de la correction et la communication d'un feedback aux étudiants. L'implication d'autres acteurs dans l'évaluation est marginale, sauf peut-être pour les étapes de création des questions et d'entraînement des étudiants aux modalités d'évaluation.

Tableau 106 : Acteurs intervenant dans l'évaluation orale à l'Université.

Universités	Enseignant	Assistants	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution	Étudiants du cours
Créer les questions (N=358)	99,4 %	15,6 %	10,3 %		0,3 %			0,9 %
Relire les questions (N=294)	93,5 %	17,7 %	10,9 %	0,3 %	0,3 %			
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation (N=263)	86,3 %	25,1 %	7,6 %		0,4 %	0,8 %		1,9 %
Préparer la correction de l'évaluation (N=241)	97,5 %	16,2 %	6,2 %		0,4 %			
Faire passer l'examen (N=362)	99,4 %	13,9 %	9,7 %	0,2 %	0,1 %	0,3 %	0,3 %	
Donner un retour/feedback aux étudiants (N=324)	97,2 %	15,4 %	7,4 %		0,6 %	0,3 %	0,3 %	

Certains constats dressés pour les Hautes Écoles s'appliquent aussi aux Universités (Tableau 106). Nous constatons, par exemple, que la passation de l'examen, la création des questions et la communication d'un feedback aux étudiants sont également les trois étapes les plus souvent mises en œuvre. Les enseignants font également appel à leurs collègues, dans quelques cas seulement, et visiblement surtout pour la création et la relecture de questions.

La principale différence entre les deux types d'établissement réside dans la présence d'assistants impliqués dans le processus d'évaluation. L'entraînement des étudiants aux modalités d'évaluation et, dans une moindre mesure, l'ensemble des autres tâches leur sont parfois déléguées. En contrepartie, l'aide des collègues est moins fréquente à l'Université (environ deux à trois fois moins fréquente qu'en Haute École, selon les étapes). L'intervention des autres acteurs y est encore plus marginale qu'en Haute École.

Similarité des questions

Tableau 107 : Similarité des questions posées aux étudiants durant un examen oral de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=357		Universités N=360	
Questions identiques pour tous	29	8,1 %	43	11,9 %
Questions différentes d'un étudiant à l'autre	328	91,9 %	317	88,1 %

$\chi^2=2,90$; $p=0,09$

Le tableau 107 montre que 91,9 % des enseignants organisant un examen oral en fin de quadrimestre en Haute École et 88,1 % des enseignants qui en organisent à l'Université proposent des questions qui diffèrent d'un étudiant à l'autre. Il n'y a pas de différence significative concernant cette pratique entre Haute École et Université. Il est vrai que proposer des questions identiques aux étudiants est un gage d'équité, mais cela nécessite une organisation parfois difficile à mettre en œuvre dans le cadre d'un examen oral.

Préparation de l'examen oral

Tableau 108 : Dispositif de préparation à l'examen oral de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=361		Universités N=355	
Pas de préparation	69	19,1 %	72	20,3 %
Préparation, avant la période d'examens (ex. liste de questions)	74	20,5 %	40	11,3 %
Préparation, juste avant l'examen oral (ex. temps de prépa)	218	60,4 %	243	68,4 %

$\chi^2=11,51$; $p=0,00$

Permettre à l'étudiant de se préparer au dispositif d'évaluation bien avant le jour de l'évaluation lui permet de diminuer sa charge cognitive et de ne pas être déstabilisé par un ou des événement(s) qu'il n'avait pas prévu(s). Si les enseignants des Hautes Écoles pratiquent cette préparation plus souvent que les Universités (20,5 % en HE et 11,3 % en U ; $p=0,00$), c'est une pratique qui reste faiblement mise en œuvre pour l'examen oral. La plupart des enseignants semblent toutefois accorder aux étudiants un temps de préparation juste avant l'examen oral (Tableau 108).

Aide apportée lors de l'examen et prise en compte dans la note

Tableau 109 : Aide apportée à l'étudiant en cas de blocage et prise en compte de celle-ci dans la note finale en Haute École.

Hautes Écoles N=361			Prise en compte de l'aide dans la note (N=346)							
Aide si blocage			Toujours		Souvent		Rarement		Jamais	
Toujours	127	35,2 %	59	46,4 %	45	35,4 %	18	14,2 %	5	3,9 %
Souvent	179	49,6 %	56	31,3 %	86	48,0 %	30	16,7 %	7	3,9 %
Rarement	43	11,9 %	11	25,5 %	15	34,9 %	7	16,3 %	7	16,3 %
Jamais	12	3,3 %								

En Haute École, lors d'un examen oral, si l'étudiant rencontre un blocage lors de sa réponse à la question, il pourra le plus souvent bénéficier de l'aide de l'enseignant (Tableau 109).

Notons que si les choix d'option « Toujours » et « Jamais » sont diamétralement opposés, ils ont le point commun de favoriser une forme d'équité. Les réponses « Souvent » et « Rarement » renvoient à des pratiques différenciées d'un étudiant à l'autre ou d'une question à l'autre. Nous ne possédons toutefois aucune information, ni sur les critères pris en compte, ni sur le caractère rigoureux de cette pratique. Or, c'est de la réponse à ces questions que dépend l'équité des épreuves.

En ce qui concerne la prise en compte de l'aide dans la note finale, on voit qu'elle est fréquente, mais pas systématique. La question de pratiques différenciées (réponses « souvent » et « rarement »), peut-être dépendantes du niveau d'aide apportée, est présente dans environ la moitié des cas. La question de l'équité se pose ici aussi. Il est, de ce point de vue, intéressant de noter que plus la pratique d'aide est courante, plus l'enseignant en tient compte fréquemment dans sa notation. Les enseignants déclarant aider « Souvent » ou « Rarement » les étudiants bloqués à l'oral semblent, par contre, en tenir compte de façon moins systématique.

Tableau 110 : Aide apportée à l'étudiant en cas de blocage et prise en compte de celle-ci dans la note finale à l'Université.

Universités N=364			Prise en compte de l'aide dans la note (N=359)							
Aide si blocage			Toujours		Souvent		Rarement		Jamais	
Toujours	171	50,0 %	88	51,5 %	50	29,2 %	29	16,9 %	4	2,3 %
Souvent	161	44,2 %	69	42,8 %	71	44,1 %	20	12,4 %	1	0,01 %
Rarement	27	7,4 %	9	33,3 %	4	14,8 %	14	51,9 %		
Jamais	5	1,4 %								

La plupart des constats dressés pour les Hautes Écoles restent d'application à l'Université (Tableau 110). Les enseignants universitaires offrent toutefois leur aide encore plus fréquemment aux étudiants et ce, de manière statistiquement significative. Ainsi, si 35,2 % des enseignants donnent toujours de l'aide aux étudiants en cas de blocage en Haute École, ils sont 50 % à le faire à l'Université ($p=0,00$).

Notons également que la pratique qui consiste à tenir compte de l'aide fournie dans la note est systématiquement plus élevée à l'Université qu'en Haute École.

Philosophie de correction

Tableau 111 : Philosophie de correction des enseignants lors d'examens oraux en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Évaluation sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=359)	19	5,3 %	40	11,1 %	172	47,9 %	128	35,6 %
Évaluation à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance » (N=340)	51	15,0 %	73	21,5 %	155	45,6 %	61	17,9 %
Évaluation en comparant les performances des étudiants entre eux (N=350)	73	20,9 %	112	32,0 %	140	40,0 %	25	7,1 %
Évaluation en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français (N=340)	71	20,9 %	94	27,6 %	143	42,1 %	32	9,4 %
Évaluation en tenant compte de la prestance de l'étudiant (N=349)	95	27,2 %	118	33,8 %	113	32,4 %	23	6,6 %

Les cinq affirmations du tableau 111 correspondent à des pratiques fréquentes en enseignement supérieur. Sans entrer dans trop de détails, on peut considérer qu'elles sont présentées globalement en ordre décroissant de pertinence docimologique. En effet, le fait d'évaluer les étudiants sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés est une pratique à recommander, y compris pour l'examen oral. Elle permet de diminuer la part de subjectivité dans les évaluations. Dans ce contexte, il est encourageant de constater que c'est la pratique la plus fréquemment mise en œuvre par les enseignants de Haute École. Elle est, en effet, tout à fait effective pour 35,6 % d'entre eux. Ils sont aussi 47,9 % à être « d'accord » avec le fait qu'ils l'adoptent. Notons quand même que 16,4 % d'entre eux présentent une valence négative quant à cet usage et que de nombreux enseignants admettent aussi se fier à une impression générale pour noter les étudiants (17,9 % sont « tout à fait d'accord » de dire qu'ils ont cette pratique et 45,6 % disent être « d'accord », ce qui mène à un total de 63,5 %).

Par ailleurs, remarquons que 47,1 % des enseignants de Haute École pratiquant l'examen oral disent être au moins « d'accord » avec le fait qu'ils utilisent la comparaison entre étudiants pour évaluer. Cette pratique est fréquemment contestée dans la littérature parce que le score obtenu par l'étudiant est dépendant de la qualité du groupe dans lequel il se trouve, ce qui implique l'adoption d'une évaluation normative plus que critériée. De plus, les études sur l'effet de contexte montrent que, lors d'une telle évaluation, le score d'un étudiant est très influencé par la prestation de l'étudiant l'ayant juste précédé.

Quant au fait d'évaluer les compétences transversales (51,5 % des enseignants sont au moins « d'accord » avec le fait qu'ils appliquent cette évaluation) et le fait de tenir compte de la prestation de l'étudiant (pour lequel 39 % des enseignants sont au moins « d'accord »), cette pratique pose des soucis de *triple concordance*. Selon cette règle pédagogique, il doit y avoir une concordance entre objectifs d'apprentissage, méthodes utilisées et évaluation. Une des implications est qu'on ne peut évaluer que ce que l'on a enseigné, ce qui ne semble pas systématiquement être le cas de ces compétences transversales. Par ailleurs, l'évaluation de celles-ci pourrait contribuer à favoriser les étudiants issus des milieux socio-économiques les plus favorables.

Tableau 112 : Philosophie de correction des enseignants lors d'examens oraux à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Évaluation sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=345)	23	6,7 %	80	23,2 %	165	47,8 %	77	22,3 %
Évaluation à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance » (N=352)	27	7,7 %	64	18,2 %	194	55,1 %	67	19,1 %
Évaluation en comparant les performances des étudiants entre eux (N=359)	29	8,1 %	71	19,8 %	203	56,5 %	56	15,6 %
Évaluation en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français (N=350)	61	17,4 %	90	25,7 %	151	43,1 %	48	13,7 %
Évaluation en tenant compte de la prestation de l'étudiant (N=348)	107	30,7 %	128	36,8 %	108	31,0 %	5	1,4 %

La situation dans les Universités est globalement similaire à celle des Hautes Écoles. Nous noterons toutefois que la grille d'évaluation est légèrement moins utilisées que dans les Hautes Écoles alors que l'évaluation normative l'est un peu plus (Tableau 112).

Prise de notes

Tableau 113 : Prise de notes durant l'examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=366		Universités N=361	
Systématiquement	282	77,0 %	276	76,4 %
Le plus souvent	57	15,6 %	57	15,8 %
Rarement	16	4,4 %	21	5,8 %
Jamais	11	3,0 %	7	1,9 %

Le tableau 113 nous informe sur la tendance des enseignants interrogeant leurs étudiants oralement en fin de quadrimestre à prendre des notes pendant l'examen. Cette pratique est effectivement recommandée dans la littérature. Ce qui est en jeu, c'est la traçabilité de l'évaluation, notamment en cas de recours. On constate que

cette pratique est utilisée « Systématiquement » par environ 77 % des enseignants concernés et « Le plus souvent » par environ 15 % (tant en Haute École qu'à l'Université). Seuls 3 % d'enseignants en Haute École et 1,9 % à l'Université déclarent ne jamais y recourir.

Notation directe ou différée

Tableau 114 : Notation directe ou différée lors de l'examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=366		Universités N=361	
Notation directe	277	75,7 %	295	81,7 %
Notation différée	89	24,3 %	66	18,3 %

Il n'est pas vraiment possible d'attribuer une valence *a priori* positive ou négative au fait de différer l'attribution de la note. Certaines pratiques, comme relire ses notes à tête reposée ou réfléchir *a posteriori* à la pertinence des critères ou de la grille utilisée, sont à favoriser. Par contre, on pourrait s'inquiéter des pratiques qui consistent à différer la notation pour favoriser une évaluation pour laquelle les prestations des étudiants sont comparées les unes aux autres.

À ce stade, contentons-nous de remarquer que, dans la grande majorité des cas, les enseignants attribuent directement une note à l'étudiant à la suite de son passage à l'examen oral (Tableau 114). Notons, cependant, que les enseignants universitaires ont davantage tendance à attribuer cette note directement, comparativement aux enseignants de Haute École ($p=0,05$).

Stratégies de notation lorsque celle-ci a été différée

Tableau 115 : Stratégies mises en œuvre pour attribuer une note différée à l'oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=177		Universités N=113	
Après une relecture globale des notes prises durant l'examen	95	53,7 %	86	76,1 %
Selon la répartition des notes de l'ensemble des étudiants	22	12,4 %	43	38,1 %
À partir d'une comparaison des différentes réponses des étudiants	54	30,5 %	79	69,9 %
Après une révision des critères et/ou du barème de correction	36	20,3 %	20	17,7 %

La stratégie la plus utilisée, que l'on se place en Haute École ou à l'Université, consiste en une relecture des notes qui ont été prises (Tableau 115), ce qui s'avère être une pratique pouvant contribuer à la qualité de la mesure. Les enseignants universitaires, quand ils diffèrent leur notation, y recourent davantage que leurs pairs en Haute École (76,1 % en U et 53,7 % en HE ; $p=0,00$). Revoir les critères et/ou les barèmes de correction avant de procéder à l'attribution des notes est une autre stratégie. Mentionnons toutefois que, dans un souci de *triple concordance*, la modification pure et simple des critères de correction n'est pas souhaitable si non pertinente. La question d'une modification des critères et/ou du barème par les enseignants ne peut pas être tranchée ici et nous ne savons pas ce que réalisent les enseignants ayant déclaré y recourir. La révision des critères et des barèmes est en tout cas souhaitable lorsque, une fois soumis au feu du terrain, ils s'avèrent insatisfaisants ou manquer de pertinence. Cette pratique est adoptée par près de 20 % des enseignants ne notant pas immédiatement la performance des étudiants. Par contre, deux autres stratégies posent davantage question car elles supposent une vision normative de l'évaluation dans laquelle les étudiants sont comparés les uns aux autres. La première consiste à répartir les notes sur l'ensemble des étudiants (autrement dit, à rechercher une distribution particulière des notes). Elle est pratiquée par 12,4 % des enseignants de Haute

École et 38,1 % des enseignants universitaires qui diffèrent l'attribution de la note ($p=0,00$). La seconde consiste à comparer les différentes réponses des étudiants. Elle est utilisée par 30,5 % de ces enseignants en Haute École et 69,9 % de ces enseignants à l'Université ($p=0,00$). Ces deux pratiques ne sont donc pas rares parmi les enseignants qui reportent la notation, surtout à l'Université.

Modification a posteriori de la note attribuée directement

Tableau 116 : Ajustement de la note attribuée durant l'examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=247		Universités N=259	
Systématiquement				
Souvent	31	12,5 %	43	16,6 %
Rarement	180	72,9 %	170	65,6 %
Jamais	36	14,6 %	46	17,8 %

Lorsque la note de l'étudiant a été attribuée directement à l'examen oral, les enseignants ont tendance à la maintenir. En effet, le tableau 116 démontre qu'ils la modifient rarement, voire jamais, ultérieurement et que cette pratique n'est en tout cas jamais systématique. Cela laisse supposer que les enseignants ne reviennent que sur certaines prestations ou notes *a posteriori*.

Stratégies d'ajustement de la note attribuée directement

Tableau 117 : Stratégies mises en œuvre pour ajuster une note déjà attribuée à l'oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=206		Universités N=211	
Après une relecture globale des notes prises durant l'examen	124	60,2 %	147	69,7 %
Selon la répartition des notes de l'ensemble des étudiants	36	17,5 %	71	33,6 %
À partir d'une comparaison des différentes réponses des étudiants	94	45,6 %	142	67,3 %
Après une révision des critères et/ou du barème de correction	32	15,5 %	35	16,6 %

Quand les enseignants reviennent *a posteriori* sur la note initialement attribuée à l'examen oral, ils déclarent surtout le faire après une relecture des notes qu'ils ont prises. Les enseignants universitaires sont proportionnellement plus nombreux à adopter cette technique (60,2 % en HE et 69,7 % en U de ceux qui ajustent les notes ; $p=0,04$). Ils le font également à partir d'une comparaison des différentes réponses données par les étudiants (45,6 % en HE et 67,3 % en U) et selon la répartition des notes de l'ensemble du groupe (17,5 % en HE et 33,6 % en U). Dans ce cas-ci, aussi, nous constatons que les enseignants universitaires sont plus nombreux à privilégier une stratégie normative, comparativement aux enseignants de Haute École ($p=0,00$ pour les deux variables concernées). Les stratégies adoptées se rapprochent finalement fortement de celles déjà commentées lors de l'attribution de la note de façon différée (Tableau 115, p. 81).

Méthodes d'attribution de la note

Lors de l'administration d'un examen oral, les enseignants peuvent recourir à différentes stratégies de notation. Nous avons relevé les plus fréquentes et avons demandé aux répondants s'ils les utilisaient (Tableau 118).

Tableau 118 : Stratégies de notation des enseignants dans le cadre d'un examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=329		Universités N=341	
Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont essayé de répondre.	180	54,7 %	237	69,5 %
Attribuer une pénalité en présence d'un argument gravement erroné.	173	52,6 %	202	59,2 %
Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion).	109	33,1 %	175	51,3 %
Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts.	83	25,2 %	74	21,7 %
Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas.	72	21,3 %	71	20,8 %
Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10.	9	2,7 %	15	4,4 %

Toutes ces stratégies, sauf peut-être la seconde, sont plutôt des stratégies que les experts en évaluation ne recommanderaient pas. Elles font, certes, preuve d'un certain humanisme, ou encore d'une certaine prudence, mais l'idéal d'une évaluation est de fournir une note reflétant aussi fidèlement que possible la performance de l'étudiant (elle-même devant être le signe de l'atteinte des objectifs d'enseignement) et ce, en dehors de toute autre considération. Or, on voit qu'à l'Université, la majorité des enseignants [1] donne toujours un minimum de points à l'étudiant qui a essayé de répondre (69,5 %) et/ou [2] attribue une pénalité en présence d'un argument gravement erroné (59,2 %) et/ou [3] ne donne qu'en ultime recours une note d'exclusion (51,3 %). Les Hautes Écoles suivent la même tendance, mais à distance respectable (surtout en ce qui concerne le déficit inacceptable et la note d'exclusion)¹⁰.

Notons que 25,2 % des enseignants en Haute École et 21,7 % des enseignants universitaires attribuent une note de réussite à un étudiant faible qui « a fait des efforts ». Ce résultat nous semble à souligner. Il s'agit là d'étudiants n'ayant pas atteint le seuil de réussite fixé, mais qui pourraient quand même réussir grâce aux efforts fournis (du moins, ceux perçus par l'enseignant). Hormis l'incohérence de cette pratique en regard des principes de base de l'évaluation, on peut se demander sur quelles bases s'appuient ces enseignants pour estimer qu'un étudiant « a fourni des efforts » et à quel moment ils estiment qu'ils sont suffisants pour faire réussir un étudiant.

Par ailleurs, les enseignants semblent très peu nombreux (2,7 % en HE et 4,4 % en U) à croire en la magie de la courbe de Gauss, ce qui est assez rassurant.

¹⁰ Les p sont respectivement de 0,00 pour [1], de 0,08 pour [2] et de 0,00 pour [3].

Feedback et examens oraux

À la fin de l'examen oral, l'enseignant peut donner un retour à l'étudiant sur sa prestation. Nous avons voulu savoir quel(s) type(s) de retour(s) est (sont) généralement réalisé(s) pour un examen oral et à quel moment chaque type de feedback est communiqué.

Tableau 119 : Types de retour fourni aux étudiants lors d'un examen oral, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=344		Universités N=333	
1. Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec)	225	65,4 %	246	69,7 %
2. Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant	77	22,4 %	63	18,9 %
3. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant	73	21,2 %	61	18,3 %
4. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration	133	38,7 %	100	30,0 %
5. Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes	6	1,7 %	5	1,5 %
6. Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes	28	8,1 %	19	5,7 %
7. Aucun feedback n'est rendu aux étudiants	22	6,4 %	18	5,4 %

Pour une série de raisons théoriques liées à l'évaluation et à l'apprentissage, rendre un feedback à l'étudiant est une pratique qui devrait être généralisée. C'est d'autant plus vrai dans le format de l'examen oral, qui se prête assez bien à ce type de rétroaction. Nos résultats montrent toutefois que 6,4 % des enseignants en Haute École et 5,4 % des enseignants à l'Université ne donnent aucun feedback à leurs étudiants.

À l'inverse, ils sont 38,7 % en Haute École et 30 % à l'Université (différence significative à $p=0,02$) à donner le feedback le plus complet, c'est à dire la « Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration ». Ce type de feedback est effectivement à favoriser.

Notons cependant que la pratique de loin la plus courante (65,4 % en HE et 69,7 % en U) consiste simplement à rendre la note à l'étudiant ou à lui signifier sa réussite/échec. Il s'agit là d'un feedback de type administratif qui, seul, ne l'aide aucunement à comprendre sa performance et qui ne lui offre aucune piste d'amélioration. Il est, d'un point de vue pédagogique, insuffisant.

Nous nous sommes ensuite penchés sur la temporalité privilégiée de chacune de ces rétroactions (la première colonne des tableaux 120 et 121 est liée à celle du tableau 119). Cette notion est importante car la rapidité du feedback est déterminante dans l'utilité de celui-ci.

Tableau 120 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen oral en Haute École.

Hautes Écoles	Immédiatement après l'examen		Dans les jours qui suivent		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=212)	66	31,1 %	17	8,0 %	8	3,8 %	121	57,1 %
2 (N=66)	16	24,2 %	2	3,0 %			48	72,7 %
3 (N=66)	27	40,9 %	3	4,5 %	2	3,0 %	34	51,5 %
4 (N=117)	46	39,3 %	13	11,1 %			58	49,6 %
5 (N=6)	2	33,3 %	3	50,0 %			1	16,7 %
6 (N=22)	1	4,5 %	6	27,3 %	3	13,6 %	12	54,5 %

En Haute École, comme le tableau 120 le montre, en termes de temporalité, la plupart des rétroactions se concentrent sur deux moments-clés : juste après l'examen (c'est-à-dire à la fin du face à face entre l'enseignant et l'étudiant) ou, plus fréquemment encore, après la délibération. Deux exceptions ont trait aux rétroactions collectives (n°5 et 6 dans le tableau), qui nécessitent la présence des étudiants et se déroulent parfois dans les jours qui suivent l'examen.

Tableau 121 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen oral à l'Université.

Université	Immédiatement après l'examen		Dans les jours qui suivent		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=232)	125	53,9 %	35	15,1 %	11	4,7 %	70	30,2 %
2 (N=60)	36	60,0 %	12	20,0 %	6	10,0 %	6	10,0 %
3 (N=58)	26	44,8 %	3	5,2 %	12	20,7 %	17	29,3 %
4 (N=97)	71	73,2 %	10	10,3 %	2	2,1 %	14	14,4 %
5 (N=5)					2	40,0 %	3	60,0 %
6 (N=16)	3	18,7 %	5	31,2 %	3	18,7 %	5	31,2 %

La temporalité des rétroactions à l'Université épouse un pattern légèrement différent (Tableau 121). D'une part, les feedbacks individuels sont essentiellement communiqués juste après l'examen oral alors que le moment choisi préférentiellement par les enseignants de Haute École est post-délibération. D'autre part, la proportion de rétroactions fournies entre l'examen oral et la délibération, à l'Université, est généralement plus grande que celle rencontrée en Haute École.

Niveau de confiance porté à l'examen oral de fin de quadrimestre

Dans l'enquête, les enseignants ont été interrogés quant au niveau de confiance qu'ils avaient envers chacune des modalités de questionnement qu'ils déclaraient utiliser lors de l'examen oral. L'item était précisément formulé de la manière suivante : « Le score obtenu par l'étudiant avec cette modalité reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours ». L'enseignant devait alors se positionner vis-à-vis de celui-ci sur une échelle d'accord, de type Likert, à six niveaux.

Le tableau 122 est constitué de la moyenne des réponses obtenues pour les cinq modalités de questionnement possibles pour un examen oral (à savoir [1] les exposés ; [2] les mises en situation et les Examens Cliniques Objectifs Structurés (ECOS) ; [3] les questions ouvertes ; [4] les analyses de cas et les résolutions de problèmes ; et [5] les démonstrations). Nous reviendrons en détail sur chacune de ces modalités dans les pages suivantes.

Tableau 122 : Degré de confiance envers l'examen oral de fin de quadrimestre, toutes modalités de questionnement confondues, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=360		Universités N=356	
Pas du tout d'accord			2	0,5 %
Pas d'accord	1	0,3 %	1	0,3 %
Plutôt pas d'accord	20	5,5 %	8	2,2 %
Plutôt d'accord	142	39,4 %	100	28,2 %
D'accord	165	45,8 %	194	54,5 %
Tout à fait d'accord	32	8,9 %	51	14,3 %

$\chi^2=21,1$; $p=0,00$

À la lecture de ces données agrégées, il semble que les enseignants, aussi bien de Haute École que de l'Université, soient globalement plutôt confiants en l'examen oral organisé en fin de quadrimestre. En effet, ils sont 94,2 % en Haute École et 97 % à l'Université à être au moins « plutôt d'accord » avec le fait que leur examen oral reflète la performance de l'étudiant. Notons que, globalement, les enseignants universitaires sont plus confiants que leurs pairs en Haute École concernant cette modalité d'évaluation et ce, de manière statistiquement significative. Ajoutons toutefois que la confiance en cet outil n'est pas parfaite. Seuls 8,9 % des enseignants en Haute École et 14,3 % des enseignants à l'Université estiment qu'elle reflète « tout à fait » la performance de l'étudiant. En cela, et connaissant les études scientifiques sur le sujet, ils sont plutôt lucides.

On peut, par ailleurs, se questionner sur les 5,8 % d'enseignants en Haute École et 2,8 % d'enseignants universitaires qui expriment de sérieux doutes quant à la faculté de leur examen oral à refléter la performance de l'étudiant. Il est particulièrement interpellant de constater que quelques enseignants avancent que cette méthode d'évaluation ne reflète pas le niveau de performance de leurs étudiants. La question qui se pose alors est de savoir pourquoi, compte tenu de ce manque de confiance flagrant, ils l'utilisent pour les évaluer : serait-ce une obligation de la Haute École ou de l'Université, ou une pratique à laquelle ils recourent pour d'autres raisons (par exemple, pour que l'examen soit lui-même un moment formatif) ?

Les différents types d'examens oraux

À la suite de cette analyse générale réalisée pour les principales modalités de questionnement disponibles, voyons ce qui peut ressortir des précédents résultats et ce qui se distingue du reste.

Exposés

Si l'on compare les données spécifiquement recueillies pour les exposés et l'analyse générale réalisée pour les examens oraux de fin de quadrimestre, toutes modalités de questionnement confondues, cinq éléments peuvent être notés :

- Les différents intervenants sont similaires à ce que l'on observe de manière générale, en considérant l'ensemble des modalités de questionnement. Pour les Hautes Écoles, les enseignants et leurs collègues se chargent principalement de l'ensemble des étapes évaluatives. À l'Université, les enseignants sont davantage aidés par leurs assistants et leurs collègues.
- La préparation autorisée avant l'évaluation est moins fréquente ou, alors, elle l'est avant la période d'examens (sous la forme d'une liste de questions, par exemple). Cela nous semble logique étant donné que les étudiants doivent préparer leur exposé avant de venir le présenter à l'oral.

- Lors de la présentation orale de l'étudiant, les universitaires disent aider leurs étudiants s'ils se trouvent bloqués, mais tout en prenant très souvent cette aide en considération pour l'attribution de la note finale.
- Par rapport aux philosophies de correction, les enseignants de Haute École sont un peu plus nombreux à déclarer comparer les performances des étudiants (58,5 % pour les exposés et 47,1 % dans l'analyse générale) et à tenir compte de la prestation des étudiants (54,7 % contre 39 %). Les universitaires tiendraient également plus compte de la prestation lors des exposés (40,8 % contre 32,5 %).
- Les stratégies de correction utilisées font davantage appel à une relecture globale des notes prises durant l'examen (80 % et 53,7 % de manière générale ; $p=0,05$) et se basent davantage sur la répartition des notes de l'ensemble des étudiants (40 % pour seulement 12,4 % ; $p=0,00$). Attribuer une pénalité en présence d'un argument gravement erroné serait également moins utilisée dans les Hautes Écoles (36,7 % vs 52,6 % ; $p=0,04$).

Mises en situation, Examens Cliniques Objectifs Structurés (ECOS)

Les mises en situation se distinguent des conclusions générales observées pour les examens oraux, toutes modalités de questionnement confondues, quant aux points suivants :

- L'aide éventuellement apportée aux étudiants est moins fréquente (« Toujours » : 23,8 % pour 50 % de manière générale ; $p=0,02$; « Jamais » : 9,5 % pour seulement 1,4 % ; $p=0,00$).
- En Haute École, les enseignants évaluent moins fréquemment les mises en situation en comparant les performances des étudiants entre eux (32,7 % et 47,1 % dans l'analyse générale ; $p=0,05$).
- En Haute École, lorsque les notes sont attribuées *a posteriori*, celles-ci le sont plus fréquemment sur base d'une relecture globale des notes prises durant l'examen (80 % contre 53,7 % ; $p=0,05$).
- Les universitaires utilisent moins fréquemment la stratégie de notation consistant à toujours donner un minimum de points à ceux qui ont essayé de répondre (45 % contre 69,5 % ; $p=0,02$).

Questions ouvertes

En ce qui concerne les questions ouvertes, nous pouvons observer les éléments suivants :

- Les enseignants de Haute École, lorsqu'ils attribuent les notes *a posteriori*, le font plus fréquemment sur base d'une relecture globale des notes prises durant l'examen (83,3 % pour 53,7 % de manière générale ; $p=0,00$) et après une révision des critères et/ou du barème de correction (36,7 % pour 20,3 % ; $p=0,05$).
- Comme pour les mises en situation, les universitaires utilisent moins fréquemment la stratégie de notation consistant à toujours donner un minimum de points à ceux qui ont essayé de répondre (59,4 % pour 69,5 % ; $p=0,03$).

Analyses de cas, Résolutions de problèmes

Lorsque des analyses de cas et/ou des résolutions de problèmes sont demandées à l'examen oral de fin de quadrimestre, nous pouvons observer quelques différences avec les résultats globaux. Celles-ci sont présentes uniquement au sein des Hautes Écoles :

- Un temps de préparation est plus souvent laissé juste avant l'examen (74,19 % pour 60,39 % de manière générale ; $p=0,01$).
- Si la note n'est pas attribuée directement après le passage de l'étudiant, les enseignants reviendront plus fréquemment sur les notes papier qu'ils ont conservées de l'examen (88,23 % pour 53,67 % de manière générale ; $p=0,00$).

Démonstrations

Enfin, concernant la dernière modalité de questionnement investiguée pour les examens oraux, un élément peut être notifié :

- Les intervenants aux différentes étapes du processus évaluatif sont essentiellement les enseignants eux-mêmes, accompagnés ou non de leurs collègues et/ou d'assistants. À aucun moment il n'a été mentionné d'autres personnes pouvant jouer un rôle.

Récapitulatif

De manière générale, 36,7 % des enseignants de notre échantillon déclarent évaluer les acquis de leurs étudiants en fin de quadrimestre à l'aide d'un examen oral. Plus précisément, 34,4 % des enseignants provenant d'une Haute École sont dans ce cas. Les enseignants universitaires sont, quant à eux 39,5 % à recourir à un examen oral – seul ou combiné à une ou plusieurs autres modalités – en fin de quadrimestre. Précisons que les enseignants usant de cette modalité d'examen l'utilisent plus souvent seule (37,7 % en HE et 41,4 % en U) ou couplée à un examen écrit en fin de quadrimestre (34,7 % en HE et 31,5 % en U). Il est effectivement plus rare qu'ils combinent à la fois un oral et un travail (15,8 % en HE et 19,8 % en U), et plus rare encore qu'ils recourent à un écrit et à un travail, en plus de l'oral (11,8 % en HE et 7,3 % en U). Ce constat est valable tant pour les Hautes Écoles que pour les Universités (Tableau 103, p. 74).

À l'Université comme en Haute École, les examens oraux organisés en fin de quadrimestre impliquent surtout des questions ouvertes (60,1 % en HE et 73,5 % en U) et, dans une moindre mesure, de l'analyse de cas ou des résolutions de problèmes (46,5 % en HE et 44,2 % en U ; Tableau 104, p. 75). En moyenne, on constate que plus d'une modalité de questionnement (1,8 exactement) est utilisée par les enseignants à l'oral.

On remarque également que les questions diffèrent presque toujours d'un étudiant à l'autre, quel que soit le type d'établissement considéré (91,9 % en HE et 88,1 % en U ; Tableau 107, p. 77). De plus, les étudiants ont rarement l'occasion de se préparer avant l'examen oral (sur base d'une liste de questions possibles, par exemple) ; par contre, il est assez fréquent qu'un temps de préparation leur soit accordé le jour de l'examen, juste avant le face à face avec l'enseignant (60,4 % en HE et 68,4 % en U ; Tableau 108, p. 78).

Les résultats nous informent aussi sur les pratiques d'interrogation à l'oral : de nombreux répondants déclarent que les étudiants en difficulté à l'examen, c'est-à-dire sujets à un blocage, bénéficient « souvent » (49,6 % en HE et 44,2 % en U) ou « toujours » (35,2 % en HE et 50 % en U) d'une aide de la part de l'évaluateur. De manière générale, une plus forte tendance à répondre dans ce sens est observée chez les enseignants universitaires. Par ailleurs, cette aide est davantage prise en compte lorsqu'elle est « toujours » apportée aux étudiants. Si cette aide leur est « souvent » ou « rarement » accordée, elle est moins systématiquement considérée dans la note. Ce constat est encore plus valable à l'Université qu'en Haute École : on observe effectivement une prise en compte de l'aide apportée systématiquement plus élevée à l'Université (Tableaux 109 et 110, pp. 78-79).

Dans l'enquête, plusieurs items visaient à identifier les acteurs qui intervenaient dans le processus d'évaluation oral de fin de quadrimestre (Tableaux 105 et 106, pp. 76-77). Les résultats à ces items ont permis de remarquer que les enseignants accordaient davantage d'importance à certaines étapes de ce processus : que ce soit à l'Université ou en Haute École, la passation de l'examen oral, la création des questions et la communication d'un feedback aux étudiants sont les trois étapes par lesquelles les répondants passent le plus souvent. Les étapes visant à « entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation » et à « préparer la correction de l'évaluation » sont un peu moins représentées. En termes d'acteurs concernés, les résultats nous indiquent aussi que les enseignants s'impliquent massivement dans chacune des étapes de ce processus, mais qu'ils ne sont pas toujours seuls à jouer un rôle dans l'évaluation de leur cours. En effet, en Haute École, les enseignants déclarent parfois faire appel à leurs collègues et ce, principalement pour la conception (création et relecture) des questions de l'examen. À l'Université, le même constat peut être fait. Les assistants, qui constituent un

type d'acteurs spécifique à l'enseignement universitaire, sont toutefois plus sollicités que les collègues. S'ils aident également l'enseignant dans la conception (création et relecture) des questions, ils semblent surtout avoir le rôle d'entraîner les étudiants à la modalité d'évaluation.

Beaucoup d'enseignants déclarent se baser sur une grille de critères clairement préétablis pour évaluer leurs étudiants à l'oral (83,5 % en HE et 70,1 % en U). Cette pratique est la plus fréquemment sélectionnée parmi les pratiques proposées aux tableaux 111 et 112 (pp. 79-80). Il convient toutefois de souligner le fait que de nombreux enseignants pratiquant un examen oral en fin de quadrimestre disent aussi se référer à une impression générale de ce qu'est une « bonne » performance (63,5 % en HE et 74,2 % en U). Ces deux pratiques peuvent apparaître comme possiblement contradictoires : si la correction résulte d'une grille de critères analytique, l'élaboration du jugement final devrait se fonder sur une addition relativement mécanique des micro-décisions prises en regard de chaque critère. En outre, près de la moitié des enseignants évaluant oralement leurs étudiants déclarent tenir compte de compétences transversales (telles que la qualité du français, par exemple) dans la note (51,5 % en HE et 56,8 % en U) alors qu'ils ne les ont pas nécessairement toutes travaillées en tant qu'objectifs explicites d'enseignement. Cette pratique pourrait donc contrevenir au principe de *triple concordance* soutenant que l'évaluation ne peut porter que sur des éléments explicitement appris en vue d'atteindre des objectifs précis. L'ensemble de ces constats est relativement similaire en Haute École et à l'Université.

La plupart des enseignants évaluant à l'oral, qu'ils soient issus de Haute École ou de l'Université, disent prendre « systématiquement » des notes lors de l'examen (77 % en HE et 76,4 % en U ; Tableau 113, p. 80) et attribuer directement une note à l'étudiant au terme de celui-ci (75,7 % en HE et 81,7 % en U ; Tableau 114, p. 81). Ceux qui diffèrent l'attribution de la note déclarent principalement vouloir *a posteriori* relire les notes prises (53,7 % en HE et 76,1 % en U) ou comparer les réponses des étudiants (30,5 % en HE et 69,9 % en U), ce qui suppose une vision normative de l'évaluation. Il arrive aussi que la répartition des notes de l'ensemble des étudiants soit prise en compte (12,4 % en HE et 38,1 % en U). Ces pratiques sont davantage observées chez les enseignants universitaires (Tableau 115, p. 81). Par ailleurs, la majorité des enseignants attribuant directement une note aux étudiants ont tendance à la maintenir (Tableau 116, p. 82). Ils sont effectivement nombreux à déclarer la modifier « rarement » (72,9 % en HE et 65,6 % en U) voire « jamais » (14,6 % en HE et 17,8 % en U) *a posteriori*. Elle n'est en tout cas jamais revue systématiquement, ce qui laisse entendre qu'ils ne choisissent de revoir que certaines notes. Notons toutefois que, lorsqu'ils décident d'ajuster la note de départ *a posteriori* (Tableau 117, p. 82), ils le font surtout après une relecture globale des notes prises durant l'examen (60,2 % en HE et 67,1 % en U) et/ou à partir d'une comparaison des différentes réponses des étudiants (45,6 % en HE et 64,8 % en U). Ils le font également dans certains cas, davantage à l'Université, après avoir porté attention à la répartition des notes de l'ensemble des étudiants (17,5 % en HE contre 32,4 % en U).

Lors de l'enquête, nous avons également questionné les enseignants quant à leurs stratégies de notation. Le Tableau 118 de ce rapport (p. 83) nous apprend ainsi qu'à l'Université, la majorité des enseignants [1] donne toujours un minimum de points à l'étudiant qui a essayé de répondre (69,5 %) et/ou [2] attribue une pénalité en présence d'un argument gravement erroné (59,2 %) et/ou [3] ne donne qu'en ultime recours une note d'exclusion (51,3 %). Très peu d'enseignants recherchent une courbe gaussienne (4,4 %). Les Hautes Écoles suivent la même tendance, mais à distance respectable (surtout en ce qui concerne le déficit inacceptable, la note d'exclusion).

En termes de feedback, seuls 5,9 % des enseignants évaluant les acquis de leurs étudiants à l'oral déclarent n'en rendre aucun (Tableau 119, p. 84). Compte tenu de l'importance de cette pratique, on peut tout de même regretter de ne pas en observer moins. En effet, pour une série de raisons théoriques liées à l'évaluation et à l'apprentissage, que nous ne rappellerons pas dans le cadre de ce rapport, renvoyer un feedback à l'étudiant est une pratique qui devrait être généralisée en vertu de son aspect formatif majeur.

Parmi les feedbacks fournis, les plus fréquents sont la « communication à chaque étudiant de sa note ou de sa réussite/échec » (65,4 % en HE et 69,7 % en U) et la « remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration » (38,7 % en HE contre 30 % en U). Si le premier, étant plutôt de type administratif, n'aide aucunement l'étudiant à comprendre sa performance et ne lui offre aucune piste d'amélioration, c'est tout le contraire du second, qui constitue un type de feedback à favoriser. Les tableaux 120 et 121 (p. 85) se penchent sur la temporalité de ces rétroactions. Cette notion est importante car la rapidité de celles-ci est déterminante dans leur utilisation. En Haute École, la plupart des feedbacks (exception faite pour les rétroactions collectives) sont remis immédiatement après l'examen oral ou après la délibération. À l'Université, les feedbacks individuels sont davantage communiqués dans l'immédiat alors qu'ils l'étaient plutôt après la délibération en Haute École.

Finalement, les enseignants, aussi bien en Haute École qu'à l'Université, semblent avoir relativement confiance en l'évaluation orale qu'ils utilisent en fin de quadrimestre (Tableau 122, p. 86). En effet, ils sont 94,2 % en Haute École et 97 % à l'Université à être au moins « plutôt d'accord » avec le fait que leur examen oral reflète la performance de l'étudiant. Quelques-uns déclarent tout de même avoir peu confiance en cette modalité (5,8 % en HE et 2,8 % en U), ce qui est interpellant. En effet, on peut alors se demander pourquoi ils recourent à cette modalité d'évaluation s'ils estiment qu'elle ne reflète pas le niveau de performance de leurs étudiants.

10.2. Examen écrit de fin de quadrimestre

L'objet de la présente section sera de décrire les examens écrits mis en place pour l'évaluation de fin de quadrimestre.

Environnement d'utilisation

Comme pour les examens oraux de fin de quadrimestre dont il a été question dans la précédente section, il est possible que les enseignants évaluent les acquis de leurs étudiants via un examen écrit, seul ou accompagné d'une ou de plusieurs autres modalités d'évaluation. De plus, un même examen écrit peut renfermer différentes modalités de questionnement.

Tableau 123 : Utilisation exclusive ou combinée de la modalité d'examen écrit de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=457		Universités N=399	
Examen écrit seul	309	67,6 %	253	63,4 %
Examen écrit + Examen oral	79	17,3 %	73	18,3 %
Examen écrit + Travail de fin de quadrimestre	42	9,2 %	56	14,0 %
Examen écrit + Examen oral + Travail de fin de quadrimestre	27	5,9 %	17	4,3 %

Le tableau 12 (p. 13) du présent rapport faisait état des différentes modalités d'évaluation de fin de quadrimestre utilisées par les enseignants de notre échantillon. Nous y apprenions que 69 % des enseignants en Haute École et 67,9 % de leurs homologues universitaires utilisent un examen écrit pour évaluer les acquis de leurs étudiants. Le tableau 123 démontre que, parmi ces enseignants, la plupart ne font appel à aucune autre modalité d'évaluation (67,6 % en HE et 63,4 % en U). Ainsi, si l'on tient compte des informations des tableaux 12 et 123, on peut déduire que 46,7 % des enseignants en Haute École et 43 % des enseignants à l'Université organisent uniquement un examen écrit en fin de quadrimestre.

Par ailleurs, lorsque les enseignants couplent l'examen écrit avec une autre modalité d'évaluation, il s'agit le plus souvent de l'examen oral puis, dans une moindre mesure, du travail de fin de quadrimestre. Ce constat est valable tant pour les Universités que pour les Hautes Écoles.

Sur l'ensemble de notre échantillon, 11,9 % des enseignants de Haute École et 12,4 % des enseignants universitaires organisent ainsi à la fois un examen écrit et un examen oral en fin de quadrimestre, ce que nous avons déjà pu observer lors de notre analyse de l'examen oral. Ils ne sont, par contre, que 6,3 % en Haute École et 9,5 % à l'Université à utiliser à la fois un examen écrit et un travail de fin de quadrimestre. Cette différence entre les deux types d'établissement est significative à $p=0,03$. Enfin, il est plus rare qu'un examen écrit soit combiné à la fois avec un examen oral et à un travail de fin de quadrimestre. Sur l'ensemble de l'échantillon, seuls 4,1 % des enseignants en Haute École et 2,9 % des enseignants à l'Université proposent ces trois modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Tableau 124 : Modalités de questionnement utilisées dans l'examen écrit de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=411		Universités N=373	
Questions de développement court (< ½ page)	287	69,8 %	198	53,1 %
Questions ouvertes à réponse courte (expression, phrase, chiffre...)	266	64,7 %	140	37,5 %
Questions de développement long (> ½ page)	138	33,6 %	206	55,2 %
QCM à une solution correcte	91	22,1 %	84	22,5 %
Tableau, schéma ou graphique à compléter	110	26,8 %	42	11,3 %
Vrai-Faux	116	28,2 %	35	9,4 %
Phrases à compléter, texte lacunaire	78	19,0 %	30	8,0 %
QCM à plusieurs solutions correctes	45	10,9 %	36	9,6 %
Vrai-Faux généralisés	24	5,8 %	12	3,2 %
QCM à solutions générales implicites	12	2,9 %	18	4,8 %

Le tableau 124 démontre que les modalités de questionnement à l'examen écrit sont diversifiées et qu'elles sont utilisées dans des proportions variables.

Un premier constat est que les questions à développement long (plus d'une demi-page) sont beaucoup plus utilisées à l'Université (55,2 %) qu'en Haute École (33,6 %). Cette différence est significative à $p=0,00$. À l'inverse, les enseignants recourent plus fréquemment à des questions à développement court (moins d'une demi-page) en Haute École, où elles sont présentes dans 69,8 % des examens écrits ; à l'Université, elles le sont dans 53,1 % des cas (différence significative : $p=0,00$). Les questions à réponse ouverte courte constituent également une modalité très fortement utilisée en Haute École (64,7 %) alors qu'elle l'est beaucoup moins à l'Université (37,5 %). Cette différence est significative à $p=0,00$. De manière générale, les modalités de questionnement auxquelles les enseignants font le plus souvent appel pour évaluer les acquis de leurs étudiants à l'écrit sont donc les questions ouvertes. En ce qui concerne les autres modalités de questionnement, remarquons que le vrai-faux, les tableaux à compléter et les textes lacunaires sont beaucoup plus utilisés en Haute École (significatif à $p=0,00$ dans les trois cas). Par contre, la fréquence du recours au QCM est semblable dans les deux types d'établissement.

Analyse des modalités pratiques de mise en œuvre des examens écrits

L'objet de la présente section sera de présenter les résultats généraux relatifs à l'utilisation de l'examen écrit comme modalité d'évaluation de fin de quadrimestre et ce, quelles que soient les modalités de questionnement concernées.

Intervenants dans les examens écrits de fin de quadrimestre

Tableau 125 : Acteurs intervenant dans l'évaluation écrite de fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles	Enseignant	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution	Etudiants du cours
Créer les questions (N=932)	98,9 %	17,7 %	0,3 %	0,9 %	0,2 %	0,4 %	1,1 %
Relire les questions (N=906)	94,5 %	27,5 %		1,4 %	0,1 %	0,2 %	0,5 %
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation (N=682)	99,1 %	12,5 %	0,3 %	0,3 %			2,9 %
Tester le temps de passation (N=557)	94,8 %	17,9 %		0,9 %	0,5 %		2,9 %
Surveiller l'examen (N=903)	94,0 %	40,4 %	0,9 %	0,8 %	1,7 %		
Préparer la correction de l'évaluation (N=855)	99,6 %	14,0 %		0,5 %			0,5 %
Corriger l'examen (N=915)	99,0 %	10,2 %				0,1 %	0,1 %
Donner un retour/feedback aux étudiants (N=843)	98,1 %	9,8 %	0,1 %	0,5 %	0,5 %		0,5 %

Le tableau 125 présente différentes étapes du processus d'évaluation et informe sur les acteurs qui y participent. Pour rappel, ces étapes sont toutes associées, dans la littérature, à des pratiques à recommander. Le « N= » mentionné dans la colonne de gauche renvoie au nombre d'enseignants ayant déclaré que cette étape était prise en charge (quelle que soit la personne qui la prend en charge) dans l'évaluation de leur cours.

Nous remarquons que « créer les questions » et « corriger l'examen » sont les étapes les plus fréquemment mises en place par les répondants, suivies des étapes de relecture des questions et de surveillance de l'examen. Notons que, pour l'examen oral, l'étape de passation était celle qui remportait le plus de suffrage et celle de communication du feedback était mieux classée qu'ici. Par ailleurs, le tableau 125 montre aussi qu'« entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation » et « tester le temps de passation » sont les étapes les moins fréquemment mises en œuvre dans le cadre d'un examen écrit.

Si l'on se centre sur les divers acteurs de l'évaluation, on remarque que les enseignants de Haute École s'impliquent massivement et en personne dans toutes les étapes. Il apparaît aussi qu'ils ne bénéficient que de peu de soutien, hormis à l'étape de surveillance de l'examen pour laquelle les collègues sont fortement mobilisés. Comparativement aux résultats obtenus pour la modalité d'examen oral, une intervention légèrement moindre des collègues dans les autres étapes est constatée. Même en proportion moindre, ils restent toutefois assez bien sollicités pour la tâche de relecture des questions et, dans une moindre mesure,

pour celle de création des questions. Les divers autres acteurs sont mobilisés de manière marginale sur l'évaluation.

Tableau 126 : Acteurs intervenant dans l'évaluation écrite de fin de quadrimestre à l'Université.

Universités	Enseignant	Assistants	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution	Étudiants du cours
Créer les questions (N=637)	96,7 %	22,4 %	9,9 %	0,2 %	0,8 %	0,3 %		0,8 %
Relire les questions (N=627)	86,1 %	41,1 %	19,3 %		1,3 %	0,8 %		0,2 %
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation (N=455)	85,7 %	34,1 %	8,1 %	0,2 %	0,4 %	1,3 %		0,7 %
Tester le temps de passation (N=355)	80,0 %	30,0 %	11,8 %		1,4 %	1,4 %		2,9 %
Surveiller l'examen (N=629)	90,3 %	62,2 %	28,6 %		1,7 %	0,8 %	0,3 %	
Préparer la correction de l'évaluation (N=565)	92,2 %	24,4 %	9,6 %	0,2 %	0,7 %	2,3 %		
Corriger l'examen (N=620)	85,2 %	30,8 %	9,0 %		0,6 %	7,4 %	0,2 %	
Donner un retour/feedback aux étudiants (N=572)	89,9 %	28,8 %	8,4 %		0,2 %	2,3 %		

Certains constats dressés pour les Hautes Écoles s'appliquent aussi aux Universités (Tableau 126). Nous constatons, par exemple, que les quatre étapes les plus souvent mises en œuvre à l'Université sont les mêmes qu'en Haute École. La principale différence entre les deux types d'établissement reste la présence d'assistants impliqués dans le processus d'évaluation. L'implication de ce type d'acteurs a pour conséquence de rendre moins fréquent l'appel aux collègues.

En outre, on remarque que les enseignants s'impliquent un peu moins fréquemment dans l'examen écrit que dans l'examen oral. Ils sous-traitent beaucoup plus d'étapes aux assistants, qui sont fortement mobilisés sur les étapes de relecture des questions, d'entraînement des étudiants et de surveillance. Le rôle des collègues, quand ils sont sollicités, consiste surtout à relire les questions et à surveiller l'examen.

Un dernier point intéressant à soulever est le recours plus fréquent que pour les Hautes Écoles à un organisme interne pour procéder à la correction des examens écrits, mais également pour préparer la correction et donner un feedback aux étudiants. Cette différence avec les Hautes Écoles provient probablement du fait que des structures d'aide à la correction ont été mises sur pied dans plusieurs Universités. Elles concernent essentiellement des évaluations à l'aide de QCM, mais peuvent aussi concerner l'aide à la correction des questions ouvertes (comme c'est le cas à l'ULg).

Évaluation à livre ouvert ou fermé

Tableau 127 : Option de questionnement « livre ouvert » ou « livre fermé » dans les examens écrits de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=1059		Universités N=745	
Ouvert	87	8,2 %	93	12,5 %
Fermé	972	91,8 %	652	87,5 %

Les données du tableau 127 indiquent que, lors des examens écrits de fin de quadrimestre, si les enseignants utilisent davantage l'option de questionnement « livre fermé » (91,8 % en HE et 87,5 % en U), une proportion non négligeable d'enseignants (8,2 % en HE vs 12,5 % à l'U) utilisent l'option de questionnement « livre ouvert ». La différence entre les deux types d'établissement est significative. Notons que l'examen à livre ouvert est souvent utilisé pour favoriser l'évaluation de performance complexe.

Similarité des questions

Tableau 128 : Similarité des questions durant un examen écrit de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=919		Universités N=625	
Questions identiques et dans le même ordre pour tous	410	44,6 %	409	65,4 %
Questions identiques, mais procédures anti-fraude (ordre des questions et/ou des propositions différent)	272	29,6 %	168	26,9 %
Questions différentes d'un étudiant à l'autre	237	25,8 %	48	7,7 %

En vue de mieux comprendre l'intérêt des données du tableau 128, précisons premièrement, et comme cela a déjà été mentionné, que proposer des questions identiques aux étudiants est un gage d'équité. Il est également à noter que, dans le cadre des examens écrits, des procédures anti-fraude peuvent être utilisées pour empêcher la triche. L'une d'elle consiste, par exemple, à mélanger l'ordre des questions (et/ou des propositions de réponse dans le cadre d'épreuves à questions fermées).

Contrairement à ce que nous avons constaté pour les examens oraux de fin de quadrimestre, où environ 90 % des enseignants proposaient des questions différentes aux étudiants, nous remarquons que la pratique consistant à donner les mêmes questions à tous est très fréquente dans le cadre d'examens écrits et qu'elle est significativement plus fréquente à l'Université qu'en Haute École (74,2 % des enseignants en HE contre 92,3 % des enseignants en U ; $p=0,00$). Par ailleurs, le recours aux procédures anti-fraude faisant varier l'ordre des questions (et/ou éventuellement celui des propositions de réponse) est loin d'être généralisé. En effet, quand les questions sont identiques (indépendamment de leur ordre), cette stratégie est appliquée dans 39,9 % des cas en Haute École et dans 29,1 % des cas à l'Université. Remarquons que ce type de stratégies est surtout nécessaire pour le testing standardisé, modalité où la recopie des réponses est la plus aisée.

Barème de correction

La logique de correction des examens pouvant être différente selon les modalités de questionnement utilisées, nous analyserons les barèmes de correction selon les quatre grandes familles de modalités de questionnement : les vrai-faux, les questions à choix multiple, les textes/tableaux lacunaires et les questions nécessitant une réponse à développement (long/court).

Barèmes utilisés dans le cas des vrai-faux et vrai-faux généralisés

Les vrai-faux, comme leur nom l'indique, sont des questions qui appellent une réponse, soit vraie, soit fausse. Divers barèmes de correction existent. Ainsi, on peut envisager de pénaliser la réponse incorrecte, autrement dit d'enlever des points quand l'étudiant commet une erreur. On peut aussi choisir de pénaliser l'abstention, donc d'enlever des points quand l'étudiant omet ou s'abstient de répondre.

Les vrai-faux généralisés sont une variante des vrai-faux. Il s'agit d'un énoncé accompagné de propositions (quatre en général) pouvant chacune être, soit vraie, soit fausse. Dans ce cas, le mode de correction peut, soit être identique au vrai-faux classique (on peut donc scorer chacune des propositions), soit prévoir de n'octroyer le point que si chacune des quatre réponses est correcte. Dans les deux cas, l'enseignant peut aussi pénaliser l'abstention et/ou l'erreur.

Tableau 129 : Mode de correction des questions VFG, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=20		Universités N=11	
Point octroyé pour chaque vrai-faux consécutif à un énoncé	17	85,0 %	8	72,7 %
Point octroyé uniquement si l'ensemble des vrai-faux consécutif à un énoncé est correct	3	15,0 %	3	27,3 %

Dans la majorité des cas, pour les vrai-faux généralisés, un point est attribué pour chaque proposition vrai-faux à laquelle l'étudiant a répondu (Tableau 129). Pour une question composée de quatre propositions, l'étudiant pourra donc gagner quatre points.

Le tableau 130 informe sur le barème de correction.

Tableau 130 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des questions VF(G), selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=131		Universités N=44	
Pénalisation de la réponse incorrecte et de l'omission	14	10,7 %		
Pénalisation de la réponse incorrecte uniquement	65	49,6 %	28	63,6 %
Pas de pénalisation	52	39,7 %	16	36,4 %

La plupart des enseignants pénalisent uniquement la communication d'une réponse incorrecte (49,6 % en HE et 63,6 % en U). Nous constatons aussi que certains enseignants (39,7 % en HE et 36,4 % en U) ne pénalisent ni l'erreur, ni l'abstention lorsqu'ils corrigent les questions vrai-faux de leur examen écrit de fin de quadrimestre. Même si le débat reste vivace, cette pratique est souvent déconseillée du point de vue de la mesure. En cas de réponse au hasard, l'étudiant, ayant statistiquement une chance sur deux d'avoir la réponse correcte, peut effectivement atteindre le seuil de réussite sans maîtriser la matière. Le fait de pénaliser l'abstention (comme 10,7 % des enseignants en Haute École le font) n'est pas non plus, dans la plupart des cas, une pratique défendable puisqu'elle peut favoriser une stratégie de réponse au hasard lorsque l'étudiant ne connaît pas la réponse correcte. Cela a ainsi des effets négatifs sur la mesure et va à l'encontre de la philosophie de l'éducation selon laquelle reconnaître que l'on ne sait pas est une compétence qui ne devrait pas être pénalisée.

Tableau 131 : Barèmes utilisés pour la correction des questions VF(G) (abstention non pénalisée), selon le type d'établissement.

RC ; RI ; OM ¹¹	Hautes Écoles N=47		Universités N=24	
+1 ; -1	26	55,3 %	10	41,7 %
+1 ; -0,5	21	44,7 %	11	45,8 %
+1 ; -0,2			2	8,3 %
+1 ; -0,25			1	4,2 %

Les éducatifs ont beaucoup réfléchi au barème idéal, c'est-à-dire à un barème pouvant garantir qu'un étudiant sans connaissance de la matière n'obtienne aucun point à l'examen. Ainsi, c'est parce qu'il est possible d'obtenir des points en répondant au hasard que l'erreur doit être pénalisée. La formule la plus couramment utilisée dans ce but est nommée « correction for guessing » et répond à la formule : $[1/(\text{Nombre_de_solutions_proposées} - 1)]$. Dans le cas de vrai-faux, cela se traduit par un barème qui est de 1 point en cas de réponse correcte et de -1 point en cas d'erreur. Le tableau 131 permet de constater que ce barème est fortement adopté par les enseignants qui retranchent des points en cas de réponse incorrecte (55,3 % en HE et 41,7 % en U). Tous les autres enseignants recourent à un barème qui est en faveur de l'étudiant, autrement dit qui lui permettra d'obtenir un score supérieur à zéro s'il répond au hasard. Si l'on ajoute cette proportion d'enseignants à celle représentant ceux qui ne retirent aucun point en cas de réponse incorrecte, on constate que les barèmes utilisés sont, en général, largement en faveur des étudiants.

Il semble, par ailleurs, que les enseignants qui pénalisent l'abstention de réponse font preuve de beaucoup de sévérité. Quatre enseignants de Haute École appliquant cette mesure ont répondu à la question des barèmes, ce qui a permis de remarquer que trois d'entre eux utilisent le barème +1/-1/-1 pénalisant durement l'abstention. Le quatrième enseignant utilise, quant à lui, un barème extrêmement sévère : +1/-1,5/-1.

Barèmes utilisés dans le cas des questions à choix multiple à une réponse correcte (QCM)

Trois grands types de barèmes peuvent être utilisés dans le cadre de QCM. Le premier est la « correction for guessing » que nous venons de décrire dans le cadre des vrai-faux. Dans le cas des QCM, si l'on applique cette formule à une question englobant quatre propositions de réponse, par exemple, on devra retrancher 1/3 de point en cas d'erreur. S'il y en a cinq, on retranchera 1/4 de point. Le second barème est lié à l'utilisation de degrés de certitude, qui est une pratique recommandée par certains éducatifs. Pour chaque réponse fournie, l'étudiant renseigne également le degré de certitude qu'il lui attribue. En fonction du caractère correct ou non de la réponse et du degré de certitude associé, l'étudiant se verra gratifié d'un score selon un barème connu par lui (un exemple est présenté dans le tableau 132). Enfin, il y a un barème personnalisé, propre à l'enseignant, qui peut décider d'octroyer et de retrancher des points en fonction d'une équation qui lui est personnelle.

Le tableau 132 présente un des barèmes associés aux différents degrés de certitude pouvant être exprimés par les étudiants. Dans ce cas, les deux colonnes de droite démontrent bien que ce principe récompense l'étudiant qui répond de manière correcte à une question et d'autant plus qu'il déclare être convaincu de cette réponse. À l'inverse, il pénalise d'autant plus l'étudiant qui répond de manière erronée et avec beaucoup de certitude à une question. Cette pénalisation diminue jusqu'à se transformer en un faible gain de points le récompensant de reconnaître son peu de certitude de la réponse donnée : il vaut mieux reconnaître que l'on ne sait pas.

¹¹ RC : barème en cas de réponse correcte ; RI : barème en cas de réponse incorrecte ; OM : barème en cas d'omission.

Tableau 132 : Barèmes associés aux différents degrés de certitude possibles.

Probabilité que la réponse soit correcte	Degré de certitude correspondant	Points en cas de réponse correcte	Points en cas de réponse incorrecte
Entre 0 % et 25 %	0	+13	+4
Entre 25 % et 50 %	1	+16	+3
Entre 50 % et 70 %	2	+17	+2
Entre 70 % et 85 %	3	+18	0
Entre 85 % et 95 %	4	+19	-6
Entre 95 % et 100 %	5	+20	-20

En analysant le tableau 133, nous constatons une absence fréquente de pénalisation de la réponse incorrecte en Haute École. La fréquence de cette absence de pénalisation est nettement supérieure à celle observée à l'Université (61,5 % en HE contre 30,4 % en U ; $p=0,00$). Ce barème est clairement à l'avantage des étudiants puisque, comme nous l'avons signalé précédemment, ils pourront obtenir un score supérieur à zéro en répondant totalement au hasard aux questions de l'examen. Les barèmes liés, d'une part, à la « correction for guessing » et, d'autre part, aux degrés de certitude, sont plus souvent utilisés à l'Université que dans les Hautes Écoles ($p=0,01$ et $p=0,04$). De manière générale, il semble que les barèmes prescrits dans la littérature se retrouvent plus souvent à l'Université que dans les Hautes Écoles. C'est aussi dans ce type d'établissement que l'on retrouve certaines structures accompagnant les enseignants (tel que le SMART-IFRES à l'ULg, par exemple).

Tableau 133 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des questions QCM, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=91		Universités N=92	
Barème lié aux coefficients de certitude	4	4,4 %	14	15,2 %
Correction for guessing.	16	17,6 %	28	30,4 %
Pas de retrait de point en cas de mauvaise réponse ou d'abstention	56	61,5 %	28	30,4 %
Autre barème	15	16,5 %	22	23,9 %

Un pourcentage non négligeable d'enseignants (16,5 % en HE et 23,9 % en U) propose un autre barème qui leur est personnel (Tableau 133). Le tableau 134 nous renseigne sur la nature de celui-ci.

Tableau 134 : Barèmes personnels utilisés par les enseignants pour la correction des QCM, selon le type d'établissement.

RC ; RI ; OM	Hautes Écoles N=14		Universités N=20	
+1 ; -0,5 ; 0	11	78,6 %	6	30,0 %
+1 ; -1 ; 0	3	21,4 %	3	15,0 %
+1 ; -0,25 ; 0			5	25,0 %
+1 ; -0,2 ; 0			2	10,0 %
+1 ; -0,33 ; 0			3	15,0 %
+1 ; -0,33 ; -0,33			1	5,0 %

Il apparaît, tout d'abord, que seul un enseignant universitaire déclare pénaliser l'omission (OM). Ensuite, on constate que la moitié des enseignants prévoient un retrait de 0,5 point en cas de réponse incorrecte (78,6 %

en HE et 30 % en U). Les autres sont, soit un peu moins sévères (-0,25 ; -0,2 et -0,33), soit un peu plus sévères, en retranchant 1 point en cas de réponse incorrecte.

Barèmes utilisés dans le cas des phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter, textes lacunaires

Tableau 135 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter, textes lacunaires, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=164		Universités N=66	
Pénalisation des réponses incorrectes et des omissions	24	14,6 %	18	27,3 %
Pénalisation des réponses incorrectes	40	24,4 %	9	13,6 %
Pénalisation des omissions ¹² (N=94 et 39)	1	1,1 %		
Pas de pénalisation	99	60,4 %	39	59,1 %

Environ 60 % des enseignants qui ont recours à la modalité de questionnement « Phrases, tableaux... à compléter » n'optent pour aucune forme de pénalisation, que ce soit en cas de réponse incorrecte ou d'abstention. Cela nous semble cohérent étant donné que la pénalisation est souvent mise en place pour compenser la réponse au hasard. Or, pour les réponses à ce type de questions, l'effet du hasard est limité, parfois inexistant.

Parmi les 40 % d'enseignants recourant à une pénalité, tous (sauf un enseignant en HE) pénalisent les réponses incorrectes. Par contre, les enseignants universitaires sont significativement plus nombreux à pénaliser aussi l'abstention (p=0,02).

Barèmes utilisés dans le cas des questions de développement long ou court (QROL)

Tableau 136 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des questions de développement, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=252		Universités N=257	
Pas de retrait de point en cas de réponse incorrecte	145	57,5 %	126	49,0 %
Retrait de point en cas de réponse incorrecte	107	42,5 %	131	51,0 %

Pour rappel, la pénalisation est généralement mise en place pour compenser une réponse au hasard. On s'attend donc à ce qu'il n'y ait pas de retrait de points en cas d'erreur ou d'abstention à une question exigeant une réponse ouverte. Étonnamment, nos observations montrent que l'erreur est pénalisée dans 42,5 % des cas en Haute École et dans 51 % des cas à l'Université (Tableau 136). Il est toutefois impossible de dire si l'erreur est systématiquement pénalisée au sein de la question ou si une réponse gravement erronée peut amener un score négatif pour cette question. Cela montre sans doute une ambiguïté ou une mauvaise formulation de l'item posé dans l'enquête.

¹² Cette question n'a pas été posée aux enseignants réalisant des tableaux, schémas ou graphiques à compléter. Les effectifs sont donc basés uniquement sur ceux demandant des phrases à compléter ou des textes lacunaires.

Feedback et examens écrits

Après avoir corrigé, voire noté, les copies des étudiants, l'enseignant peut donner un retour à chacun sur sa performance individuelle. Nous avons voulu savoir quel(s) type(s) de retour(s) est (sont) généralement réalisé(s) pour un examen écrit et à quel moment chaque type de feedback est communiqué.

Tableau 137 : Types de retour fourni aux étudiants lors d'un examen écrit, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=897		Universités N=609	
1. Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec)	496	55,3 %	425	69,8 %
2. Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant	168	18,7 %	153	25,1 %
3. Organisation d'une consultation des copies	774	86,3 %	509	83,6 %
4. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant	95	10,6 %	46	7,5 %
5. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration	130	14,5 %	72	11,8 %
6. Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes	73	8,1 %	73	12,0 %
7. Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes ¹³ (638 et 352)	93	14,6 %	55	9,0 %
8. Aucun feedback n'est rendu aux étudiants	25	2,8 %	20	3,3 %

Comme nous l'avons déjà mentionné, donner rapidement un feedback diagnostique aux étudiants est une pratique importante. Nous constatons toutefois que 2,8 % des enseignants en Haute École et 3,3 % des enseignants à l'Université ne donnent aucun feedback à leurs étudiants, quel qu'il soit (Tableau 137). Cela représente à peu près deux fois moins d'enseignants que pour le cas des examens oraux de fin de quadrimestre, ce qui est positif.

À l'inverse, si l'on se concentre sur ceux qui adoptent la pratique du feedback, on constate que les enseignants sont 14,5 % en Haute École et 11,8 % à l'Université à rendre la meilleure rétroaction possible à leurs étudiants, c'est-à-dire un feedback individualisé qui analyse les réponses de l'étudiant et donne des pistes concrètes d'amélioration. Si l'on confronte ce résultat au tableau 119 (p. 84), on constate que, à peu de choses près, ils étaient trois fois plus nombreux à fournir un tel feedback dans le cas d'un examen oral (respectivement 38,7 % en HE et 30 % en U ; Tableau 119).

Le tableau 137 montre aussi que la grande majorité des enseignants déclare organiser une consultation des copies (86,3 % en HE et 83,6 % en U).

Par ailleurs, si la communication de la note (ou de la réussite/échec) de l'étudiant reste fréquente, on constate que les enseignants en Haute École la communiquent moins dans le cadre d'un examen écrit que dans celui d'un examen oral (55,3 % le font pour l'écrit contre 65,4 % pour l'oral). À l'Université, par contre, ce type de feedback est utilisé en proportion équivalente à l'examen écrit et à l'examen oral (69,8 % des enseignants y recourent pour l'écrit et encore 69,7 % pour l'oral).

¹³ Cette proposition n'a pas été présentée aux enseignants réalisant des questions à développement. Ils ont eu la seule proposition « Réalisation d'une correction collective visant à communiquer des réponses-type », assimilable à la proposition n°6.

Notons que la communication d'une note détaillée, quant à elle, est un feedback moins fréquemment associé à l'examen écrit qu'à l'examen oral en Haute École (18,7 % des enseignants le font pour l'écrit et 22,4 % pour l'oral). Le constat inverse peut être fait pour l'Université (25,1 % le font pour l'écrit et 18,9 % pour l'oral). Il peut sans doute être expliqué, dans certaines Universités (comme à l'ULg), par l'existence d'un organisme interne proposant un service de correction des tests standardisés organisant, dans le même temps, la distribution d'un feedback diagnostique vers les étudiants.

Enfin, il convient de préciser que les corrections collectives sont beaucoup plus nombreuses dans le cas de l'examen écrit (22,7 % en HE et 21 % en U) que de l'examen oral (9,8 % en HE et 7,2 % en U) et ce, qu'elles soient orientées sur la simple communication des réponses correctes ou accompagnées d'une explication.

Nous nous sommes ensuite penchés sur la temporalité privilégiée de chacune de ces rétroactions (la première colonne des tableaux 138 et 139 est liée à celle du tableau 137). Pour rappel, cette notion est importante car la rapidité du feedback est déterminante dans l'utilité de celui-ci.

Tableau 138 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen écrit en Haute École.

Hautes Écoles	Immédiatement après l'examen		Dans les jours qui suivent		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=481)	3	0,6 %	62	12,9 %	58	12,1 %	358	74,4 %
2 (N=162)	1	0,6 %	22	13,6 %	19	11,7 %	120	74,1 %
3 (N=765)			69	9,0 %	62	8,1 %	634	82,9 %
4 (N=91)	2	2,2 %	12	13,2 %	3	3,3 %	74	81,3 %
5 (N=122)	3	2,5 %	9	7,4 %	16	13,1 %	94	77,0 %
6 (N=68)	7	10,3 %	9	13,2 %	11	16,2 %	41	60,3 %
7 (N=89)	6	6,7 %	10	11,2 %	15	16,8 %	58	65,2 %

En Haute École, dans la majorité des cas, le feedback aux étudiants est rendu après la délibération. C'est un peu moins le cas pour les feedbacks collectifs (n°6 et 7 dans le tableau 138) puisqu'ils ont tout de même lieu dans 39,7 % des cas (pour la communication des réponses correctes seules) et dans 34,8 % des cas (quand elles sont accompagnées d'explications) avant la délibération. Par ailleurs, il est assez logique de constater qu'un feedback immédiat est plus rarement communiqué aux étudiants lorsqu'il est question d'examen écrit que dans le cas de l'oral, qui se prête mieux à cette pratique.

Tableau 139 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen écrit à l'Université.

Universités	Immédiatement après l'examen		Dans les jours qui suivent		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=424)	17	4,0 %	95	22,4 %	128	30,2 %	184	43,4 %
2 (N=151)	11	7,3 %	33	21,9 %	56	37,1 %	51	33,8 %
3 (N=507)	4	0,8 %	64	12,6 %	169	33,3 %	270	53,2 %
4 (N=46)	3	6,5 %	11	23,9 %	11	23,9 %	21	45,6 %
5 (N=71)	2	2,8 %	12	16,9 %	19	26,8 %	38	53,5 %
6 (N=71)	8	11,3 %	13	18,3 %	23	32,4 %	27	38,0 %
7 (N=54)	6	11,1 %	15	27,8 %	11	20,4 %	22	40,7 %

La temporalité des rétroactions à l'Université épouse un pattern légèrement différent (Tableau 139). Un premier constat est que les feedbacks sont moins systématiquement remis après la délibération à l'Université (entre 33,8 % et 53,5 % selon le type de feedback) qu'en Haute École (entre 60,3 % et 82,9 % ; Tableau 138). Si, comme pour les Hautes Écoles, ils sont plutôt rares juste après l'examen, on remarque, par contre, que leur proportion augmente presque toujours avec la ligne du temps (hormis aux types n°2 et 7).

La plupart des feedbacks remis immédiatement après l'examen sont relatifs à la réalisation d'une correction collective (environ 11 %). Ces types de feedbacks sont toutefois moins fréquemment donnés après la délibération, ce qui paraît logique puisqu'ils nécessitent la présence des étudiants qui sont, alors, en vacances. Nous remarquons ainsi que les feedbacks collectifs occupent une place un peu différente à l'Université, comparativement à ce qui a été observé en Haute École.

En référence au tableau précédent (Tableau 138, p. 101), nous avons fait l'hypothèse que l'augmentation de la communication de la note détaillée à l'Université pouvait être la conséquence de facilités offertes par un organisme interne de correction. Dans le même ordre d'idée, il convient de souligner le fait que ce feedback (n°2 dans le tableau 137, p. 100) est communiqué beaucoup plus tôt à l'Université qu'en Haute École (seuls 33,8 % d'entre eux sont donnés après la délibération en HE contre 74 % en U).

Niveau de confiance porté à l'examen écrit de fin de quadrimestre

Dans l'enquête, les enseignants ont été interrogés quant au niveau de confiance qu'ils avaient envers cette modalité d'examen écrit. L'item était précisément formulé comme suit : « Le score obtenu par l'étudiant avec cette modalité reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours ». L'enseignant devait se positionner vis-à-vis de celui-ci sur une échelle d'accord à six niveaux.

Le tableau 140 est constitué de la moyenne des réponses obtenues pour les dix modalités de questionnement possibles pour un examen écrit (à savoir [1] les questions de développement long (> ½ page) ; [2] les questions de développement court (< ½ page) ; [3] les questions ouvertes à réponse courte (expression, phrase, chiffre...) ; [4] les QCM à une solution correcte ; [5] les tableaux, schémas ou graphiques à compléter ; [6] les QCM à plusieurs solutions correctes ; [7] les vrai-faux ; [8] les phrases à compléter ou textes lacunaires ; [9] les QCM à solutions générales implicites ; et [10] les vrai-vaux généralisés).

Nous reviendrons en détail sur chacune de ces modalités dans les pages suivantes.

Tableau 140 : Degré de confiance envers l'examen écrit de fin de quadrimestre, toutes modalités confondues, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=921		Universités N=630	
Pas du tout d'accord	6	0,6 %	3	0,5 %
Pas d'accord	27	2,9 %	14	2,2 %
Plutôt pas d'accord	62	6,7 %	24	3,8 %
Plutôt d'accord	341	37,0 %	204	32,4 %
D'accord	365	39,6 %	278	44,1 %
Tout à fait d'accord	120	13,0 %	107	17,0 %

À la lecture de ces données agrégées, il semble que les enseignants, aussi bien en Haute École qu'à l'Université, aient plutôt confiance en l'examen écrit organisé en fin de quadrimestre. En effet, ils sont 89,6 % en Haute École et 93,5 % à l'Université à être au moins « plutôt d'accord » avec le fait que leur examen écrit reflète la performance de l'étudiant. Notons que les enseignants universitaires sont significativement plus confiants que

leurs pairs en Haute École concernant cette modalité d'évaluation, situation qui avait déjà été constatée pour l'examen oral.

La confiance en cet outil n'est tout de même pas parfaite. Seuls 13 % des enseignants en Haute École et 17 % des enseignants à l'Université estiment qu'elle reflète « tout à fait » la performance de l'étudiant. Si l'on compare ces résultats à ceux obtenus pour l'examen oral, on constate que les enseignants sont un peu plus nombreux à accorder une confiance totale à l'examen écrit.

Ils sont, par contre, moins nombreux à lui octroyer une confiance partielle. De ce fait, ils sont aussi un peu plus nombreux que pour l'oral à avoir une valence négative quant à cette confiance.

Les différents types d'examens écrits

Vrai-Faux (VF) et Vrai-Faux généralisés (VFG)

Les vrai-faux consistent en des affirmations auxquelles il faut répondre par « vrai » ou par « faux », en fonction du caractère correct ou incorrect de la proposition avancée.

Dans le même ordre d'idée, le vrai-faux généralisé consiste en une amorce de laquelle découlent plusieurs propositions, le plus souvent quatre, et vis-à-vis desquelles l'étudiant doit se prononcer. Pour une même amorce, il devra donc décider du caractère correct ou incorrect de chacune des propositions. Cette alternative au QCM permet de tester l'étudiant sur plusieurs concepts relatifs à un même sujet et ce, dans un laps de temps restreint.

Si l'on compare cette modalité de questionnement spécifique aux tendances dégagées pour les examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues, nous pouvons faire plusieurs constats :

- En ce qui concerne les acteurs intervenants dans l'évaluation, et plus particulièrement dans l'étape de correction de l'examen, nous remarquons que les organismes internes sont sollicités plus fréquemment dans les Universités (11,8 % pour les VF et 10 % pour les VFG), comparativement à ce que nous avons observé de manière générale (moyenne de 7,4 %).
- En termes de passation, les examens VF et VFG sont plus fréquemment réalisés à livre fermé. Sachant que ce type de questions vise, le plus souvent, l'évaluation de la connaissance, on peut comprendre que l'accès à la documentation pendant l'examen soit plus limité que lorsque sont utilisées d'autres modalités de questionnement visant des performances comme l'analyse ou la compréhension de la matière.
- Les examens de type VF sont plus fréquemment associés à des procédures anti-fraude (par exemple, le mélange des questions) que la moyenne. Elles sont mobilisées dans environ 50 % des cas (contre moins de 30 % au total pour les examens écrits). Mentionnons également que près de 30 % des enseignants de Haute École réalisent des questionnaires différents d'un étudiant à l'autre. C'est un peu plus que la moyenne observée pour les examens écrits (25,8 %). Cette pratique est, dans la très grande majorité des cas, déconseillée car l'usage de questions différentes favorise l'iniquité entre les étudiants (sauf si des modèles de réponse à l'item sont appliqués, mais c'est excessivement rare dans l'enseignement supérieur).
- Le type de feedbacks fourni pour les VF et VFG ainsi que leur temporalité ne se distinguent pas de la moyenne générale.
- Enfin, comparativement au degré de confiance moyen accordé aux examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues (Tableau 140, p. 102), on constate que les enseignants ont moins confiance en les VF et les VFG. En effet, si l'on additionne les valences négatives du tableau 141, ils sont 28,6 % en Haute École et 17,8 % à l'Université à manquer de confiance en ces deux modalités de questionnement. C'est beaucoup plus que la défiance générale recensée pour les examens écrits (10,2 % en HE et 6,5 % en U).

Tableau 141 : Degré de confiance envers les VF et VFG de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=129		Universités N=45	
Pas du tout d'accord	2	1,5 %		
Pas d'accord	9	7,0 %	5	11,1 %
Plutôt pas d'accord	26	20,1 %	3	6,7 %
Plutôt d'accord	63	48,8 %	25	55,6 %
D'accord	26	20,1 %	10	22,2 %
Tout à fait d'accord	3	2,3 %	2	4,4 %

Questions à choix multiple (QCM) à une réponse correcte ou à plusieurs réponses correctes

Une question à choix multiple est une question qui propose à l'étudiant une amorce et des propositions parmi lesquelles l'étudiant doit repérer une ou plusieurs réponse(s) correcte(s).

Dans le cas où une seule solution est correcte, il est possible d'ajouter aux solutions explicitement proposées ce que l'on appelle des « solutions générales implicites » (SGI).

Il s'agit des propositions suivantes :

- 6 : aucune solution n'est correcte ;
- 7 : toutes les solutions sont correctes ;
- 8 : il manque des données dans l'énoncé pour pouvoir répondre ;
- 9 : il y a une absurdité dans l'énoncé, rendant la question absurde.

Le recours aux SGI a quelques vertus bien documentées dans la littérature.

Si l'on compare cette modalité de questionnement spécifique aux tendances dégagées pour les examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues, nous pouvons faire plusieurs constats :

- En ce qui concerne les divers intervenants dans l'évaluation, nous pouvons constater que les étapes de relecture des questions et de surveillance de l'examen, aussi bien en Haute École qu'à l'Université, impliquent davantage les collègues et les assistants. On constate également un recours accru à un organisme interne, mais uniquement dans les Universités. Ils y sont, en effet, plus sollicités, aussi bien pour la relecture des questions, que pour la préparation de la correction et le retour aux étudiants. Leur rôle consiste surtout à corriger les QCM puisqu'ils interviennent dans cette étape à hauteur de 30 % (contre 7,4 % en général pour l'ensemble des examens écrits). Cette aide apportée par des organismes internes, spécialisés dans le domaine de la docimologie, est à souligner. Elle contribue sans aucun doute à la qualité des évaluations et, notamment, à la rigueur de leur correction. Cela est d'ailleurs à rapporter à une autre question concernant l'application des nécessaires contrôles de qualité dans la correction de QCM. À l'Université, 58,2 % des enseignants disent qu'ils sont mis en œuvre pour leur épreuve. C'est seulement le cas pour 19,8 % des enseignants de Haute École.
- En termes de passation des examens, les enseignants ayant recours aux QCM, comme ceux qui ont recours aux VF(G), utilisent davantage les procédures anti-fraude (comme le mélange des questions). Ce constat est surtout frappant dans les Universités (55,5 % des enseignants universitaires organisant une épreuve QCM ont recours à ces procédures, alors qu'ils sont 26,9 % pour l'ensemble des examens écrits). Dans les Hautes Écoles, les enseignants privilégient plutôt le recours à des questions différentes pour empêcher la fraude. Sachant qu'il est extrêmement malaisé de faire un diagnostic *a priori* sur la difficulté d'une question, cela peut créer des problèmes d'équité entre étudiants.

- En ce qui concerne les feedbacks remis aux étudiants à la suite des QCM, il ressort que les enseignants universitaires communiquent plus souvent à l'étudiant sa note ou sa réussite/échec ainsi qu'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses qu'il a fournies. La remise de ce feedback détaillé est probablement facilitée par l'informatisation de la correction, favorisée par des centres d'aide à la correction, plus fréquents dans les Universités.
- Enfin, comparativement au degré de confiance moyen accordé aux examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues (Tableau 140, p. 102), on constate que les enseignants ont moins confiance en les QCM (Tableau 142). En effet, les valences négatives sont de 16,5 % en Haute École (contre 10,2 % en moyenne pour les examens écrits) et de 13,7 % à l'Université (contre 6,5 % en moyenne). Au total, on n'observe d'ailleurs que peu de confiance absolue en cette modalité de questionnement (1,6 % en HE et 7,3 % en U), par rapport au degré de confiance attribué aux examens écrits en général (13 % en HE et 17 % en U). Par contre, pour les enseignants, les QCM sont significativement plus dignes de confiance que les VF(G). Notons également que la confiance des enseignants universitaires pour cette modalité est supérieure à celle des enseignants des Hautes Écoles.

Tableau 142 : Degré de confiance envers les QCM de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=128		Universités N=124	
Pas du tout d'accord	1	0,8 %		
Pas d'accord	6	4,7 %	5	4,0 %
Plutôt pas d'accord	14	10,9 %	12	9,7 %
Plutôt d'accord	72	56,2 %	48	38,7 %
D'accord	33	25,8 %	50	40,3 %
Tout à fait d'accord	2	1,6 %	9	7,3 %

Phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter et textes lacunaires

Si l'on compare cette modalité de questionnement spécifique aux tendances dégagées pour les examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues, nous pouvons faire plusieurs constats :

- Les divers acteurs impliqués dans l'évaluation de type « Phrases, tableaux... à compléter » ne se différencient pas de ceux intervenant dans les examens écrits en général.
- Les étudiants sont principalement invités à répondre à ce type de questions à livre fermé (93,5 % contre 90 % de façon générale).
- Les enseignants recourant à cette modalité de questionnement prévoient généralement des questions identiques pour tous les étudiants et sont plus enclins à les présenter dans le même ordre pour tous (57 % contre 53 % pour les examens écrits en général).
- En ce qui concerne les feedbacks remis aux étudiants à la suite des « Phrases, tableaux... à compléter » proposées à l'examen, aucune différence n'est à signaler par rapport à ce qui a été observé de manière générale pour l'ensemble des examens écrits, si ce n'est à propos de la temporalité de ceux-ci : les enseignants universitaires sont plus nombreux à rendre leur feedback avant la délibération alors que les enseignants de Haute École le remettent surtout après celle-ci.
- Enfin, on constate que le niveau de confiance attribué aux « Phrases, tableaux... à compléter » (Tableau 143) est proche du degré de confiance moyen accordé aux examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues (Tableau 140, p. 102). Par conséquent, ce type de modalité de questionnement suscite davantage la confiance que les VF(G) et les QCM.

Tableau 143 : Degré de confiance envers les phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter et les textes lacunaires, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=163		Universités N=68	
Pas du tout d'accord	2	1,2 %	2	2,9 %
Pas d'accord	4	2,4 %	1	1,5 %
Plutôt pas d'accord	11	6,7 %	3	4,4 %
Plutôt d'accord	66	40,5 %	20	29,4 %
D'accord	66	40,5 %	35	51,5 %
Tout à fait d'accord	14	8,6 %	7	10,3 %

Questions ouvertes à réponse courte (QROC)

Une question à réponse ouverte courte, comme son nom l'indique, est une question qui exige une réponse courte pouvant prendre la forme d'un (ou quelques) mots ou de chiffres.

Si l'on compare cette modalité de questionnement spécifique aux tendances dégagées pour les examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues, nous pouvons faire plusieurs constats :

- Les acteurs impliqués dans la conception, la passation ou la correction des QROC ne varient pas de ceux qui ont été identifiés pour la moyenne des examens écrits.
- Les étudiants sont presque toujours invités à répondre à ce type de questions à livre fermé (93,3 %).
- Les enseignants recourant à cette modalité de questionnement prévoient le plus souvent des questions identiques pour tous, même si elles sont parfois proposées dans un ordre différent aux étudiants. Toutefois, près de 32 % des enseignants de Haute École et 11 % des enseignants universitaires proposent des questions différentes à leurs étudiants, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne observée pour l'ensemble des examens écrits.
- En ce qui concerne les feedbacks rendus aux étudiants à la suite des QROC, on constate une tendance à réaliser plus de corrections collectives visant à communiquer ET à expliquer les réponses correctes aux étudiants (45,7 % en HE et 17,2 % en U ; $p=0,00$ et $0,01$ respectivement) que la moyenne. Les moments auxquels sont communiquées ces rétroactions sont également majoritairement situés après la délibération, même si les enseignants des Universités les répartissent un peu plus tout au long de l'année.
- Enfin, comparativement au degré de confiance moyen accordé aux examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues (Tableau 140, p. 102), on constate que les enseignants de Haute École ont davantage confiance en les QROC ($p=0,02$). En effet, ils sont 94,5 % à avoir une valence positive pour cette modalité de questionnement alors que la moyenne pour l'ensemble des examens écrits s'élève à 89,7 %. Les enseignants universitaires accordent également beaucoup de confiance à cette modalité de questionnement (96,1 % ; Tableau 144) mais ne diffèrent pas significativement de ce que l'on peut observer de façon générale.

Tableau 144 : Degré de confiance envers les QROC de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=239		Universités N=130	
Pas du tout d'accord	1	0,4 %		
Pas d'accord	6	2,5 %	2	1,5 %
Plutôt pas d'accord	6	2,5 %	3	2,3 %
Plutôt d'accord	81	33,9 %	46	35,4 %
D'accord	104	43,5 %	58	44,6 %
Tout à fait d'accord	41	17,1 %	21	16,1 %

Questions de développement court ou long (QROL)

Une question de développement appelle une réponse plus développée, c'est-à-dire qui dépasse quelques mots et peut parfois nécessiter l'écriture d'un long texte.

Si l'on compare cette modalité de questionnement spécifique aux tendances dégagées pour les examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues, nous pouvons faire plusieurs constats :

- Les divers acteurs dans l'évaluation impliquant des QROL ne se distinguent pas de ceux intervenant dans les examens écrits en général.
- Cette modalité de questionnement est celle pour laquelle les étudiants sont le plus souvent invités à répondre à livre ouvert. Il apparaît même que la documentation est encore plus souvent autorisée à l'Université (17,7 %) qu'en Haute École (12,5 %) pour répondre à ce type de questions. Ces chiffres sont supérieurs à la moyenne observée pour l'ensemble des examens écrits (respectivement 8,2 % en HE et 12,5 % en U) et cette moyenne est elle-même supérieure aux autres modalités de questionnement analysées. Ce sont donc bien les QROL qui tirent cette moyenne vers le haut.
- Proposer des questions identiques aux étudiants et dans le même ordre pour tous est une pratique plus fréquente au niveau des QROL, comparativement à ce que l'on observe pour les autres modalités de questionnement. En effet, 55,2 % des enseignants de Haute École et 77,9 % des enseignants à l'Université déclarent avoir ces pratiques lorsqu'ils évaluent à l'aide de QROL (différence statistiquement significative entre les institutions à $p=0,00$). Pour la moyenne générale relative à l'ensemble des examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues, les chiffres s'élevaient respectivement à 44,6 % pour les Hautes Écoles et à 65,4 % pour les Universités. Nous constatons toutefois que le recours à des questions différentes d'un étudiant à l'autre subsiste pour une part non négligeable d'évaluations (21,2 % en HE et 10,7 % en U). Au vu des difficultés à frauder dans le cadre de ce type de questions (un coup d'œil ne suffit pas), nous avons du mal à comprendre ce choix, qui pose des problèmes en termes d'équité.

Les questions à développement (long ou court) nécessitent des procédures de correction bien différentes de celles mobilisées pour le testing standardisé ou même pour les questions à réponse ouverte courte (QROC).

Tableau 145 : Philosophie de correction des enseignants vis-à-vis des QROL en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Correction sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=243)	20 8,2 %	26 10,7 %	97 39,9 %	100 41,1 %
Correction à partir d'un corrigé-type (N=237)	21 8,9 %	22 9,3 %	103 43,5 %	91 38,4 %
Correction à partir d'une impression générale, de ma représentation de ce qu'est une « bonne performance » (N=211)	80 37,9 %	44 20,8 %	77 36,5 %	10 4,7 %
Correction en comparant les performances des étudiants entre eux (N=216)	67 31,0 %	67 31,0 %	74 34,3 %	8 3,7 %
Correction en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc. (N=218)	52 23,8 %	55 25,2 %	93 42,7 %	18 8,3 %

Tout comme nous l'avons signalé dans le cadre des examens oraux (Tableau 111, p. 79), les cinq affirmations du tableau 145 correspondent à des pratiques fréquentes en enseignement supérieur qui, sans entrer dans trop de détails, peuvent être considérées comme étant présentées en ordre décroissant de pertinence docimologique. Il est donc encourageant de constater que les deux premières (la correction sur base d'une grille de critères et la correction à partir d'un corrigé-type) sont les plus fréquemment mises en œuvre par les enseignants de Haute École. Elles sont, en effet, tout à fait effectives pour environ 40 % d'entre eux. Ces deux philosophies ne sont d'ailleurs pas incompatibles : on peut tout à fait avoir une grille et un corrigé-type qui permet d'interpréter la grille avec plus de finesse. Notons, par ailleurs, que l'usage de la grille était relativement similaire dans le cadre de l'oral (47,9 % « d'accord » et 35,6 % « tout à fait d'accord » ; Tableau 111, p. 79). L'évaluation basée sur une impression générale, qui est une méthode assez subjective, ainsi que la philosophie consistant à comparer les étudiants entre eux, qui suppose une vision normative de l'évaluation, ne sont pas rares, même si elles le sont un peu plus pour la correction des QROL que pour l'oral. Enfin, tout comme pour l'oral, il ressort que la correction des QROL implique souvent la prise en compte de compétences transversales, ce qui, rappelons-le, pose des problèmes en termes de *triple concordance*.

Tableau 146 : Philosophie de correction des enseignants vis-à-vis des QROL à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Correction sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=245)	26 10,6 %	34 13,9 %	96 39,2 %	89 36,3 %
Correction à partir d'un corrigé-type (N=234)	39 16,7 %	38 16,2 %	73 31,2 %	84 35,9 %
Correction à partir d'une impression générale, de ma représentation de ce qu'est une « bonne performance » (N=230)	49 21,3 %	57 24,8 %	101 43,9 %	23 10,0 %
Correction en comparant les performances des étudiants entre eux (N=232)	55 23,7 %	64 27,6 %	97 41,8 %	16 6,9 %
Correction en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc. (N=234)	37 15,8 %	63 26,9 %	108 46,1 %	26 11,1 %

La situation dans les Universités diffère de celle des Hautes Écoles et peut être considérée comme légèrement moins satisfaisante (Tableau 146). En effet, la correction des QROL à partir d'un corrigé-type est moins souvent

utilisée ($p=0,00$) et cette tendance n'est pas compensée par un recours accru à la grille d'évaluation. Par contre, les enseignants universitaires comparent plus souvent les étudiants entre eux (48,7 % en U pour 38 % en HE ; $p=0,02$) et se fient plus souvent à une impression générale de ce qu'est une bonne performance (53,9 % en U pour 41,2 % en HE ; $p=0,01$). Notons toutefois que ces deux dernières pratiques étaient bien plus présentes dans leur philosophie de correction des examens oraux (Tableau 112, p. 80).

Indépendamment des stratégies de correction qui peuvent être utilisées, il est également possible de procéder à une multi-correction des copies. Le tableau 147 nous informe à ce propos.

Tableau 147 : Type de correction (simple ou multiple) des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=252		Universités N=258	
Toutes les copies sont évaluées une seule fois	87	34,5 %	117	45,3 %
Toutes les copies sont évaluées plus d'une fois	30	11,9 %	37	14,3 %
Certaines questions, à la correction plus problématique, sont évaluées plus d'une fois	51	20,2 %	42	16,3 %
Certaines copies, à la limite de la réussite/échec, sont évaluées plus d'une fois	84	33,3 %	62	24,0 %

La double correction systématique, bien que conseillée, est relativement rare puisqu'elle est mise en œuvre dans seulement 11,9 % des cas en Haute École et dans 14,3 % des cas à l'Université (Tableau 147). Cela ne veut pas nécessairement dire que l'avis d'un deuxième correcteur n'est pas demandé. C'est le cas lorsque la correction d'une question est problématique (20,2 % en HE et 16,3 % en U) ou pour les copies à la limite de la réussite (33,3 % en HE et 24 % en U ; $p=0,02$). Notons que les enseignants des Hautes Écoles recourent plus fréquemment à une double correction dans ce dernier cas que les Universités. À l'inverse, les enseignants universitaires (45,3 %) recourent à une évaluation unique, quelle que soit la situation, plus fréquemment que ceux des Hautes Écoles (34,5 % ; $p=0,01$).

Tableau 148 : Correcteur(s) procédant aux doubles corrections des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=164		Universités N=139	
Même correcteur	146	89,0 %	107	77,0 %
Correcteurs différents	18	11,0 %	32	23,0 %

Lorsque les copies sont évaluées à plusieurs reprises, c'est essentiellement par le même correcteur (89 % en HE et 77 % en U ; Tableau 148). Notons cependant que la correction multiple avec plusieurs correcteurs est davantage utilisée dans les Universités (23 % en U contre seulement 11 % en HE). La présence d'assistants est sans doute un adjuvant à cette pratique.

Tableau 149 : Variation de l'ordre des copies au moment de la correction des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=278		Universités N=262	
Oui	123	44,2 %	75	28,6 %
Non	155	55,8 %	187	71,4 %

L'effet de contexte, selon lequel le score obtenu lors de la correction d'une copie est influencé par la correction des copies précédentes, est très connu des éducatifs. Ainsi, selon ce principe, si les copies précédentes sont très bonnes et que la copie en cours de correction est moyenne, elle sera dévaluée. Inversement, elle sera surévaluée si les copies précédentes sont médiocres. Pour pallier cet effet, mélanger l'ordre des copies à corriger (d'une question à l'autre, par exemple) est une pratique à recommander. Le tableau 149 indique que, si cette pratique est assez fréquente en Haute École (44,2 % des enseignants y recourent), elle est plus rare à l'Université (28,6 % ; $p=0,00$).

Tableau 150 : Stratégies de notation des enseignants dans le cadre des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=244		Universités N=230	
Toujours corriger les copies de façon anonyme	163	66,8 %	121	52,6 %
Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont essayé de répondre	99	40,6 %	99	43,0 %
Attribuer une pénalité en présence d'une réponse gravement erronée	77	31,6 %	96	41,7 %
Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion)	43	17,6 %	63	27,4 %
Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas	31	12,7 %	29	12,6 %
Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts	35	14,3 %	29	12,6 %
Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10	9	3,7 %	11	4,8 %

Pour rappel, les stratégies présentées au tableau 150 (sauf peut-être la première et, dans certains cas, la troisième) sont plutôt des stratégies que les experts en évaluation ne recommanderaient pas. Elles font, certes, preuve d'un certain humanisme, ou encore d'une certaine prudence, mais l'idéal d'une évaluation est de fournir une note reflétant aussi bien que possible la performance de l'étudiant (elle-même devant être le signe de l'atteinte des objectifs d'enseignement) et ce, en dehors de toute autre considération.

Il est ainsi intéressant de constater que l'anonymat est garanti pour un peu plus de la moitié des corrections et qu'il l'est plus fréquemment en Haute École (66,8 %) qu'à l'Université (52,6 % ; $p=0,01$), ce qui permet notamment d'éviter un effet de halo¹⁴.

De nombreux enseignants déclarent aussi toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont essayé de répondre (40,6 % en HE et 43 % en U). Cette stratégie, déjà critiquée au sein de ce rapport, est toutefois moins fréquente pour la notation d'un examen écrit que pour celle d'un examen oral (54,7 % en HE et 69,5 %

¹⁴ Cet effet renvoie à une tendance à se laisser influencer par l'opinion que l'on a *a priori* de l'un ou l'autre étudiant.

en U pour l'examen oral). Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts est également une pratique moins représentée dans le cadre des évaluations écrites qu'orales (14,3 % en HE et 12,6 % en U pour l'examen écrit contre 25,2 % en HE et 21,7 % en U pour l'examen oral ; Tableau 118, p. 83).

En outre, l'attribution d'une pénalité en cas de réponse gravement erronée et le recours hésitant à la note d'exclusion sont significativement plus fréquents à l'Université (d'environ 10 %) qu'en Haute École (respectivement $p=0,02$ et $p=0,01$). Le recours à ces pratiques diminue toutefois d'environ 20 % dans les deux types d'établissement par rapport à la modalité d'évaluation orale.

Enfin, ne jamais donner le maximum de points est malheureusement une stratégie que l'on observe encore pour la notation d'un examen écrit, même si elle est moins marquée qu'à l'examen oral (environ 12 % en HE et en U pour l'examen écrit contre environ 20 % pour l'examen oral). Le recours à la courbe gaussienne est, quant à lui, marginal, comme nous avons aussi pu le constater à l'oral (Tableau 118, p. 83).

Tableau 151 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=252		Universités N=257	
Pas de retrait de point en cas de réponse incorrecte	145	57,5 %	126	49,0 %
Retrait de point en cas de réponse incorrecte	107	42,5 %	131	51,0 %

Le tableau 151 indique que les Hautes Écoles recourent moins souvent que les Universités à une pénalité en cas de réponse incorrecte (42,5 % en HE contre 51 % en U ; $p=0,05$).

Une fois la (simple ou double) correction réalisée, l'enseignant peut donner un retour à chaque étudiant sur sa performance individuelle. Les feedbacks rendus dans le cadre des QROL consistent généralement en une consultation des copies et/ou en une simple communication de la note ou de la réussite/échec de l'étudiant à ces questions. Ces rétroactions sont, ici aussi, essentiellement remises après la délibération, même si elles peuvent parfois prendre place avant celle-ci à l'Université.

Enfin, comparativement au degré de confiance moyen accordé aux examens écrits, toutes modalités de questionnement confondues (Tableau 140, p. 102), on constate que la confiance attribuée aux QROL est supérieure (Tableau 152). Les enseignants ont d'ailleurs aussi une confiance plus importante en cette modalité de questionnement qu'en la modalité d'évaluation orale en général. En effet, si l'on agrège les valences positives, nous observons, en Haute École, une confiance de 97,3 % des enseignants (alors qu'elle est de 94,2 % pour l'oral et de 89,7 % pour la moyenne des examens écrits ; $p=0,00$ par rapport aux examens écrits en général). En ce qui concerne les enseignants universitaires, ils sont 98,1 % à déclarer avoir confiance en cette modalité de questionnement spécifique (alors qu'ils étaient 97 % pour l'oral et 94,5 % pour la moyenne des examens écrits ; $p=0,03$ par rapport à la moyenne de l'ensemble des examens écrits).

Tableau 152 : Degré de confiance envers les QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=262	Universités N=263
Pas du tout d'accord		1 0,4 %
Pas d'accord	2 0,8 %	1 0,4 %
Plutôt pas d'accord	5 1,9 %	3 1,1 %
Plutôt d'accord	59 22,5 %	65 24,7 %
D'accord	136 51,9 %	125 47,5 %
Tout à fait d'accord	60 22,9 %	68 25,9 %

Récapitulatif

De manière générale, les enseignants de notre échantillon sont 69 % en Haute École et 67,9 % à l'Université à déclarer évaluer les acquis de leurs étudiants en fin de quadrimestre à l'aide d'un examen écrit (Tableau 12, p. 13), généralement en ne faisant appel à aucune autre modalité d'évaluation (67,6 % en HE et 63,4 % en U ; Tableau 123, p. 91). Nos résultats permettent donc de dire qu'au sein de notre échantillon total, 46,7 % des enseignants en Haute École et 43 % des enseignants à l'Université organisent uniquement un examen écrit en fin de quadrimestre.

Les enseignants usant de cette modalité d'examen en fin de quadrimestre l'utilisent donc plus souvent seule. Lorsqu'elle est couplée à une autre modalité d'évaluation, c'est le plus souvent avec un examen oral (17,3 % en HE et 18,3 % en U). Il est effectivement plus rare qu'ils combinent à la fois un écrit et un travail (9,2 % en HE et 14 % en U), et plus rare encore qu'ils recourent à un oral et à un travail, en plus de l'écrit (5,9 % en HE et 4,3 % en U ; Tableau 123, p. 91). Ces constats sont valables tant pour les Hautes Écoles que pour les Universités.

À l'Université comme en Haute École, les modalités de questionnement mobilisées pour les examens écrits de fin de quadrimestre sont diversifiées et utilisées dans des proportions variables (Tableau 124, p. 92). De manière générale, les modalités de questionnement auxquelles les enseignants font le plus souvent appel pour évaluer les acquis de leurs étudiants à l'écrit sont les questions ouvertes. On remarque toutefois des différences d'utilisation entre Université et Haute École selon leur type. En effet, on constate que les questions à développement long (plus d'une demi-page) sont (et de manière significative) beaucoup plus utilisées à l'Université (55,2 %) qu'en Haute École (33,6 %). À l'inverse, les enseignants des Hautes Écoles recourent plus fréquemment à des questions à développement court (moins d'une demi-page) que ceux des Universités (69,8 % en HE et 53,1 % en U ; différence significative de $p=0,00$). Les questions à réponse ouverte courte constituent également une modalité très fortement utilisée en Haute École (64,7 %) alors qu'elle l'est beaucoup moins à l'Université (37,5 %). En ce qui concerne les autres modalités de questionnement, le vrai-faux, de même que les tableaux à compléter et les textes lacunaires, sont aussi beaucoup plus utilisés en Haute École qu'à l'Université (significatif à $p=0,00$ dans les trois cas). Par contre, le recours au QCM n'est pas plus fréquent dans un type d'établissement que dans l'autre.

Dans l'enquête, plusieurs items visaient à identifier les acteurs qui intervenaient dans le processus d'évaluation écrite de fin de quadrimestre (Tableaux 125 et 126, pp. 93-94). Les résultats à ces items ont permis de remarquer que les enseignants accordaient davantage d'importance à certaines étapes de ce processus : que ce soit à l'Université ou en Haute École, la création des questions et la correction de l'examen sont les étapes les plus souvent mises en œuvre par les répondants, suivies des étapes de relecture des questions et de surveillance de l'examen. Notons que, pour l'examen oral (Tableaux 105 et 106, pp. 76-77), l'étape de passation était celle qui remportait le plus de suffrage et que l'étape de communication du feedback était mieux classée qu'ici. Par ailleurs, entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation est une étape bien moins

fréquemment mise en œuvre dans le cadre d'un examen écrit. Tester le temps de passation est également une étape peu représentée pour cette modalité d'évaluation.

Comme cela avait déjà été constaté pour l'examen oral, il semble que les enseignants s'impliquent massivement dans chacune des étapes de ce processus de l'examen écrit, mais qu'ils sont rarement seuls à y jouer un rôle (Tableaux 125 et 126, pp. 93-94). En Haute École, les enseignants bénéficient de peu de soutien, hormis à l'étape de surveillance de l'examen pour laquelle les collègues sont fortement mobilisés (40,4 %). Comparativement aux résultats obtenus pour la modalité d'examen oral (Tableaux 105 et 106, pp. 76-77), une intervention légèrement moindre des collègues dans les autres étapes est constatée. Ils restent toutefois sollicités pour la relecture des questions (27,5 %) et leur création (17,7 %). Les autres acteurs prennent part de manière marginale à l'évaluation. À l'Université, l'implication dans le processus d'évaluation des assistants, fortement sollicités aux étapes de relecture des questions (41,1 %), d'entraînement des étudiants (34,1 %) et de surveillance (62,2 %) rend moins fréquente celle des collègues, principalement consultés pour la relecture des questions (19,3 %) et la surveillance des examens (28,6 %). De manière générale, on remarque que les enseignants universitaires s'impliquent personnellement un peu moins fréquemment dans certaines étapes de l'examen écrit que dans celles de l'examen oral.

Un dernier point intéressant à soulever à l'Université est le recours plus fréquent que pour les Hautes Écoles à un organisme interne à l'établissement pour procéder à la correction des examens écrits (7,4 % en U contre 0 % en HE), mais également pour préparer la correction (2,3 % en U contre 0 % en HE) et donner un feedback aux étudiants (2,3 % en U contre 0,5 % en HE). Cela peut essentiellement s'expliquer par la mise en place de structures d'aide à la correction dans plusieurs Universités (comme c'est le cas à l'ULg, par exemple). Assez logiquement, le recours à ce type d'organismes est plus fréquent pour les questions de type vrai-faux (simples ou généralisés) et QCM.

De manière générale, les examens écrits de fin de quadrimestre sont plus souvent à « livre fermé » (91,8 % en HE et 87,5 % en U ; Tableau 127, p. 95) qu'à « livre ouvert » (8,2 % en HE et 12,5 % en U). Néanmoins, une analyse détaillée des modalités de questionnement révèle que les questions à développement constituent la modalité pour laquelle les étudiants sont le plus souvent invités à répondre à livre ouvert. C'est davantage le cas à l'Université (17,7 %) qu'en Haute École (12,5 %). Notons que cette option de questionnement est effectivement plus propice à l'évaluation de performances complexes. Les questions fermées et les questions à réponse ouverte courte sont, quant à elles, plus souvent réalisées à livre fermé.

Comme cela a déjà été mentionné, proposer des questions identiques aux étudiants est un gage d'équité. Si cette pratique est peu observée pour les examens oraux (Tableau 107, p. 77), elle l'est majoritairement pour les examens écrits (Tableau 128, p. 95). Les enseignants font toutefois davantage varier les questions d'un étudiant à l'autre en Haute École (25,8 % en HE contre 7,7 % en U). Par ailleurs, dans le cadre des examens écrits, des procédures anti-fraude peuvent être utilisées pour empêcher la triche et l'une d'elle consiste à mélanger l'ordre des questions (et/ou des propositions de réponse dans le cadre d'épreuves à questions fermées). Cette stratégie est loin d'être généralisée, que ce soit en Haute École (29,6 %) ou à l'Université (26,9 %). À l'Université, il semble toutefois qu'elle est plus courante quand l'examen écrit est constitué de questions fermées de types vrai-faux (généralisés) ou QCM. Les enseignants de Haute École, eux, vont davantage faire varier les questions de l'examen pour éviter la fraude.

La logique de correction des examens écrits peut être différente d'une modalité de questionnement à une autre. En effet, plusieurs barèmes peuvent être envisagés par les enseignants.

Pour les vrai-faux classiques, on constate que les enseignants déclarent majoritairement pénaliser les réponses incorrectes (49,6 % en HE et 63,6 % en U ; Tableau 130, p. 96) – souvent par le retrait de 1 point (ce qui renvoie à la correction « for guessing ») ou de 0,5 point – ou, dans une moindre mesure, ne procéder à aucune pénalisation (39,7 % en HE et 36,4 % en U). Notons que ne pénaliser d'aucune sorte les étudiants est déconseillé puisque, en cas de réponse au hasard, l'étudiant, ayant statistiquement une chance sur deux

d'avoir la réponse correcte, peut atteindre le seuil de réussite sans maîtriser la matière. Par ailleurs, peu d'enseignants (10,7 %) disent pénaliser les omissions en plus des réponses incorrectes. Précisons que cette pratique incite les étudiants à répondre au hasard et va à l'encontre de la philosophie de l'éducation selon laquelle l'ignorance reconnue est une compétence qui ne devrait pas être pénalisée.

Pour les QCM, les enseignants de Haute École sont plus nombreux que ceux de l'Université à ne pénaliser ni la réponse incorrecte ni l'abstention (61,5 % en HE contre 30,4 % en U ; $p=0,00$; Tableau 133, p. 98). À l'Université, nous constatons le recours fréquent à la correction « for guessing » (30,4 %). De manière générale, les enseignants utilisent moins souvent un barème lié aux coefficients de certitude (4,4 % en HE et 15,2 % en U). Il est intéressant de constater que les barèmes prescrits dans la littérature (c'est-à-dire ceux liés, d'une part, à la correction « for guessing » et, d'autre part, aux degrés de certitude) sont plus souvent utilisés à l'Université que dans les Hautes Écoles ($p=0,01$ et $p=0,04$). C'est aussi dans les Universités que l'on retrouve certaines structures accompagnant les enseignants (tel que le SMART-IFRES à l'ULg, par exemple).

Pour les phrases, tableaux, schémas, graphiques à compléter ou textes lacunaires, la plupart des enseignants ne prévoient pas non plus de pénalisation, que ce soit en cas de réponse incorrecte ou d'abstention (60,4 % en HE et 59,1 % en U ; Tableau 135, p. 99). Parmi les enseignants utilisant une pénalité, tous (excepté 1) retirent des points en cas de réponse incorrecte. Les enseignants universitaires sont significativement plus nombreux à pénaliser aussi l'abstention.

Enfin, pour les questions ouvertes à développement long ou court (QROL), l'erreur est pénalisée par 42,5 % des enseignants de Haute École et 51 % des enseignants universitaires (Tableau 136, p. 99), ce qui est plutôt étonnant si l'on part du principe que la pénalisation est généralement mise en place pour compenser une réponse au hasard. Il ressort aussi que les Hautes Écoles recourent moins souvent que les Universités à une pénalité en cas de réponse incorrecte à ce type de questions (Tableau 151, p. 111).

La correction de ce type de questions se fait principalement sur base d'une grille de critères préétablis et/ou à partir d'un corrigé-type en Haute École (Tableau 145, p. 108). En effet, ces pratiques sont tout à fait effectives pour environ 40 % des enseignants. Il est à noter que l'usage de la grille est, ici, similaire à celui fait dans le cadre des examens oraux (47,9 % « d'accord » et 35,6 % « tout à fait d'accord » ; Tableau 111, p. 79). À l'Université, par contre, la correction des QROL à partir d'un corrigé-type est moins souvent utilisée ($p=0,00$) et cette tendance n'est pas compensée par un recours accru à la grille d'évaluation (Tableau 146, p. 108). L'évaluation basée sur une impression générale, qui est une méthode assez subjective, ainsi que la philosophie consistant à comparer les étudiants entre eux, qui suppose une vision normative de l'évaluation, ne sont rares ni en Haute École ni à l'Université (où elles sont d'ailleurs un peu plus fréquentes), même si elles sont toutefois moins utilisées pour la correction des QROL que pour l'oral, surtout à l'Université. Enfin, quel que soit le type d'établissement considéré et tout comme pour l'oral, il ressort que la correction des QROL implique la prise en compte de compétences transversales (51 % en HE et 56,2 % en U), ce qui, rappelons-le, pose des problèmes en termes de *triple concordance*.

Si l'examen écrit englobe des questions à développement, il arrive que les copies soient évaluées plus d'une fois dans le cas où la correction est jugée plus problématique (20,2 % en HE et 16,3 % en U ; Tableau 147, p. 109) ou quand les copies sont à la limite de la réussite/échec (33,3 % en HE et 24 % en U ; $p=0,02$). Il est néanmoins plus rare qu'une double correction soit systématiquement réalisée pour l'ensemble des copies (11,9 % en HE et 14,3 % en U) alors que cette pratique est conseillée. Notons que lorsqu'elles sont évaluées à plusieurs reprises, c'est essentiellement par le même correcteur (89 % en HE et 77 % en U ; Tableau 148, p. 109). Pour éviter un effet de contexte, selon lequel le score obtenu lors de la correction d'une copie est influencé par la correction des copies précédentes, il est conseillé de faire varier l'ordre de correction des copies (d'une question à l'autre, par exemple). Nos résultats démontrent que cette pratique est davantage utilisée en Haute École (44,2 %) qu'à l'Université (28,6 % ; $p=0,00$; Tableau 149, p. 110).

L'enquête a également questionné les enseignants quant à leurs stratégies de notation pour les questions à développement. Le tableau 150 de ce rapport (p. 110) nous apprend ainsi que l'anonymat est couramment garanti et qu'il l'est plus fréquemment en Haute École (66,8 %) qu'à l'Université (52,6 % ; $p=0,01$), ce qui permet notamment d'éviter un effet de halo. De nombreux enseignants déclarent aussi toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont essayé de répondre (43 % en U et 40,6 % en HE), ce qui constitue une pratique déjà constatée (et critiquée) pour la notation des examens oraux. Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts, de même que l'ensemble des autres stratégies proposées au tableau 150, est également une pratique moins représentée dans le cadre des évaluations écrites qu'orales (14,3 % en HE et 12,6 % en U pour les examens écrits ; 25,2% en HE et 21,7 % en U pour les examens oraux ; $p=0,00$ et $0,00$).

Par ailleurs, seuls 6,1 % d'enseignants évaluant les acquis de leurs étudiants à l'écrit déclarent ne donner aucun feedback (Tableau 137, p. 100), ce qui représente à peu près deux fois moins d'enseignants que pour le cas des examens oraux de fin de quadrimestre. À l'inverse, ils sont 14,5 % en Haute École et 11,8 % à l'Université à rendre la meilleure rétroaction possible à leurs étudiants (c'est-à-dire un feedback individualisé qui analyse les réponses de l'étudiant et donne des pistes concrètes d'amélioration) alors qu'ils sont, à peu près, trois fois plus nombreux à fournir un tel feedback dans le cas d'un examen oral (respectivement 38,7 % en HE et 30 % en U ; Tableaux 120 et 121, p. 85).

Parmi les feedbacks fournis, les plus fréquents sont l'« organisation d'une consultation des copies » (86,3 % en HE et 83,6 % en U ; Tableau 137, p. 100) et la « communication à chaque étudiant de sa note ou sa réussite/échec » (55,3 % en HE et 69,8 % en U). Si ce dernier type de feedback reste fréquent, on constate que les enseignants en Haute École y recourent moins dans le cadre d'un examen écrit que dans celui d'un examen oral (55,3 % le font pour l'écrit contre 65,4 % pour l'oral ; $p=0,00$). À l'Université, par contre, ce type de feedback est utilisé en proportion équivalente à l'examen écrit et à l'examen oral (69,8 % des enseignants y recourent pour l'écrit et encore 69,7 % pour l'oral). Les corrections collectives sont beaucoup plus nombreuses dans le cas de l'examen écrit (22,7 % en HE et 21 % en U) que de l'examen oral (9,8 % en HE et 7,2 % en U) et ce, quel que soit leur type ($p=0,00$ et $0,00$).

Les tableaux 138 et 139 (p. 101) se penchent sur la temporalité de ces rétroactions. En Haute École, la plupart des feedbacks (même si c'est un peu moins le cas pour les feedbacks collectifs) sont remis après la délibération. À l'Université, les feedbacks sont moins systématiquement fournis après la délibération. Si les rétroactions communiquées immédiatement après l'examen sont plutôt rares (comme c'est le cas pour les Hautes Écoles) et davantage collectives, on remarque toutefois que les proportions augmentent presque toujours avec la ligne du temps.

Finalement, les enseignants, aussi bien en Haute École qu'à l'Université, semblent avoir généralement confiance en l'évaluation écrite qu'ils organisent en fin de quadrimestre (Tableau 140, p. 102). En effet, ils sont 89,6 % en Haute École et 93,5 % à l'Université à être au moins « plutôt d'accord » avec le fait que leur examen écrit reflète la performance de l'étudiant. Les enseignants universitaires sont significativement plus confiants que leurs pairs en Haute École concernant cette modalité d'évaluation, ce qui avait déjà été constaté pour l'examen oral. De manière générale, un degré moins important de confiance est accordé à l'examen écrit qu'à l'examen oral (89,6 % contre 94,1 % en HE ; $p=0,01$ et 93,5 % contre 97 % en U ; $p=0,02$), sauf lorsqu'ils ont recours aux QROL. En effet, les enseignants semblent accorder un niveau de confiance variable selon les familles de modalités de questionnement : ils ont une confiance plus faible en les questions fermées qu'en les questions ouvertes. Plus précisément, si l'on suit un ordre croissant de confiance, le classement suivant peut être observé : [1] les VF(G) ; [2] les QCM ; [3] les phrases à compléter ou textes lacunaires ; [4] les QROC ; et enfin [5] les QROL.

10.3. Travail de fin de quadrimestre

L'objet de la présente section sera de décrire les travaux qui sont demandés aux étudiants pour l'évaluation de fin de quadrimestre.

Environnement d'utilisation

Les travaux de fin de quadrimestre, comme pour les examens écrits et oraux, peuvent être proposés seuls ou conjointement avec d'autres modalités d'évaluation.

Tableau 153 : Utilisation exclusive ou combinée de la modalité de travail de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=188		Universités N=166	
Travail seul	83	44,1 %	47	28,3 %
Travail + Examen écrit	42	22,3 %	56	33,7 %
Travail + Examen oral	36	19,1 %	46	27,7 %
Travail + Examen oral + Examen écrit	27	14,4 %	17	10,2 %

Le tableau 12 (p. 13) du présent rapport faisait état des différentes modalités d'évaluation de fin de quadrimestre utilisées par les enseignants de notre échantillon. Nous y apprenions que 28,4 % des enseignants en Haute École et 28,2 % de leurs homologues universitaires utilisent un travail pour évaluer les acquis de leurs étudiants. Ainsi, si l'on tient compte des informations des tableaux 12 et 153, on peut déduire que 12,5 % des enseignants en Haute École et 8 % des enseignants à l'Université proposent aux étudiants, comme seule modalité d'évaluation, de réaliser un travail pour la fin du quadrimestre. Le tableau 153 indique toutefois que ce travail de fin de quadrimestre est, la plupart du temps, accompagné par au moins une autre modalité d'évaluation.

Lorsque les enseignants couplent le travail de fin de quadrimestre avec une autre modalité d'évaluation, il s'agit le plus souvent de l'examen écrit puis, dans une moindre mesure, de l'examen oral. Ce constat est valable tant pour les Universités que pour les Hautes Écoles.

Ainsi, sur l'ensemble de notre échantillon, 6,3 % des enseignants de Haute École et 9,5 % des enseignants universitaires organisent à la fois un travail et un examen écrit en fin de quadrimestre, ce que nous avons déjà pu observer lors de notre analyse de l'examen écrit. Il a également déjà été mentionné lors de l'analyse de l'examen oral qu'ils ne sont que 5,4 % en Haute École et 7,8 % à l'Université à recourir simultanément à un travail et à un examen oral en fin de quadrimestre. Nous avons aussi déjà pu constater qu'il est plus rare qu'un travail soit combiné à la fois avec un examen écrit et avec un examen oral de fin de quadrimestre : en effet, sur l'ensemble de l'échantillon, seuls 4,1 % des enseignants en Haute École et 2,9 % des enseignants à l'Université proposent ces trois modalités d'évaluation en fin de quadrimestre. Notons que les travaux de fin de quadrimestre peuvent être présentés uniquement sous forme écrite, uniquement sous forme orale ou à la fois de manière écrite et orale.

Tableau 154 : Mode de présentation du travail de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=182		Universités N=160	
Par écrit	58	31,9 %	62	38,7 %
Oralement	18	9,9 %	15	9,4 %
Par écrit et oralement	106	58,2 %	83	51,9 %

Peu importe le type d'établissement, le tableau 154 montre qu'un peu plus de la moitié des enseignants demandent à la fois une présentation écrite et orale du travail (58,2 % en HE et 51,9 % en U). Lorsqu'une seule modalité de présentation est préconisée, il s'agit le plus souvent d'une présentation écrite.

Par ailleurs, les types de modalités du travail de fin de quadrimestre peuvent varier. Dans l'enquête, nous en proposons six :

- la recherche ;
- la synthèse ;
- l'analyse de cas ;
- le portfolio ou le dossier d'apprentissage ;
- le projet (technique, artistique...) ;
- le rapport de laboratoire ou d'observation ;
- les exercices longs.

Tableau 155 : Modalités des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=183		Universités N=162	
Recherche	96	52,4 %	102	63,0 %
Synthèse	83	45,3 %	101	62,3 %
Analyse de cas	79	43,2 %	88	54,3 %
Projet (technique, artistique...)	82	44,8 %	60	37,0 %
Portfolio, dossier d'apprentissage	69	37,7 %	25	15,4 %
Rapport de laboratoire ou d'observation	22	12,0 %	24	14,8 %
Exercices longs	22	12,0 %	16	9,9 %
Total	453	247,5 %	416	256,8 %

À l'Université comme en Haute École, les travaux recouvrent plusieurs types de tâches (2,5 en HE et 2,6 en U). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les travaux de recherche et de synthèse occupent les deux premières places dans les deux types d'établissement, mais sont plus fréquents à l'Université qu'en Haute École ($p=0,04$ et $p=0,00$). À l'inverse, le « Portfolio, dossier d'apprentissage » est plus fréquent en Haute École qu'à l'Université ($p=0,00$).

Tableau 156 : Répartition des modalités des travaux de fin de quadrimestre selon le mode de présentation en Haute École.

Hautes Écoles	Par écrit		Oralement		Par écrit et oralement	
Recherche (N=95)	20	21,0 %	10	10,5 %	65	68,4 %
Synthèse (N=82)	27	32,9 %	5	6,0 %	50	61,0 %
Projet (technique, artistique...) (N=81)	18	22,2 %	12	14,8 %	51	63,0 %
Analyse de cas (N=77)	28	36,4 %	5	6,5 %	44	47,1 %
Portfolio, dossier d'apprentissage (N=68)	21	30,9 %	7	10,3 %	40	58,8 %
Rapport de laboratoire ou d'observation (N=22)	6	27,3 %			16	72,7 %
Exercices longs (N=20)	5	25,0 %	1	5,0 %	14	70,0 %

Le tableau 156 confirme une tendance des enseignants de Haute École à demander à leurs étudiants un travail de fin de quadrimestre à la fois sous forme écrite et orale et ce, quel(s) que soi(en)t le(s) type(s) de tâches concerné(s). Dans le cas où ils privilégient un seul mode de présentation, c'est l'écrit qui l'emporte largement sur l'oral pour toutes les modalités de travail. La présentation orale unique est globalement assez rare (un peu moins de 10 % en moyenne). Elle est un peu plus fréquemment mobilisée dans le cadre de projets (14,8 % des cas).

Le tableau 157 affiche une situation similaire à l'Université. On constate toutefois que la présentation écrite unique présente des proportions un peu plus élevées qu'en Haute École.

Tableau 157 : Répartition des modalités des travaux de fin de quadrimestre selon le mode de présentation à l'Université.

Universités	Par écrit		Oralement		Par écrit et oralement	
Recherche (N=100)	34	34,0 %	9	9,0 %	57	57,0 %
Synthèse (N=98)	33	33,7 %	11	11,2 %	54	55,1 %
Analyse de cas (N=88)	33	37,5 %	8	9,1 %	47	53,4 %
Projet (technique, artistique...) (N=58)	15	25,9 %	4	6,9 %	39	6,7 %
Portfolio, dossier d'apprentissage (N=24)	8	33,3 %	1	4,2 %	15	62,5 %
Rapport de laboratoire ou d'observation (N=24)	11	45,8 %	1	4,2 %	12	50,0 %
Exercices longs (N=15)	5	33,3 %			10	66,7 %

Dans la suite de ce rapport et dans le but, d'une part, de ne pas alourdir le texte et, d'autre part, de ne pas présenter des résultats basés sur des effectifs extrêmement faibles, nous ne présenterons que les données relatives aux travaux combinant une présentation écrite et orale. Par souci de facilité, nous parlerons simplement de « travaux de fin de quadrimestre » pour évoquer ceux-ci.

Analyse des modalités pratiques de mise en œuvre des travaux écrits avec présentation orale

L'objet de la présente section sera de présenter les résultats généraux relatifs à l'utilisation des travaux écrits avec présentation orale comme modalité d'évaluation de fin de quadrimestre et ce, quel(s) que soi(en)t le(s) type(s) de tâches concerné(s).

Intervenants dans les travaux de fin de quadrimestre

Tableau 158 : Acteurs intervenant dans l'évaluation des travaux de fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles	Enseignant	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiants du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Présenter les consignes du travail (N=260)	99,2 %	31,5 %	0,8 %	2,3 %	5,4 %	2,3 %	
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail (N=255)	94,5 %	31,8 %	3,9 %	8,2 %	12,2 %		1,2 %
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ne compte pas dans la note finale) (N=249)	99,2 %	29,7 %	2,0 %	5,2 %	4,4 %		
Préparer la correction du travail écrit (N=215)	100 %	37,2 %		2,8 %	1,4 %		1,4 %
Préparer la correction de la défense orale (N=232)	98,3 %	40,5 %		3,9 %	1,3 %	1,3 %	2,1 %
Évaluer l'écrit (N=251)	98,0 %	25,5 %		0,8 %	0,4 %		
Évaluer la défense orale (N=250)	97,2 %	32,4 %	1,2 %	4,4 %	5,2 %	2,4 %	1,2 %
Donner un retour aux étudiants (N=251)	96,0 %	27,1 %	0,8 %	6,4 %	6,4 %		

Pour rappel, le tableau 158 présente différentes étapes du processus d'évaluation et informe sur les acteurs qui y participent. Le « N= » mentionné dans la colonne de gauche renvoie au nombre d'enseignants ayant déclaré que cette étape était prise en charge (quelle que soit la personne qui la prend en charge) dans l'évaluation de leur cours.

Nous remarquons que « présenter les consignes du travail » et « accompagner les étudiants » lors de sa réalisation sont les étapes les plus souvent renseignées par les répondants, suivies de près par les étapes d'évaluation du produit rendu (à l'écrit) ou présenté (à l'oral) et de communication du feedback aux étudiants. Par ailleurs, autre information fournie par le tableau 158, préparer la correction du travail écrit et de sa présentation orale sont des étapes moins fréquemment mises en œuvre.

Si l'on se centre sur les divers acteurs de l'évaluation, on remarque qu'en Haute École, comparativement aux examens écrits et oraux, il y a un investissement plus important de l'enseignant lui-même, mais aussi de ses collègues, des acteurs de terrain et des étudiants du cours, tant pour l'accompagnement des étudiants que pour l'évaluation de la défense orale et la communication d'un retour aux étudiants (qu'il soit ciblé sur une ébauche du travail ou sur le produit fini).

Tableau 159 : Acteurs intervenant dans l'évaluation des travaux de fin de quadrimestre à l'Université.

Universités	Enseignant	Assistants	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiants du cours	Organisme interne	Organisme externe
Présenter les consignes du travail (N=217)	94,5 %	17,5 %	30,4 %			1,8 %		
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail (N=197)	89,3 %	38,6 %	25,4 %	0,5 %	3,5 %	1,1 %		2,0 %
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ne compte pas dans la note finale) (N=183)	91,8 %	29,0 %	28,4 %	1,6 %	4,9 %	8,2 %		
Préparer la correction du travail écrit (N=178)	93,3 %	20,8 %	27,5 %					1,1 %
Préparer la correction de la défense orale (N=165)	91,5 %	13,3 %	29,1 %		3,6 %			1,2 %
Évaluer l'écrit (N=203)	92,6 %	23,6 %	27,1 %		4,4 %		2,5 %	3,4 %
Évaluer la défense orale (N=203)	93,1 %	28,6 %	29,6 %		7,4 %	2,5 %	3,0 %	3,0 %
Donner un retour aux étudiants (N=192)	96,9 %	19,8 %	26,0 %		2,1 %	2,6 %		1,0 %

Certains constats dressés pour les Hautes Écoles s'appliquent aussi aux Universités (Tableau 159). Nous constatons, par exemple, que les quatre étapes les plus souvent mises en œuvre à l'Université sont les mêmes qu'en Haute École et ce, même si les enseignants universitaires déclarent moins souvent accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail que leurs pairs en Haute École. Par ailleurs, la préparation de la correction (de l'écrit ou de la défense orale) constitue également une étape moins souvent prise en charge.

Nous avons déjà noté plusieurs différences notables entre les acteurs intervenants dans les examens écrits et oraux organisés à l'Université. En particulier, la présence des assistants dans ce type d'établissement semblait restreindre le recours aux collègues. Dans le cadre de travaux de fin de quadrimestre (Tableau 159), le recours aux assistants reste fréquent, mais contrairement aux examens écrits et oraux, l'investissement des collègues à toutes les étapes du processus est très significatif (un peu moins de 30 % des travaux font intervenir les collègues). Les acteurs de terrain interviennent ici plus fréquemment que dans les autres modalités d'évaluation de fin de quadrimestre, même si les Hautes Écoles les mobilisent un peu plus encore. Le même constat peut aussi être fait pour les étudiants et les organismes externes (et internes concernant l'évaluation de la partie écrite).

Mentionnons encore que les étudiants du cours sont davantage impliqués dans les différentes étapes du processus d'évaluation en Haute École qu'à l'Université (hormis à l'étape de communication d'un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail). Les acteurs de terrain semblent également être plus souvent mobilisés en Haute École (hormis pour l'évaluation de l'écrit et de la défense orale).

Modes de correction de la partie écrite du travail de fin de quadrimestre

Tableau 160 : Philosophie de correction des enseignants pour la partie écrite des travaux de fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Correction sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=246)	14 5,7 %	13 5,3 %	136 55,3 %	83 33,7 %
Correction à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance » (N=242)	67 27,7 %	83 34,3 %	89 36,8 %	3 1,2 %
Correction en comparant les performances des étudiants entre eux (N=237)	74 31,2 %	86 36,3 %	70 29,5 %	7 2,9 %
Correction en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc. (N=244)	24 9,8 %	21 8,6 %	150 61,5 %	49 20,1 %
Correction en évaluant la qualité du produit fini (évaluation du résultat) (N=254)	14 5,5 %	9 3,5 %	159 62,6 %	72 28,3 %
Correction en évaluant la qualité du processus ayant mené au produit fini (N=255)	24 9,4 %	26 10,2 %	114 44,7 %	91 35,7 %

Tout comme nous l'avons signalé dans le cadre des examens oraux (Tableau 111, p. 79) et écrits (Tableau 145, p. 108), les quatre premières affirmations du tableau 160 correspondent à des pratiques fréquentes en enseignement supérieur qui, sans entrer dans trop de détails, peuvent être considérées comme étant présentées en ordre décroissant de pertinence docimologique.

En Haute École, les enseignants qui évaluent les acquis de leurs étudiants à l'aide de travaux écrits utilisent fréquemment une grille de critères clairement préétablis (ils sont 89 % à être au moins « d'accord » avec cette affirmation). Il est intéressant de constater que les proportions sont ici plus élevées que celles observées pour les autres modalités d'évaluation. Par conséquent, l'évaluation normative, qui consiste à comparer les étudiants entre eux, est une pratique plus rare encore que pour l'examen écrit, elle-même plus rare que pour l'examen oral. Les enseignants de Haute École prennent toutefois nettement plus en compte des compétences transversales que dans les autres modalités (ils sont 81,6 % à être au moins « d'accord » de le déclarer). Enfin, la correction est orientée, la plupart du temps, à la fois sur le processus ayant mené au produit fini et sur le produit fini (seuls 9 % des enseignants de Haute École n'évaluent pas le produit fini).

La situation dans les Universités diffère de celle des Hautes Écoles et peut être considérée comme légèrement moins satisfaisante (Tableau 161). En effet, les enseignants universitaires font moins souvent appel à une grille critériée pour corriger les travaux écrits de fin de quadrimestre ($p=0,00$). Ils n'en utilisent d'ailleurs pas plus fréquemment que dans le cadre des autres modalités d'évaluation (et même moins souvent que pour l'examen écrit). Par ailleurs, il ressort que les enseignants universitaires se fient plus couramment à une impression générale et implicite de ce qu'est une « bonne performance » (63,1 % en U contre 38 % en HE ; $p=0,00$).

En outre, on remarque que la comparaison des étudiants entre eux est presque aussi fréquente qu'à l'oral et bien plus courante qu'à l'écrit. Elle est aussi bien plus souvent pratiquée à l'Université (61,6 %) qu'en Haute École (32,5 % ; $p=0,00$). Par ailleurs, les compétences transversales sont très souvent évaluées à l'Université, bien plus que pour les autres modalités d'évaluation et bien plus encore que dans les Hautes Écoles (92,9 % en U contre 81,5 % en HE ; $p=0,00$).

À l'Université, les enseignants évaluent tout aussi fréquemment qu'en Haute École le processus ayant mené au produit fini. Le produit fini fait toutefois l'objet d'une évaluation plus fréquente ($p=0,00$) et quasi systématique (seul 1 % des enseignants n'y recourt pas).

Tableau 161 : Philosophie de correction des enseignants pour la partie écrite des travaux de fin de quadrimestre à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Correction sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=212)	10 4,7 %	49 23,1 %	91 42,9 %	62 29,2 %
Correction à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance » (N=203)	31 15,3 %	44 21,7 %	109 53,7 %	19 9,4 %
Correction en comparant les performances des étudiants entre eux (N=216)	12 5,6 %	71 32,9 %	112 51,8 %	21 9,7 %
Correction en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc. (N=213)	7 3,3 %	8 3,8 %	148 69,5 %	50 23,5 %
Correction en évaluant la qualité du produit fini (évaluation du résultat) (N=208)		2 1,0 %	101 48,6 %	105 50,5 %
Correction en évaluant la qualité du processus ayant mené au produit fini (N=211)	10 4,7 %	28 13,3 %	95 45,0 %	78 37,0 %

Modes de correction de la défense orale du travail de fin de quadrimestre

Tableau 162 : Philosophie d'évaluation des enseignants pour la défense orale des travaux de fin de quadrimestre en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Évaluation sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=240)	1 0,4 %	34 14,2 %	115 47,9 %	90 37,5 %
Évaluation à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance » (N=232)	50 21,5 %	65 28,0 %	104 44,8 %	13 5,6 %
Évaluation en comparant les performances des étudiants entre eux (N=237)	54 22,8 %	78 32,9 %	97 40,9 %	8 3,4 %
Évaluation en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français (N=248)	16 6,4 %	28 11,3 %	163 65,7 %	41 16,5 %
Évaluation en tenant compte de la prestance de l'étudiant (N=242)	28 11,6 %	54 22,3 %	129 53,3 %	31 12,8 %

Pour ce qui est de la défense orale du travail de fin de quadrimestre en Haute École (Tableau 162), on remarque que la grille d'évaluation est presque tout autant utilisée par les enseignants que pour l'évaluation du travail écrit (ils sont 85,4 % à être au moins « d'accord » avec cet aspect pour la défense orale et 89 % pour le travail écrit ; Tableau 160, p. 121). Se baser sur une impression générale de ce qu'est une bonne

performance et sur une comparaison des étudiants entre eux sont, par ailleurs, des stratégies un peu plus utilisées pour la défense orale du travail (respectivement 50,4 % et 44,3 %) que pour la correction du travail écrit (respectivement 45,2 % et 32,4 %). Les compétences transversales sont, elles aussi, souvent prises en compte dans l'évaluation de la présentation du travail (82,2 %) et tout autant que pour la correction d'un travail écrit (81,6 % ; Tableau 160, p. 121). Le tableau 162 indique aussi que la prestance de l'étudiant est évaluée dans 66,1 % des cas, ce qui pose des problèmes de *triple concordance*.

Tableau 163 : Philosophie d'évaluation des enseignants pour la défense orale des travaux de fin de quadrimestre à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Évaluation sur base d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés (N=217)	7	3,2 %	62	28,6 %	97	44,7 %	51	23,5 %
Évaluation à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance » (N=204)	27	13,2 %	54	26,5 %	104	51,0 %	19	9,3 %
Évaluation en comparant les performances des étudiants entre eux (N=214)	18	8,4 %	58	27,1 %	107	50,0 %	31	14,5 %
Évaluation en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français (N=214)	10	4,7 %	26	12,1 %	121	56,5 %	57	26,6 %
Évaluation en tenant compte de la prestance de l'étudiant (N=214)	12	5,6 %	54	25,2 %	116	54,2 %	32	14,9 %

Le tableau 163, pouvant être mis en parallèle avec le tableau 161 (p. 122), permet de dire que les enseignants universitaires font preuve d'une philosophie de correction/évaluation plutôt similaire pour les travaux écrits et les défenses orales, à deux exceptions près : les enseignants accordent un poids légèrement inférieur aux compétences transversales – telles que la qualité du français – dans le cadre des présentations orales (83,1 % contre 93 % pour les travaux écrits) et ils sont nombreux à déclarer évaluer la prestance de l'étudiant (dans 69,1 % des cas).

Notons que les stratégies visant à « évaluer sur base d'une impression implicite de ce qu'est une bonne performance » (60,3 % en U contre 50,4 % en HE ; $p=0,04$) et à « comparer la performance des étudiants entre eux » (64,5 % en U contre 44,3 % en HE ; $p=0,00$) sont davantage utilisées dans les Universités que dans les Hautes Écoles. Plus de la moitié des enseignants universitaires, et presque autant en Haute École, déclarent donc recourir à ces techniques pourtant peu conseillées dans la littérature traitant du sujet.

Correction des travaux écrits

Tableau 164 : Type de correction (simple ou multiple) des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=240		Universités N=208	
Tous les travaux sont évalués une seule fois.	120	50,0 %	121	58,2 %
Tous les travaux sont évalués plus d'une fois (à des états d'avancement différents) et ces évaluations comptent pour la note finale.	59	24,6 %	38	18,3 %
La version finale de tous les travaux est évaluée plusieurs fois.	22	9,2 %	18	8,6 %
Certains travaux, à la limite de la réussite/échec, sont évalués plus d'une fois.	39	16,2 %	31	14,9 %

Dans la majorité des cas, l'ensemble des travaux n'est évalué qu'une seule fois (Tableau 164). C'est le cas de 50 % des travaux écrits en Haute École et de 58,2 % à l'Université. Ces proportions sont plus importantes que dans le cas des examens écrits de fin de quadrimestre (34,5 % HE et 45,3 % U ; Tableau 147, p. 109). La correction multiple, bien que conseillée, et la réévaluation des travaux à la limite de la réussite, sont effectivement des stratégies moins souvent déclarées (et environ deux fois moins fréquemment que pour les examens écrits de fin de quadrimestre).

La correction multiple des travaux peut être réalisée, que ce soit sur base du produit fini ou à différents stades d'avancement du travail, par le même correcteur ou par des correcteurs différents. Le tableau 165 nous informe à ce propos.

Tableau 165 : Correcteur(s) procédant aux doubles corrections des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=115		Universités N=80	
Même correcteur	77	67,0 %	35	43,7 %
Correcteurs différents	38	33,0 %	45	56,3 %

La pratique qui consiste à recourir à des correcteurs différents est bien plus fréquente pour les travaux de fin de quadrimestre (Tableau 165) que pour la correction des questions à développement long (QROL) issues des examens écrits de fin de quadrimestre (Tableau 148, p. 109). Elle est, par ailleurs, plus représentée à l'Université qu'en Haute École ($p=0,01$), ce qui avait déjà été observé pour la correction multiple des QROL. La présence d'assistants en est peut-être la cause.

Tableau 166 : Stratégies de notation des enseignants dans le cadre des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=238		Universités N=190	
Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion)	94	39,5 %	103	54,2 %
Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui font de leur mieux	101	42,4 %	99	52,1 %
Attribuer une pénalité en présence d'une réponse gravement erronée	80	33,6 %	92	48,4 %
Toujours corriger les travaux de façon anonyme	102	42,9 %	47	24,7 %
Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas	81	34,0 %	42	22,1 %
Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts	54	22,7 %	41	21,6 %
Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10	19	8,0 %	7	3,7 %

Au risque de nous répéter, rappelons que les stratégies présentées au tableau 166 (sauf peut-être la quatrième et, dans certains cas, la troisième) sont plutôt des stratégies que les experts en évaluation ne recommanderaient pas. Nous l'écrivions : si elles font preuve d'un certain humanisme, ou encore d'une certaine prudence, l'idéal d'une évaluation est de fournir une note reflétant aussi fidèlement que possible la performance de l'étudiant (elle-même devant être le signe de l'atteinte des objectifs d'enseignement) et ce, en dehors de toute autre considération.

De nombreux enseignants déclarent toujours donner un minimum de points aux étudiants qui font de leur mieux (42,4 % en HE et 52,1 % en U) et/ou ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (39,5 % en HE et 54,2 % en U) à un travail de fin de quadrimestre. Ces stratégies, dont la première a déjà été critiquée dans ce rapport, sont d'ailleurs (les) plus fréquentes à l'Université. Il s'agit de conduites bienveillantes à l'égard de l'étudiant, mais qui posent de sérieux problèmes de mesure. Notons qu'elles sont plus fréquentes pour la notation d'un travail écrit que pour celle d'un examen écrit de fin de quadrimestre (surtout la seconde).

Il n'est pas rare non plus que les enseignants déclarent attribuer une pénalité pour une erreur grave (33,6 % en HE et 48,4 % en U) ou ne jamais donner le maximum de points aux étudiants, partant du principe que la perfection n'existe pas (34 % en HE et 22,1 % en U ; $p=0,00$). Ces stratégies sont, ici aussi, plus fréquentes que pour la modalité « Examen écrit ».

Notons encore que la correction anonyme est bien moins fréquente pour les travaux écrits (42,9 % en HE et 24,7 % en U) que pour les examens écrits de fin de quadrimestre (66,8 % en HE et 52,6 % en U). Il est sans doute plus difficile de conserver l'anonymat quand on a accompagné ou assisté à la défense orale des étudiants (ou quand on les a accompagnés dans la réalisation de ce travail écrit).

Feedback et travaux écrits

Après avoir corrigé, voire noté, les travaux des étudiants, l'enseignant peut donner un retour à chacun. Nous avons voulu savoir quel(s) type(s) de retour(s) est (sont) généralement réalisé(s) pour un travail écrit de fin de quadrimestre et à quel moment chaque type de feedback est communiqué.

Tableau 167 : Types de retour fourni aux étudiants lors d'un travail écrit, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=252		Universités N=216	
1. Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec)	133	52,8 %	150	69,4 %
2. Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant	93	36,9 %	69	31,9 %
3. Organisation d'une consultation des travaux corrigés	134	53,2 %	82	38,0 %
4. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant	42	16,7 %	44	20,4 %
5. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration	153	60,7 %	119	55,1 %
6. Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type	28	11,1 %	22	10,2 %
7. Aucun feedback n'est rendu aux étudiants	5	2,0 %		

Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce rapport, donner rapidement un feedback diagnostique aux étudiants est une pratique importante. Il est ainsi rassurant de constater que le taux de feedbacks rendus est plus élevé qu'aux deux autres modalités d'évaluation car seuls 2 % des enseignants (de Haute École) ne donnent aucun feedback à leurs étudiants, quel qu'il soit (Tableau 167). Ils étaient effectivement plus nombreux à ne pas en remettre aux étudiants dans le cas des examens écrits, et encore plus nombreux dans le cas des examens oraux de fin de quadrimestre.

Par ailleurs, si la communication de la note (ou de la réussite/échec) de l'étudiant reste fréquente (avec des proportions similaires à celles observées pour la modalité « Examen écrit ») et occupe même, ici, la première place dans les deux types d'établissement, la pratique du feedback n'en est pas moins sensiblement différente dans le cas des travaux de fin de quadrimestre, comparativement aux deux autres modalités d'évaluation.

Si l'on se concentre sur ceux qui adoptent cette pratique, on constate que les enseignants sont 60,7 % en Haute École et 55,1 % à l'Université à rendre la meilleure rétroaction possible à leurs étudiants, c'est-à-dire un feedback individualisé qui analyse les réponses de l'étudiant et donne des pistes concrètes d'amélioration. C'est près de 45 % de plus que dans le cas des examens écrits et plus de 20 % de plus que dans le cas des examens oraux. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans certains cas, la présentation orale du travail est organisée à l'issue de la remise du feedback concernant le travail écrit. Notons encore que l'organisation d'une consultation des travaux est moins fréquente que pour les deux autres modalités, mais est peut-être inutile si le feedback rendu est diagnostique. Les Hautes Écoles la pratiquent toutefois plus volontiers ($p=0,00$).

Nous nous sommes ensuite penchés sur la temporalité privilégiée de chacune de ces rétroactions (la première colonne des tableaux 168 et 169 est liée à celle du tableau 167). Pour rappel, cette notion est importante car la rapidité du feedback est déterminante dans l'utilité de celui-ci.

Tableau 168 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un travail écrit en Haute École.

Hautes Écoles	Entre la remise des travaux et la présentation orale		Dans les jours qui suivent la présentation orale		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=127)	32	25,2 %	39	30,7 %	5	3,9 %	51	40,2 %
2 (N=85)	22	25,9 %	28	32,9 %	12	14,1 %	23	27,1 %
3 (N=126)	20	15,9 %	19	15,1 %	3	2,4 %	84	66,7 %
4 (N=33)	8	24,2 %	6	18,2 %	6	18,2 %	13	39,4 %
5 (N=140)	43	30,7 %	40	28,6 %	23	16,4 %	34	24,3 %
6 (N=24)	7	29,2 %	11	45,8 %			6	25,0 %

Tableau 169 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un travail écrit à l'Université.

Universités	Entre la remise des travaux et la présentation orale		Dans les jours qui suivent la présentation orale		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=148)	22	14,9 %	50	33,8 %	40	27,0 %	38	25,7 %
2 (N=57)	7	12,3 %	30	52,6 %	15	26,3 %	5	8,8 %
3 (N=81)	7	8,6 %	21	25,9 %	18	22,2 %	35	43,2 %
4 (N=37)	9	24,3 %	14	37,8 %	11	29,7 %	3	8,1 %
5 (N=112)	30	26,8 %	51	45,5 %	25	22,3 %	6	5,4 %
6 (N=19)	7	36,8 %	4	21,0 %	8	42,1 %		

Que ce soit en Haute École ou à l'Université, le moment auquel est rendu le feedback à la suite d'un travail écrit est globalement plus précoce que pour les deux autres modalités d'évaluation de fin de quadrimestre (à savoir, les examens oraux et écrits). Cela est essentiellement dû au fait que beaucoup de feedbacks (environ ¼ en Haute École, un peu moins à l'Université) sont rendus avant la défense orale du travail.

Feedback et travaux présentés oralement

Après avoir évalué les travaux présentés oralement par les étudiants, l'enseignant peut donner un retour à chacun. Nous avons voulu savoir quel(s) type(s) de retour(s) est (sont) généralement réalisé(s) pour la présentation orale d'un travail de fin de quadrimestre et à quel moment chaque type de feedback est communiqué.

Tableau 170 : Types de retour fourni aux étudiants lors de la défense orale d'un travail, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=240		Universités N=202	
1. Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec)	112	46,7 %	91	45,0 %
2. Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant	66	27,5 %	36	17,8 %
3. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant	60	25,0 %	47	23,3 %
4. Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration	101	42,1 %	106	52,5 %
5. Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type	27	11,2 %	12	5,9 %
6. Réalisation d'un débriefing collectif pour communiquer les qualités et manquements du travail	42	17,5 %	39	19,3 %
7. Réalisation d'un débriefing collectif pour communiquer les qualités et manquements du travail ET expliquer ces qualités et manquements	72	30,0 %	78	38,6 %
8. Aucun feedback n'est rendu aux étudiants	2	0,8 %	6	3,0 %

Pour une série de raisons théoriques liées à l'évaluation et à l'apprentissage, que nous ne rappellerons pas dans le cadre de ce rapport, rendre un feedback à l'étudiant est une pratique qui devrait être généralisée. Nos résultats montrent que seuls 3,8 % des enseignants (principalement universitaires) ne donnent aucun feedback à leurs étudiants. C'est légèrement plus que pour les travaux écrits (Tableau 167, p. 126), mais bien moins que pour les modalités d'évaluation « Examen écrit » et « Examen oral » de fin de quadrimestre.

À l'inverse, ils sont nombreux à donner le feedback le plus complet, consistant à remettre un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggère des pistes concrètes d'amélioration (Tableau 170). Ce feedback est remis plus fréquemment à l'Université (52,5 % des cas) qu'en Haute École (42,1 % ; $p=0,00$). Il est aussi remis plus souvent pour la défense orale d'un travail que lors d'un examen oral ou d'un examen écrit de fin de quadrimestre.

Un type de feedback également très courant consiste simplement à communiquer la note à l'étudiant ou à lui signifier sa réussite/échec : ils sont 46,7 % en Haute École et 45 % à l'Université à recourir à ce feedback, qui est relativement peu utile à l'étudiant étant donné son statut plutôt administratif. Il s'agit d'une pratique plus fréquente en Haute École que pour les examens écrits et oraux. Elle est plus fréquente aussi en Haute École que dans les Universités ($p=0,00$).

Nous nous sommes ensuite penchés sur la temporalité privilégiée de chacune de ces rétroactions (la première colonne des tableaux 171 et 172 est liée à celle du tableau 170).

Tableau 171 : Temporalité de la rétroaction à la suite de la défense orale d'un travail en Haute École.

Hautes Écoles	À la fin de la présentation		Dans les jours qui suivent		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=109)	22	20,2 %	46	42,2 %	4	3,7 %	37	33,9 %
2 (N=59)	4	6,8 %	30	50,8 %	5	8,5 %	20	33,9 %
3 (N=57)	26	45,6 %	17	29,8 %	8	14,0 %	6	10,5 %
4 (N=120)	60	50,0 %	24	20,0 %	12	10,0 %	24	20,0 %
5 (N=21)	10	47,6 %	11	52,4 %				
6 (N=36)	16	44,4 %	12	33,3 %	5	13,9 %	3	8,3 %
7 (N=64)	37	57,8 %	20	31,2 %			7	10,9 %

Tableau 172 : Temporalité de la rétroaction à la suite de la défense orale d'un travail à l'Université.

Universités	À la fin de la présentation		Dans les jours qui suivent		Plus tard, mais avant la délibération		Après la délibération	
1 (N=86)	25	28,4 %	29	33,7 %	14	16,3 %	20	23,3 %
2 (N=36)	12	33,3 %	18	50,0 %	6	16,7 %		
3 (N=44)	25	56,8 %	12	27,3 %	7	15,9 %		
4 (N=103)	66	64,1 %	26	25,2 %	11	10,7 %		
5 (N=6)	4	66,7 %	2	33,3 %				
6 (N=36)	21	58,3 %	12	33,3 %	3	8,3 %		
7 (N=72)	36	50,0 %	23	31,9 %	13	18,1 %		

Contrairement à l'ensemble des modalités évaluatives abordées jusqu'à présent, les feedbacks remis à la suite d'une présentation orale d'un travail prennent massivement place juste après la présentation réalisée ou dans les jours qui suivent et ce, que ce soit en Haute École (Tableau 171) ou à l'Université (Tableau 172). Peu d'enseignants attendent que la délibération ait eu lieu pour les communiquer aux étudiants.

Niveau de confiance porté au travail de fin de quadrimestre

Tableau 173 : Degré de confiance envers les travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=258		Universités N=211	
Pas du tout d'accord	5	1,9 %	4	1,9 %
Pas d'accord	1	0,4 %	3	1,4 %
Plutôt pas d'accord	12	4,6 %	12	5,7 %
Plutôt d'accord	107	41,5 %	76	36,0 %
D'accord	95	36,8 %	89	42,2 %
Tout à fait d'accord	38	14,7 %	27	12,8 %

Si l'on agrège les valences positives présentées au tableau 173, il semble que les enseignants, aussi bien de Haute École que de l'Université, aient confiance en les travaux de fin de quadrimestre. De fait, nous observons

un taux de confiance de 93,1 % pour les enseignants de Haute École et de 91 % pour ceux de l'Université, ce qui est relativement élevé.

En termes de confiance face à une modalité d'évaluation, notons toutefois que ce n'est pas le meilleur résultat que nous ayons pu constater : les enseignants avaient effectivement attribué une confiance de 97,3 % en Haute École et de 98,1 % à l'Université à la modalité de questionnaire « Questions nécessitant un développement » (QROL). Même l'examen oral se classe mieux (94,2 % en HE et 97 % en U). La moyenne de confiance obtenue pour l'ensemble des examens écrits – intégrant aussi les questions standardisées – est, quant à elle, moins bonne en Haute École que pour les travaux de fin de quadrimestre (89,7 % en HE pour les examens écrits contre 93,1 % en HE pour les travaux), mais meilleure pour les Universités (93,5 % en U pour les examens écrits contre 91 % en U pour les travaux).

Les différents types de travaux écrits

Pour rappel, plusieurs modalités de travail pouvaient être proposées aux étudiants. Nous en avons identifié sept qui sont [1] la recherche, [2] la synthèse, [3] l'analyse de cas, [4] le portfolio, le dossier d'apprentissage, le journal de bord, [5] le projet (technique, artistique...), [6] le rapport de laboratoire ou d'observation et [7] les exercices longs.

Dans cette section, nous cherchons à savoir si ces modalités présentent des patterns différents de ceux que nous avons présentés dans le cadre des analyses précédentes, qui portaient sur la moyenne générale (autrement dit, sur l'ensemble des modalités de travail possibles).

En ce qui concerne [1] la recherche, [2] la synthèse et [3] l'analyse de cas, nous ne distinguons pas de différence entre le pattern moyen et le pattern de chacun de ces types de travaux.

Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord

En règle générale, le pattern du portfolio obéit lui aussi aux mêmes principes que le pattern général moyen.

Les seuls éléments que nous pouvons soulever concernent les procédures mises en œuvre à l'Université et, plus spécifiquement, sont les suivants :

- Les assistants interviennent moins dans le processus d'évaluation d'un portfolio au profit des collègues et ce, dans l'ensemble des étapes.
- Les correcteurs recourent moins à leur impression générale et à leur représentation implicite de ce qu'est une bonne performance que dans l'analyse générale (63,1 % sont au moins « d'accord » de déclarer cette pratique contre 33,3 % pour le portfolio ; $p=0,04$).
- Les correcteurs donneraient moins souvent un minimum de points aux étudiants qui ont fait de leur mieux pour le portfolio (25 %), comparativement à ce qui a été observé dans l'analyse générale (52,1 % ; $p=0,07$, significatif au seuil de 10 %).

Projet (technique, artistique...)

Si l'on compare les données spécifiquement recueillies pour les projets et l'analyse générale réalisée pour les travaux de fin de quadrimestre, aucune différence flagrante n'est constatée dans ce pattern.

Mentionnons simplement deux éléments :

- L'évaluation de la présentation orale d'un projet, en Haute École, est moins orientée sur des compétences transversales telles que la qualité du français (70,4 % pour le projet contre 82,3 % dans l'analyse générale ; $p=0,07$ significatif au seuil de 10 %).
- Dans le même ordre d'idée, même si nous ne pouvons pas observer de différence significative, il semble que les correcteurs universitaires, quand ils corrigent les travaux plusieurs fois, sont plus

souvent des correcteurs différents lorsqu'il s'agit d'un projet (72,7 % déclarent avoir des correcteurs différents pour cette modalité de travail contre 56,3 % pour la moyenne générale).

Rapport de laboratoire ou d'observation

Si l'on compare les données spécifiquement recueillies pour les rapports de laboratoire ou d'observation et l'analyse générale réalisée pour les travaux de fin de quadrimestre, trois éléments peuvent être pointés :

- Les enseignants de Haute École, pour cette modalité de travail, ont tendance à corriger plus fréquemment en procédant à une comparaison des performances des étudiants entre eux (64,3 % le déclarent contre 32,5 % dans l'analyse générale ; $p=0,01$).
- Les enseignants universitaires rendent plus fréquemment un feedback axé sur une « correction collective visant à communiquer un travail-type » (27,3 % le déclarent pour cette modalité de travail contre 10,2 % dans l'analyse générale ; $p=0,08$ significatif au seuil de 10 %).
- Pour les travaux présentés oralement, les enseignants universitaires communiqueraient également moins souvent la note ou la réussite/échec de l'étudiant (10 % le disent contre 45 % dans l'analyse générale ; $p=0,03$).

Exercices longs

Enfin, si l'on compare les données spécifiquement recueillies pour les exercices longs et l'analyse générale réalisée pour les travaux de fin de quadrimestre, deux éléments peuvent être pointés :

- Les enseignants universitaires ont tendance à davantage attribuer une pénalité en présence d'une réponse gravement erronée lorsqu'ils corrigent les travaux (77,8 % le déclarent pour les exercices longs contre 48,4 % dans l'analyse générale ; $p=0,08$ significatif au seuil de 10 %).
- En ce qui concerne les feedbacks rendus à la suite des travaux de type « exercices longs », les enseignants de Haute École ont plus souvent recours à la « communication de la note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant » (69,2 %), comparativement à ce qui était observé dans l'analyse générale (36,9 % ; $p=0,02$).

Récapitulatif

La présente section avait pour objectif de mettre en lumière la manière dont les enseignants utilisent la modalité d'évaluation consistant en la remise d'un travail de fin de quadrimestre. Ayant constaté que ces travaux de fin de quadrimestre sont le plus souvent constitués de deux parties – le travail écrit à proprement parler et la défense orale de ce travail – c'est à ce type de travaux de fin de quadrimestre que nous faisons référence dans ce rapport (et non aux travaux comprenant uniquement une partie écrite ou uniquement une présentation orale, leur nombre étant trop faible pour des analyses statistiques de qualité).

De manière générale, 28,2 % des enseignants de notre échantillon déclarent évaluer les acquis de leurs étudiants en fin de quadrimestre au moins à l'aide d'un travail (Tableau 10, p. 12). En effet, 28,4 % des enseignants provenant d'une Haute École et 28,2 % des enseignants universitaires précisément disent recourir à un travail – seul ou combiné à une ou plusieurs autres modalités – en fin de quadrimestre (Tableau 12, p. 13). Précisons que les enseignants usant de cette modalité l'utilisent plus souvent seule (44,1 % en HE et 28,3 % en U) ou couplée à un examen écrit en fin de quadrimestre (22,3 % en HE et 33,7 % en U). Il est effectivement plus rare qu'ils combinent à la fois un travail et un examen oral (19,1 % en HE et 27,7 % en U), et plus rare encore qu'ils recourent à un examen écrit et à un examen oral, en plus du travail (14,4 % en HE et 10,2 % en U). Ce constat est valable tant pour les Hautes Écoles que pour les Universités (Tableau 153, p. 116).

Par ailleurs, ces travaux recouvrent souvent plusieurs types de tâches, les plus fréquentes étant les travaux de recherche et de synthèse (Tableau 155, p. 117). Ceci, bien que valable pour les deux types d'établissement, est

particulièrement vrai pour les Universités. À l'inverse, les travaux de type « Portfolio, dossier d'apprentissage » sont, quant à eux, plus fréquemment utilisés par les enseignants des Hautes Écoles ($p=0,00$).

Il nous semble utile de relever, ici, trois caractéristiques des travaux de fin de quadrimestre qui distinguent cette modalité d'évaluation des deux autres.

Intéressons-nous d'abord aux personnes intervenant dans le processus d'évaluation des travaux de fin de quadrimestre. Comparativement aux examens oraux et écrits, on constate un investissement plus important de l'enseignant lui-même, mais aussi de ses collègues, des acteurs de terrain et des étudiants du cours (Tableaux 158 et 159, pp. 119-120). Cette différence est principalement marquante à l'Université dans la mesure où nous avons observé que les enseignants disposant d'assistants faisaient beaucoup moins appel à leurs collègues dans le cadre des examens oraux et écrits (Tableau 106, p. 77 et tableau 126, p. 94). Pour l'organisation des travaux de fin de quadrimestre, s'ils recourent toujours fortement aux assistants, ils sollicitent également souvent leurs collègues. Les acteurs de terrain et les étudiants du cours interviennent plus fréquemment que dans les deux autres modalités d'évaluation, mais cette différence se marque principalement en Haute École (Tableaux 158 et 159, pp. 119-120).

Une autre différence qui distingue les travaux de fin de quadrimestre est relative aux modes de correction. C'est en Haute École que nous avons pu montrer une différence significative qui mérite d'être soulignée car elle est encourageante. En effet, les enseignants de Haute École recourent plus fréquemment à des grilles de critères clairement établies lorsqu'ils corrigent des travaux écrits (89 %) que lorsqu'ils évaluent des examens écrits à questions de développement (81 % ; $p=0,01$). Les enseignants universitaires ont quant à eux la fâcheuse tendance à fréquemment comparer les étudiants entre eux lorsqu'ils les évaluent via des travaux de fin de quadrimestre (61,5 % pour l'écrit et 64,5 % pour la présentation orale). Cette pratique est cependant moins fréquente que pour les examens oraux (72,1 % ; $p=0,01$ et $0,06$) mais bien plus fréquente que pour les examens écrits à questions de développement (48,7 % ; $p=0,01$ et $0,00$). Elle est, dans tous les cas, bien plus fréquente qu'en Haute École. De la même manière, les enseignants universitaires bien plus que leurs homologues en Haute École, évaluent souvent la performance des étudiants sur base d'une impression implicite (évaluation de l'écrit : 38 % en HE et 63,1 % en U ; $p=0,00$; évaluation de l'oral : 50,4 % en HE et 60,3 % en U ; $p=0,04$).

Notons encore que, dans les deux types d'établissement, les enseignants tiennent davantage compte des compétences transversales lorsqu'ils corrigent des travaux (à l'écrit ou à l'oral) que lorsqu'ils évaluent via des examens oraux ou écrits avec questions de développement ($p=0,00$ pour tous), ce qui pose des problèmes de *triple concordance*.

Enfin, la troisième différence sur laquelle nous souhaitons attirer l'attention concerne le type de feedback remis aux étudiants. Ici aussi, il s'agit d'une différence qui va dans le sens des bonnes pratiques soulignées dans la littérature. En effet, tant en Haute École qu'à l'Université, c'est lorsque les enseignants évaluent à l'aide d'un travail de fin de quadrimestre que le taux de feedbacks rendus est le plus élevé (0,8 % en HE et 3 % en U n'en rendent pas pour la présentation orale ; Tableau 170 ; p. 128 ; et 2 % en HE et 0 % en U n'en rendent pas pour le travail écrit ; Tableau 167 ; p. 126). Lors d'un examen oral, ils sont 6,4 % en Haute École et 5,4 % à l'Université à ne pas rendre de feedback aux étudiants ($p=0,00$ pour tous, sauf pour le travail oral, dont les proportions sont similaires à l'examen oral, à l'Université : 5,4 % vs 3 % ; Tableau 119 ; p. 84). Pour un examen écrit, ces pourcentages tombent respectivement à 2,8 % et 3,3 %, mais restent significativement plus élevés que pour les travaux ($p=0,00$ pour tous, sauf entre travail écrit et examen écrit en HE : 2 % vs 2,8 % et entre travail oral et examen écrit en U : 3 % vs 3,3 % ; Tableau 137 ; p. 100). Par ailleurs, lorsqu'ils utilisent cette modalité d'évaluation, les enseignants sont plus nombreux à rendre le feedback le plus complet, à savoir la « Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggère des pistes concrètes d'amélioration ». Ce type de rétroaction est pratiqué par 60,7 % des enseignants en Haute École et 55,1 % des enseignants à l'Université, ce qui représente 20 % de plus que pour la modalité « Examen oral »

(38,7 % en HE et 30 % en U ; $p=0,00$ et $0,00$) et 45 % de plus que pour la modalité « Examen écrit » (14,5 % en HE et 11,8 % en U ; $p=0,00$ et $0,00$).

On constate également que le feedback est rendu de manière beaucoup plus rapide que lors des examens oraux et écrits (Tableaux 171 et 172, p. 129). Ces deux différences peuvent s'expliquer par le fait que la modalité « Travail de fin de quadrimestre » est souvent constituée de deux parties : d'une part, un travail écrit et, d'autre part, une défense orale de ce travail. Bien souvent, les enseignants donnent donc un feedback rapide et constructif aux étudiants sur base de leur travail écrit, afin de leur permettre de préparer au mieux leur défense orale. Toutefois, on constate que le feedback remis après la défense orale comporte les mêmes caractéristiques : il s'agit également d'un feedback rapide, personnalisé et qui suggère des pistes d'amélioration. Il semblerait donc que la visée des travaux de fin de quadrimestre soit plus formative que les autres modalités d'évaluation.

Enfin, on remarque que les enseignants ont une grande confiance en les travaux de fin de quadrimestre (93,1 % en HE et 91 % en U ; Tableau 173, p. 129). En Haute École, ces proportions sont similaires à celles observées pour les examens oraux et écrits (94,1 % et 89,6 %). Les enseignants de Haute École ont cependant une plus grande confiance en les examens oraux, comparativement aux examens écrits ($p=0,01$). À l'Université, nous observons des différences entre la confiance accordée à l'examen oral et au travail de fin de quadrimestre (97 % vs 91 % ; $p=0,00$) ainsi qu'entre celle placée en l'examen oral et l'examen écrit (97 % vs 93,5 % ; $p=0,02$).

11. Les pratiques générales d'évaluation, les contraintes et les attitudes face à l'évaluation

L'objet du présent chapitre sera de faire la lumière sur les pratiques générales d'évaluation, telles que le recours à des logiciels de correction, les pratiques de correction, ou encore, le pourcentage moyen de réussite ou la stabilité des notes (d'une année à l'autre ou d'une période d'évaluation à l'autre).

Nous poursuivrons avec les contraintes que les enseignants peuvent ressentir dans leur pratique et les attitudes et positions qu'ils déclarent face à l'évaluation.

11.1. Pratiques générales d'évaluation

Afin de réaliser une évaluation de qualité, diverses pratiques sont conseillées. L'objet de cette section sera d'analyser celles auxquelles les enseignants recourent.

Référentiel de compétences et évaluation

Un référentiel de compétences consiste en un document détaillant tous les acquis d'apprentissage que l'étudiant devra maîtriser à la fin de son parcours. Il en est de même pour les « Key Learning Outcomes ». *A priori*, il est pertinent que l'enseignant en tienne compte dans l'évaluation puisqu'il s'agit des points saillants de la formation.

Tableau 174 : Proportions d'utilisation d'un référent externe (référentiel de compétences ou Key Learning Outcomes), selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=747		Universités N=653	
Oui	246	32,9 %	166	25,4 %
Non	501	67,1 %	487	74,6 %

$\chi^2=9,10$; $p=0,00$

Que ce soit en Haute École ou à l'Université, il n'est pas fréquent que les enseignants utilisent de tels référentiels pour leur évaluation. À peu près un tiers des enseignants y recourent en Haute École contre un quart à l'Université (Tableau 174).

Pratiques de conception des évaluations

Quelques questions portaient sur les pratiques en lien avec le dispositif d'évaluation en général, quelles que soient les modalités d'évaluation ou de questionnement.

Tableau 175 : Pratiques générales d'évaluation des enseignants en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Je me base sur les objectifs du cours dans l'élaboration de mes évaluations. (N=629)	4	0,6 %	4	0,7 %	214	34,0 %	407	64,7 %
Je me base sur le syllabus ou les notes du cours dans l'élaboration de mes évaluations. (N=612)	27	4,4 %	26	4,2 %	252	41,2 %	307	50,2 %
J'élabore mes activités d'évaluation à partir d'une banque de questions existantes. (N=586)	203	34,6 %	144	24,6 %	187	31,9 %	52	8,9 %
D'année en année, je fais évoluer mes moyens d'évaluation. (N=604)	18	3,0 %	85	14,1 %	341	56,5 %	160	26,5 %

Tableau 176 : Pratiques générales d'évaluation des enseignants à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Je me base sur les objectifs du cours dans l'élaboration de mes évaluations. (N=566)	9	1,6 %	2	0,3 %	232	41,0 %	323	57,1 %
Je me base sur le syllabus ou les notes du cours dans l'élaboration de mes évaluations. (N=551)	33	6,0 %	38	6,9 %	204	37,0 %	276	50,1 %
J'élabore mes activités d'évaluation à partir d'une banque de questions existantes. (N=540)	200	37,0 %	135	25,0 %	146	27,0 %	59	10,9 %
D'année en année, je fais évoluer mes moyens d'évaluation. (N=550)	31	5,6 %	138	25,1 %	284	51,6 %	97	17,6 %

De façon générale, la grande majorité déclare se baser sur les objectifs du cours (98,7 % en HE et 98,1 % en U) et/ou sur le syllabus ou les notes de cours (91,3 % en HE et 87,1 % en U) pour l'élaboration des évaluations (Tableaux 175 et 176). Il s'agit évidemment de pratiques pertinentes en termes de *triple concordance* (entre objectifs, méthodes et évaluation).

Ils sont, par contre, beaucoup moins nombreux à utiliser une banque de questions préexistante (40,8 % en HE et 38 % en U). Nous n'avons pas de jugement de valeur face à cette situation. Parfois, cela peut s'avérer pertinent. Cette banque de questions peut être interne au cours, mais l'enseignant peut aussi aller chercher des questions dans des banques de questions externes, par exemple, gérées au sein de communautés de pratique. Parfois, ces questions ont déjà été testées et rassurent, dès lors, sur leur qualité psychométrique.

Si l'on observe les différences existant entre les Universités et les Hautes Écoles, nous pouvons dire que les enseignants de Haute École se basent plus souvent sur le syllabus (91,3 %) ou sur les notes de cours pour concevoir leurs évaluations (87,1 % ; $p=0,02$).

De la même manière, les Hautes Écoles font preuve d'une plus grande remise en question quant au fait de faire évoluer les évaluations d'année en année : 82,9 % des enseignants issus de ce type d'établissement déclarent le faire alors que seuls 69,3 % des universitaires les modifient ($p=0,00$). Nous sommes agréablement surpris par

cette capacité à réguler les évaluations, même si elle n'est pas systématique (le nombre de « tout à fait d'accord » est de 26,5 % en Haute École et de 17,6 % à l'Université). C'est important car cela signifie que les méthodes d'évaluation ne sont pas immuables et que la grande majorité des enseignants sont prêts à les améliorer.

Pratiques de correction des évaluations

Dans l'enquête, nous avons interrogé les enseignants, pour chacune des modalités d'évaluation qu'ils déclaraient employer, sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour effectuer les corrections. Dans cette section, nous essayons de percevoir des stratégies générales de correction, quelles que soient les modalités d'évaluation concernées.

Tableau 177 : Stratégies de correction générales en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ajuste les notes obtenues par mes étudiants en comparaison des notes délivrées dans les autres cours. (N=616)	440 71,4 %	127 20,6 %	31 5,0 %	14 2,3 %	3 0,5 %	1 0,2 %
Il arrive que je modifie mon barème de correction en cours de correction afin d'assurer une sorte de justice collective. (N=622)	155 24,9 %	87 14,0 %	82 13,2 %	202 32,5 %	75 12,1 %	21 3,4 %
J'ai tendance, en cas de doute, à attribuer une note proche du milieu de l'échelle de notation. (N=600)	179 29,8 %	118 19,7 %	86 14,3 %	177 29,5 %	37 6,2 %	3 0,5 %

Tableau 178 : Stratégies de correction générales à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ajuste les notes obtenues par mes étudiants en comparaison des notes délivrées dans les autres cours. (N=562)	410 72,9 %	110 19,6 %	26 4,6 %	10 1,8 %	4 0,7 %	2 0,4 %
Il arrive que je modifie mon barème de correction en cours de correction afin d'assurer une sorte de justice collective. (N=562)	152 27,1 %	91 16,2 %	80 14,2 %	169 30,1 %	53 9,4 %	17 3,0 %
J'ai tendance, en cas de doute, à attribuer une note proche du milieu de l'échelle de notation. (N=550)	199 36,2 %	119 21,6 %	78 14,2 %	132 24,0 %	16 2,9 %	6 1,1 %

Les trois pratiques évoquées aux tableaux 177 et 178 sont plutôt à ne pas conseiller. Par exemple, ajuster ses notes aux autres cours n'a pas vraiment de sens et peut montrer le peu de confiance de l'enseignant envers son propre dispositif d'évaluation. Le fait de modifier son barème en cours de correction et/ou de choisir, en cas de doute, une note proche du milieu de l'échelle de notation évoque des problèmes de conception au niveau de l'instrument de mesure.

En termes de résultats, la moitié des enseignants déclare être au moins « plutôt d'accord » avec le fait qu'il peut leur arriver de modifier leur barème de correction en cours de correction afin d'assurer une sorte de justice collective (47,9 % en HE et 45,5 % en U). Ils sont, par contre, très peu nombreux à ajuster leur note en fonction de celles délivrées dans les autres cours (2,9 % en HE et 2,9 % en U).

Mentionnons encore que les enseignants de Haute École ont davantage tendance, en cas de doute, à attribuer une note proche du milieu de l'échelle de notation, comparativement aux enseignants universitaires (36,2 % en HE contre 28 % en U ; p=0,00).

Logiciel de correction et évaluation

Afin de tenter d'éviter les difficultés énoncées à la section précédente, il est possible de recourir à un logiciel. Parmi ceux-ci, les enseignants déclarent en grande majorité utiliser un tableur (le logiciel *Excel* est cité à 23 reprises). Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un logiciel de correction, mais beaucoup s'en servent pour encoder leurs notes, notamment.

Si l'on parle de logiciels spécifiquement dédiés à la correction, les organismes utilisant des logiciels de lecture optique sont cités en masse : le SMART-IFRES, à l'ULg, est explicitement cité 17 fois (logiciel propre), la cellule PRAC-TICE, à l'ULB, l'est 6 fois (*Teleform* et *Viatique*) et d'autres mentionnent la *lecture optique*, sans spécifier l'organisme de correction. D'autres logiciels, tels que *QCM Direct*, *Auto Multiple Choice* ou *Contest* sont également cités pour la correction de QCM, mais chacun à une seule reprise.

Enfin, certains mentionnent les plateformes LMS (telles que *Moodle* ou *WebCampus*), les logiciels *Google Drive* (suite de bureautique en ligne) ou *Viper* (détecteur de plagiat). Les plateformes permettent une passation en ligne de l'évaluation et un calcul automatique de la note.

Tableau 179 : Recours à un logiciel de correction, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=642		Universités N=580	
Oui	32	5,0 %	51	8,8 %
Non	610	95,0 %	529	91,2 %

$\chi^2=6,39$; p=0,01

De manière générale, nous observons que la grosse majorité des enseignants ne recourt pas à ce type de logiciel, bien que les enseignants universitaires y recourent plus fréquemment que ceux des Hautes Écoles (Tableau 179 ; p=0,00).

Tableau 180 : Proportions de recours à un logiciel de correction en cas d'évaluation en fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=589		Universités N=543	
Oui	24	4,1 %	48	8,8 %
Non	565	95,9 %	495	91,2 %

$\chi^2=9,99$; p=0,00

Plus spécifiquement, si nous observons uniquement les enseignants qui réalisent des évaluations en fin de quadrimestre (couplées ou non avec des évaluations en cours de quadrimestre et peu importe les modalités d'évaluation choisies), on constate que l'usage d'un logiciel de correction n'est pas plus fréquent (Tableau 180).

Tableau 181 : Proportions de recours à un logiciel de correction en cas d'évaluation de fin de quadrimestre à l'aide de VF et/ou de QCM, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=167		Universités N=135	
Oui	5	3,0 %	41	30,4 %
Non	162	97,0 %	94	69,6 %

$\chi^2=41,24$; $p=0,00$

Si l'on se centre à présent sur les modalités d'évaluation de type QCM ou vrai-faux, on constate que l'utilisation d'un logiciel est assez fréquente à l'Université (30,4 %) et, en tout cas, beaucoup plus fréquente qu'en Haute École (3 % ; Tableau 181). Nous y voyons un effet de la présence d'organismes de correction internes aux institutions universitaires qui aident, d'un point de vue logistique et méthodologique, les enseignants à corriger les épreuves standardisées. Notons que l'action de tels centres améliore aussi qualitativement les procédures d'évaluation.

Proportions entre les notes recueillies en cours de quadrimestre et celles recueillies en fin de quadrimestre

Le tableau 182 se penche sur la manière dont les enseignants pondèrent les résultats obtenus dans le cadre d'une évaluation mixte, c'est-à-dire prenant place durant le quadrimestre et durant la période évaluative de fin de quadrimestre.

Tableau 182 : Répartition des points entre les évaluations de fin de quadrimestre et en cours de quadrimestre, selon le type d'établissement.

Année - Session	Hautes Écoles N=333		Universités N=277	
30-70	63	18,9 %	31	11,2 %
50-50	58	17,4 %	41	14,8 %
20-80	49	14,7 %	48	17,3 %
40-60	42	12,6 %	22	7,9 %
25-75	28	8,4 %	30	10,8 %
60-40	17	5,1 %	9	3,2 %
10-90	13	3,9 %	23	8,3 %
15-85	13	3,9 %	10	3,6 %
70-30	7	2,1 %	6	2,2 %
33-67	6	1,8 %	11	4,0 %

Dans ce tableau, nous avons gardé les dix répartitions les plus courantes. Notons que, parmi ceux qui évaluent en cours de quadrimestre ainsi qu'en fin de quadrimestre, 17,4 % des enseignants de Haute École et 14,8 % des enseignants universitaires donnent le même poids à ces deux temporalités d'évaluation. La plupart des autres enseignants ont tendance à attribuer plus de poids aux évaluations de fin de quadrimestre. En Haute École, la combinaison « 30-70 » est celle qui occupe le rang n°1. À l'Université, c'est la répartition « 20-80 » qui a cet honneur.

Évaluations de fin de quadrimestre : 1^{ère} session vs 2^{nde} session

Les tableaux 183 et 184 se penchent sur les modalités d'évaluation utilisées en seconde session, comparativement à celles employées en première session. Lorsque l'étudiant n'a pas réussi l'examen lors de sa première passation, il a effectivement l'opportunité de représenter une seconde fois celui-ci, mais les modalités d'évaluation évoluent-elles d'une période d'évaluation à l'autre ?

Tableau 183 : Comparaison des modalités d'évaluation de première et seconde sessions en Haute École.

Hautes Écoles N=42		Seconde session						
		Écrit seul	Oral seul	Travail seul	Écrit et oral	Écrit et travail	Oral et travail	Les trois
Première session	Écrit seul		3 7,1 %	2 4,8 %	1 2,4 %			1 2,4 %
	Oral seul	1 2,4 %		1 2,4 %			1 2,4 %	1 2,4 %
	Travail seul	2 4,8 %	4 9,5 %				1 2,4 %	
	Écrit et oral		4 9,5 %				1 2,4 %	
	Écrit et travail	6 14,3 %	3 7,2 %					
	Oral et travail	1 2,4 %	1 2,4 %	1 2,4 %	1 2,4 %			
	Les trois	1 2,4 %			5 11,9 %			

En Haute École, les modalités d'évaluation sont très stables entre la première et la deuxième session. Seuls 42 enseignants (sur les 661 ayant répondu à la question, soit 6,3 %) les modifient pour le cours analysé. Le tableau 183 représente la distribution de ces 42 cas dans l'univers des possibles.

Même si les effectifs sont très faibles, notons un changement légèrement plus fréquent quand la modalité « Travail » est concernée. Quand cette modalité est utilisée seule, elle se transforme parfois (4 fois) en un examen oral seul. Associée à un examen écrit, elle peut (6 fois) se transformer en examen écrit unique. Cumulée avec l'examen oral et écrit, elle devient parfois (5 fois) un examen oral combiné à un écrit.

Remarquons aussi que 4 examens « écrit et oral » se transforment en examens oraux seuls.

Tableau 184 : Comparaison des modalités d'évaluation de première et seconde sessions à l'Université.

Universités N=33		Seconde session						
		Écrit seul	Oral seul	Travail seul	Écrit et oral	Écrit et travail	Oral et travail	Les trois
Première session	Écrit seul		11 33,3 %		1 3,0 %	2 6,1 %		
	Oral seul	1 3,0 %						
	Travail seul	1 3,0 %						
	Écrit et oral	5 15,1 %	2 6,1 %					
	Écrit et travail	3 9,1 %	1 3,0 %					
	Oral et travail		2 6,1 %			1 3,0 %		
	Les trois		2 6,1 %		1 3,0 %			

À l'Université, dans la toute grande majorité des cas, les modalités évaluatives sont identiques d'une session d'examen à une autre. Seules 33 d'entre elles sont modifiées (sur les 602 réponses obtenues, soit 5,5 %). On constate aussi que 11 enseignants qui organisent un écrit en première session changent cette modalité en un examen oral en seconde session (Tableau 184). Par ailleurs, une poignée d'enseignants (5 puis 3) combinant l'écrit avec le travail ou l'examen oral en première session renoncent à cette deuxième modalité et recourent uniquement à l'écrit en seconde session.

Évaluations réalisées et couverture de la matière

Le tableau 185 vise à identifier si le dispositif d'évaluation, quelle(s) que soi(en)t les/la modalité(s) d'évaluation utilisée(s), recouvre l'ensemble de la matière abordée au cours. Il s'agit d'une question fondamentale car, derrière elle, est évaluée la validité de contenu des tests.

Tableau 185 : Proportion d'accord ou de désaccord quant à la couverture de la matière par les évaluations, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=645	Universités N=579
Pas du tout d'accord	4 0,6 %	1 0,2 %
Pas d'accord	9 1,4 %	7 1,2 %
Plutôt pas d'accord	18 2,8 %	18 3,1 %
Plutôt d'accord	157 24,3 %	121 20,9 %
D'accord	287 44,5 %	270 46,6 %
Tout à fait d'accord	170 26,3 %	162 28,0 %

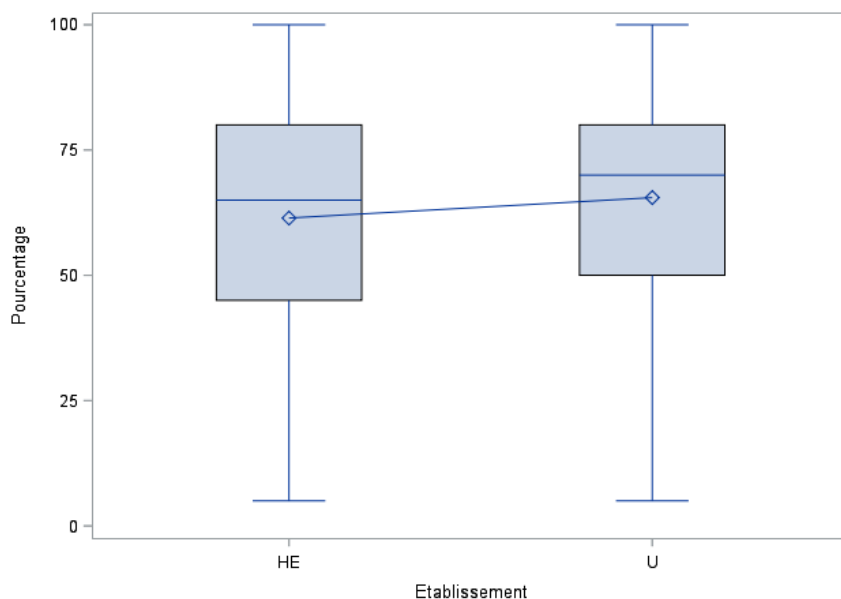
Quel que soit leur établissement d'origine, les enseignants sont environ 95 % à se déclarer en accord avec le fait que les évaluations réalisées permettent de vérifier si l'ensemble de la matière est assimilé par l'étudiant. Notons cependant qu'ils ne sont que 26,3 % en Haute École et 28 % à l'Université à être « tout à fait d'accord » avec ce fait (Tableau 185).

Pourcentage moyen de réussite en première session

Lorsque nous demandons aux enseignants quel est le taux de réussite moyen à leur cours, à la suite de la première évaluation de fin de quadrimestre et toutes sessions confondues, nous pouvons observer les résultats exposés au tableau 186.

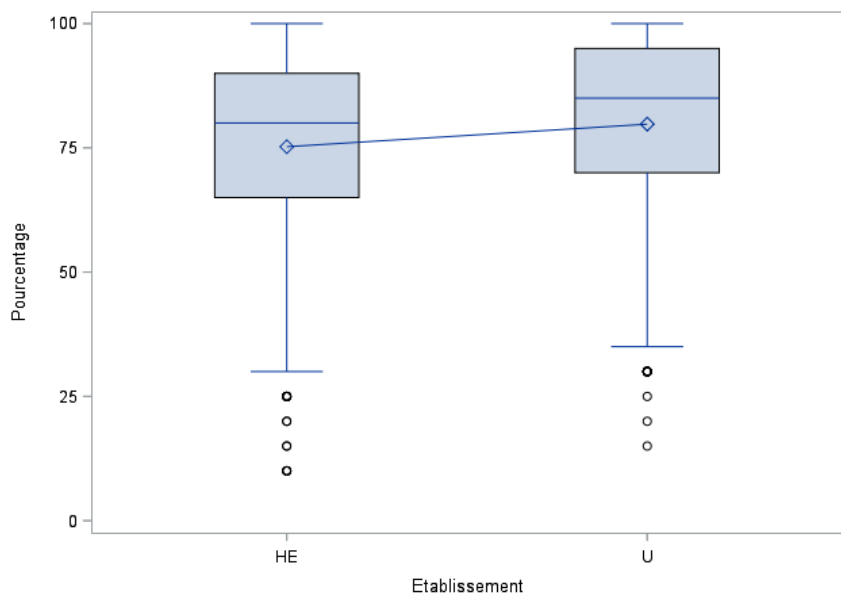
Tableau 186 : Pourcentages moyens de réussite, en 1^{ère} session et toutes sessions confondues, selon le type d'établissement.

Première session	Hautes Écoles N=612		Universités N=558		Toutes sessions confondues	Hautes Écoles N=603		Universités N=547	
5 %	1	0,2 %	1	0,2 %					
10 %	7	1,1 %	3	0,5 %					
15 %	7	1,1 %	6	1,1 %					
20 %	12	2,0 %	12	2,0 %					
25 %	17	2,8 %	13	2,3 %					
30 %	38	6,2 %	23	4,1 %					
35 %	19	3,1 %	18	3,2 %					
40 %	50	8,2 %	29	5,2 %					
45 %	10	1,6 %	9	1,6 %					
50 %	45	7,3 %	31	5,6 %					
55 %	18	2,9 %	14	2,5 %					
60 %	60	9,8 %	54	9,7 %					
65 %	43	7,0 %	37	6,6 %					
70 %	75	12,2 %	64	11,5 %					
75 %	50	8,2 %	47	8,4 %					
80 %	62	10,1 %	79	14,2 %					
85 %	24	3,9 %	34	6,1 %					
90 %	44	7,2 %	48	8,6 %					
95 %	20	3,3 %	25	4,5 %					
100 %	10	1,6 %	11	2,0 %					
					5 %				
					10 %	4	0,7 %		
					15 %	2	0,3 %	1	0,2 %
					20 %	2	0,3 %	1	0,2 %
					25 %	7	1,2 %	1	0,2 %
					30 %	6	1,0 %	10	1,8 %
					35 %	9	1,5 %	12	2,2 %
					40 %	17	2,8 %	11	2,0 %
					45 %	8	1,3 %	7	1,3 %
					50 %	28	4,6 %	16	2,9 %
					55 %	9	1,5 %	13	2,4 %
					60 %	47	7,8 %	27	4,9 %
					65 %	24	4,0 %	15	2,7 %
					70 %	77	12,8 %	37	6,8 %
					75 %	44	7,3 %	41	7,5 %
					80 %	65	10,8 %	55	10,0 %
					85 %	57	9,4 %	38	6,9 %
					90 %	77	12,8 %	96	17,5 %
					95 %	80	13,3 %	110	20,1 %
					100 %	40	6,6 %	56	10,2 %



Grappe 1 : Boîtes à moustaches des pourcentages de réussite, en 1^{ère} session, selon le type d'établissement.

En première session, nous pouvons observer une relative similarité entre les Universités et les Hautes Écoles : même si le classement de tête n'est pas dans le même ordre, les pourcentages de réussite les plus fréquents sont compris entre 60 et 80 % de réussite, mais les médianes se situent, quant à elles, entre 60-65 % pour les Hautes Écoles et entre 65 et 70 % à l'Université (Grappe 1).



Grappe 2 : Boîtes à moustaches des pourcentages de réussite, toutes sessions confondues, selon le type d'établissement.

À la suite de la seconde passation, voire à la troisième lorsque c'est d'application, les modes de réussite observés sont aux alentours de 90-95 % (N=77 et 80 en HE et 96-110 en U). De façon générale, peu d'étudiants sont en situation d'échec dans les cours suivis, même si l'on observe certains cours nettement peu réussis, où moins de 50 % de réussite peuvent être observés malgré les différents essais possibles (13,8 % en HE et 10,9 % en U). Cependant, comme le montre le graphe 2, certains cours font preuve de valeurs moyennes de réussite extrêmement basses (observations « hors graphe »).

Stabilité du niveau de réussite au fil du temps

Pour clôturer cette section relative aux pratiques générales d'évaluation, analysons la stabilité des taux de réussite aux cours (Tableau 187).

Tableau 187 : Stabilité des taux de réussite, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=556		Universités N=525	
Pas du tout d'accord	5	0,9 %	2	0,4 %
Pas d'accord	20	3,6 %	10	1,9 %
Plutôt pas d'accord	44	7,9 %	34	6,5 %
Plutôt d'accord	165	29,7 %	136	25,9 %
D'accord	187	33,6 %	176	33,5 %
Tout à fait d'accord	135	24,3 %	167	31,8 %

Nous constatons au tableau 187 que 87,6 % des enseignants en Haute École et 92,2 % des enseignants à l'Université ont une valence positive lorsqu'il s'agit de juger la stabilité de la réussite dans leur cours. Cette différence peut être considérée comme significative ($p=0,05$). En d'autres termes, les enseignants universitaires sont proportionnellement plus nombreux à déclarer que la moyenne de réussite reste stable au fil des ans.

11.2. Contraintes liées au choix du dispositif évaluatif

Le volet suivant du présent rapport concerne les contraintes perçues par les enseignants quant à la mise en place de leur dispositif d'évaluation. Dans l'enquête, nous avons d'abord souhaité savoir si les enseignants estimaient rencontrer de quelconques contraintes. Le tableau 188 nous informe à ce propos.

Tableau 188 : Confrontation des enseignants à des contraintes limitant leur choix quant à la façon d'évaluer, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=640		Universités N=577	
Oui	298	46,6 %	256	44,4 %
Non	342	53,4 %	321	55,6 %

$\chi^2=0,50$; $p=0,48$

On constate qu'environ un enseignant sur deux déclare être soumis à des contraintes qui contraignent l'évaluation et ce, que ce soit à l'Université ou en Haute École. Il s'agit d'un chiffre relativement important.

Il paraît ainsi intéressant de se pencher sur la nature de ces contraintes. Le tableau 189 nous informe à ce propos.

Tableau 189 : Contraintes rencontrées par les enseignants, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=298		Universités N=256	
Nombre d'étudiants	224	75,2 %	199	77,7 %
Charge globale de travail	174	58,4 %	162	63,3 %
Manque de temps disponible pour la correction des évaluations	118	39,6 %	97	37,9 %
Contraintes matérielles liées à l'administration de l'évaluation (taille des locaux, disponibilité des locaux, disponibilité de matériel...)	118	39,6 %	61	23,8 %
Manque de personnel de soutien à l'enseignement	59	19,8 %	116	45,3 %
Manque de temps disponible pour la préparation des évaluations	55	18,5 %	43	16,8 %
Autre	49	16,4 %	32	12,5 %

La principale contrainte mentionnée dans l'enquête concerne le nombre d'étudiants composant les auditoriums (75,2 % en HE et 77,7 % en U). Suivent ensuite la charge globale de travail de l'enseignant (58,4 % en HE et 63,3 % en U), le manque de temps disponible pour la correction des évaluations (39,6 % en HE et 37,9 % en U) et les contraintes matérielles liées à l'administration de l'évaluation (39,6 % en HE et 23,8 % en U).

Notons qu'en ce qui concerne le « manque de personnel de soutien à l'enseignement », les enseignants universitaires sont 45,3 % à cocher cette contrainte alors qu'ils ne sont que 19,8 % en Haute École ($p=0,00$). Les enseignants de Haute École se disent, quant à eux, davantage touchés par des contraintes matérielles liées à l'administration de l'évaluation (39,6 % en HE contre 23,8 % en U ; $p=0,00$).

Si l'on se penche à présent sur les réponses « Autre » données par les répondants, deux grandes thématiques apparaissent de manière récurrente comme étant des contraintes liées à l'évaluation :

- Le temps à consacrer à l'évaluation. De par le nombre de crédits ECTS attribués au cours, il n'est que rarement possible de demander aux étudiants de réaliser un travail, en cours ou en fin de quadrimestre par exemple. Ils ont, par ailleurs, d'autres cours à travailler. En parallèle, le temps que les enseignants peuvent personnellement accorder à la période d'évaluation est limité : il ne leur est donc pas toujours possible de réaliser des oraux, par exemple.
- Le décret Paysage. Depuis l'entrée en vigueur du décret, beaucoup d'enseignants relèvent des conséquences négatives telles que le changement des modalités évaluatives, la diminution des heures de cours et le découpage en AA, ainsi que les cours donnés en co-titulariat qui entraînent des visions différentes de l'évaluation entre les enseignants.

11.3. Attitudes des enseignants face à l'évaluation

L'objet de la présente section sera d'analyser les attitudes qu'ont les enseignants envers l'évaluation. De nombreux modèles traitant du sujet coexistent dans l'enseignement supérieur. L'évaluation est-elle une mesure ? Doit-elle être porteuse de sens ? Doit-elle être négociée avec les étudiants ? Sert-elle à classer ou à trier ? Ou, au contraire, doit-elle s'inscrire dans un processus d'apprentissage et être essentiellement formative ?

Avant d'aborder ces attitudes, nous nous intéresserons au statut même de l'évaluation dans le développement professionnel des enseignants, par exemple, au travers des formations qu'ils ont reçues sur le sujet au fil de leur parcours.

Formation à l'évaluation

Les enseignants ont la possibilité, via des formations spécifiques et par une consultation de littérature dédiée, de se sensibiliser aux enjeux d'une évaluation de qualité et aux façons de la mettre sur pied.

Tableau 190 : Formation des enseignants à l'évaluation, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=612		Universités N=548	
Non	441	72,0 %	395	72,0 %
Oui et j'en suis satisfait	140	22,9 %	133	24,3 %
Oui mais je n'en suis pas satisfait	31	5,0 %	20	3,6 %

$\chi^2=1,55$; $p=0,48$

Que ce soit à l'Université ou en Haute École, 72 % des enseignants disent ne pas avoir eu de formation à l'évaluation (Tableau 190). Par ailleurs, le chi-carré réalisé sur ces données ne permet pas de déceler une différence de résultats entre les enseignants universitaires et ceux de Haute École, ce qui nous semble très étonnant. Autant nous sommes peu surpris par la relative absence de formation à l'Université – les enseignants universitaires n'ayant pas de formation pédagogique obligatoire (hormis à l'ULg) – autant nous sommes étonnés par le faible taux de formation des enseignants en Haute École qui, *a priori*, ont été (ou sont) engagés, pour la plupart d'entre eux, dans le CAPAES. Il serait intéressant d'analyser le programme de différents organismes de formation pour identifier la place qui est faite à l'évaluation.

Lorsqu'une formation a été entamée, elle était essentiellement liée à la poursuite du CAPAES et/ou de l'AESS et/ou d'un master en Sciences de l'Éducation. Viennent ensuite les formations continues, les congrès ou les conférences. Les cellules de formation internes aux établissements, telles que l'IFRES à l'ULg (très souvent mentionné) ou PRAC-TICE à l'ULB, sont également des acteurs de formation à l'évaluation fortement utilisés. Quelques enseignants mentionnent également leur formation initiale, mais celle-ci est loin de faire consensus. Peut-être serait-il intéressant d'ajouter un volet « évaluation » à cette formation.

Notons que ceux qui ont suivi une formation à l'évaluation en sont généralement satisfaits (81,9 % en HE et 86,9 % en U). On constate tout de même que 18,1 % des enseignants de Haute École et 13,1 % des universitaires qui ont fait l'effort de se former n'y ont pas trouvé satisfaction.

Les raisons de ce mécontentement sont, dans la majorité des cas, dues au fait que ces formations sont trop théoriques, trop générales et qu'il y a un désaccord ou décalage entre ce qui est enseigné de façon théorique et la réalité de terrain, souvent jugée très différente (33 enseignants le disent sur les 51 mécontents, soit 64,7 %). Ces formations sont également parfois qualifiées de trop courtes, de trop axées sur la réussite et non sur l'apprentissage, ou recourant à un jargon pédagogique peu compris par l'ensemble des participants.

Comme nous l'avons mentionné, un second moyen de formation concerne le recours à la littérature sur la docimologie.

Tableau 191 : Recours des enseignants à la littérature docimologique, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=653		Universités N=560	
Oui	420	64,3 %	220	39,3 %
Non	233	35,7 %	340	60,7 %

$\chi^2=75,79$; $p=0,00$

Le constat concernant le recours à la littérature en lien avec l'évaluation diverge assez fortement entre les Hautes Écoles et les Universités. Les enseignants de Haute École sont, en effet, 64,3 % à déclarer y avoir déjà eu recours contre seulement 39,3 % des enseignants universitaires (Tableau 191).

Attitudes face à l'évaluation

Nous en avons parlé précédemment : de nombreux modèles de l'évaluation cohabitent au niveau de l'enseignement supérieur. En résultante, il y a de nombreuses attitudes possibles face au concept d'évaluation, beaucoup de représentations – partagées collectivement ou non – par les enseignants. Le questionnaire proposait aux enseignants de se positionner sur 19 attitudes. Celles-ci peuvent être regroupées en sept catégories qui sont relatives à :

- L'aspect normatif de l'évaluation ;
- La validité de contenu (couverture de la matière) ;
- L'évaluation pour améliorer l'enseignement (assessment for teaching) ;
- L'évaluation comme processus ou part d'un processus d'apprentissage (assessment for learning) ;
- Le processus d'auto et d'allo-évaluation ;
- La précision de l'évaluation ;
- La fonction administrative de l'évaluation.

L'aspect normatif de l'évaluation

Tableau 192 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : l'aspect normatif en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Évaluation normative	L'évaluation doit fournir une information qui permet de repérer les meilleurs étudiants.											
	142	22,6 %	139	22,1 %	146	23,2 %	116	18,5 %	68	10,8 %	17	2,7 %
	L'évaluation doit servir à classer les élèves les uns par rapport aux autres.											
	373	59,7 %	130	20,8 %	78	12,5 %	28	4,5 %	14	2,2 %	2	0,3 %
Évaluation normative	L'évaluation doit permettre une saine compétition entre les étudiants.											
	262	41,6 %	138	21,9 %	118	18,8 %	76	12,1 %	29	4,6 %	6	0,9 %

Tableau 193 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : l'aspect normatif à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Évaluation normative	L'évaluation doit fournir une information qui permet de repérer les meilleurs étudiants.											
	38	7,1 %	62	11,5 %	96	17,8 %	148	27,5 %	129	24,0 %	65	12,1 %
	L'évaluation doit servir à classer les élèves les uns par rapport aux autres.											
	158	29,4 %	111	20,6 %	123	22,9 %	77	14,3 %	54	10,0 %	15	2,8 %
Évaluation normative	L'évaluation doit permettre une saine compétition entre les étudiants.											
	166	30,7 %	125	23,1 %	128	23,7 %	75	13,9 %	41	7,6 %	6	1,1 %

L'aspect normatif de l'évaluation est relativement peu soutenu en Haute École (Tableau 192). Si l'idée que l'évaluation permet de repérer les meilleurs étudiants n'est pas réfutée par un petit tiers des enseignants de ce type d'établissement, celles inhérentes au « classement des étudiants » et à la « compétition entre eux » sont plus massivement rejetées. C'est moins le cas à l'Université, où l'idée de repérer les meilleurs étudiants est présente chez presque deux tiers des enseignants (32 % en HE contre 63,6 % en U ; différence significative à $p=0,01$; Tableau 193). Ils sont aussi un peu plus enclins que les enseignants de Haute École à accepter l'idée du classement des étudiants (7 % en HE contre 27,1 % en U ; $p=0,00$) et, aussi, à reconnaître que l'évaluation doit permettre une saine compétition (17,6 % en HE contre 22,5 % en U ; $p=0,04$).

Cette vision normative de l'évaluation est donc plus fortement ancrée dans les milieux universitaires. Peut-être cette vision est-elle induite par le caractère élitiste parfois concédé à l'enseignement universitaire ?

La validité de contenu

Tableau 194 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : la validité en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord						
Couverture de la matière	Couvrir l'ensemble des objectifs et de la matière lors d'un examen est important.											
	11	1,7 %	36	5,7 %	75	11,9 %	212	33,7 %	191	30,3 %	105	16,7 %
	L'évaluation vise à faire le bilan des acquisitions réalisées durant le cours.											
	2	0,3 %	1	0,2 %	10	1,6 %	127	19,9 %	279	43,7 %	219	34,3 %
	Les résultats de l'évaluation doivent refléter la maîtrise par l'étudiant des objectifs du cours.											
	1	0,2 %	3	0,5 %	9	1,4 %	109	17,2 %	255	40,3 %	256	40,4 %

Tableau 195 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : la validité à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord						
Couverture de la matière	Couvrir l'ensemble des objectifs et de la matière lors d'un examen est important.											
	13	2,4 %	27	5,0 %	62	11,4 %	177	32,7 %	168	31,0 %	95	17,5 %
	L'évaluation vise à faire le bilan des acquisitions réalisées durant le cours.											
			4	0,7 %	7	1,3 %	105	19,4 %	245	45,4 %	179	33,1 %
	Les résultats de l'évaluation doivent refléter la maîtrise par l'étudiant des objectifs du cours.											
	1	0,2 %	1	0,2 %	3	0,6 %	65	12,0 %	236	43,7 %	234	43,3 %

La validité de contenu réfère à ce que mesure réellement le dispositif d'évaluation. Il renvoie ainsi à diverses questions : ce dispositif couvre-t-il l'ensemble de la matière et des objectifs ? Reflète-t-il les apprentissages des étudiants ? Etc.

Les tableaux 194 et 195 indiquent qu'il n'y a quasiment pas de différence entre les attitudes des enseignants de Haute École et de l'Université. Extrêmement peu d'entre eux rejettent le fait que l'évaluation sert à mesurer les acquisitions réalisées durant le cours (1,8 % en HE et 2 % en U) ou qu'il est bien que l'évaluation reflète la maîtrise des étudiants quant aux objectifs du cours (2,1 % en HE et 1 % en U). L'idée, par contre, qu'il est nécessaire de couvrir l'ensemble de la matière est légèrement moins assurée en Haute École qu'à l'Université : 80,7 % des enseignants en Haute École et 81,1 % des enseignants à l'Université ont une valence positive face à ce fait.

Si, globalement, ces attitudes sont positives, on remarquera toutefois que l'adhésion à celles-ci n'est pas totale. L'option « tout à fait d'accord » n'a été sélectionnée que par 16,7 % des enseignants de Haute École et 43,3 % des enseignants universitaires selon les items. Sur un concept aussi important que la validité de contenu, cela démontre que des efforts d'explicitation restent à fournir.

L'évaluation pour améliorer l'enseignement (assessment for teaching)

Tableau 196 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'enseignement en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord						
Amélioration de l'enseignement	Si une majorité d'étudiants se trompe sur un point donné, c'est généralement attribuable à l'enseignant et non à l'étudiant.											
	14	2,2 %	28	4,4 %	92	14,5 %	248	39,2 %	148	23,4 %	103	16,3 %
	Évaluer les étudiants nécessite des connaissances et des savoir-faire liés au domaine de l'évaluation.											
	3	0,5 %	6	0,9 %	29	4,6 %	169	26,8 %	220	34,9 %	204	32,3 %
	Un des buts de l'évaluation est de permettre au professeur d'améliorer son enseignement.											
	2	0,3 %	11	1,7 %	42	6,6 %	171	27 %	241	38 %	167	26,3 %
Quand un étudiant qui travaille normalement est en situation d'échec, ce n'est pas de sa faute.												
	37	5,9 %	117	18,8 %	220	35,4 %	191	30,7 %	49	7,9 %	8	1,3 %

Tableau 197 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'enseignement à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord						
Amélioration de l'enseignement	Si une majorité d'étudiants se trompe sur un point donné, c'est généralement attribuable à l'enseignant et non à l'étudiant.											
	12	2,2 %	29	5,3 %	70	12,9 %	218	40,1 %	148	27,3 %	66	12,1 %
	Évaluer les étudiants nécessite des connaissances et des savoir-faire liés au domaine de l'évaluation.											
	9	1,7 %	17	3,2 %	47	8,8 %	188	35,3 %	173	32,5 %	99	18,6 %
	Un des buts de l'évaluation est de permettre au professeur d'améliorer son enseignement.											
	6	1,1 %	8	1,5 %	40	7,4 %	197	36,6 %	185	34,4 %	102	19,0 %
Quand un étudiant qui travaille normalement est en situation d'échec, ce n'est pas de sa faute.												
	32	6,1 %	115	21,8 %	187	35,4 %	152	28,8 %	30	5,7 %	12	2,3 %

Les enseignants sont nombreux à être au moins « plutôt d'accord » avec l'idée que l'évaluation nécessite des connaissances et savoir-faire liés au domaine de l'évaluation (Tableaux 196 et 197). Cette affirmation est toutefois moins affirmée (significativement ; $p=0,00$) à l'Université (seuls 18 % sont « tout à fait d'accord » en U contre 32,3 % en HE ; les valences positives sont de 86,3 % en U et de 94 % en HE).

Par contre, les enseignants des Hautes Écoles et des Universités reconnaissent, dans la même proportion (90 % en HE et 91,3 % en U), que l'un des buts de l'évaluation est de leur permettre d'améliorer leur enseignement. Dans la même veine, ils sont prêts à reconnaître une éventuelle responsabilité dans l'échec à une question, puisqu'ils sont à 79,9 % en Haute École et 79,5 % à l'Université à être au moins « plutôt d'accord » avec le fait que « Si une majorité d'étudiants se trompe sur un point donné, c'est généralement attribuable à l'enseignant et non à l'étudiant ». Ils sont, par contre, nettement moins nombreux à reconnaître leur rôle éventuel dans l'échec global d'un étudiant particulier. En effet, pour 60,1 % d'entre eux en Haute École et 63,3 % à l'Université, si l'étudiant est en situation d'échec, même s'il a travaillé normalement, il en porte la responsabilité.

L'évaluation et le processus d'apprentissage (assessment for learning)

Tableau 198 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'apprentissage en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Évaluation processus	L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage.					
	7 1,1 %	6 0,9 %	24 3,8 %	137 21,5 %	202 31,7 %	262 41,1 %
Évaluation processus	Un des buts de l'évaluation est de faciliter le progrès de l'étudiant en cours d'apprentissage.					
	4 0,6 %	13 2,0 %	39 6,13 %	167 26,3 %	226 35,5 %	187 29,4 %

Tableau 199 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'apprentissage à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Évaluation processus	L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage.					
		6 1,1 %	10 1,8 %	89 16,3 %	205 37,5 %	236 43,2 %
Évaluation processus	Un des buts de l'évaluation est de faciliter le progrès de l'étudiant en cours d'apprentissage.					
	2 0,4 %	7 1,3 %	31 5,7 %	153 28,3 %	227 42,0 %	120 22,2 %

Cette vision de l'évaluation, qui la voit comme une partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage et facilitant l'apprentissage des étudiants, est largement portée par les enseignants, qu'ils proviennent de Haute École ou de l'Université (Tableaux 198 et 199). En effet, 94,2 % des enseignants de Haute École et 97,1 % de ceux donnant cours à l'Université ont une valence positive face à cette première affirmation. Ils sont un peu moins nombreux, mais plus de 90 % (91,2 en HE et 92,5 en U), à l'avoir pour la seconde.

Le processus d'auto et d'allo-évaluation

Tableau 200 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : auto et allo-évaluation en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Auto et allo évaluation	Les étudiants sont capables de s'auto-évaluer efficacement.					
	25 3,9 %	110 17,3 %	241 38,0 %	210 33,1 %	41 6,5 %	7 1,1 %
Auto et allo évaluation	Les étudiants sont capables d'évaluer efficacement leurs pairs.					
	33 5,3 %	91 16,4 %	224 36,1 %	224 36,1 %	45 7,2 %	4 0,6 %

Tableau 201 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : auto et allo-évaluation à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Auto et allo évaluation	Les étudiants sont capables de s'auto-évaluer efficacement.					
	24 4,4 %	103 19,0 %	195 35,9 %	180 33,1 %	33 6,1 %	8 1,5 %
Auto et allo évaluation	Les étudiants sont capables d'évaluer efficacement leurs pairs.					
	29 5,5 %	97 18,3 %	153 28,9 %	201 38,0 %	41 7,7 %	8 1,5 %

Les enseignants se montrent, pour un peu plus de la moitié d'entre eux, dubitatifs quant au fait que les étudiants soient capables de s'auto-évaluer correctement (59,2 % en HE et 59,3 % en U), mais aussi quant au fait qu'ils soient capables d'évaluer leurs pairs (57,8 % en HE et 59,2 % en U). Ils sont moins de 2 % à être « tout à fait d'accord » avec le fait qu'ils en soient capables (Tableaux 200 et 201).

La précision de l'évaluation

Tableau 202 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : précision de l'évaluation en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord						
Exactitude de l'évaluation	Il est socialement plus acceptable pour un enseignant du supérieur d'être trop sévère dans son évaluation plutôt que trop laxiste.											
	118	19,1 %	101	16,3 %	148	23,9 %	70	11,3 %	20	3,2 %		
	Mes connaissances en évaluation me permettent d'évaluer correctement les étudiants.											
	1	0,2 %	13	2,1 %	46	7,4 %	303	48,8 %	212	34,1 %	46	7,4 %
	Le fait qu'un enseignant obtienne un taux prévisible de réussite dans son cours démontre qu'il évalue correctement ses étudiants.											
	98	16,2 %	133	22,0 %	178	29,5 %	139	23,0 %	52	8,6 %	4	0,7 %
	La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de noter leur travail.											
72	11,6 %	108	17,4 %	151	24,4 %	184	29,7 %	84	13,6 %	20	3,2 %	

Tableau 203 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : précision de l'évaluation à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord						
Exactitude de l'évaluation	Il est socialement plus acceptable pour un enseignant du supérieur d'être trop sévère dans son évaluation plutôt que trop laxiste.											
	111	20,7 %	100	18,7 %	152	28,4 %	114	21,3 %	45	8,4 %	14	2,6 %
	Mes connaissances en évaluation me permettent d'évaluer correctement les étudiants.											
	6	1,1 %	9	1,7 %	37	6,9 %	223	41,6 %	214	39,9 %	47	8,8 %
	Le fait qu'un enseignant obtienne un taux prévisible de réussite dans son cours démontre qu'il évalue correctement ses étudiants.											
	76	14,6 %	102	19,6 %	163	31,3 %	127	24,4 %	44	8,5 %	8	1,5 %
	La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de noter leur travail.											
32	6,0 %	72	13,5 %	111	20,9 %	190	35,7 %	93	17,5 %	34	6,4 %	

Tous les enseignants, quel que soit le type d'établissement, font preuve d'une certaine assertivité quand on leur demande s'ils ont les compétences nécessaires pour évaluer les étudiants. En effet, la même proportion (90,3 %) d'enseignants a une valence positive par rapport à cette capacité (Tableaux 202 et 203). Notons tout de même que seulement 7,4 % d'entre eux en Haute École et 8,8 % à l'Université sont « tout à fait d'accord » avec cette affirmation. Sachant qu'un grand nombre d'entre eux n'ont ni suivi de formation sur le sujet ni consulté la littérature de référence, ce résultat est intéressant.

Soulignons que la sévérité n'est pas portée en dogme. C'est presque le contraire. Seuls 38,4 % des enseignants en Haute École et 32,3 % d'enseignants à l'Université considèrent qu'il est socialement plus acceptable d'être sévère plutôt que laxiste.

La loi Posthumus, célèbre chez les docimologues, met en lumière que les enseignants anticipent le taux de réussite acceptable par rapport à leur cours et tendent à s'en rapprocher inconsciemment lors de l'évaluation.

Cela n'est peut-être pas le cas dans l'enseignement supérieur : le caractère prévisible du taux de réussite n'a pas l'air de faire partie des critères de qualité qu'attribuent la plupart des enseignants à leur évaluation. En effet, seuls 32,3 % en Haute École et 34,4 % à l'Université ont une valence positive par rapport à l'item suivant : « Le fait qu'un enseignant obtienne un taux prévisible de réussite dans son cours démontre qu'il évalue correctement ses étudiants ».

L'évaluation joue parfois aussi le rôle de moteur pour le travail des étudiants. Pour un enseignant sur deux, mais davantage au sein des Universités, noter le travail des étudiants serait la meilleure façon de les faire travailler (46,53 % en HE contre 59,59 % en U ; $p=0,00$).

La fonction administrative de l'évaluation

Tableau 204 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : fonction administrative en Haute École.

Hautes Écoles	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Admin	L'évaluation sert principalement à satisfaire des exigences administratives.					
	192 30,4 %	183 29,0 %	122 19,3 %	85 13,4 %	35 5,5 %	15 2,4 %

Tableau 205 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : fonction administrative à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Admin	L'évaluation sert principalement à satisfaire des exigences administratives.					
	213 39,5 %	155 28,8 %	127 23,6 %	26 4,8 %	12 2,2 %	6 1,1 %

La fonction administrative de l'évaluation est rejetée par la plupart des enseignants. Ce rejet est plus massif encore à l'Université ($p=0,00$). En effet, seuls 21,3 % des enseignants en Haute École (Tableau 204) et 8,2 % des enseignants à l'Université (Tableau 205) sont au moins « plutôt d'accord » avec le fait que l'évaluation poursuive avant tout des exigences administratives. C'est relativement étonnant quand on voit le faible taux d'évaluation en cours de quadrimestre et le fait qu'elles soient assez souvent certificatives.

11.4. Récapitulatif

Cette section du rapport avait pour objectif de donner des précisions sur les pratiques générales d'évaluation, les contraintes ressenties et les attitudes des enseignants face à l'évaluation.

Tout d'abord, il apparaît qu'au moment de concevoir leurs évaluations, les enseignants exploitent assez peu un référent externe tel qu'un référentiel de compétences (32,9 % en HE et 25,4 % en U ; Tableau 174, p. 134) et ce, que ce soit en Haute École ou à l'Université. Ils sont, par contre, nombreux à se baser sur les objectifs du cours (98,7 % en HE et 98,1 % en U) et/ou sur le syllabus ou les notes de cours (91,3 % en HE et 87,1 % en U) dans ce but. L'usage d'une banque de questions existantes est, quant à lui, moins généralisé (40,8 % en HE et 38 % en U ; Tableaux 175 et 176, p. 135).

Précisons aussi que près de la moitié des enseignants déclarent être soumis à des contraintes qui limitent leurs choix en matière d'évaluation (Tableau 188, p. 143). Parmi celles-ci, la principale est la taille du groupe à évaluer. Cette contrainte est effectivement pointée par environ 75 % des enseignants (Tableau 189, p. 144). Ils évoquent aussi leur charge globale de travail et le manque de temps disponible pour la correction des évaluations. Le manque de personnel de soutien à l'enseignement semble, par ailleurs, être une contrainte bien plus souvent vécue par les enseignants universitaires (45,3 % en U contre 19,8 % en HE) alors que les enseignants de Haute École se disent, eux, plus souvent touchés par des contraintes matérielles liées à l'administration de l'évaluation (39,6 % en HE contre 23,8 % en U). À l'Université comme en Haute École, le temps qu'ils peuvent consacrer à l'évaluation, de même que le décret « Paysage », ont aussi été mentionnés.

Au moment de corriger les évaluations, il ressort que la moitié des enseignants sont prêts à modifier leur barème de correction en cours de correction afin de tenter d'assurer une « justice collective » (47,9 % enseignants en HE et 45,5 % en U disent être au moins « plutôt d'accord » avec ce fait-là ; Tableaux 177 et 178, p. 136), c'est-à-dire dans le but de rétablir les possibles injustices perçues entre les étudiants. Il ne leur arrive,

par contre, quasiment jamais d'ajuster leur note en fonction de celles délivrées dans les autres cours (2,9 % en HE et 2,9 % en U). Nos résultats montrent aussi que certains enseignants choisissent d'attribuer une note proche du milieu de l'échelle de notation en cas de doute et ce, davantage en Haute École (36,2 % ; Tableau 177, p. 136) qu'à l'Université (28 % ; Tableau 178, p. 136). Notons que ces trois pratiques ne sont guère conformes aux « bonnes pratiques » habituellement reconnues en la matière, alors qu'elles sont parfois mises en œuvre par une part non négligeable de notre échantillon.

En outre, pour soutenir l'étape de correction, les enseignants ne font que très rarement appel à un logiciel informatique et cela semble encore plus rare dans les Hautes Écoles que dans les Universités (Tableau 179, p. 137). Malgré tout, parmi les logiciels les plus courants, les enseignants mentionnent principalement les tableurs (tels que le logiciel *Excel*, qui n'est pas un logiciel de correction à proprement parler, mais qui peut aider pour l'encodage et le calcul des notes) et les logiciels de lecture optique (tels que, pour citer quelques exemples, le logiciel développé par le SMART-IFRES à l'ULg ou les logiciels *Teleform* ou *Viatique* de la cellule PRAC-TICE à l'ULB). Des plateformes LMS telles que Moodle ou WebCampus, permettant une passation en ligne de l'évaluation, sont également mentionnées. Remarquons que les universitaires recourent bien plus fréquemment à un logiciel de correction que les enseignants de Haute École, lorsqu'ils évaluent en fin de quadrimestre à l'aide d'un examen écrit avec des questions fermées de types vrai-faux ou QCM (Tableau 181, p. 138). La présence d'organismes de correction internes aux institutions universitaires qui aident, d'un point de vue logistique et méthodologique, les enseignants à corriger les épreuves standardisées peut expliquer ce constat.

On constate, par ailleurs, que les enseignants n'accordent pas systématiquement le même poids aux évaluations en cours et en fin de quadrimestre, lorsqu'ils évaluent les acquis de leurs étudiants via une évaluation « mixte ». La plupart d'entre eux, quand ils n'attribuent pas le même poids aux deux temporalités de l'évaluation, ont tendance à attribuer plus de poids aux évaluations de fin de quadrimestre qu'à celles organisées hors de la période d'évaluation officielle. En effet, en Haute École, la combinaison « 30%-70%¹⁵ » est celle qui occupe le rang n°1. À l'Université, c'est la répartition « 20%-80% » qui a cet honneur (Tableau 182, p. 138).

L'enquête quantitative s'est principalement penchée sur les évaluations relatives à la première session d'examens, mais a également brièvement questionné les répondants sur la seconde session afin de mettre en évidence d'éventuelles ressemblances ou différences. L'analyse de ces données permet, premièrement, de dire qu'à l'Université comme en Haute École, les modalités évaluatives sont habituellement identiques d'une session d'examens à une autre (Tableaux 183 et 184, pp. 139-140). Ensuite, on remarque qu'en première session, le taux de réussite moyen se situe entre 60 et 80 % (Tableaux 186, p. 141) – même si les médianes sont, quant à elles, un peu plus élevées à l'Université (entre 65-70 %) qu'en Haute École (entre 60-65 % ; Graphe 1, p. 142) – et qu'à la suite de la seconde session (voire de la troisième, si cela est d'application), le taux de réussite moyen atteint les 90 à 95 % (Tableau 186, p. 141). Peu d'étudiants sont ainsi en situation d'échec dans les cours mentionnés par les enseignants de notre échantillon. On observe néanmoins des cours avec un taux de réussite inférieur à 50 %, voire des moyennes de réussite extrêmement basses (Graphe 2, p. 142). À ce propos, il est intéressant de constater que les enseignants, de Haute École comme de l'Université, sont nombreux à déclarer que ces taux de réussite sont stables d'année en année (Tableau 187, p. 143), mais aussi qu'ils découlent d'évaluations couvrant l'ensemble de la matière et des objectifs du cours (95 % ; Tableau 185, p. 140). Notons, par ailleurs, que seuls quelques enseignants considèrent qu'il est socialement plus acceptable d'être sévère plutôt que laxiste (38,4 % en HE et 32,3 % en U ; Tableaux 202 et 203, p. 150), ce qui pourrait avoir une influence sur la notation des étudiants et donc sur les taux de réussite observés. Il semble néanmoins que le caractère prévisible du taux de réussite n'a pas l'air de faire partie des critères de qualité qu'attribuent

¹⁵ Les 30 % renvoient au poids de l'évaluation en cours de quadrimestre dans la note finale de l'étudiant tandis que les 70 % renvoient au poids de l'évaluation en fin de quadrimestre dans celle-ci.

la plupart des enseignants à leur évaluation (Tableaux 202 et 203, p. 150). Autrement dit, une « bonne évaluation » n'est pas nécessairement une évaluation pour laquelle le taux de réussite attendu est atteint. On peut néanmoins penser que les enseignants croient en la qualité de leurs évaluations puisqu'ils semblent généralement penser qu'elles ne peuvent qu'être réussies par un étudiant qui s'y est correctement préparé. En effet, s'ils sont prêts à reconnaître une éventuelle responsabilité lorsqu'une majorité d'étudiants se trompe sur un point donné, ils le sont beaucoup moins vis-à-vis de l'échec global d'un étudiant particulier (Tableaux 196 et 197, p. 148).

Concernant les attitudes des enseignants face à l'évaluation, il ressort principalement que l'aspect normatif de l'évaluation est davantage ancré dans les milieux universitaires qu'en Haute École (Tableaux 192 et 193, p. 146) et que les enseignants, peu importe le type d'établissement considéré, accordent généralement de l'importance à la validité de contenu, c'est-à-dire à ce que leurs dispositifs d'évaluation mesurent bien ce qu'ils prétendent mesurer (Tableaux 194 et 195, p. 147). En effet, ils sont une grande majorité à être au moins « plutôt d'accord » avec l'idée que l'évaluation sert à mesurer les acquisitions réalisées durant le cours et avec le fait que l'évaluation doit refléter la maîtrise des étudiants quant aux objectifs du cours. La nécessité de couvrir l'ensemble de la matière est, quant à elle, moins perçue en Haute École qu'à l'Université.

Les enseignants sont, par ailleurs, nombreux à être au moins « plutôt d'accord » avec l'idée que l'évaluation nécessite des connaissances et savoir-faire liés au domaine de l'évaluation (Tableaux 196 et 197, p. 148) et à penser qu'ils ont les compétences nécessaires pour évaluer correctement les acquis de leurs étudiants (Tableaux 202 et 203, p. 150). *A contrario*, peu d'entre eux disent avoir bénéficié d'une formation spécifique à l'évaluation (Tableau 190, p. 145) et ce, qu'ils soient issus d'une Université ou d'une Haute École. Néanmoins, lorsqu'ils déclarent en avoir suivi une, il s'agit essentiellement du CAPAES et/ou de l'AESS et/ou d'un master en Sciences de l'Éducation. Dans cette optique, ils semblent aussi faire fortement appel à des cellules de formation internes aux établissements, telles que l'IFRES à l'ULg (très souvent mentionné) ou PRAC-TICE à l'ULB. De manière générale, les enseignants ont plutôt tendance à être satisfaits de la formation suivie. Les regrets pointés tournent souvent autour de l'aspect « trop » théorique de ces formations, jugées comme n'étant pas suffisamment orientées vers la réalité du terrain. De plus, alors que le recours à la littérature docimologique constitue un autre moyen de se former à l'évaluation, on constate que celui-ci est davantage utilisé par les enseignants de Haute École que par les universitaires (64,3 % en HE contre 39,3 % en U ; Tableau 191, p. 145).

Précisons encore que les enseignants des Hautes Écoles et des Universités reconnaissent, dans la même proportion (90 % en HE et 91,3 % en U), que l'un des buts de l'évaluation est de leur permettre d'améliorer leur enseignement (Tableaux 196 et 197, p. 148). On remarque aussi qu'ils sont nombreux à faire évoluer leurs évaluations d'année en année. Ce dernier constat est plus marqué en Haute École qu'à l'Université (82,9 % en HE contre 69,3 % en U ; Tableaux 175 et 176, p. 135).

Qu'ils proviennent de Haute École ou de l'Université, les enseignants reconnaissent généralement aussi que l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage et qu'elle facilite le progrès des étudiants en cours d'apprentissage (Tableaux 198 et 199, p. 149). On peut toutefois supposer qu'ils auront peu tendance à se tourner vers des dispositifs d'auto ou allo-évaluation, puisqu'ils sont assez sceptiques quant à la capacité des étudiants à s'évaluer, que ce soit personnellement (auto-évaluation) ou entre eux (allo-évaluation ; Tableaux 200 et 201, p. 149). Finalement, l'évaluation, qui ne semble pas simplement revêtir une fonction administrative dans le chef des enseignants (cette fonction est effectivement rejetée par la plupart des enseignants ; Tableaux 204 et 205, p. 151), servirait parfois aussi, selon eux, à mettre au travail les étudiants (Tableaux 202 et 203, p. 150).

12. Le testing standardisé en enseignement supérieur

La massification du nombre d'étudiants s'inscrivant dans l'enseignement supérieur et, en corollaire, l'augmentation de la taille des groupes, augmente le niveau de contrainte qui pèse sur l'évaluation. Nous avons déjà abordé ce thème en amont dans ce rapport. Est-ce à dire que les évaluations de type standardisé se sont développées de manière sensible ? La présente étude, nous l'avons vu, n'est pas aussi catégorique que cela.

Indépendamment du caractère justifié ou non du recours à du testing standardisé et des avantages et inconvénients des modalités de questionnement associées, l'objectif de ce chapitre sera de déceler dans quelles circonstances et contextes les évaluations standardisées sont susceptibles d'émerger davantage.

12.1. Testing standardisé

Si l'on se base sur Lavault et Grégoire (2002, p. 32), seront considérées comme questions fermées les questions à choix multiple, vrai-faux et d'appariement. Les questions ouvertes regrouperont, quant à elles, des questions à réponse brève, à réponse narrative ou demandant une performance.

Les questions à réponse ouverte courte, tout comme les questions où l'étudiant doit compléter une information (une phrase, un texte ou un tableau), peuvent *a priori* être considérées comme des questions permettant une correction objective : le mot indiqué est correct ou ne l'est pas. Cependant, à l'analyse, des réponses de certaines d'entre elles impliquent une part de subjectivité. Lavault et Grégoire donnent un exemple de telles questions : « Donnez un synonyme du mot aimable ». Certes, cet énoncé ne réclame qu'un mot comme réponse, mais la correction laissera davantage de place à la subjectivité et à l'appréciation du correcteur. La fidélité de la correction pourra s'en trouver entachée et c'est pour cette raison que, pour la suite de ce rapport, la catégorisation ci-dessous sera préconisée.

Le terme « questions standardisées » recouvrira donc les :

- Questions à choix multiple à une réponse correcte ;
- Questions à choix multiple avec solutions générales implicites (SGI) ;
- Questions à choix multiple à plusieurs réponses correctes ;
- Questions vrai-faux ;
- Questions vrai-faux généralisés.

Le terme « questions ouvertes » contiendra, quant à lui, les modalités de questionnement suivantes :

- Phrases à compléter, textes lacunaires ;
- Tableaux, schémas ou graphiques à compléter ;
- Questions à réponse ouverte courte (expression, phrase, chiffre...) - QROC ;
- Questions de développement court ou long – QROL.

Nous nous préoccupons donc des examens de fin de quadrimestre composés :

- uniquement de questions standardisées ;
- uniquement de questions non standardisées (questions ouvertes) ;
- à la fois de questions standardisées et non standardisées (examens mixtes).

12.2. Testing standardisé et enseignement supérieur

Il convient d'abord d'identifier dans quelles proportions sont utilisées les questions standardisées au sein des examens écrits de fin de quadrimestre. Est-ce, en effet, une pratique devenue une norme ou bien observe-t-on une multitude d'examens ?

Tableau 206 : Proportions d'examens standardisés, non standardisés et mixtes lors des évaluations écrites de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=411		Universités N=373	
Examen standardisé	6	1,5 %	43	11,5 %
Examen non standardisé	224	54,5 %	230	61,7 %
Examen mixte	181	44,0 %	100	26,8 %

$\chi^2=49,61$; $p=0,00$

Remarquons qu'en Haute École et à l'Université, la plupart des évaluations écrites de fin de quadrimestre sont des évaluations exclusivement basées sur des questions ouvertes (Tableau 206). Viennent ensuite, dans des proportions importantes également, les examens que l'on qualifie de « mixtes » (car regroupant à la fois des questions standardisées et ouvertes). Les examens utilisant uniquement des questions standardisées sont largement minoritaires (1,5 % en HE et 11,5 % en U).

Le chi-carré réalisé sur ces données nous permet de conclure à une différence significative entre le recours aux différentes modalités et ce, en fonction du type d'établissement d'appartenance. Comme les chiffres le laissent supposer, les Universités recourent de façon significativement plus importante aux examens à questions standardisées seules ($p=0,00$). Les raisons de ce recours plus prononcé peuvent être liées à une multitude de variables, que nous tenterons d'appréhender dans la suite de ce rapport. Mentionnons en guise d'exemple, le nombre important d'étudiants, le manque de temps pour réaliser la correction (déjà énoncé intuitivement par les enseignants dans les contraintes perçues) ou encore la mise à disposition de services internes de correction au sein des Universités.

Malgré ce recours plus important aux évaluations standardisées, les universitaires sont également plus nombreux à utiliser des évaluations uniquement non standardisées. Les Hautes Écoles, quant à elles, se démarquent de l'Université par leur recours préférentiel aux examens mixtes, c'est-à-dire composés de questions standardisées et non standardisées.

Analysons à présent les variables contextuelles qui, *a priori*, pourraient d'après nous jouer un rôle dans le choix de l'un ou l'autre type d'évaluation.

12.3. Variables contextuelles propres à l'enseignant et testing standardisé

Débutons par les variables propres à l'enseignant qui pourraient l'amener à choisir l'une ou l'autre des modalités d'examens, voire les deux.

Statut de l'enseignant et testing standardisé

Une première hypothèse que nous avons posée a trait au statut de l'enseignant. Les tableaux 207 et 208 traitent de la question.

Tableau 207 : Statut de l'enseignant et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=396	Maître-assistant + N=361		Maître de formation pratique N=35	
Examen standardisé	5	1,4 %	1	2,9 %
Examen non standardisé	196	54,3 %	16	45,7 %
Examen mixte	160	44,3 %	18	51,4 %

$\chi^2 = 1,25$; $p=0,53$

Tableau 208 : Statut de l'enseignant et testing standardisé à l'Université.

Universités N=316	Chargé de cours N=154		Professeur N=83		Professeur ordinaire N=79	
Examen standardisé	13	8,4 %	10	12,0 %	13	16,5 %
Examen non standardisé	94	61,1 %	53	63,9 %	46	58,2 %
Examen mixte	47	30,5 %	20	24,1 %	20	25,3 %

$\chi^2 = 4,19$; $p=0,38$

Cette première hypothèse n'est pas confirmée par les chi-carrés : ils sont non significatifs en Haute École et à l'Université. Cela signifie que les enseignants, quel que soit leur statut, ne se présentent pas de manière différente quant à leur modalité d'examens.

Mentionnons toutefois une tendance qui se dessine et qui concerne le recours privilégié au testing standardisé par les professeurs ordinaires, comparativement aux chargés de cours ($p=0,07$ significatif au seuil de 10 %).

Temps de travail et testing standardisé

L'idée sous-jacente à cette intuition était que les enseignants ne travaillant pas à temps plein avaient peut-être quelques difficultés à organiser la session d'examen, ce qui pourrait avoir une incidence sur le choix d'une modalité privilégiée. Ils pourraient, par exemple, choisir de recourir à l'examen standardisé, moins chronophage lors des corrections.

Rappelons que nous ne possédons des données que sur le temps de travail des enseignants universitaires.

Tableau 209 : Temps de travail et testing standardisé.

Universités N=373	25 % ETP ou moins N=48		Entre 26 % et 74 % N=38		75 % ETP ou plus N=287	
Examen standardisé	10	20,8 %	3	7,9 %	30	10,4 %
Examen non standardisé	30	62,5 %	25	65,8 %	175	60,0 %
Examen mixte	8	16,7 %	10	26,3 %	82	28,6 %

$\chi^2=6,64$; $p=0,16$

Comme précédemment, le modèle général n'est pas significatif, mais nous pouvons tout de même constater des différences significatives de proportions entre les enseignants travaillant à moins de 25 % ETP et ceux qui travaillent à 75 % ETP et plus (Tableau 209).

Comme nous l'avions présupposé, les enseignants universitaires à temps très partiel ont davantage tendance à recourir au testing standardisé ($p=0,04$). Ils recourent également moins aux examens mixtes (même si la probabilité de dépassement est de 0,08 et donc significative seulement au seuil de 10 %).

Intérêt à enseigner et testing standardisé

Pour rappel, pour déterminer l'intérêt des répondants pour l'enseignement, nous leur avons demandé d'indiquer comment ils équilibreraient idéalement les trois missions qui leur sont confiées (enseignement, recherche et services à la communauté), si le choix leur en était laissé. Nous avons ainsi recueilli un pourcentage idéal pour chaque mission.

À la suite de leurs réponses, et plus particulièrement sur base du pourcentage rapporté quant à la mission d'enseignement, nous avons codé une nouvelle variable à trois modalités :

- Ils expriment le souhait idéal de moins de 35 % d'activités d'enseignement (intérêt faible) ;
- Ils expriment le souhait idéal de plus de 70 % d'activités d'enseignement (intérêt fort) ;
- Ils expriment un souhait idéal intermédiaire (intérêt moyen).

Nous croisons, ci-dessous, les variables « intérêt à enseigner » et « choix de l'examen ». Rappelons, ici aussi, que nous ne possédons des données que sur le temps de travail des enseignants universitaires.

Tableau 210 : Intérêt pour l'enseignement et testing standardisé.

Universités N=373	Intérêt faible N=148		Intérêt moyen N=202		Intérêt fort N=23	
Examen standardisé	23	15,5 %	19	9,4 %	1	4,3 %
Examen non standardisé	84	56,8 %	131	64,8 %	15	65,2 %
Examen mixte	41	27,7 %	52	25,7 %	7	30,4 %

$\chi^2=5,08$; $p=0,28$

Le modèle général n'est, à nouveau, pas significatif, mais il existerait tout de même une tendance à ce que les enseignants avec un faible intérêt pour l'enseignement soient également ceux qui recourent davantage à des examens standardisés, comparativement à ceux déclarant porter un intérêt moyen à cette mission ($p=0,08$ significatif au seuil de 10 % ; Tableau 210).

Déséquilibre perçu quant à la mission d'enseignement et testing standardisé

Pour rappel, la variable *déséquilibre perçu* a été modélisée de la manière suivante : en plus de la question posée dans la section précédente, nous avons demandé aux répondants d'indiquer, dans l'enquête, comment ces trois missions (enseignement, recherche et service à la communauté) s'équilibrent dans la réalité (telle qu'ils la perçoivent).

Nous avons ainsi obtenu deux pourcentages quant aux activités d'enseignement : l'un représente une vision idéale, l'autre une vision réelle perçue. En soustrayant la seconde à la première, nous obtenons un score allant théoriquement de -100 à 100. Sur base de ce score, nous avons effectué le codage suivant :

- Si la différence est comprise entre -20 et -100, l'enseignant estime qu'il consacre trop de temps aux activités d'enseignement, par rapport à ce qu'il voudrait idéalement ;
- Si la différence est comprise entre + 20 à +100, il estime qu'il consacre trop peu de temps aux activités d'enseignement, par rapport à son souhait idéal ;
- Si la différence est comprise entre -19 et + 19, il estime que la situation est équilibrée.

Rappelons préalablement que plus de 80 % des enseignants déclarent que leur réalité professionnelle est en adéquation avec leur souhait relatif à l'enseignement. En ce qui concerne les déséquilibres perçus, ils se situent majoritairement dans le sens d'une surcharge des activités d'enseignement.

L'objet de cette section est d'analyser si les enseignants qui déclarent avoir une charge d'enseignement trop importante par rapport à leurs aspirations (déséquilibre +) sont ceux qui recourent de manière privilégiée aux examens standardisés, moins contraignants lors de la correction.

Tableau 211 : Déséquilibre d'enseignement perçu et testing standardisé.

Universités N=373	Déséquilibre + N=47	Équilibre N=315	Déséquilibre - N=11
Examen standardisé	3 6,4 %	37 11,7 %	3 27,3 %
Examen non standardisé	31 66,0 %	195 61,9 %	4 36,4 %
Examen mixte	13 27,7 %	83 26,3 %	4 36,4 %

$$\chi^2 = 5,15; p=0,27$$

Les résultats obtenus au tableau 211 sont contraires à ceux escomptés : on remarque effectivement que, plus l'enseignant déclare avoir une charge d'enseignement lourde à porter, moins il recourt au testing standardisé (6,4 % des enseignants en « déséquilibre + » et 27,3 % en « déséquilibre - » ; $p=0,04$) et plus il administre des examens non standardisés (66 % et 36,4 % ; $p=0,07$ significatif au seuil de 10 %).

Genre et testing standardisé

Tableau 212 : Genre et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=411	Hommes N=136	Femmes N=275
Examen standardisé	4 2,9 %	2 0,7 %
Examen non standardisé	83 61,0 %	141 51,3 %
Examen mixte	49 36,0 %	132 48,0 %

$\chi^2=7,60$; $p=0,02$

Tableau 213 : Genre et testing standardisé à l'Université.

Universités N=371	Hommes N=236	Femmes N=135
Examen standardisé	33 14,0 %	10 7,4 %
Examen non standardisé	149 63,1 %	79 58,5 %
Examen mixte	54 22,9 %	46 34,1 %

$\chi^2=7,49$; $p=0,02$

Les modèles généraux, quel que soit le type d'établissement d'appartenance, sont significatifs ($p=0,02$). Le genre et le choix du testing, standardisé ou non, sont donc en lien. Les modalités mixtes, qui sont les plus favorables en termes de qualité de l'information récoltée, sont plus fréquentes chez les femmes que chez les hommes (Tableaux 212 et 213 ; $p=0,02$ dans les deux institutions).

Les hommes, quant à eux, si l'on accepte le seuil des 10 %, auraient davantage recours aux examens standardisés ($p=0,08$ pour les HE et 0,06 pour les U).

Âge de l'enseignant et testing standardisé

Tableau 214 : Âge et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=411	Inférieur 37 ans N=85	Entre 37 et 45 ans N=107	Entre 45 et 53 ans N=104	Supérieur à 53 ans N=115
Examen standardisé		3 2,8 %		3 2,6 %
Examen non standardisé	43 50,6 %	54 50,5 %	61 58,6 %	66 57,4 %
Examen mixte	42 49,4 %	50 46,7 %	43 41,3 %	46 40,0 %

$\chi^2=6,52$; $p=0,28$

Tableau 215 : Âge et testing standardisé à l'Université.

Universités N=373	Inférieur 40 ans N=80	Entre 40 et 48 ans N=101	Entre 48 et 56 ans N=107	Supérieur à 56 ans N=85
Examen standardisé	6 7,5 %	7 6,9 %	16 14,9 %	14 16,5 %
Examen non standardisé	55 68,7 %	63 62,4 %	66 61,7 %	46 54,1 %
Examen mixte	19 23,7 %	31 30,7 %	25 23,4 %	25 29,4 %

$\chi^2=8,85$; $p=0,18$

Nous avons également voulu savoir s'il existait une variabilité générationnelle quant au choix du testing standardisé. Les tableaux 214 et 215 nous informent à ce propos.

Les deux modèles généraux sont non significatifs. Par ailleurs, aucune différence significative sur les proportions n'apparaît en Haute École, au contraire de l'Université, où le recours aux examens non standardisés décroît avec l'âge et ce, au profit du testing standardisé ($p=0,07$ significatif au seuil de 10 %).

Ancienneté de l'enseignant et testing standardisé

Alors que nous venons de préciser que l'âge de l'enseignant semble jouer un rôle chez les enseignants universitaires seulement, qu'en est-il de l'ancienneté ?

Tableau 216 : Ancienneté et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=411	Inférieur à 5 ans N=67		Entre 5 et 11 ans N=127		Entre 11 et 19 ans N=96		Supérieur à 19 ans N=121	
Examen standardisé	1	1,5 %	2	1,6 %	3	3,1 %		
Examen non standardisé	37	55,2 %	62	48,8 %	46	47,9 %	79	65,3 %
Examen mixte	29	43,3 %	63	49,6 %	47	49,0 %	42	34,7 %

$\chi^2=11,53$; $p=0,07$

Tableau 217 : Ancienneté et testing standardisé à l'Université.

Universités N=373	Inférieur à 7 ans N=85		Entre 7 et 14 ans N=92		Entre 14 et 21 ans N=99		Supérieur à 21 ans N=97	
Examen standardisé	8	9,4 %	11	12,0 %	11	11,1 %	13	13,4 %
Examen non standardisé	56	65,9 %	55	59,8 %	63	63,6 %	56	57,7 %
Examen mixte	21	24,7 %	26	28,3 %	25	25,2 %	28	28,9 %

$\chi^2=1,71$; $p=0,94$

Il semble que l'âge et l'ancienneté soit deux construits clairement distincts. Contrairement à ce que nous observons pour l'âge, le recours aux différentes modalités est similaire en fonction de l'ancienneté.

En Haute École, le modèle est significatif (à $p=0,07$, soit au seuil de 10 %). Nous y observons une relation curvilinéaire (Tableau 216) : les enseignants situés sur les deux pôles du continuum, à savoir ceux possédant peu (moins de 5 ans) ou beaucoup (plus de 19 ans) d'ancienneté, se rejoignent quant à leur recours préférentiel aux questions ouvertes (p entre 0,00 et 0,01) et quant à leur propension à moins utiliser les examens mixtes (p compris entre 0,02 et 0,03), si on les compare aux autres.

12.4. Variables contextuelles propres au cours enseigné et testing standardisé

Nous venons d'analyser les variables dépendantes de l'enseignant sur la temporalité et les modalités d'évaluation. Nous avons l'intuition que certaines variables en lien avec le cours donné pourraient influencer ces mêmes variables. Dans ce chapitre, nous souhaitons donc analyser l'effet éventuel des variables suivantes :

- Cours en co-titulariat ou non ;
- Catégorie (ou secteur) dans lequel l'enseignant a été engagé ;
- Cycle court ou cycle long de la formation dans laquelle s'insère le cours ;
- Bloc d'enseignement dans lequel se donne le cours ;
- Nombre d'ECTS du cours ;
- Nombre d'étudiants inscrits au cours ;
- Ratio théorie/pratique du cours ;
- Ancienneté de l'enseignant dans ce cours ;
- Nombre d'assistants dédiés à ce cours ;
- Type de pédagogie utilisé dans le cours ;
- Méthode pédagogique utilisée dans ce cours ;
- Objectifs d'apprentissage visés par le cours.

Co-titulariat et testing standardisé

Dans le cas des cours enseignés à plusieurs, notre hypothèse était la suivante : comme on peut supposer, par exemple, qu'il doit être plus difficile de se rencontrer afin d'élaborer une évaluation commune, un recours privilégié aux questions standardisées serait sans doute observé.

Tableau 218 : Co-titulariat et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=409	Co-titulariat N=100		Pas de co-titulariat N=309	
Examen standardisé	1	1,0 %	5	1,6 %
Examen non standardisé	59	59,0 %	164	53,0 %
Examen mixte	40	40,0 %	140	45,3 %

$$\chi^2 = 1,17; p=0,56$$

Tableau 219 : Co-titulariat et testing standardisé à l'Université.

Universités N=373	Co-titulariat N=97		Pas de co-titulariat N=276	
Examen standardisé	19	19,6 %	24	8,7 %
Examen non standardisé	52	53,6 %	178	64,5 %
Examen mixte	26	26,8 %	74	26,8 %

$$\chi^2 = 8,76; p= 0,01$$

Le fait d'enseigner en co-titulariat, en Haute École, n'impacte par le choix du recours au testing standardisé en fin de quadrimestre (Tableau 218). Par contre, à l'Université, lorsque le co-titulariat est d'application, le recours à l'examen standardisé unique est statistiquement plus fréquent que lorsque l'enseignant est seul à donner cours (19,6 % en cas de co-titulariat contre 8,7 % sans co-titulariat ; $p=0,00$; Tableau 219). En corollaire, les questions ouvertes seules sont moins fréquemment utilisées par les co-titulaires (53,6 %) que par les titulaires uniques (64 % ; $p=0,06$ significatif au seuil de 10 %).

Secteur/catégorie d'engagement et testing standardisé

Nous l'avons déjà amorcé précédemment, mais il semblerait que, selon le secteur ou la catégorie d'enseignement, les modalités évaluatives soient différentes. Il convient alors de se demander ce qu'il en est concernant spécifiquement le testing standardisé.

Tableau 220 : Catégorie d'engagement et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=316	Arts appliqués N=0	Économie N=81	Paramédicale N=94	Pédagogique N=69
Examen standardisé		1 1,2 %	2 2,1 %	
Examen non standardisé		52 64,2 %	36 38,3 %	43 62,3 %
Examen mixte		28 34,6 %	56 59,6 %	26 37,7 %

Hautes Écoles	Sociale N=20	Technique N=40	Agronomique N=12
Examen standardisé	1 5,0 %	1 2,5 %	
Examen non standardisé	11 55,0 %	26 65,0 %	5 41,6 %
Examen mixte	8 40,0 %	13 32,5 %	7 58,3 %

$\chi^2=20,39$; $p=0,03$

Tableau 221 : Secteur d'engagement et testing standardisé à l'Université.

Universités N=286	Sciences humaines et sociales N=166	Santé N=42	Sciences et technique N=81
Examen standardisé	16 9,6 %	15 35,7 %	3 3,7 %
Examen non standardisé	106 63,9 %	11 26,2 %	63 77,8 %
Examen mixte	44 26,5 %	16 38,1 %	15 18,5 %

$\chi^2=41,69$; $p<0,0001$

Les deux modèles généraux, que ce soit en Haute École ou à l'Université, sont significatifs, ce qui démontre que les catégories et secteurs influencent le choix d'utiliser le testing standardisé. Dans les deux cas, il semble que la formation liée à la santé soit très spécifique en termes de modalité d'évaluation (Tableaux 220 et 221). En effet, en Haute École, la catégorie paramédicale se distingue par un recours inférieur aux examens non standardisés ($p=0,00$) alors que l'utilisation d'évaluations mixtes y est plus fréquente ($p=0,00$). À l'Université, le recours inférieur aux questions ouvertes se confirme ($p=0,00$), mais il ne se fait plus au profit des examens mixtes, mais plutôt au profit des examens standardisés ($p=0,00$). Dans les faits, cette modalité y est utilisée seule dans plus d'un tiers des évaluations. Ce constat peut sans doute être mis en relation avec la pléthore d'étudiants composant les amphithéâtres de ces facultés (médecine et médecine vétérinaire). Cette hypothèse ne rejette évidemment pas d'autres éléments explicatifs éventuels, comme le fait que des aspects didactiques ou disciplinaires peuvent particulièrement bien se prêter à ce type d'évaluation.

Cycles d'études et testing standardisé

En Haute École, deux types de formations sont proposés : le cycle court et le cycle long. Nous avons l'intuition que cette distinction pourrait influencer le choix des modalités d'évaluation. Ce n'est finalement pas le cas : les proportions observées ne diffèrent pas en fonction du type de cycle.

Bloc d'enseignement et testing standardisé

Nous pouvons aussi nous questionner quant au rôle du bloc d'enseignement sur les pratiques d'évaluation.

Tableau 222 : Bloc d'enseignement et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=397	Bloc 1 N=199		Bloc 2 N=161		Bloc 3 N=37	
Examen standardisé	3	1,5 %	3	1,9 %		
Examen non standardisé	104	52,3 %	86	53,4 %	27	73,0 %
Examen mixte	92	46,2 %	72	44,7 %	10	27,0 %

$\chi^2=5,89$; $p=0,21$

Tableau 223 : Bloc d'enseignement et testing standardisé à l'Université.

Universités N=347	Bloc 1 N=96		Bloc 2 N=141		Bloc 3 N=110	
Examen standardisé	19	19,8 %	11	7,8 %	11	10,0 %
Examen non standardisé	42	43,7 %	90	63,8 %	79	71,8 %
Examen mixte	35	36,5 %	40	28,4 %	20	18,2 %

$\chi^2=20,74$; $p=0,00$

En Haute École, le modèle global n'est pas significatif, mais nous pouvons observer que le recours aux questions ouvertes seules est plus important en bloc 3, comparativement au bloc 1 (52,3 % en bloc 1 contre 73 % au bloc 3 ; $p=0,02$). Cette augmentation se fait au détriment des examens mixtes, c'est-à-dire englobant à la fois des questions ouvertes et fermées (46,2 % en bloc 1 contre 27 % en bloc 3 ; $p=0,03$; Tableau 222).

À l'Université, en revanche, le modèle général est significatif, ce qui implique que les blocs influent sur le choix des modalités. Le bloc 1 se distingue des autres blocs en favorisant l'usage des examens standardisés ($p=0,00$). Cette utilisation plus importante se fait au détriment des examens à questions ouvertes ($p=0,00$). Le bloc 3 se distingue, quant à lui, par la faible utilisation des examens mixtes ($p=0,00$ et $0,06$; Tableau 223).

Nombre d'ECTS du cours et testing standardisé

Nous avons l'intuition que le nombre d'ECTS dédié au cours pouvait influencer le caractère standardisé ou non des examens. Nos analyses ont démontré que ce n'était pas le cas.

Nombre d'étudiants inscrits au cours et testing standardisé

Les tableaux 224 et 225 visent à nous aider à répondre aux questions suivantes : La taille du groupe influence-t-elle les modalités d'évaluation ? Par exemple, le testing standardisé est-il l'apanage des grands groupes ?

Tableau 224 : Nombre d'étudiants et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=411	Moins de 25 N=82		Entre 25 et 55 N=120		Entre 56 et 124 N=119		125 et plus N=90	
Examen standardisé	1	1,2 %	1	0,8 %	1	0,8 %	3	3,3 %
Examen non standardisé	56	68,3 %	68	56,7 %	63	52,9 %	37	41,1 %
Examen mixte	25	30,5 %	51	42,5 %	55	46,2 %	50	55,6 %

$\chi^2=15,13$; $p=0,02$

Tableau 225 : Nombre d'étudiants et testing standardisé à l'Université.

Universités N=373	Moins de 25 N=64	Entre 25 et 55 N=77	Entre 56 et 124 N=72	125 et plus N=160
Examen standardisé		2 2,6 %	3 4,2 %	38 23,7 %
Examen non standardisé	58 90,6 %	60 77,9 %	49 68,1 %	63 39,4 %
Examen mixte	6 9,4 %	15 19,5 %	20 27,8 %	59 36,9 %

$\chi^2=77,07$; $p<0,0001$

Les modèles généraux, à l'Université comme en Haute École, sont significatifs ($P=0,00$ et $p=0,02$). La taille du groupe et les modalités standardisées (ou non) de l'examen sont donc liées.

En Haute École, comme à l'Université, les petits groupes d'étudiants (moins de 25) seront davantage confrontés à des examens ne comportant que des questions ouvertes ($p=0,00$). Le taux d'utilisation de cette modalité est d'ailleurs inversement proportionnel à la taille du groupe. En corollaire, nous observons la « situation miroir » pour le recours aux examens mixtes ($p=0,00$) : leur taux d'utilisation est proportionnel à la taille du groupe.

En Haute École uniquement, le recours au testing standardisé reste marginal, quel que soit le nombre d'étudiants (Tableau 224). Nous observons une légère augmentation quand les groupes sont composés de plus de 125 étudiants, mais celle-ci n'est pas significative.

À l'Université, le recours aux examens standardisés est significativement plus important lorsque les groupes sont supérieurs à 125 étudiants si on le compare à celui effectif dans les plus petits groupes ($p=0,00$). Dans le cas des grands groupes, nous approchons les 25 % d'utilisation d'examens ne comprenant que des questions fermées (Tableau 225).

Ratio théorie/pratique et testing standardisé

Pour rappel, nous avons demandé aux enseignants quelle proportion de leur cours était théorique. Cette variable a ensuite été catégorisée sur base des valeurs ainsi fournies.

Nous avons l'intuition que les cours théoriques, favorisant l'acquisition de connaissances, pourraient être davantage évalués à l'aide de questions fermées.

Les tableaux 226 et 227 nous apportent des précisions à ce propos.

Tableau 226 : Ratio théorie/pratique du cours et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=411	Moins de 50 % de théorie N=83	Entre 50 % et 67,6 % N=89	Entre 67,6 % et 100 % N=33	100 % de théorie N=206
Examen standardisé			2 6,1 %	4 1,9 %
Examen non standardisé	52 62,6 %	53 59,5 %	15 45,4 %	104 50,5 %
Examen mixte	31 37,4 %	36 40,5 %	16 48,5 %	98 47,6 %

$\chi^2=11,99$; $p=0,06$

Tableau 227 : Ratio théorie/pratique du cours et testing standardisé à l'Université.

Universités N=373	Moins de 50 % de théorie N=56		Entre 50 % et 67,6 % N=136		Entre 67,6 % et 100 % N=62		100 % de théorie N=119	
Examen standardisé	3	5,4 %	10	7,4 %	13	21,0 %	17	14,3 %
Examen non standardisé	37	66,1 %	91	66,9 %	31	50,0 %	71	59,7 %
Examen mixte	16	28,6 %	35	25,7 %	18	29,0 %	31	26,0 %

$\chi^2=11,98$; $p=0,06$

En Haute École, si l'on accepte le seuil de 10 % et que l'on se focalise sur les examens ne comprenant que des questions ouvertes, nous observons deux patterns : les cours avec moins de 67,6 % de théorie et ceux en ayant plus (Tableau 226). Le premier pattern recourt plus souvent aux examens écrits n'utilisant que des questions ouvertes ($p=0,06$ et $0,09$).

À l'Université, nous observons également ces deux mêmes patterns, mais ils ne s'observent de manière significative que dans le cadre des examens ne comprenant que des questions standardisées : plus le cours est théorique, plus le testing standardisé sera utilisé ($p's=0,00$; Tableau 227).

Ancienneté dans le cours et testing standardisé

Cette variable concerne l'ancienneté en tant que titulaire du cours.

Tableau 228 : Ancienneté dans le cours et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=411	Moins de 3 ans N=81		Entre 3 et 6 ans N=107		Entre 6 et 12 ans N=115		12 ans et plus N=108	
Examen standardisé	1	1,2 %	2	1,9 %	2	1,7 %	1	0,9 %
Examen non standardisé	51	63,0 %	48	44,9 %	57	49,6 %	68	63,0 %
Examen mixte	29	35,8 %	57	53,3 %	56	48,7 %	39	36,1 %

$\chi^2=10,67$; $p=0,10$

Tableau 229 : Ancienneté dans le cours et testing standardisé à l'Université.

Universités N=373	Moins de 3 ans N=62		Entre 3 et 6 ans N=93		Entre 6 et 12 ans N=110		12 ans et plus N=108	
Examen standardisé	11	17,7 %	6	6,4 %	16	14,5 %	10	9,3 %
Examen non standardisé	29	46,8 %	67	72,0 %	69	62,7 %	65	60,2 %
Examen mixte	22	35,5 %	20	21,5 %	25	22,7 %	33	30,6 %

$\chi^2=13,38$; $p=0,04$

En Haute École, le modèle général n'est pas significatif. Cependant, si l'on travaille au seuil de 10 % et que l'on compare les enseignants donnant le cours depuis moins de trois ans à l'ensemble des autres, une légère tendance se dégage : les questions ouvertes sont plus utilisées (63 % si moins de 3 ans et 52,4 % si autres ; $p=0,08$) et, du coup, les examens mixtes le sont moins (35,8 % si moins de 3 ans et 46,1 % si autres ; $p=0,09$; Tableau 228). Il est toutefois difficile d'interpréter cette donnée car le profil de ces enseignants novices dans le cours se rapproche sensiblement de ceux qui sont les plus expérimentés.

Au sein des Universités, le recours aux questions ouvertes est moins important chez les enseignants ayant moins d'ancienneté dans le cours (46,8 % si moins de 3 ans et 64,6 % si autres ; $p=0,00$). Ce constat est

exactement l'inverse de celui observé en Haute École. Cette diminution est palliée par un recours accru aux examens ne comprenant que des questions fermées, mais aussi par ceux comprenant des modalités mixtes ($p's=0,09$; Tableau 229).

Nombre d'assistants se consacrant au cours et testing standardisé

Les assistants étant impliqués dans la correction des épreuves, il convient de se demander si leur présence dans le cours favorise les modalités de questions ouvertes ou les examens mixtes.

Tableau 230 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et testing standardisé.

Universités N=366	Pas d'assistant N=152		Entre 0,1 et 1 assistant N=166		Entre 1,1 et 2 assistants N=26		Plus de 2 assistants N=22	
Examen standardisé	20	13,2 %	11	6,6 %	7	26,9 %	5	22,7 %
Examen non standardisé	102	67,1 %	107	64,5 %	10	38,5 %	7	31,8 %
Examen mixte	30	19,7 %	48	28,9 %	9	34,6 %	10	45,4 %

$\chi^2=24,31$; $p<0,001$

Le modèle général est significatif. Le nombre d'assistants est donc une variable qui est en lien avec les modalités d'examens standardisées ou non. Sur base du tableau 230, plusieurs constats peuvent être effectués.

Plus l'enseignant bénéficie de la présence d'assistants, plus il va mettre en place des modalités mixtes ($p=0,04$). Il va aussi recourir plus largement à l'examen standardisé unique ($p=0,00$). En corollaire, le nombre d'épreuves ne contenant que des questions ouvertes diminue proportionnellement au nombre d'assistants ($p=0,00$). Ce résultat *a priori* contre-intuitif pourrait s'expliquer par la répartition non homogène des assistants. En effet, celle-ci est très certainement dépendante d'autres variables, comme le cycle d'études ou le secteur, et il sera important de recourir à des statistiques inférentielles pour mieux cerner cette question.

Type de pédagogie utilisé et testing standardisé

Pour rappel, lors de l'administration de l'enquête, il était demandé aux enseignants de définir leur pédagogie pour le cours, sur une échelle allant de 1 (transmissive) à 10 (active).

Nous avons ensuite catégorisé les réponses fournies selon trois grands types de pédagogie :

- Pédagogie transmissive : réponses 1, 2 et 3 ;
- Pédagogie active : réponses 8, 9 et 10 ;
- Pédagogie « intermédiaire » : les réponses entre ces deux pôles (4 à 7).

Tableau 231 : Type de pédagogie et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=400	Transmissive N=95		Neutre N=187		Active N=118	
Examen standardisé	3	3,2 %	2	1,1 %	1	0,8 %
Examen non standardisé	46	48,4 %	93	49,7 %	79	66,9 %
Examen mixte	46	48,4 %	92	49,2 %	38	32,2 %

$\chi^2=12,39$; $p=0,01$

Tableau 232 : Type de pédagogie et testing standardisé à l'Université.

Universités N=366	Transmissive N=166	Neutre N=130	Active N=70
Examen standardisé	33 19,9 %	6 4,6 %	4 5,7 %
Examen non standardisé	90 54,2 %	90 69,2 %	47 67,1 %
Examen mixte	43 25,9 %	34 26,1 %	19 27,1 %

$\chi^2=20,19$; $p=0,00$

Les modèles généraux, tant en Haute École qu'à l'Université, sont significatifs. Le type de pédagogie utilisé dans le cours influence les modalités d'évaluation.

En Haute École, les pédagogies actives se caractérisent par le recours accru aux examens ne comprenant que des questions ouvertes ($p=0,00$). Cela se fait au détriment des examens mixtes ($p=0,01$; Tableau 231).

À l'Université, le testing standardisé est plus fréquent lorsque les étudiants sont soumis à des méthodes transmissives ($p=0,00$). En conséquence, les questions ouvertes utilisées seules sont alors moins mobilisées (Tableau 232).

Notons, par ailleurs, que les méthodes transmissives sont plus courantes à l'Université (45,3 %) qu'en Haute École (23,7 %).

Méthode pédagogique et testing standardisé

Différentes méthodes pédagogiques peuvent être utilisées pour enseigner une matière. Sont-elles en lien avec le choix de modalités d'évaluation standardisées ?

Tableau 233 : Méthode pédagogique et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=398	Exposé magistral N=225	Conférenciers N=4	Lectures N=9
Examen standardisé	6 2,7 %		
Examen non standardisé	105 46,7 %	3 75,0 %	8 88,9 %
Examen mixte	114 50,7 %	1 25,0 %	1 11,1 %

Hautes Écoles	Ateliers, TP, TD, labo N=57	Etude de cas, simulation, jeu de rôle N=32	Débat, discussion, échanges collectifs N=27
Examen standardisé			
Examen non standardisé	39 68,4 %	18 56,2 %	17 63,0 %
Examen mixte	18 31,6 %	14 43,8 %	10 37,0 %

Hautes Écoles	Exposé oral par les étudiants N=6		Travail écrit des étudiants N=11		Réalisation concrète, créative N=18	
Examen standardisé						
Examen non standardisé	3	50,0 %	7	63,6 %	13	72,2 %
Examen mixte	3	50,0 %	4	36,4 %	5	27,8 %

Hautes Écoles	Stage, formation pratique N=5		Cours en ligne N=4	
Examen standardisé				
Examen non standardisé	3	60,0 %	1	25,0 %
Examen mixte	2	40,0 %	3	75,0 %

Le constat en Haute École est que les examens uniquement standardisés se retrouvent uniquement dans le cadre de l'exposé magistral (Tableau 233). Notons cependant que cette modalité occupe 56,5 % de l'ensemble des modalités possibles.

Tableau 234 : Méthode pédagogique et testing standardisé à l'Université.

Universités N=360	Exposé magistral N=263		Conférenciers N=4		Lectures N=16	
Examen standardisé	32	12,2 %	1	25,0 %		
Examen non standardisé	162	61,6 %	2	50,0 %	9	56,2 %
Test mixte	69	26,2 %	1	25,0 %	7	43,8 %

Universités	Ateliers, TP, TD, labo N=26		Étude de cas, simulation, jeu de rôle N=9		Débat, discussion, échanges collectifs N=13	
Examen standardisé	1	3,8 %	1	11,1 %	2	15,4 %
Examen non standardisé	18	69,2 %	7	77,8 %	8	61,5 %
Test mixte	7	26,9 %	1	11,1 %	3	23,1 %

Universités	Exposé oral par les étudiants N=2		Travail écrit des étudiants N=11		Réalisation concrète, créative N=6	
Examen standardisé			3	27,3 %		
Examen non standardisé	1	50,0 %	8	72,7 %	5	83,3 %
Examen mixte	1	50,0 %			1	16,7 %

Universités	Stage, formation pratique N=5	Cours en ligne N=5
Examen standardisé	1 20,0 %	1 20,0 %
Examen non standardisé	3 60,0 %	

Tout comme en Haute École, les cours universitaires comprennent majoritairement des exposés magistraux (73 % ; Tableau 234). Compte tenu des effectifs assez faibles recensés dans les autres méthodes pédagogiques, peu de conclusions peuvent être tirées, mais mentionnons toutefois que, contrairement à ce qui a été observé pour les Hautes Écoles, les évaluations standardisées uniques se retrouvent dans la plupart des méthodes pédagogiques utilisées.

Objectifs d'apprentissage visés par le cours et testing standardisé

Quel que soit le type d'établissement de provenance des enseignants, les modalités de l'examen écrit ne diffèrent pas en fonction des objectifs d'apprentissage principalement visés dans les cours.

12.5. Récapitulatif

Les questions ouvertes, laissant davantage de place à la subjectivité et à l'appréciation du correcteur, peuvent être mises en opposition avec les questions fermées – c'est-à-dire, au sens de Lavault et Grégoire (2002), avec les questions à choix multiple, les questions vrai-faux et d'appariement – qui permettent de garantir une plus grande fidélité de la correction et de l'évaluation en général. Notre étude a toutefois démontré que le recours aux évaluations de type standardisé n'est pas généralisé dans l'enseignement supérieur, du moins pas autant qu'on aurait pu le croire, et qu'il arrive que les enseignants mixent des questions fermées et ouvertes au sein d'un même examen écrit de fin de quadrimestre. Ils sont effectivement très peu à ne recourir qu'à des questions standardisées au sein de ceux-ci (Tableau 206, p. 155). La présente section du rapport visait néanmoins à préciser dans quels cas les enseignants font appel au testing standardisé et quelles sont les conditions qui déterminent l'usage de ce type d'évaluation.

Il apparaît, tout d'abord, que les Universités recourent de façon significativement plus importante que les Hautes Écoles aux examens composés uniquement de questions standardisées (Tableau 206, p. 155). Les enseignants universitaires sont également plus nombreux à organiser des évaluations écrites uniquement non standardisées, c'est-à-dire composées exclusivement de questions ouvertes. Plusieurs variables, propres à l'enseignant ou au cours enseigné, ont été envisagées pour tenter de comprendre ces constats. Nous abordons, dans la suite du texte, celles qui semblent pouvoir être liées à un recours au testing standardisé et donc probablement influencer les pratiques d'évaluation des enseignants du supérieur.

Concernant les variables relatives à l'enseignant, il ressort principalement de notre étude que le genre est un facteur individuel pouvant être mis en relation avec le recours ou le non-recours au testing standardisé. En effet, quel que soit le type d'établissement considéré, les femmes ont tendance à davantage utiliser des examens écrits « mixtes », c'est-à-dire englobant à la fois des questions fermées et ouvertes, que les hommes (Tableaux 212 et 213, p. 159). Rappelons que ces évaluations mixtes sont les plus favorables en termes de qualité de l'information récoltée.

En outre, on observe également une relation curvilinéaire avec l'ancienneté de l'enseignant, mais uniquement en Haute École : ainsi, les enseignants possédant peu (moins de 5 ans) ou beaucoup (plus de 19 ans) d'ancienneté se rejoignent quant à leur recours préférentiel aux questions ouvertes et à leur propension à moins utiliser les examens mixtes (Tableaux 216 et 217, p. 160).

L'analyse des données permet aussi de dire que les universitaires travaillant à moins de 25 % d'un équivalent temps plein ont davantage tendance à recourir au testing standardisé, et moins aux examens mixtes (même si la probabilité de dépassement est de 0,08 et donc significative seulement au seuil de 10 % ; Tableau 209, p. 157).

Par ailleurs, les enseignants démontrant un faible intérêt pour l'enseignement ont tendance à davantage organiser des examens standardisés, comparativement à ceux qui disent porter un intérêt moyen à cette mission ($p=0,08$ significatif au seuil de 10 % ; Tableau 210, p. 157). Les enseignants déclarant avoir une charge d'enseignement lourde à porter (et qui sont donc en « déséquilibre + » ; Tableau 211, p. 158) semblent, par contre, recourir moins fréquemment au testing standardisé et davantage aux examens non standardisés, ce qui est assez difficile à expliquer, sauf à considérer que c'est précisément le recours à des modalités d'évaluations plus « lourdes » (questions ouvertes) qui accroît l'importance globale de la mission d'enseignement dans leur métier.

Concernant les variables relatives au cours enseigné, on remarque des différences significatives d'utilisation des examens standardisés selon le bloc d'enseignement et la taille du groupe à évaluer.

Pour ce qui est du niveau d'enseignement, on remarque effectivement, au sein des Hautes Écoles, une utilisation plus importante d'examens proposant uniquement des questions ouvertes au bloc 3 qu'au bloc 1, qui se fait au détriment des examens mixtes (Tableau 222, p. 163). À l'Université, on peut dire que le bloc d'enseignement détermine le type d'examens choisi : le bloc 1 se distingue particulièrement des autres par un recours accru aux examens standardisés, qui se fait au détriment des examens à questions ouvertes seules, alors que le bloc 3 est caractérisé par une faible utilisation des examens mixtes (Tableau 223, p. 163).

Le nombre d'étudiants est également apparu comme déterminant dans le choix des enseignants des deux types d'établissement. Ainsi, en Haute École comme à l'Université, les petits groupes d'étudiants (moins de 25) sont davantage confrontés à des examens ne comportant que des questions ouvertes et moins à des examens mixtes (Tableaux 224 et 225, pp. 163-164). En Haute École, plus particulièrement, le recours au testing standardisé reste marginal, quel que soit le nombre d'étudiants (Tableau 224, p. 163) tandis qu'à l'Université, il est significativement plus important lorsque les groupes sont supérieurs à 125 étudiants (Tableau 225, p. 164). Notons que le nombre d'assistants consacrés au cours peut aussi être mis en relation avec les pratiques d'évaluation des enseignants universitaires : plus ils bénéficient de la présence d'assistants, plus ils vont mettre en place des examens mixtes ou des examens à questions standardisées uniquement et, donc, moins ils vont utiliser exclusivement des questions ouvertes (Tableau 230, p. 166).

Nos résultats démontrent aussi assez nettement que le domaine d'enseignement (catégorie/secteur) influence le choix d'utiliser (ou non) le testing standardisé. Ce type d'évaluation semble spécifique aux formations proposées dans le domaine de la santé (catégorie paramédicale/secteur de la santé) : dans ce contexte, on observe effectivement un recours inférieur aux questions ouvertes dans les deux types d'établissement, qui se fait au profit des examens mixtes en Haute École (Tableau 220, p. 162) et des examens standardisés à l'Université (Tableau 221, p. 162). Ceci peut notamment s'expliquer par le nombre élevé d'étudiants poursuivant ces formations. D'autres éléments explicatifs éventuels, comme le fait que certains aspects didactiques ou disciplinaires peuvent particulièrement bien se prêter à ce type d'évaluation, ne sont toutefois pas à exclure.

En outre, le type de pédagogie utilisé influence aussi le caractère standardisé ou non des évaluations de fin de quadrimestre : en Haute École, on a constaté que les pédagogies actives se caractérisent par un recours important aux examens ne comprenant que des questions ouvertes, au détriment des examens mixtes (Tableau 231, p. 166) ; et qu'à l'Université, le testing standardisé, plus fréquent en cas de méthodes transmissives, se fait au détriment des examens à questions ouvertes seules (Tableau 232, p. 167). Il semblerait, par ailleurs, que plus le cours est théorique, plus le testing standardisé est utilisé (du moins à l'Université ; Tableau 227, p. 165), ce qui paraît cohérent avec ce qui vient d'être exposé.

Soulignons aussi qu'à l'Université, le recours aux questions ouvertes est moins important chez les enseignants ayant moins d'ancienneté dans le cours (46,8 % si moins de 3 ans et 64,6 % si autres ; Tableau 229, p. 165) et que ce constat est opposé à celui observé en Haute École (Tableau 228, p. 165). La diminution constatée à l'Université est compensée par un recours important aux examens standardisés, mais aussi aux examens mixtes (Tableau 229, p. 165).

On note enfin qu'à l'Université, lorsque le co-titulariat est d'application, le recours à l'examen standardisé unique est statistiquement plus fréquent que lorsque l'enseignant est seul à donner cours (19,6 % en cas de co-titulariat contre 8,7 % sans co-titulariat ; Tableau 219, p. 161), ce qui n'est pas le cas dans les Hautes Écoles (Tableau 218, p. 161). De ce fait, le recours aux questions ouvertes seules est moins courant dans le cadre des cours universitaires donnés en co-titulariat.

13. L'évaluation en premier bloc de l'enseignement supérieur

L'objet du présent chapitre sera de décrire les méthodes d'évaluation en premier bloc et leurs éventuelles spécificités. Dès lors, nous analyserons l'effet des variables contextuelles propres aux enseignants et au cours déjà évoquées précédemment.

13.1. Premier bloc et évaluation

La présente section vise à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : Comment se déroulent les évaluations en cours de premier bloc de bachelier ? Présentent-elles des singularités par rapport à ce que nous pouvons observer dans les autres blocs ?

La temporalité de l'évaluation et les blocs

Nos données ne révèlent aucune différence significative entre la temporalité de l'évaluation en bloc 1 et celle de l'évaluation mise en place dans les autres blocs. La proportion des évaluations en cours de quadrimestre – que ces dernières soient effectuées seules ou couplées avec une évaluation de fin de quadrimestre – n'est pas différente de celles que l'on peut trouver à d'autres niveaux d'études.

Les modalités d'évaluation et les blocs

Il paraît intéressant de se demander si les modalités d'évaluation en premier bloc se distinguent des modalités d'évaluation dans les autres blocs selon le type d'établissement. Les tableaux 235 et 236 nous informe à ce propos.

Tableau 235 : Blocs et testing standardisé en Haute École.

Hautes Écoles N=411	Examen uniquement standardisé N=6		Examen uniquement non standardisé N=224		Examen mixte N=181	
Bloc 1 (N=199)	3	1,5 %	104	52,3 %	92	46,2 %
Autre (N=212)	3	1,4 %	120	56,6 %	89	42,0 %

$$\chi^2=0,78; p=0,68$$

Tableau 236 : Blocs et testing standardisé à l'Université.

Universités N=372	Examen standardisé N=43		Examen non standardisé N=229		Examen mixte N=100	
Bloc 1 (N=96)	19	19,8 %	42	43,7 %	35	36,5 %
Autre (N=276)	24	8,7 %	487	67,7 %	65	23,5 %

$$\chi^2=18,67; p<0,0001$$

En Haute École, il n'y a pas de différence quant au recours à l'un ou l'autre type de modalité d'évaluation en fonction du bloc d'enseignement (Tableau 235).

Au sein des Universités (Tableau 236), par contre, les enseignants du premier bloc recourent préférentiellement au testing standardisé (19,8 % en bloc 1 alors qu'ils sont 8,7 % dans les autres blocs ; $p=0,00$) ainsi qu'aux examens mixtes ($p=0,01$). À l'inverse, les années suivant le premier bloc de bachelier sont évaluées avec davantage de questions ouvertes ($p=0,00$).

13.2. Variables contextuelles propres à l'enseignant et premier bloc

Comme précédemment, nous allons tenter de voir s'il existe des variables propres à l'enseignant qui se retrouveraient davantage associées à l'enseignement en premier bloc.

Statut, temps de travail, âge et ancienneté, déséquilibre perçu quant à la mission d'enseignement et premier bloc

Les enseignants donnant cours en premier bloc ne se distinguent de leurs collègues qui enseignent dans un bloc supérieur sur aucune de ces variables, ni en Haute École, ni à l'Université.

Intérêt à enseigner et premier bloc

Compte tenu des contraintes souvent énoncées quant au fait d'enseigner à de grands groupes, souvent issus du premier bloc, qu'en est-il de l'intérêt à enseigner de ceux qui s'y consacrent ?

Tableau 237 : Intérêt à enseigner et bloc d'enseignement à l'Université.

Universités N=398	Intérêt faible N=151	Intérêt moyen N=223	Intérêt élevé N=24
Bloc 1 (N=98)	28 28,6 %	64 65,3 %	6 6,1 %
Autre (N=300)	123 41,0 %	159 53,0 %	18 6,0 %

$\chi^2=5,01$; $p=0,08$

Le modèle général présenté au tableau 237 est significatif si l'on accepte le seuil de 10 % ($p=0,08$). Il y a donc un lien entre intérêt à enseigner et bloc d'enseignement du cours. Les enseignants ayant un faible intérêt pour l'enseignement sont moins présents en premier bloc ($p=0,03$), contrairement à ceux qui font preuve d'un intérêt moyen pour l'enseignement ($p=0,03$).

Genre et premier bloc

Tableau 238 : Genre et bloc d'enseignement en Haute École.

Hautes Écoles N=456	Hommes N=154	Femmes N=302
Bloc 1 (N=218)	58 26,6 %	160 73,4 %
Autre (N=238)	96 40,3 %	142 59,7 %

$\chi^2=9,59$; $p=0,002$

Seules les Hautes Écoles démontrent une répartition différente des enseignants en fonction de leur genre (Tableau 238). Dans ce type d'établissement, les femmes enseignent effectivement davantage en premier bloc de bachelier, comparativement aux hommes qui, en corollaire, enseignent préférentiellement dans les blocs ultérieurs ($p=0,00$).

13.3. Variables contextuelles propres au cours enseigné et premier bloc

Après avoir abordé les variables propres à l'enseignant, voyons à présent si des variables propres au cours enseigné peuvent amener à des différences entre les blocs d'enseignement.

Co-titulariat et premier bloc et ratio théorie-pratique en premier bloc

D'après nos données, ces deux variables ne sont pas en lien avec les blocs considérés.

Nombre d'ECTS du cours et premier bloc

Dans les Hautes Écoles, le nombre de crédits ECTS n'est pas en lien avec le bloc.

Tableau 239 : Nombre d'ECTS et bloc d'enseignement à l'Université.

Universités N=361	Moins de 3 ECTS N=27	3 ou 4 ECTS N=86	5 ECTS N=160	6 ECTS ou plus N=88
Bloc 1 (N=92)		28 30,4 %	26 28,3 %	38 41,3 %
Autre (N=269)	27 10,0 %	58 21,6 %	134 49,8 %	50 18,6 %

$\chi^2=33,20$; $p<0,0001$

À l'Université, par contre, il apparaît que les cours équivalant à 6 ECTS ou plus sont plus fréquents au premier bloc que dans les autres (Tableau 239 ; $p=0,00$). À l'inverse, des cours moins imposants (5 ECTS, et moins de 3 ECTS) prennent préférentiellement place au cours des blocs ultérieurs (probabilités de dépassement de 0,00).

Nombre d'étudiants inscrits au cours et premier bloc

Tableau 240 : Nombre d'étudiants et bloc d'enseignement en Haute École.

Hautes Écoles N=456	Moins de 25 N=91	Entre 25 et 55 N=134	Entre 56 et 124 N=131	125 et plus N=100
Bloc 1 (N=218)	27 12,4 %	60 27,5 %	63 28,9 %	68 31,2 %
Autre (N=238)	64 26,9 %	74 31,1 %	68 28,6 %	32 13,4 %

$\chi^2=28,84$; $p<0,0001$

Tableau 241 : Nombre d'étudiants et bloc d'enseignement à l'Université.

Universités N=398	Moins de 25 N=73	Entre 25 et 55 N=87	Entre 56 et 124 N=74	125 et plus N=164
Bloc 1 (N=98)	2 2,0 %	7 7,1 %	15 15,3 %	74 75,5 %
Autre (N=300)	71 23,7 %	80 26,7 %	59 19,7 %	90 30,0 %

$\chi^2=69,60$; $p<0,0001$

Les modèles généraux sont très significatifs. Sans surprise, les cours du premier bloc comprennent en tendance plus d'étudiants que les autres et ce, aussi bien à l'Université qu'en Haute École (Tableaux 240 et 241).

Notons également que les groupes des 125 étudiants et plus sont plus fréquents à l'Université qu'en Haute École. Ils y composent les 3/4 des cours de bloc 1 recensés pour cette étude (75,5 %) contre 31,2 % en Haute École.

Ancienneté dans le cours et premier bloc

L'analyse de l'ancienneté dans le cours en premier bloc mène aux résultats du tableau 242.

Tableau 242 : Ancienneté dans le cours et bloc d'enseignement à l'Université.

Universités N=398	Moins de 3 ans N=68	Entre 3 et 6 ans N=97	Entre 6 et 12 ans N=118	12 ans et plus N=115
Bloc 1 (N=98)	16 16,3 %	22 22,4 %	24 24,5 %	36 36,7 %
Autre (N=300)	52 17,3 %	75 25,0 %	94 31,3 %	79 26,3 %

$\chi^2=4,17$; $p=0,24$

À l'Université, les enseignants qui donnent le cours depuis 12 ans ou plus sont proportionnellement plus nombreux en premier bloc que dans les autres blocs (36,7 % en premier bloc contre 26,3 % dans les blocs supérieurs ; $p=0,05$). Aucune différence n'est observée en Haute École.

Nombre d'assistants se consacrant au cours et premier bloc

Notre intuition était que le nombre d'assistants devait être supérieur en bloc 1, compte tenu notamment du nombre d'étudiants et de la logistique que ce bloc implique. Le tableau 243 nous informe à ce propos.

Tableau 243 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et bloc d'enseignement.

Universités N=391	Pas d'assistant N=161		Entre 0,1 et 1 assistant N=181		Entre 1,1 et 2 assistants N=27		Plus de 2 assistants N=22	
Bloc 1 (N=94)	20	21,3 %	49	52,1 %	13	13,8 %	12	12,8 %
Autre (N=297)	141	47,5 %	132	44,4 %	14	4,7 %	10	3,4 %

$$\chi^2=32,61; p<0,0001$$

Comme nous le supposions, les cours comptant au moins 1 assistant sont proportionnellement plus nombreux en bloc 1 (13,8 % et 12,8 % contre 4,7 % et 3,4 % dans les blocs supérieurs ; $p's=0,00$). À l'inverse, les cours ne bénéficiant pas d'assistant sont davantage ceux ultérieurs au premier bloc ($p=0,00$).

Type de pédagogie utilisé et premier bloc

Nous pouvons aussi nous interroger sur la relation existant entre les cours de premier bloc et le type de pédagogie utilisé au cours.

Tableau 244 : Type de pédagogie et bloc d'enseignement à l'Université.

Universités N=389	Transmissive N=168		Intermédiaire N=141		Active N=80	
Bloc 1 (N=96)	55	57,3 %	26	27,1 %	15	15,6 %
Autre (N=293)	113	38,6 %	115	39,2 %	65	22,2 %

$$\chi^2=10,34; p=0,006$$

En Haute École, le bloc d'enseignement n'est pas lié au type de pédagogie utilisé, contrairement aux Universités (Tableau 244). En effet, dans ce second type d'établissement, les cours dispensés en premier bloc sont majoritairement transmissifs et davantage que dans les blocs ultérieurs ($p=0,00$). La pédagogie intermédiaire est, quant à elle, davantage dispensée dans les blocs ultérieurs au premier bloc ($p=0,03$).

Méthode pédagogique et premier bloc

Comme nous l'avions déjà évoqué, les exposés magistraux sont de loin la méthode pédagogique la plus utilisée en enseignement supérieur. Nous nous sommes alors demandé si cette modalité était davantage utilisée en premier bloc, compte tenu du caractère plus transmissif que nous venons de démontrer (à l'Université).

Le tableau 245 aborde la question.

Tableau 245 : Méthode pédagogique et bloc d'enseignement à l'Université.

Universités N=382	Exposé magistral N=272	Conférenciers N=4	Lectures N=18
Bloc 1 (N=93)	79 84,9 %	1 1,1 %	3 3,2 %
Autre 5 (N=289)	193 66,8 %	3 1,0 %	15 5,2 %

Universités	Ateliers, TP, TD, labo N=32	Étude de cas, simulation, jeu de rôle N=9	Débat, discussion, échanges collectifs N=15
Bloc 1	5 5,4 %		1 1,1 %
Autre	27 9,3 %	9 3,1 %	14 4,8 %

Universités	Exposé oral par les étudiants N=3	Travail écrit des étudiants N=12	Réalisation concrète, créative N=7
Bloc 1		1 1,1 %	2 2,1 %
Autre	3 1,0 %	11 3,8 %	5 1,7 %

Universités	Stage, formation pratique N=5	Cours en ligne N=5
Bloc 1		1 1,1 %
Autre	5 1,7 %	4 1,4 %

$\chi^2=14,96$; $p=0,13$

Aucun des deux modèles généraux n'est significatif. À l'Université, il semble que les exposés magistraux soient davantage utilisés au premier bloc, comparativement aux autres blocs (84,95 % au premier bloc contre 66,78 % dans les blocs supérieurs ; $p=0,00$). Le recours aux études de cas, simulations, jeux de rôles ainsi qu'aux débats, discussions et échanges collectifs, serait plus important dans la suite du cursus ($p=0,08$ et $0,10$ toutefois).

Objectifs d'apprentissage visés par le cours et premier bloc

La dernière variable que nous souhaitons analyser dans ce chapitre en lien avec les blocs concerne le type d'objectifs visés par l'enseignement.

Tableau 246 : Objectifs d'apprentissage visés et bloc d'enseignement en Haute École.

Hautes Écoles N=456	Zone 7 – 36,4 % N=166	Zone 6 – 12,3 % N=56	Zone 9 – 9,6 % N=44
Bloc 1 (N=218)	69 31,6 %	29 13,3 %	25 11,5 %
Autre (N=238)	97 40,8 %	27 11,3 %	19 8,0 %

$\chi^2=22,65$; $p=0,07$

La seule différence significative que nous pouvons relever est en Haute École : la zone centrale du triangle (zone 7), où un développement de savoirs, savoir-faire et attitudes est visé, est davantage ciblée dans les années consécutives au bloc 1 (40,8 % contre 31,6 % au premier bloc ; $p=0,04$). Les deux autres zones présentent des proportions similaires entre les blocs d'enseignement (Tableau 246).

13.4. Récapitulatif

Ce dernier chapitre quantitatif du rapport se consacrait au premier bloc de l'enseignement supérieur. Au sein de celui-ci, nous revenions principalement sur les variables contextuelles, propres à l'enseignant et au cours enseigné, déjà évoquées précédemment, et tentions d'identifier dans quelle mesure le niveau d'enseignement peut ou non être mis en relation avec celles-ci.

Il convient, tout d'abord, de préciser que la proportion des évaluations en cours de quadrimestre – que ces dernières soient organisées seules ou combinées avec une évaluation de fin de quadrimestre – ne varie pas selon le niveau d'études. Si le bloc d'enseignement ne semble pas non plus influencer le recours (ou non) au testing standardisé en Haute École (Tableau 235, p. 172), on remarque, par contre, que les enseignants universitaires du premier bloc recourent préférentiellement à des examens uniquement composés de questions fermées (19,8 % en bloc 1 contre 8,7 % dans les autres blocs) ainsi qu'à des examens mixtes (autrement dit, englobant à la fois des questions fermées et ouvertes). Nos résultats révèlent ainsi qu'à l'Université, les questions ouvertes sont davantage utilisées dans les blocs supérieurs et que les examens composés uniquement de questions de ce type sont même nettement plus souvent organisés qu'en premier bloc (43,7 % en bloc 1 contre 67,7 % dans les autres blocs ; Tableau 236, p. 172).

Concernant les variables contextuelles propres à l'évaluateur, il ressort principalement que les enseignants présentant un faible intérêt pour l'enseignement sont moins présents en premier bloc que ceux qui déclarent lui porter un intérêt moyen (Tableau 237, p. 173). À la section précédente, nous avons montré que les enseignants faisant preuve de peu d'intérêt pour cette mission ont tendance à davantage organiser des examens standardisés, comparativement à ceux qui disent s'y intéresser moyennement (Tableau 210, p. 157). Le fait qu'ils soient plus souvent associés au bloc 1 qu'aux autres blocs peut sans doute justifier cette pratique. Il s'agit, bien sûr, d'une hypothèse à vérifier.

Concernant les variables relatives au cours enseigné, on remarque essentiellement que le nombre d'étudiants et le bloc d'enseignement sont en relation : sans réelle surprise, on observe effectivement que les cours dispensés au premier bloc recensent un plus grand nombre d'étudiants que les cours donnés dans les blocs supérieurs et ce, aussi bien en Haute École qu'à l'Université (Tableaux 240 et 241, p. 174). Les groupes comprenant 125 étudiants et plus sont, par ailleurs, plus fréquents dans les Universités que dans les Hautes Écoles. Les enseignants universitaires semblent d'ailleurs bénéficier d'un plus grand nombre d'assistants en premier bloc (Tableau 243, p. 175), ce qui peut probablement s'expliquer par le grand nombre d'étudiants à ce niveau du cursus. Rappelons que la section précédente du rapport a mis en évidence que l'utilisation du testing standardisé est plus importante dans ces grands groupes (Tableau 225, p. 164). Il serait intéressant de pouvoir identifier si c'est le bloc ou la taille du groupe qui constitue le facteur premier de décision.

Il est aussi à noter qu'à l'Université, les cours équivalant à 6 ECTS ou plus sont plus fréquents au premier bloc que dans les autres (Tableau 239, p. 174) et que les enseignants donnant leur cours depuis 12 ans ou plus sont proportionnellement plus nombreux en premier bloc que dans les autres blocs (36,7 % en bloc 1 contre 26,3 % dans les autres blocs ; Tableau 242, p. 174).

Enfin, il ressort qu'en Haute École, le bloc d'enseignement n'est pas lié au type de pédagogie utilisé, contrairement aux Universités, au sein desquelles les cours transmissifs sont majoritairement observés en premier bloc (Tableau 244, p. 175). Il est à souligner que nos résultats ont révélé une tendance à recourir plus fréquemment au testing standardisé en cas de méthodes transmissives et ce, au détriment des examens à questions ouvertes seules (Tableau 232, p. 167). Dans le même ordre d'idée, il apparaît aussi que les exposés magistraux sont de loin la méthode pédagogique la plus utilisée en enseignement supérieur et que, au sein des Universités, ils sont davantage utilisés au premier bloc, comparativement aux autres blocs (Tableau 245, p. 176).

14. Partie qualitative

Ce point du rapport met en évidence les principaux éléments du discours des enseignants quant aux évaluations qu'ils organisent. Plus particulièrement, trois éléments principaux seront abordés : les objectifs poursuivis par les enseignants lorsqu'ils évaluent les acquis des étudiants ; les facteurs jugés déterminants (voire contraignants) pour le choix et la mise en œuvre des pratiques ; les ressources, d'une part, auxquelles ils recourent et, d'autre part, dont ils aimeraient bénéficier pour (mieux) remplir leur rôle d'évaluateur.

14.1. Les objectifs de l'enseignant et les pratiques qui en découlent

L'analyse des entretiens qualitatifs a permis de déceler quatre éléments influençant particulièrement les pratiques d'évaluation mises en place dans l'enseignement supérieur se rapportant aux buts que les enseignants poursuivent lorsqu'ils évaluent les acquis de leurs étudiants. Il semble en effet que leurs modes d'évaluation soient choisis selon le(s) type(s) d'acquis visés et la fonction qu'ils attribuent à l'évaluation (*certificative vs formative*), mais aussi en fonction de leurs soucis d'exhaustivité et de justice envers les étudiants.

Le type d'acquis évalués

Les entretiens ont permis de repérer les acquis principalement évalués par les enseignants dans un contexte donné et de les mettre en perspective avec des pratiques d'évaluation.

Un premier constat est que les enseignants évaluent toujours, pour un même cours, une variété d'habiletés qui se combinent et s'entremêlent. Il arrive toutefois que l'accent soit mis en particulier sur une ou plusieurs d'entre elles.

Les évaluations des enseignants visent toujours la restitution et/ou la compréhension d'éléments du contenu du cours et/ou l'application des connaissances acquises. Dans des cas plus ponctuels, quelques enseignants accordent aussi de l'importance à l'acquisition de compétences comportementales (spécifiques au métier – telles que la rigueur, la capacité d'expression orale ou de leadership... – souvent dans les formations plus professionnalisantes) ou transversales (la maîtrise du français, la capacité à exprimer ses idées de manière claire et synthétique...). Les avis sont toutefois mitigés à propos de ces dernières. En effet, si des enseignants décident de considérer des compétences liées à l'expression écrite (orthographe, capacité d'analyse, capacité de synthèse...) car ils les jugent indispensables, d'autres estiment que de telles compétences interfèrent avec les compétences qu'ils souhaitent réellement évaluer et ne souhaitent donc pas les faire entrer en ligne de compte. Le dilemme consiste donc à choisir de considérer uniquement les compétences initialement visées ou de faire entrer dans la note finale d'autres variables non relatives à celles-ci.

« Je constate d'énormes difficultés à l'expression écrite. D'ailleurs, je ne cote pas le français, sinon, énormément d'étudiants seraient en échec. » (Enseignante en Haute École, catégorie paramédicale)

« Par contre, ils savent s'exprimer plus facilement à l'oral. (...) Donc, d'un côté, ils savent mieux argumenter leur réponse. » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

« (...) pour moi en tout cas, il y a toujours une volonté d'évaluer la capacité de l'étudiant à analyser, synthétiser. Même dans les cours de contenu, il y a toujours un volet de compétences rédactionnelles, la capacité de s'exprimer correctement de manière structurée, logique. Donc, par exemple, il n'y a pas d'évaluation sur base de QCM dans mes cours. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Un public aussi qui a de grosses difficultés au niveau de la façon de s'exprimer à l'écrit, aussi bien dans la syntaxe que dans l'orthographe. Quand je lis mes examens ... à chaque fois, je

mettais "faites attention à l'orthographe, à la syntaxe". Je n'oserais pas mettre des points pour ça, sinon, je les mettrais en échec. Mais ça veut dire aussi que, derrière ça, il y a, quand on ne sait pas s'exprimer à l'écrit, d'accord vous êtes dans la pratique, on sait s'exprimer etc., mais à un moment donné, en soins infirmiers, il y a quand même des rapports qui doivent être faits, est-ce que l'information passe bien ? Il y a tous ces éléments-là quoi. Et ça, c'est un élément beaucoup plus faible que j'ai vu. Or, actuellement, la majorité de mes examens sont des examens écrits, simplement pour une gestion d'horaire. Donc je suis beaucoup plus impressionnée par cette capacité de rédaction d'une réponse quand on demande un raisonnement... donc c'est difficile dans l'évaluation. » (Enseignante en Haute École, catégorie paramédicale)

« Ils disent "gentille, mais exigeante" (rire). (...) et je leur dis, voilà, vous ne faites pas un bachelier, vous êtes ingénieurs, donc il faut un minimum de rigueur. On ne dimensionne pas un bâtiment à l'à peu près quoi donc euh... oui, ça on insiste, même sur les horaires, quand je leur donne un projet et que je leur dis "vous devez le rendre tel jour à telle heure", ben s'ils sont en retard, c'est des points de retard, mais c'est annoncé hein. Je leur dis en début d'année ; ils signent un (comme ça, je suis sûre qu'ils le lisent), ils doivent me rendre le truc signé d'évaluation et, je leur dis "quand vous serez dans la vie professionnelle, une soumission, si vous arrivez cinq minutes en retard, c'est fini. Vous avez fait tous vos calculs de coût pour rien du tout donc l'heure c'est l'heure". » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

Il ressort toutefois des entretiens qu'il est parfois difficile pour les enseignants de faire totalement abstraction des compétences à l'écrit des étudiants, même s'ils ne souhaitaient pas les évaluer au départ. Ils reconnaissent effectivement être naturellement influencés tant par la forme que par le fond de la réponse formulée. Dans ce cas, la façon dont les étudiants rédigent leur réponse influence donc, de manière assez inévitable, l'impression que les enseignants se font de ceux-ci, de même que la note qu'ils leur attribuent. Pour éviter d'être soumis à cette tension, ces enseignants en viennent parfois à exclure ou à favoriser certains modes d'évaluation.

« Derrière tout ça, je me dis, avec un public beaucoup plus faible, il y a aussi la notion d'évaluation qui, quand on est à la phase écrite, est interpellante parce que, j'essaye d'être la plus tolérante possible quand je pense que l'idée est là. Même si ça a été mal écrit, je ne mets pas tous les points, mais j'essaye d'être la plus tolérante possible. Mais la tolérance elle a ses limites aussi quoi. Si j'avais un examen oral, bien sûr, je préférerais, mais ça n'enlèverait pas la problématique. » (Enseignante en Haute École, catégorie paramédicale)

Plusieurs enseignants soulignent clairement qu'une des grandes difficultés qu'ils rencontrent tient au fait que les étudiants savent de moins en moins bien s'exprimer par écrit et qu'en ce sens, un examen écrit avec des réponses ouvertes est handicapant pour un certain nombre d'étudiants. D'autres considèrent que les QCM sont à proscrire car ils évalueraient surtout la compréhension des subtilités de la langue française. De manière générale, les enseignants qui expliquent ne pas vouloir évaluer les compétences transversales liées à la maîtrise du français disent préférer les examens oraux (même si, concrètement, ceux-ci ne sont pas toujours réalisables en raison du nombre élevé d'étudiants).

« Par exemple, quand ce sont des étrangers qui n'ont pas la même connaissance du français, c'est complexe. Et là, j'aime beaucoup mieux les avoir à l'oral ! Ça c'est sûr. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Il y a toujours cette difficulté, je trouve, de passer par le langage écrit, ce qui n'est pas forcément le point fort de nos étudiants. Et même pour les questions, formuler des questions sans y mettre des pièges en français. Ça, c'est un débat qu'on a quand même assez souvent avec des collègues qui... moi, je ne suis pas adepte du QCM. De mon expérience du QCM, moi, je n'arrive pas à formuler des questions en QCM, en tout cas dans le cadre de mes cours, où j'évalue ce que je cherche à faire acquérir à mes étudiants alors qu'en QCM je trouve que j'évalue plutôt la

compétence en français, comprendre la phrase. Et donc je passe par des questions ouvertes. »
(Enseignante en Haute École, catégorie économique)

« Une difficulté que j'ai repérée, c'est le fait que dans le travail personnel qui est à rédiger, la rédaction en elle-même, la capacité de rédaction rentrait très fort en ligne de compte. C'est pour ça que, maintenant, le travail personnel, il est principalement évalué au travers de leur présentation orale et pas au travers de l'écrit. (...) Et je me dis, si je veux pouvoir évaluer en quoi le travail personnel a nourri leur identité personnelle et leur futur métier d'enseignant, ce n'est pas nécessairement les capacités de rédaction qui sont fondamentales. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Des relations entre certains types d'acquis et certaines modalités ou tâches d'évaluation peuvent être observées. D'abord, les évaluations écrites englobant des questions fermées et/ou ouvertes à réponse courte sont habituellement envisagées pour évaluer des connaissances. Ce type d'évaluation permettra à l'enseignant de déterminer si le niveau de maîtrise des apprenants est satisfaisant.

« Le QCM, j'étais vraiment sceptique, mais en définitive, ça ne se passe pas mal. Je n'interroge pas du tout de la même manière. C'est-à-dire qu'avant, dans les oraux et les écrits, je faisais des questions très traditionnelles, des raisonnements, des démonstrations, c'est assez classique en physique. J'aimais bien interroger les étudiants pour voir s'ils avaient compris toute la séquence logique. Mais, là, il fallait une page ou deux de réponse, ce qui avec le QCM devenait impossible. Donc toute la partie raisonnement logique, démonstration a disparu totalement de mon examen. Alors on interroge sur quoi maintenant ? Plus sur des détails de la matière donc je crains d'interroger peut-être plus sur des parties de mémoire. Il y a quand même aussi des questions de réflexion. En fait, avec l'expérience, je suis quand même vraiment content du QCM maintenant. »
(Enseignant en faculté de Médecine)

« Je n'aime pas trop les QCM... (...) je n'ai pas l'impression que ça permette d'aussi bien évaluer ce que les étudiants connaissent parce que bon, ils peuvent mettre un choix par hasard et avoir la bonne réponse par hasard ou pas, ou bien sans être trop sûrs et il leur semble que c'est ça, mais on ne sait pas... Et un étudiant qui est sûr que c'est ça, ben il va le mettre. C'est très bien, mais on ne sait pas faire la différence finalement ! Un qui le met par hasard, un qui le met sans trop de conviction ou un qui est sûr... » (Enseignant en faculté des Sciences Appliquées)

« Oui donc vous comprenez bien, de tout ce que je vous ai déjà raconté, que typiquement un QCM, on ne fera jamais nous. Juste un QCM, je pense qu'aucun de mes collègues n'en a jamais fait non plus. Ça ne nous intéresse pas. Ce qu'on veut savoir, c'est le pourquoi. (...) et le QCM ne va pas très bien rendre ce genre de choses-là donc on ne va pas partir sur ce type d'interrogation-là comme ça. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Moi, j'essaye de ne jamais avoir de QCM. Je n'en ai pas besoin et, quand on n'en a pas besoin, je pense qu'il ne faut pas en avoir parce que c'est un outil qui ne sert qu'à pallier le manque de connaissances qu'on a de quelqu'un quand on a de trop grands auditoires. On ne sait pas avoir une connaissance fine des gens à travers un QCM hein, quelle que soit toute la science qu'on met à les confectionner. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) si vous faites des QCM, vous ne pouvez pas restituer une démarche de pensée par définition. C'est pas mal les QCM en soi, ce n'est pas ça, mais c'est que pour ce que je veux évaluer, ça ne peut pas convenir. Donc, d'emblée, ce sont des questions ouvertes. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Tout ça pour dire que des QCM en philo, je trouve que c'est problématique. Bon, je pense que si j'avais des années avec 500 étudiants, peut-être que j'y passerais aussi hein. Mais bon, je trouve que dans un domaine comme la philosophie, c'est très difficile parce que, justement, ce qui est intéressant, c'est la manière dont vous commentez vos réponses. Vous voyez, il y a rarement une réponse A, B, C ou D. Sauf sur des choses très factuelles. (...) mais ce n'est pas ce qu'il y a d'intéressant en philosophie évidemment. (...) Une réponse, elle vaut par la manière dont vous la commentez aussi. Hein, il y a rarement des réponses qui sont tout à fait vraies ou tout à fait fausses en philosophie. Vous voyez ? Ce n'est pas comme si vous faisiez un QCM d'anatomie hein quoi. Si vous voyez ce que je veux dire. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

Ensuite, les enseignants cherchant plutôt à évaluer la compréhension ou le raisonnement des étudiants privilégient généralement un examen écrit avec des questions ouvertes à développement ou un examen oral. La majorité des enseignants sont convaincus que c'est via une évaluation orale qu'ils sont les plus à même de juger de la compréhension des étudiants même si, en pratique, la mise en place d'un tel examen n'est pas toujours réalisable. Plusieurs enseignants déclarent effectivement que l'oral fournit une information plus précise grâce à son caractère interactif qui permet d'éviter les réponses confuses rendues possibles à l'écrit.

« Je suis à l'abri de pas mal de mauvaises façons de juger parce que, dès que j'ai un doute, je lui dis "pourquoi tu dis ça ?" (...) Mais là, il faut du temps ! Il n'y a rien à faire. (...) Quand c'est un écrit, c'est quand même beaucoup plus casse-pieds parce qu'on peut se douter que l'étudiant a voulu dire autre chose, mais comment interpréter ? Ce qu'il a dit strictement est complètement faux et parfois pour une virgule qui est mal placée hein ! » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« À l'oral, (...) quand il y a quelque chose qui ne va pas, je peux essayer vraiment de faire un diagnostic fin quoi. (...) est-ce que c'est un petit détail, est-ce que c'est une subtilité ou bien est-ce que c'est vraiment qu'ils ne sont pas du tout à leur place ? » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Celui qui est bon et qui sait me faire par cœur toute la preuve, ça, à l'écrit, je ne vais pas le voir alors qu'à l'oral, je ne suis pas infallible hein, mais je pense que je le verrai beaucoup plus facilement. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) il n'y a rien à faire, je trouve qu'on connaît beaucoup mieux les étudiants quand on a la possibilité de leur parler à un oral, (...) on comprend beaucoup mieux ce qu'ils font. (...) Je n'aime pas moffler les étudiants pour des choses qu'ils n'ont pas jugées utiles de dire, qu'ils savent mais qu'ils n'ont pas écrites. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Je pense qu'en philosophie, si vous voulez mesurer le degré de compréhension de la matière, c'est l'examen oral qui convient le mieux. (...) Je pense que, si on veut vraiment voir que l'étudiant a compris les bases en 1re et 2e bacs, on le voit de façon plus nette à l'oral. Pourquoi ? Parce que c'est interactif l'oral. Vous savez, en philosophie, vous pouvez quand même, dans une certaine mesure hein, dissimuler ce que vous ne savez pas ou répondre de manière un petit peu floue ou un petit peu vague ou un petit peu obscure et de sorte qu'on ne sait pas très bien jusqu'où vous avez compris. (...) à l'oral évidemment, dès qu'un étudiant vous dit quelque chose ben vous lui demandez "qu'est-ce que vous entendez par là ?" » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« J'estime qu'une matière comme la philosophie, c'est avant tout d'avoir compris de quoi il s'agissait plutôt que de savoir retenir des 1, 2, 3, 4, etc. Donc l'oral permet ça, permet de faire cette... ce n'est même pas de la discrimination positive, c'est simplement de, de... Qu'est-ce qu'il s'agit d'évaluer ? De la compréhension, plus que de la restitution. Ça, pour moi, c'est quelque

chose d'essentiel. Tandis que c'est impossible, quasiment impossible à l'écrit de vérifier ça. Et ça, ça me frustre ! » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« J'essaye, à l'examen oral, de voir s'ils ont compris parce qu'il ne s'agit pas de restituer simplement un développement mathématique (ce n'est pas comme ça qu'on s'aperçoit s'ils ont compris ou pas). Donc je les interroge alors sur... voir s'ils ont compris la philosophie de la matière, voir pourquoi on enseigne ça, à quoi ça sert, etc. Donc, ça, c'est ma façon de faire. » (Enseignant en faculté des Sciences Appliquées)

Lorsque les enseignants visent la compréhension, ils insistent souvent sur l'importance de pouvoir contextualiser, donner des exemples concrets, faire des liens avec la pratique. Pour certains enseignants, cet aspect est tellement primordial qu'ils ne pénalisent pas l'oubli de certains points de la matière.

« Je vois bien s'il a pu formuler la réponse à ma question mais je vérifie qu'il comprend. J'essaye toujours de demander un exemple, un éclairage pour être certain que ce n'est pas du par cœur et qu'il peut se servir du concept dans la pratique. » (Enseignant en Haute École, catégorie économique)

« (...) l'étudiant qui a bien compris la matière, mais qui ne me restitue pas les items, je vais le faire réussir. (...) pour moi la compréhension prime sur la restitution, même s'il faut les deux hein. Un étudiant qui a compris, mais qui ne sait rien dire, évidemment, ça ne va pas. Mais un étudiant qui a bien compris de quoi il s'agit, s'il ne me donne pas même tous les items que j'attends, je vais plutôt chercher à l'aider, à compléter, comme je disais, à le remettre sur les rails. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Enfin, la capacité des étudiants à appliquer leurs connaissances est davantage mesurée par le biais d'un travail (y compris sous la forme de projet) ou d'un examen écrit avec des questions ouvertes impliquant, par exemple, la réalisation d'exercices ou l'analyse de cas.

« (...) comme je disais, c'est plutôt la question de l'aptitude à savoir présenter quelque chose quoi. Donc c'est pour ça qu'on est plutôt dans cette logique-là de projet et puis aussi, si vous voulez, quand on est en master, je vais dire, les connaissances de base, ils les ont. (...) Donc je vais dire, entre guillemets, je n'ai plus rien à leur apprendre sur cette question-là. Sauf que, il faut que je les place dans des contextes précis et où ils doivent utiliser ce qu'ils ont appris pour justement proposer des solutions innovantes. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

Si tous les enseignants ne mettent pas le focus sur la mémorisation/restitution de contenus dans leur évaluation, ils sont nombreux à partager l'idée qu'il existe des connaissances fondamentales à acquérir obligatoirement, des bases à maîtriser pour pouvoir, d'une part, poursuivre et réussir leur cursus et, d'autre part, performer dans leur vie professionnelle future. Cette conception laisse entendre que l'acquisition de telles connaissances est à la base de tout apprentissage et va donc de pair avec l'idée qu'il faut les développer et les vérifier en début de cursus. Les enseignants constatant une carence à ce niveau pénaliseront l'étudiant en lui attribuant un retrait de points ou directement une note d'exclusion et ce, notamment parce que certains d'entre eux estiment avoir la responsabilité de ne pas laisser progresser dans le cursus un étudiant qui n'aurait pas les acquis nécessaires.

« Si je vois que l'étudiant ne maîtrise pas des bases vues par d'autres collègues (la base) alors je mets la cote d'exclusion. » (Enseignant en Haute École, catégorie économique)

« Les connaissances, c'est le terreau sur lequel on construira la suite. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

Le caractère certificatif vs formatif des évaluations

Les enseignants interrogés ont été nombreux à mettre l'accent sur l'aspect formateur de l'évaluation et ce, même s'il ressort des entretiens que les évaluations mises en place durant le quadrimestre sont souvent certificatives. Si certains enseignants tiennent à organiser une ou plusieurs évaluation(s) à visée formative en cours d'apprentissage, d'autres disent manquer de temps pour cette pratique. On constate, par contre, que ces évaluations – pouvant revêtir un caractère ponctuel ou continu – sont presque toujours volontairement cotées et prises en considération dans la note finale des étudiants. Deux convictions intimement liées semblent être en cause : une évaluation formative doit être préparée et réalisée avec sérieux par les étudiants pour leur être vraiment bénéfique ; or, selon les croyances des enseignants, l'investissement des étudiants est moindre dans ce type d'évaluation si elle n'a pas d'impact direct sur la note finale. En outre, tous les enseignants évaluant les acquis de leurs étudiants en cours de quadrimestre déclarent vouloir les faire travailler plus régulièrement et/ou leur permettre de faire un bilan intermédiaire de leurs acquisitions, qui mettra notamment en évidence les points à améliorer pour l'évaluation finale. Pour certains, c'est aussi un moyen d'alléger la matière de l'examen final. En plus de déterminer si les acquis d'apprentissage sont atteints, l'évaluation serait donc l'occasion de favoriser le travail et le progrès des étudiants. L'objectif sous-jacent est de mieux les préparer à l'évaluation de fin de quadrimestre, qui a généralement un poids plus important dans la note finale, et donc de promouvoir la réussite via un investissement et un contrôle plus constant des étudiants.

« Ils ont un devoir chaque semaine pour chaque TP. Donc, comme ça, ça les force à travailler et ça entre dans la cote finale. (...) Alors, ça aide de deux manières. A priori, ceci c'est essentiellement formatif. Le but n'est pas que ça entre dans la cote finale, mais si je ne le fais pas entrer dans la cote finale, j'aurai beaucoup moins de participation donc le but sera perdu. Et donc, ça a quand même deux effets : d'abord, ben ça les oblige à travailler en cours d'année donc ils apprennent la matière de manière plus efficace. Et il y en a quand même aussi beaucoup qui sont aidés grâce aux points des devoirs. Comme ça entre dans la cote finale, ben ça peut en faire remonter. Certains passent de 9 à 10-10,5... Donc ça aide de ces deux manières-là. » (Enseignant en faculté des Sciences Appliquées)

« Si je leur donne un devoir qu'il faut corriger manuellement, ben je ne ferais plus que ça : corriger des devoirs. Donc ici, je l'ai fait sur e-campus et c'est corrigé automatiquement par e-campus. » (Enseignant en faculté des Sciences Appliquées)

« Pour ce cours, je fais une évaluation continue. Enfin, pas stricto sensu, c'est-à-dire qu'il y a encore un examen en juin. Mais c'est-à-dire que la note finale en juin est constituée comme suit : il y a dans le courant de l'année 5 QCM, que je fais pendant mon cours. Je sélectionne les 4 meilleures notes de ces 5 QCM et je les ramène sur 5 points de la note finale en juin. Il y a ensuite l'examen de janvier, qui se présente sous la forme de questions ouvertes et cet examen compte pour 5 points également. Vient ensuite un test réalisé par la cellule d'accompagnement pédagogique pour le cours du 2e quadrimestre. Un test, également avec des questions ouvertes, qui compte pour 2 points de la note finale et enfin l'examen de juin qui constitue la dernière partie de l'évaluation, également avec des questions ouvertes. Cet examen compte pour 8 points de la note finale. Tout en sachant que si l'étudiant n'a pas réussi l'examen de janvier, dans ce cas-là, j'oublie la cote de janvier et je compte l'examen de juin sur 13. Dans ce cas-là, l'examen de juin reprend une partie de la matière du 1er quadrimestre pour laquelle ceux qui ont réussi en janvier sont dispensés. Ça, c'est le scénario le plus complexe. Pourquoi un scénario si complexe ? Justement pour mesurer la part de progression de l'étudiant. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Les évaluations purement formatives des enseignants interviewés prennent principalement la forme de simulations d'examen (oral ou écrit, incluant les tests à blanc) ou de commentaires vis-à-vis d'un travail (ou

d'un projet). Dans ce cas, il s'agit, pour eux, de donner aux étudiants un retour qualitatif quant à l'avancement du travail afin de les guider au mieux en vue du produit fini qui sera évalué en fin de quadrimestre.

En outre, les entretiens démontrent que beaucoup d'enseignants accordent une très grande importance au feedback. Cette volonté de donner aux étudiants un retour constructif sur leurs productions ou prestations s'inscrit clairement dans une visée formative dans le chef des enseignants. Ils ont effectivement souvent manifesté la volonté de formuler des rétroactions personnalisées et constructives ayant pour objectif principal, d'une part, d'informer l'étudiant sur la qualité de sa performance – c'est-à-dire de pointer son adéquation avec les exigences de départ – et, d'autre part, de lui suggérer des pistes d'amélioration. Ce type de feedback paraît particulièrement essentiel pour les étudiants qui ont été en difficulté à l'examen. Quelques enseignants, convaincus qu'il est toujours possible de s'améliorer, estiment toutefois que l'ensemble des étudiants peuvent en tirer parti, qu'ils soient en situation d'échec ou de réussite.

« Mais, le feedback, moi j'ai vu, ça... c'est quelque chose dont ils ont besoin. C'est, allez, dix minutes après les questions-réponses, etc., et ils apprécient ce moment-là. » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

« Je trouve que c'est important que je leur montre "attention, je vois bien que tu as étudié mais soit t'as pas compris en profondeur (ou en tout cas tu n'as pas réussi à me convaincre que t'avais compris en profondeur), soit t'as vraiment étudié trop superficiellement. (...) Ils doivent comprendre qu'il faut qu'ils changent leur façon de travailler leur théorie. (...) Il faut absolument que quand ils sortent, ils sachent s'ils avaient effectivement bien ou pas bien préparé leur théorie puisqu'ils ont des examens qui suivent donc il est important qu'ils puissent éventuellement rectifier le tir.» (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Si on veut faire progresser les étudiants (et notre but c'est quand même de faire progresser les étudiants ; ce n'est pas juste de leur mettre une note quoi), ben ça me semble important et c'est le seul moment finalement (et c'est aussi pour ça que j'aime bien les oraux) où on les rencontre de manière individuelle. (...) vous les rencontrez de manière individuelle, vous voyez individuellement comment ils raisonnent, comment ils réfléchissent et vous pouvez leur dire "voilà comment individuellement vous pouvez vous améliorer, voilà pour vous où est le problème". Et le problème n'est pas le même pour tous les étudiants évidemment. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

Notons qu'il est assez rare que le feedback ne se réduise qu'à annoncer la réussite ou l'échec de l'étudiant, mais que le type de feedback fourni dépend fortement des modalités choisies.

Pour les examens écrits, les enseignants se contentent généralement de communiquer la note aux étudiants (avec quelquefois seulement son détail) et d'annoncer une possible consultation des copies. Celle-ci est presque toujours organisée à la demande de l'étudiant et n'est donc que très rarement systématique, ce qui consterne parfois les enseignants qui auraient souhaité pouvoir expliquer aux étudiants ce qui était attendu d'eux. À l'inverse, des enseignants expliquent prendre le temps d'annoter largement les copies des étudiants afin de leur fournir un retour précis et constructif qui leur permettra de s'améliorer à l'avenir. Cette pratique est aussi observée pour les travaux écrits.

« (...) Je ne peux pas m'empêcher d'aller dire "mais non, là, ce n'est pas correct, il fallait faire ceci" alors... et ça, je n'arriverai pas à me changer. J'ai bien compris qu'il faut que je raconte ma vie. Euh, mais donc oui, franchement je passe un temps dingue à corriger. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Les enseignants organisant des QCM considèrent, quant à eux, qu'il est relativement compliqué de fournir un feedback aux étudiants. En effet, ils estiment simplement pouvoir les éclairer sur les erreurs qu'ils ont ou non

commises à l'examen, mais ne pas pouvoir leur donner un feedback plus complet. Les propos des enseignants interviewés mettent notamment en cause deux éléments : le QCM ne permettrait pas à l'enseignant d'identifier clairement l'origine des difficultés rencontrées par les étudiants (on peut effectivement se dire qu'une réponse incorrecte peut s'expliquer de plusieurs façons : un manque de compréhension ou d'étude de la matière, mais aussi une mauvaise compréhension de l'énoncé, une erreur de distraction...), qui constituerait une information utile à la formulation du feedback ; certains contextes d'évaluation, comme celui du concours en médecine, limiterait la liberté qu'ont les enseignants en matière de feedback.

« On voudrait pouvoir évaluer et si l'étudiant vient après son évaluation, le conseiller, lui donner un feedback. Et pour ça, il faut avoir une évaluation correcte et relativement complète. Dans notre faculté de médecine où il y a tant d'étudiants, c'est un problème évidemment. Donc on est vite tenté par le choix multiple quand il y a beaucoup de copies (...). Le feedback, tout le monde n'en veut pas nécessairement mais c'est vrai que, quand j'ai un étudiant qui vient me voir pour un QCM, qu'est-ce que je peux lui dire ? (rire). Si on veut savoir où est le problème, c'est difficile avec un QCM. » (Enseignant en faculté de Médecine)

« Le feedback est relativement nul en médecine. Comment est-ce qu'ils reçoivent leurs résultats ? Je ne sais même pas exactement ... je ne sais même pas quand ils le reçoivent. Ils ne l'ont pas tout de suite après l'examen, ça c'est sûr. Ce se fait par la voie tout à fait officielle, donc par le secrétariat de la faculté de médecine. Les profs ne donnent jamais les résultats aux étudiants. La faculté de médecine c'est très particulier, c'est une faculté où on a extrêmement peur des recours, c'est très rigide, très fermé. On n'a pas énormément de liberté, ça passe par le secrétariat de médecine point. (...) oui il y a clairement des interdits en faculté de médecine. Surtout ne pas donner de feedback avant la délibération, ce serait criminel mais même après, on nous déconseille de discuter des examens. Oui, feedback, il y a quand même les consultations des copies qui sont obligatoires mais ça c'est décevant car les étudiants viennent, ils ne posent pas de questions, très peu. La seule chose qu'ils font c'est comparer les questions qu'ils ont mis sur leurs questionnaires QCM à celles qu'ils auraient dû mettre. Mais ils nous posent très peu de questions pour savoir comment ils auraient pu répondre. Ils viennent par groupe de 10 et ils défilent. On leur laisse un quart d'heure pour consulter leurs copies. » (Enseignant en faculté de Médecine)

« Aussi, je crois que quand c'est des examens théoriques (à juste titre ou pas hein, je ne sais pas), ils vont venir moins le consulter que quand ce sont des choses plus pratiques. Le théorique, ils savent bien que ça se trouve dans le syllabus. Ils ont raté, c'est parce qu'ils n'ont pas étudié. Quand ce sont des questions, je vais dire, où il y a plus un aspect pratique, ils viennent peut-être plus facilement parce qu'ils se disent "je n'ai peut-être pas compris une matière". Et ça, ça arrive. Il y en a, j'ai déjà eu, "ah, ben je m'aperçois que je n'ai rien compris". Ben oui ! Ben voilà. C'est là pour ça. » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

À l'oral – de même que lors de la présentation orale d'un travail ou d'un exposé – le feedback est beaucoup plus automatique, presque incontournable au vu du caractère interactif de l'examen. Étant en relation directe avec les étudiants, les enseignants utilisant une modalité d'évaluation orale disent même parfois devoir s'efforcer de surveiller leur attitude, verbale comme non verbale, pour s'assurer que l'étudiant capte le signal souhaité.

« Montrer le moins d'émotions possible, je pense que c'est important parce que les étudiants sont extrêmement attentifs. Ils sont dans des instincts de survie donc ils vont s'accrocher à un sourire en se disant "ça va" ou bien si je fais ça avec la tête (hochement de tête allant de gauche à droite), ils s'effondrent alors que ça va relativement bien... Mais ça, ça vaut plus pour les premiers bacs. Enfin, même, même en 3^e bac, de temps en temps, vous avez encore ça. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Toutefois, aucun des enseignants interrogés n'annonce de manière catégorique la réussite ou l'échec de l'étudiant. Les enseignants formulent plutôt une appréciation générale, ce qui va leur permettre de prendre *a posteriori* le temps, d'une part, de relire les quelques notes prises pendant l'évaluation pour attribuer ou ajuster la note et, d'autre part, de calculer la note finale sur la base des résultats à l'ensemble des modalités d'évaluation (dans le cas où il y en a plusieurs), ceux-ci n'étant pas toujours connus au moment du face à face avec l'étudiant.

« Je ne dis pas nécessairement la note exacte parce que, parfois, je veux comparer les performances des étudiants. Mais je dis quand même "en dessous de 10, 10, 12, 14, 16". Enfin, je leur donne quand même une idée, un ordre de grandeur à un point près. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« Je leur dis "ça été" ou "ça n'a pas été", mais je ne donne pas de cote. (...) Non parce que la cote, après, il faut faire la moyenne avec le rapport. Donc je ne vais pas la donner, puisque je n'ai pas fait la moyenne. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

Le feedback donné à la suite d'une évaluation orale est donc moins orienté vers le résultat et se veut plus détaillé, même si certains enseignants font part de leur difficulté à formuler oralement un feedback honnête et précis à un étudiant dont la performance n'était pas satisfaisante. Beaucoup déclarent ainsi rester volontairement flous, notamment pour éviter de les décourager, voire de devoir « sécher leurs larmes ». Cet aspect laissant supposer l'existence d'une dimension émotionnelle de l'évaluation est abordé plus en détail dans un point ultérieur du rapport.

« Je me trouve parfois maladroit pour dire à l'étudiant que ça n'a pas été. Donc je ne suis pas très à l'aise pour faire un retour. Je préfère qu'ils le comprennent que ça n'a pas été, que ça aille de soi. Je crois que c'est un peu de l'empathie, je sais ce que c'est, j'ai été étudiant, c'est parfois démoralisant en pleine session un examen qui n'a pas été. Je ne voudrais pas que ça ait un impact pour la suite pour lui. » (Enseignant en Haute École, catégorie économique)

Si les enseignants accordent une valeur ajoutée au feedback, en allant parfois jusqu'à dire que c'est lui qui donne du sens à l'évaluation, ils le qualifient aussi d'énergivore, ce qui contribue parfois à influencer sa qualité. Plusieurs enseignants prétendent effectivement ne pas pouvoir pratiquer le feedback quand et comme ils le désirent. La taille des groupes et l'organisation de l'année académique sont deux éléments jugés en cause. En effet, chaque période d'examens est suivie d'une période de vacances pour les étudiants, ce qui implique qu'ils ne viennent jamais (ou trop tardivement) prendre connaissance du feedback de l'enseignant.

« Ils peuvent évidemment venir voir leur examen. Ça, c'est conseillé. Maintenant, je ne peux pas les forcer hein bon. L'examen est là et je passe en revue avec eux de manière individuelle l'examen. Après, ils le font, ils ne le font pas, c'est... Dans les faits, ils sont en vacances hein, donc voilà. » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

« Globalement, très peu d'étudiants viennent voir leur feuille, ce que je trouve vraiment désespérant parce que, moi, j'écris ma vie sur les feuilles d'examen ! Et à chaque fois, chaque année, je me dis "mais enfin, à quoi ça sert si jamais personne ne vient voir mes commentaires quoi ?" » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Le feedback est possible pour les examens qui ont eu lieu en janvier, où là il y a un retour qui est organisé auprès des étudiants. Les examens de juin, par contre, il n'y a pas de retour possible, sauf pour ceux qui ont raté qui peuvent venir éventuellement, ils ne viennent pas tous mais enfin ils peuvent venir. Mais il y a quand même pas mal d'étudiants, je pense surtout aux travaux, des travaux qui ont un poids de plus en plus important plus on avance... En 3^e, on essaye quand même d'organiser, généralement avant la proclamation, une journée où ils peuvent venir pour avoir un

retour sur leur séminaire, mais évidemment on ne peut pas leur donner la note. Enfin, ils peuvent deviner si ça été ou pas été. Mais souvent, on s'est déjà dit en département que, en 2^e ou pour des cours avec des travaux, c'est bien de pouvoir organiser auprès des étudiants un feedback. Alors on pourrait éventuellement le faire à la rentrée de l'année d'après. Seulement deux mois après, c'est fini, le travail est terminé. Donc là, il y a peut-être un petit manque ou un gros manque car je crois que l'étudiant perd quelque chose à ce niveau-là. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Une fois que la proclamation est passée, c'est fini. Même ceux qui ratent, il n'y a quand même qu'une faible proportion qui vient voir ses copies d'examen. Et les autres exceptionnellement, mais sinon ils ne viennent pas. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Par ailleurs, certains disent manquer de temps pour recevoir leurs étudiants individuellement, ce qui nécessite de les rencontrer à plusieurs. En outre, il ressort que les feedbacks fournis sont plus personnalisés pour les tâches individuelles que pour les travaux, projets ou présentations de groupe, principalement parce que la contribution de chacun au produit fini commun est rarement connue de l'enseignant et, dans certains cas aussi, pour éviter d'accabler ou de valoriser publiquement un membre du groupe en particulier. Enfin, plusieurs enseignants disent préférer (ou préféreraient) les examens oraux car ils sont plus propices à la communication d'un feedback, partant du principe qu'interagir avec l'étudiant serait déjà une forme de feedback, qui plus est bénéfique parce qu'il est personnalisé et immédiat.

« Ils présentent tous et puis on débriefe (le jury) à huit-clos et donc moi je mets une cote sur base des discussions du jury. Mais le jury ne revient pas et on n'a pas toujours le temps, en fait, de, moi, rencontrer les étudiants de manière individuelle donc c'est plutôt une présentation de groupe où, de nouveau, je vais peut-être être un peu modérée dans mes... de nouveau, pour ne pas mettre en déséquilibre un étudiant par rapport à un autre. (...) Quand ça se passe bien, il n'y a pas de soucis. C'est plutôt quand ça ne s'est pas bien passé. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

Au vu de ces pratiques, il nous semble pouvoir affirmer que l'évaluation, bien que généralement certificative, n'est donc bien souvent pas considérée comme le point final du cours – principalement pour les étudiants ayant fait preuve d'une performance moyenne ou médiocre –, mais plutôt comme un signal que l'enseignant leur renvoie pour leur montrer s'ils ont acquis ce que l'on attendait d'eux et s'ils peuvent poursuivre dans cette voie.

Tout ceci permet de mettre en avant une tension vécue par plusieurs enseignants liée aux diverses facettes de leur métier. Les enseignants semblent effectivement parfois tiraillés entre leurs postures d'évaluateur et de formateur. Ils sont avant tout enseignants, responsables d'une formation, mais ils se questionnent aussi sur la manière et sur la possibilité de concilier ce rôle avec celui qui consiste à certifier ce que les étudiants ont acquis durant cette formation. Leur profession demande, d'une part, de former les étudiants, de les guider dans leurs apprentissages puis, d'autre part, d'évaluer leurs acquis de la façon la plus impartiale possible. Ils doivent ainsi sortir de leur rôle de formateur pour endosser celui d'évaluateur, ce qui semble être une source de préoccupations et de questionnements. Est-il possible d'endosser ces deux rôles sans en privilégier un au détriment de l'autre ? Est-il admissible d'être à la fois juge et partie ? Cette dualité est parfois jugée incompatible. Elle n'est en tout cas pas toujours facile à vivre pour les enseignants et c'est peut-être pour cette raison que beaucoup d'entre eux disent préférer les examens oraux. La possibilité d'interagir avec les étudiants et de les ré-aiguiller si besoin leur donne l'impression de continuer à former les étudiants tout en les évaluant et donc de combiner ces rôles de formateur et d'évaluateur.

« Moi, j'avoue que j'ai été longtemps dans l'optique "si on pouvait être juste formateur et que d'autres évaluaient ça m'arrangerait bien". Parce que je trouve que, trop souvent, l'évaluation intervient comme, perturbe la relation que l'on pourrait établir entre formateur et enseignés.

C'est pour ça que j'essaie vraiment, je leur dis beaucoup de reporter l'évaluation le plus loin possible. D'accord, on s'en occupera, mais plus tard. D'abord on essaye d'apprendre des choses. (...) Je me sens prête à la justifier (l'évaluation) aux étudiants. S'ils me demandent pourquoi je veux qu'ils fassent ça, j'y vois un intérêt. Ce n'est pas juste pour évaluer, j'y vois un intérêt parce que ça leur sert en stage. J'ai besoin que cette évaluation elle serve à quelque chose et pas qu'elle me serve juste à moi, à mettre des points. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Pour moi, c'est vraiment la crédibilité de ce qu'on fait qui est engagée dans un processus d'évaluation. Ce n'est pas uniquement une manière de dire à l'étudiant "tu n'as pas cette compétence-là ou tu as cette compétence-là". Pour moi, il y a plus que ça. Bien sûr, on lui dessine son profil dans un domaine avec des attendus bien précis. Mais l'enjeu me paraît aussi vraiment du côté de la formation : on va t'aider à entrer dans quelque chose et à maîtriser quelque chose. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« Ça me permet de leur dire "je ne suis pas en train d'évaluer ta personne. Je suis en train d'essayer d'évaluer une compétence que l'on attend de toi à un moment donné de ton cursus". Parce que ma compétence est critériée et que je peux lui expliquer : "on attend ça de toi". Plutôt que de lui dire "tu es mauvais" et que l'étudiant reçoive ça comme un jugement de valeur sur sa personne. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Déjà l'enseignement, pour moi... enfin euh... Il y a déjà quelque chose d'un peu paradoxal, et même presque illégal, d'être à la fois celui qui donne le cours et celui qui interroge. Hein, on est juge et partie. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

Le souci d'exhaustivité de l'évaluation

Beaucoup d'enseignants évoquent l'importance d'interroger les étudiants sur l'entièreté de la matière vue au cours, mais tous ne sont pas convaincus que ce soit possible étant donné que cela implique de leur poser un grand nombre de questions. Le défi est alors de brasser la matière, sans que l'évaluation ne devienne trop longue ou pesante. Plusieurs pratiques sont mises en œuvre dans ce but.

Quelques enseignants traduisent cette volonté par la mise en place d'un examen écrit qui englobe des questions fermées (de type QCM ou Vrai-Faux) et/ou ouvertes à réponse courte. Le nombre d'items posés dans ce type d'évaluation étant généralement élevé, ils estiment que cela permet de mieux couvrir la matière.

« Je pose des questions précises qui portent sur un élément (à réponse courte). Cela me permet de parcourir l'ensemble de la matière et de tester le niveau de connaissance des étudiants. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Ils ont un tout petit QCM de connaissance et compréhension. Ce que j'appelle connaissance et compréhension, c'est soit des, vraiment une définition ou alors il faut comprendre une définition et choisir une bonne proposition. Et puis, ils ont un petit QCM (ce que j'appelle "d'application") donc ils ont une sorte de mini, mini exercice où des réponses sont proposées. Ça, je fais ça depuis quelques années parce que ça permet de balayer énormément de chapitres de la matière sans qu'ils passent trop de temps à écrire. » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

Dans le même ordre d'idées, beaucoup d'enseignants semblent penser que les autres modalités d'évaluation permettent de balayer moins largement la matière. Des enseignants n'hésitent toutefois pas à y recourir pour évaluer les acquis de leurs étudiants et s'en accommodent. Dans cette optique, il paraît effectivement acceptable de se focaliser, si pas sur chaque partie du cours, sur certaines seulement. C'est le cas notamment de nombreux enseignants qui évaluent via un examen oral puisqu'ils ne peuvent poser que quelques questions aux étudiants dans un laps de temps relativement court. Il n'est pas rare qu'ils fassent en sorte que ces

questions (définies à l'avance ou non) portent alors sur plusieurs chapitres, choisis selon une logique qui leur est personnelle.

« (...) il ne faut pas que les étudiants aient le sentiment qu'ils ont été (parce que c'est peut-être un peu le problème des examens oraux) interrogés sur une toute petite partie de la matière et qu'ils avaient étudié plein de choses à côté et qu'ils n'ont pas eu l'occasion de vous le montrer. Ça, il faut éviter aussi. Alors ben, vous ne pouvez pas l'éviter complètement parce que vous ne pouvez pas, évidemment, si vous avez fait 30 heures de cours, vous ne pouvez pas faire 30 heures d'examen où il va vous reparler de tout ce que vous avez parlé en 30 heures de cours hein, mais (sourire)... Bien sûr, vous n'interrogerez jamais sur tout, mais il faut quand même interroger sur plusieurs parties du cours. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« Ce n'est jamais le même groupe de deux questions. En fait, c'est un tirage au sort. Il y a un programme informatique. J'ai, moi, une banque de données avec toutes mes questions et c'est un programme informatique qui euh... mais, on a mis des conditions hein donc une question du début, une qui est sur la fin, (...) pas deux questions difficiles, etc. Donc c'est aléatoire. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

« L'examen dure une vingtaine de minutes et ils ont le temps de l'examen précédent pour préparer les trois questions. Et ils m'ont rendu, une semaine avant, leur travail écrit. Et donc je fais le feedback sur le travail écrit et puis je les interroge sur le reste de la matière de façon relativement classique... évidemment les trois questions portant sur le début, la moitié et la fin du cours. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Je suis relativement à l'aise par rapport à ça et je l'explique aux étudiants. Je leur dis, si vous alliez passer un examen oral, la manière dont ça se passe, on pêche une question et on est interrogé aussi sur une partie. Donc ce n'est pas parce que je passe par un écrit que je dois poser des questions dans l'ensemble de la matière. J'essaie à chaque fois de prendre une question qui est de toute façon divisée en plusieurs sous-questions et qui me permettent de valider si oui ou non l'étudiant semble avoir acquis les objectifs. » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

Par ailleurs, étant conscients de ne pas vérifier de manière complète les acquis des étudiants à l'examen, ils veillent généralement à ce que leur évaluation nécessite une étude et une maîtrise de l'entièreté de la matière de la part des étudiants (par exemple, en annonçant qu'ils seront interrogés sur plusieurs parties du cours sans toujours mettre l'accent sur les mêmes d'année en année, en précisant que les questions seront attribuées au hasard et donc qu'il n'y a aucun moyen de les connaître à l'avance...).

Si des enseignants ont l'ambition de couvrir l'entièreté de la matière au sein d'une seule épreuve évaluative, d'autres sont amenés à combiner plusieurs modalités d'évaluation ou préfèrent multiplier les moments d'évaluation en optant pour un dispositif d'évaluations partielles en cours d'année, ce qui leur permet de répartir la matière sur plusieurs épreuves. Ce scénario semble idéal aux yeux de beaucoup d'enseignants, mais il n'est toutefois pas toujours matériellement réalisable à cause, notamment, d'un manque de temps ou de ressources pour la correction.

« (...) suite à la réforme « paysage », il se fait qu'on a instauré une semaine blanche et donc je perds une séance de deux heures. Pour mon cours, deux heures de cours, ça fait une méchante différence. Ce sont deux heures que je dois d'une manière ou d'une autre récupérer. Qu'est-ce que je vais faire ? Je vais tailler dans l'évaluation continue. Il y a donc un QCM qui va tomber, il n'y en aura plus que quatre. Et je vais essayer, mais ce n'est pas encore gagné, qu'un de mes QCM, je ne le fasse plus pendant mes heures de cours, mais qu'il soit fait pendant la semaine des tests de novembre. Pour en fait gagner les deux heures que Marcourt m'a fait perdre. Mon évaluation à

partir de l'année prochaine sera moins précise et moins fondée sur la durée que jusqu'à présent, mais je n'ai pas le choix parce que j'ai perdu deux heures de cours. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) les étudiants se sont plaints à un moment donné du surplus du nombre d'examens donc j'ai laissé tomber mon oral et ça ne changeait pas grand-chose finalement aux résultats finaux, je pense. Et voilà et donc, maintenant, j'essaie de... l'écrit permet aussi de balayer donc je veille vraiment à ce que finalement tous les points, tous les chapitres etc. qu'il n'y en ait pas qui soient... (...) il n'y a pas une matière qui est privilégiée par rapport à une autre voilà. » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

« (...) prendre deux jours pour 5 crédits alors qu'il y a plein d'examens à mettre (parce qu'ils doivent pouvoir repasser tous les examens de janvier en plus), ça devient difficile. (...) moi, c'est vrai que j'ai entre guillemets "que" 5 crédits et trois parties à l'examen, ça commence un peu à coïncider, si je peux dire. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Derrière ce souci d'exhaustivité se cachent principalement deux idées. D'une part, la matière du cours constitue un tout qu'il faut connaître et maîtriser dans son ensemble et ce, même si certains concepts et chapitres sont inévitablement plus fondamentaux que d'autres. D'autre part, le résultat de l'évaluation ne doit pas être le fruit de la chance ou du hasard, mais il doit refléter le réel niveau de connaissance et de maîtrise des étudiants. Cette seconde conception renvoie à la fiabilité de l'évaluation, qui constitue d'ailleurs aussi un défi pour plusieurs enseignants.

« Si on fait une évaluation globale, on évalue que certaines parties du cours, on ne saurait pas tout évaluer. Si on fait des partielles, on sait que toutes les parties seront évaluées. L'évaluation c'est aussi un peu une question de chance. On sait que les étudiants ne sauront pas maîtriser toutes les parties et donc s'ils ont une question sur une partie qu'ils maîtrisent moins bien, le facteur chance joue. » (Enseignant en Haute École, catégorie paramédicale)

« Je balaye toute la matière. C'est-à-dire que je ne veux pas que ce soit l'effet du hasard, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Je leur pose des questions qui sont censées couvrir la matière (pas dans le détail, mais il n'y a pas de partie du cours, si vous voulez, qui y échappe à l'évaluation). (...) Donc, par exemple, à l'oral, quand il y a trois parties, ben il y a trois tas de questions et ils doivent prendre une question dans chaque tas. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) je pense que, globalement, les étudiants qui devraient réussir, réussissent et ceux qui ne devraient pas réussir, sauf s'ils sont très chanceux, vont peut-être réussir de temps en temps un examen. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« C'est certain qu'on n'est peut-être pas toujours... je vais dire... il y a une part de hasard parce que je ne vais pas interroger sur toute la matière. Donc, idéalement, on pourrait espérer que chaque étudiant soit traité de la même façon mais bon, ça, ce serait un défi : se dire qu'il faudrait que chaque étudiant ayant travaillé, connaissant suffisamment sa matière, réussisse. Et, à l'opposé, que chaque étudiant n'ayant pas acquis suffisamment, rate. Ça, ce serait l'idéal. On peut supposer que, quand même, globalement, ça se passe... Enfin, j'espère que ça se passe relativement comme ça. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

Précisons enfin que certains enseignants se satisfont très bien de ne pas parvenir à couvrir l'entièreté de la matière. Deux raisons sont avancées par les enseignants interviewés. Soit ils disent préférer mettre l'accent sur d'autres aspects de l'évaluation. En particulier, ils trouvent qu'il est plus intéressant d'interroger en profondeur sur une partie de la matière plutôt que d'évaluer superficiellement l'entièreté de celle-ci. Ils ont ainsi la conviction qu'une évaluation fine est à privilégier. Soit parce que les contraintes contextuelles sont telles qu'ils

disent ne pas pouvoir faire autrement. Ils pointent particulièrement le manque de temps, la taille des groupes et la nécessité de ne pas surcharger les étudiants.

« Impossible d'interroger sur l'ensemble de la matière sauf avec des QCM, mais les QCM ne se prêtent pas à la matière. Un oral serait mieux, mais pas possible vu le nombre d'étudiants. Donc j'ai fait le choix de ne plus interroger sur certaines parties. » (Enseignant en Haute École, catégorie paramédicale)

L'importance d'une évaluation juste

Presque tous les enseignants interrogés insistent sur l'importance d'évaluer les acquis des étudiants de manière juste. Si cette volonté est généralisée, on relève toutefois plusieurs disparités dans les discours ainsi que dans les termes utilisés pour la traduire. Pour certains, une évaluation juste est une évaluation adaptée à l'individu, qui doit pouvoir démontrer la « valeur intrinsèque » des étudiants. Il s'agit alors d'offrir des contextes d'évaluation qui correspondent aux spécificités des étudiants et qui tiennent notamment compte de leurs parcours. Pour d'autres, il s'agit plutôt de mettre tous les étudiants suivant un même cours sur le même pied d'égalité face à l'évaluation de celui-ci, notamment en proposant les mêmes conditions de passation et les mêmes tâches à tous. On constate ainsi que les enseignants semblent être partagés entre une vision équitable et une vision égalitaire de l'évaluation.

« (...) idéalement, si je pouvais mettre ma main sur leur front et dire "toi, ça vaut 15 ; toi, ça vaut 17", ce serait parfait ! Mais c'est impossible à faire. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Il faut vraiment pouvoir percevoir la spécificité, la... pas la valeur ajoutée, mais la valeur intrinsèque de chaque étudiant à travers un écrit et, si possible, un écrit et un oral (...) pour avoir cette relation directe avec l'étudiant (...) car, moi, je ne crois pas à un oral seul non plus. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« Pour l'écrit, c'est vrai que c'est plus facile parce que tout le monde a les mêmes questions et donc on se sent de suite plus juste qu'à un oral où il n'y a rien à faire, je sais très bien que j'ai certaines de mes questions (pourtant je ne les considère pas difficiles mais) que les étudiants aiment nettement moins que d'autres questions. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Beaucoup d'enseignants témoignent également de leur volonté, mais aussi de leur grande difficulté à être objectifs face à l'évaluation. Ce souci d'objectivité se traduit parfois par le choix d'une modalité d'évaluation particulière. L'oral est souvent perçu comme laissant plus de place à la subjectivité que l'écrit. Un examen écrit à questions fermées serait, par ailleurs, plus objectivable qu'un examen constitué de questions ouvertes. Le choix du QCM, par exemple, représente pour les enseignants un gage d'objectivité dans la mesure où tous les étudiants sont généralement confrontés aux mêmes questions et au même traitement pour la correction de ces questions (d'autant plus lorsqu'elle est automatisée). De manière générale, il paraît donc plus adapté d'opter pour un examen écrit ou un travail écrit lorsqu'on vise une objectivité accrue. Notons que cette exigence d'objectivité est principalement mise en avant en faculté de médecine, en premier bac. Les étudiants étant dans une logique de concours, les enseignants veulent éviter à tout prix les éventuels recours. Dans d'autres facultés, la crainte des recours est aussi un élément les encourageant à être le plus objectif possible.

« Les oraux, c'est un peu plus subjectif. Entendons-nous bien. Moi, à un moment donné, je faisais des oraux en marketing et moi qui suis très... j'avais un peu du mal parce que d'un étudiant à l'autre, des fois, la réponse variait un petit peu, mais un tout petit peu et puis il fallait se souvenir "oui, mais lui, je lui ai mis 15". Donc, bon, on a des grilles, mais malgré tout... voilà, ce n'est pas noté noir sur blanc. » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

« C'est parfois plus difficile à un oral d'être neutre. Parfois, on se rend compte qu'on a pris beaucoup de retard, donc il faut accélérer, on pose moins de questions. Donc j'avoue être plus à l'aise dans un examen écrit que dans un examen oral. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« L'avantage que je vois quand même [aux QCM], et ça, ça nous a été imposé dans le cadre du numerus clausus et des concours, c'est le caractère équitable de l'épreuve. Tous les étudiants sont confrontés aux mêmes questions, ce qui n'est pas le cas d'un examen oral. Et c'est équitable aussi dans la correction. Je me souviens avoir fait des corrections de questions ouvertes, ils étaient 480 étudiants, ça prend des jours de corriger ça. Et vous savez comme moi que les êtres humains sont ainsi faits, que les humeurs sont souvent inégales. Ça, c'est un exercice que je n'ai pas fait personnellement mais qu'un collègue a fait, c'est de prendre une série d'épreuves, de les corriger et ensuite de les mettre au frigo. Puis de les reprendre de manière anonyme sans avoir la cotation et de refaire la correction 3-4 mois après. Et puis de comparer le différentiel d'évaluation entre ce qui a été évalué la 1re fois et la 2e fois. Et bien c'est surprenant. Bon, l'étudiant ne passe pas de 9 à 18, soyons clair mais dans les franges entre un 9 et un 10 ou un 10 et un 11. Parce que vous n'avez pas toujours la même constance dans ce qui est demandé. Donc tout ça est gommé dans les QCM. » (Enseignant en faculté de Médecine)

« (...) pour le concours, il était indispensable qu'il n'y ait plus de contestations possibles des étudiants. Et il s'est avéré que le QCM était une très bonne méthode pour éviter les contestations. Là il n'y a plus de discussions possibles. Il y a toujours cette peur des recours qui est un peu parano mais en médecine, c'est vrai c'est tellement chaud avec ce concours. » (Enseignant en faculté de Médecine)

« La difficulté, je trouve, c'est (...) quand on a plusieurs classes, pour le même cours, que ce soit vraiment équitable d'une classe à l'autre. (...) J'ai un cours que je donne à toutes les sections en fait et donc je les ai chaque fois, soit deux sections rassemblées pour la théorie, mais d'office classe par classe pour les exercices. Et les examens ne sont pas forcément en même temps pour chaque section. Déjà, il y en a qui sont au premier semestre et d'autres qui sont au deuxième semestre et donc, c'est de rester euh... que l'examen soit plus ou moins équitable (sachant qu'il y a des exercices et de la théorie) et donc que les exercices soient de même niveau quelle que soit la période de l'année où ils passent l'examen. (...) les étudiants pourraient toujours comparer et dire "oui, mais ce n'est pas juste" donc, oui, je trouve que c'est important. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

Beaucoup d'enseignants choisissent d'autres modalités d'évaluation que les examens à questions fermées pour évaluer les acquis de leurs étudiants. En général, ils sont plutôt conscients que ce choix présente un risque de subjectivité de leur part, mais ils pensent bien souvent pouvoir la contrôler en mettant en place une série de stratégies. Lors de la correction d'examens écrits, par exemple, beaucoup d'enseignants expliquent qu'ils corrigent sans regarder le nom des étudiants, traitent les copies question par question, inversent l'ordre de la pile de copies entre chaque questions. Certains corrigent d'abord un échantillon de copies afin d'avoir un « standard » pour corriger la suite. Ceux qui mettent en place cette pratique disent revenir sur l'échantillon de départ afin de s'assurer de ne pas avoir été plus exigeant ou plus indulgent au fur et à mesure de la correction.

Enfin, un très grand nombre d'enseignants évoquent l'importance de travailler à plusieurs pour garantir l'objectivité et ce, même si dans les faits, ce n'est pas toujours réalisable. À l'Université, plusieurs enseignants disent avoir recours à leur assistant dans cet objectif ; en Haute École, la collaboration se fait surtout entre enseignants d'une même unité d'enseignement (UE). En particulier, les enseignants qui organisent des examens oraux préfèrent ne pas être seuls pour interroger les étudiants. Dans certains cas, cela semble davantage être fait dans la crainte des recours).

« Pour l'oral, je veux quelqu'un avec moi pour qu'il puisse montrer, enfin, témoigner, même si ce sont mes assistants et donc que leur parole peut être euh... ne serait peut-être pas aussi importante que ça... Je veux qu'il puisse effectivement témoigner que j'ai été impartiale. (...) J'essaye vraiment de surveiller ma posture personnelle mais, du coup, je veux vraiment que quelqu'un soit là avec moi. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Des enseignants expliquent mêler plusieurs modalités d'évaluation et faire la moyenne des notes pour être le plus juste possible. À l'inverse, il arrive que certains prévoient un barème (qu'ils choisissent d'annoncer ou pas aux étudiants, s'ils souhaitent ou non garder des marges de manœuvre) portant sur les différentes modalités, ce qui aurait pour but d'empêcher les étudiants de faire l'impasse sur l'une ou l'autre. En procédant de la sorte, ces enseignants pensent effectivement pouvoir contraindre les étudiants à s'investir dans chacune des modalités d'examen. Ce souci provient aussi parfois du fait qu'ils accordent plus d'importance ou une plus grande fiabilité à la modalité que les étudiants, selon eux, seraient plus susceptibles de laisser pour compte.

« L'important finalement, pour moi, ce n'est pas la méthode d'évaluation. C'est un ensemble de méthodes différentes d'évaluation qui donne un regard finalement qu'on peut espérer objectif sur l'étudiant. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« A priori, je dis a priori, c'est 50/50 tout en sachant qu'une insuffisance grave dans une des deux parties ne pourra pas compenser globalement. Donc ce n'est pas une vraie moyenne 50/50. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) comme ils ont déjà la moitié des points avec un travail, s'ils ont 15-16... avec un 16, ils sont déjà presque sûrs de réussir, même en n'étudiant presque pas le cours oral. Donc, ce que j'ai fait, c'est que : je mets la cote en oral et je leur dit en fait "en fonction de votre cote, si vous avez plus que 14 à l'examen oral, vous aurez la totalité des points de la deuxième partie (de votre travail) ; si vous avez entre (enfin, ça, j'établis des règles) entre 12 et 14, vous avez des points de pénalité donc vous n'avez pas la totalité du travail ; et en-dessous de 10, là, les pénalités sont encore plus importantes" pour les obliger quand même à euh... à étudier. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

Une autre manière d'assurer l'objectivité consiste à communiquer clairement aux étudiants les modalités d'évaluation ainsi que les critères sur lesquels ils seront évalués. La communication explicite des critères d'évaluation semble toutefois rebouter pas mal d'enseignants. Beaucoup d'entre eux disent communiquer les modalités d'examen et le poids accordé à chacune dès le début du cours, donner des exemples de questions ou aller jusqu'à faire des simulations d'examen (souvent suivies d'un correctif et d'un feedback détaillé) pour que les étudiants identifient plus concrètement ce qui est attendu d'eux, mais peu d'enseignants fournissent toutefois par écrit leurs critères et le détail de la pondération. Pour eux, les pratiques de préparation à l'examen évoquées ci-dessus laissent suffisamment transparaitre les critères sous-jacents. En outre, cette volonté de conserver une certaine opacité est justifiée de deux manières : ils veulent, d'une part, garder une marge de manœuvre pour pouvoir faire face aux éventuels recours et, d'autre part, pouvoir ajuster la note en fonction de leur impression générale. Selon eux, la communication d'une grille de critères précis les empêcherait.

L'attitude des enseignants ne semble pas découler d'une réelle volonté de dissimuler les critères aux étudiants, mais plutôt du fait qu'ils craignent de dévoiler une partie de leur examen, ce qui pourrait amener les étudiants à ne pas étudier en profondeur toute la matière. Ils ne sont d'ailleurs pas tous d'accord de transmettre les questions des années précédentes ou ils ne vont accepter d'en révéler qu'une sélection réduite aux étudiants de peur qu'ils ne les étudient par cœur. De cette manière, ils espèrent aussi garder une base de question relativement secrète (sachant le temps que la création de questions d'examen peut prendre), ce qui explique également pourquoi ils veillent souvent à reprendre les questionnaires d'examen en fin d'épreuve. Certains d'entre eux sont néanmoins conscients que des questionnaires des années précédentes circulent parmi les

étudiants et estiment qu'il n'est donc pas nécessaire de donner plus d'informations quant au style de questions posées. Ce souci d'objectivité est donc soumis à une double tension : d'un côté, les enseignants ressentent le besoin de pouvoir ajuster la note de l'étudiant alors que, d'un autre côté, ils souhaitent ne pas dévoiler le contenu de l'examen. Cela laisse entrevoir combien l'équilibre que les enseignants doivent trouver est précaire et laissé à leur libre arbitre.

« J'en diffuse certains lors des séances de révision en disant "voilà, ce sont des exercices que j'ai posés aux examens". Donc, j'en ai certains que je dévoile (rire). Et puis, j'en ai d'autres que je garde dans une banque et donc, à l'examen, ils sont à chaque fois obligés de me rendre l'énoncé et la feuille quadrillée, aussi par sécurité parce que ceux qui n'ont pas répondu (...) c'est pour être sûre que ce n'est pas moi qui ai perdu un questionnaire. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

« J'ai appris... j'avais commencé à faire des QCM, et puis j'ai appris par la direction que les étudiants ont le droit de faire une copie de leur examen. Et donc, je me suis rendu compte, que le QCM (où là, je n'ai pas pris trois jours, j'ai pris beaucoup plus de temps pour le faire) est censé être pris en copie par l'étudiant ? Ben alors, non hein ! Ça, c'est de l'irrespect de l'enseignant ! » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

Cette façon de communiquer les critères d'évaluation aux étudiants de façon assez peu transparente peut sembler peu cohérente, voire paradoxale, compte tenu du souci d'objectivité exprimé par les enseignants. En effet, expliciter les critères oralement pendant le cours sous-entend que tous les étudiants sont présents ou attentifs, et favorise certainement les plus assidus. De même, croire que les critères transparaissent en procédant simplement à la correction d'un test blanc suppose que tous les étudiants sont à même de déceler ces critères pourtant restés implicites. De ce fait, des inégalités liées aux spécificités des étudiants peuvent être renforcées par cette pratique.

Certains enseignants estiment que certains aspects dont ils tiennent compte dans leur correction sont difficilement exprimables via des critères. C'est le cas, par exemple, d'enseignants qui souhaitent évaluer la créativité des étudiants ou, quand il s'agit de cours de langue, la capacité à rédiger un texte de manière structurée ou encore la fluidité de l'expression orale. Dans ce cas, la note de l'enseignant dépend plus de son ressenti, de ce que le travail ou la prestation de l'étudiant lui inspire.

« J'ai parfois l'impression qu'en mettant des critères tellement précis, je finisse par cadenciser et standardiser les productions des étudiants. J'aime bien l'idée que tout soit possible, qu'il y ait de la créativité. Et parfois trop cadenciser, ça limite la prise de risque de la part des étudiants ou leur créativité. » (Enseignant en Haute École, catégorie économique)

Dans le même ordre d'idée, le recours à une grille critériée lors de la correction permettrait également de décider plus objectivement quels points attribuer aux étudiants. Ce type de grilles ne semble toutefois pas toujours adopté par les enseignants ou, du moins, leur utilisation semble déterminée par le type d'évaluation. En effet, pour corriger les examens écrits, où les étudiants sont interrogés sur des questions de connaissance impliquant de la restitution, les enseignants disent fréquemment recourir à un correctif très précis, avec souvent des points associés à chaque réponse. Lorsqu'il s'agit de questions ouvertes à développement (par exemple, de synthèse), les enseignants mentionnent plus fréquemment un corrigé avec quelques éléments-clés qui doivent se retrouver dans la réponse de l'étudiant, mais qui n'intervient parfois que dans un second temps. Dans un premier temps, certains préfèrent effectivement lire la copie et mettre une cote selon leur impression générale, le corrigé servant alors à ajuster la note le cas échéant. Enfin, en ce qui concerne les examens oraux, les enseignants avouent parfois ne pas recourir à une grille critériée pour les aider à déterminer la cote des étudiants. Ils se basent alors sur leur impression et mettent une cote globale. Plusieurs disent tout de même avoir une échelle de cotation en tête (de type « l'étudiant répond à la question », « l'étudiant va plus loin que ce qui est strictement attendu de lui », « l'étudiant ne connaît visiblement pas son

cours ») qui leur permet de prendre quelques notes au vol. Quelques enseignants disent regretter de procéder ainsi en prétendant qu'il est difficile de s'en tenir à une grille de critères préétablis avec cette modalité.

« Ou alors on peut faire une grille de cotation avec Vrai-Faux, mais alors on n'a pas besoin d'un oral ; on peut le faire à l'écrit. Si on leur donne un point chaque fois qu'il dit ça, ça, ça, alors pas besoin de le faire à l'oral. Donc d'une certaine façon, il faut que ce soit comme ça parce que si c'était décidé par une grille de cotation à l'oral... » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Je peux peut-être plus vous parler d'un cours où il y a un projet parce que, justement, une des choses sur lesquelles je n'ai pas de réponse, (...) c'est la question de la pondération des différents critères. Parce que j'essaye chaque année de faire des grilles avec des points assez objectifs, comme ça, à pouvoir faire passer et en présentant en plus devant un jury... donc je fais venir des personnes extérieures (...) je leur donne cette espèce de grille de lecture et ça ne marche jamais très bien (rire). (...) dans les critères... ce n'est pas les critères qui posent problème, c'est la pondération entre les critères où chacun a une pondération différente. Je vous donne juste un exemple ; c'est que, l'année dernière, on a diplômé un étudiant qu'on a trouvé excellent, mais il n'y avait pas de toilettes dans son projet (rire). Ce qui est plutôt embêtant pour un bâtiment, hein, quand même (rire). (...) Mais parce que, ce n'était pas... voilà, ce n'est pas non plus un architecte, donc il n'est pas dans la conception d'un bâtiment euh et qu'on s'est dit "on arrivera toujours bien à trouver une solution" ; mais peut-être parce que, nous aussi, nous projetions toute la qualité du projet de l'étudiant et on voyait vers quoi ça pouvait arriver. C'est ça qui est difficile, c'est d'arriver à voir entre ce que, nous, nous projetons de qualité et ce que l'étudiant a réellement compris là-dedans quoi. Et donc là, c'est vrai qu'on en a beaucoup discuté de ce cas-là en jury et puis on a décidé que, oui, le projet était tellement bon, tellement intéressant et que, voilà, ce que, nous, nous évaluons était ailleurs alors peu importe quoi hein s'il y avait des carences de ce type-là ailleurs. Mais donc ça, vous voyez, c'est une faille justement dans mon système de cotation. C'est quand on n'a pas tous la même appréciation du critère important. Donc, je continue à garder cette liste de critères parce que je pense que c'est important de l'annoncer justement aux personnes du jury et de l'annoncer aussi aux étudiants (comme ça, ils savent ce sur quoi on va évaluer), mais dans la pratique, je vois bien qu'on s'en sert très peu et même quand on fait une pondération, ça ne correspond pas. On a toujours un sentiment d'abord de cote et puis euh... c'est celui-là qui reste en fait, plus ou moins. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

Plusieurs enseignants font d'ailleurs part de leurs difficultés à évaluer objectivement oralement et notamment en raison des aspects affectifs, émotionnels, voire relationnels qui peuvent influencer de manière consciente ou non l'attitude et le jugement de l'enseignant. Ces aspects seront abordés plus en détail dans une partie ultérieure du rapport.

À l'inverse, plusieurs enseignants expliquent avoir déjà essayé d'élaborer des grilles de critères mais déclarent que cela ne les satisfait pas, cela les empêchant d'ajuster leurs points en fonction de l'impression qui ressortait de la copie ou de la prestation de l'étudiant. En effet, dans certains cas, ils constataient que le résultat obtenu par simple addition des critères ne reflétait pas ce qui leur semblait être la réalité et donc les points qu'ils souhaitaient vraiment donner à l'étudiant.

« On n'a pas une grille très précise avec plein de sous points. On ne fait pas quelque chose de très mathématique. On a déjà fait des petites expériences de ce style-là qui ne nous avait pas satisfaits. Parce que parfois on se rend compte que pour avoir une grille pondérée qui soit vraiment représentative de la note qu'on a en tête c'est difficile. On l'a déjà fait, une grille avec des sous-points et puis s'était pondéré et ça générait des points et en fait la note qui était générée au total ne correspondait pas du tout à l'idée globale qu'on s'en était fait. Donc on préfère quand

même se fier à notre expérience et notre ressenti. » (Enseignant en Haute École, catégorie économique)

Enfin, plusieurs enseignants ont expliqué avoir à cœur de comparer les étudiants entre eux ou du moins de donner aux étudiants des notes similaires pour des compétences similaires. Il arrive ainsi qu'ils ajustent leurs notes après avoir corrigé plusieurs copies ou entendu plusieurs prestations orales. Les entretiens démontrent que beaucoup d'enseignants ont tendance à cibler leur évaluation sur un individu pris dans son ensemble plutôt que simplement sur ses acquis en fin de quadrimestre. Être juste consisterait à essayer d'attribuer une valeur à chacun comparativement aux autres. Il est ainsi parfois difficile de faire abstraction d'éléments tels que l'effort fourni ou les obstacles rencontrés par l'étudiant au moment de l'évaluer. Il paraît toutefois assez contradictoire de vouloir à la fois être juste envers tous les étudiants et récompenser ceux qui ont fait des efforts, ce qui pointe une nouvelle tension à laquelle les enseignants sont soumis.

« Moi, quelque chose qui me tient vraiment à cœur, c'est une justice entre eux. Parfois, je suis amenée à les évaluer les uns par rapport aux autres parce que ça je ne voudrais pas être injuste entre étudiants d'une même année. D'une année à l'autre je ne dis pas que mon échelle est chaque fois la même, ça je ne suis pas sûre. Mais entre étudiant d'une même année ça c'est plus fort que moi. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

Dans cette perspective, les enseignants sont aussi amenés à se questionner sur la manière d'évaluer les travaux de groupe, qui constitue une modalité à laquelle les enseignants disent fréquemment recourir. Ils estiment, en effet, que travailler en groupe leur permet de développer des compétences liées au fonctionnement en équipe qui leur seront utiles dans leur future vie professionnelle. Mais comment évaluer l'implication réelle de chaque étudiant dans la réalisation du travail ? Comment s'assurer que les points que l'étudiant reçoit sont justes au vu du travail fourni ? Si la plupart des enseignants se contentent d'attribuer une note commune aux étudiants d'un même groupe, d'autres mettent en place des techniques leur permettant de les discriminer.

En effet, plusieurs enseignants ont mis en place des systèmes visant à s'assurer que tous les membres du groupe ont bien compris la matière sur laquelle ils ont travaillé, mais cela implique un examen complémentaire à la remise du travail. Lors de la défense orale du travail, certains enseignants veillent à poser des questions précises à chaque membre du groupe. Un enseignant mentionne qu'il organise, en plus du travail de groupe, un examen écrit au sein duquel chacun reçoit une question personnelle portant sur le travail réalisé. Poser des questions personnelles aux étudiants est aussi une stratégie utilisée pour éviter le copiage entre les différents étudiants ou groupes d'étudiants. Un ou deux enseignants expliquent avoir mis en place des systèmes d'évaluation par les pairs, partant du principe qu'ils sont les seuls à réellement être au courant de l'implication de chacun (par exemple, répartir 100 points entre les différents membres du groupe et tenir compte de cette note, en plus de celle obtenue en commun).

« Il y a eu cette situation de gestion de conflits. Tous les 30-35 étudiants ont vu la même. Ils sont amenés à l'analyser, la ré-analyser, l'interpréter. Mais bon, ils peuvent se copier l'un sur l'autre. Ça, je suis sûr que, même, même sans vraiment... dire "Tiens, qu'est-ce que t'as mis, toi ? » bon voilà. D'où, on a mis des questions personnalisées. (...) là, ils se doutent bien que s'ils copient quelqu'un d'autre, ils vont avoir un souci quoi hein. Donc voilà, moi, c'est ma nouvelle parade à ce danger de copiage. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

Il ressort finalement de ces entretiens que l'évaluation ne constitue pas pour tous les enseignants un simple passage obligé en fin de cours. Par ailleurs, s'il transparaît clairement que les enseignants veulent garder la main et rester les maîtres de leur évaluation, il apparaît aussi qu'ils n'hésitent pas à tester de nouvelles pratiques et à être créatifs, à demander l'aide de leurs collègues et à se soucier de l'objectivité des pratiques d'évaluation qu'ils mettent en œuvre.

« Pour moi, l'évaluation, si vous voulez, je la conçois comme faisant partie de ce qu'ils vont retenir du cours. L'évaluation, ce n'est pas seulement le contrôle qui vient à la fin comme pour savoir si on peut passer, franchir le seuil, mais en fait je sais très bien qu'une évaluation, c'est ce qui va attirer leur attention. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) j'ai fait cet essai de, enfin, je fais aussi cet essai de QCM. Vous voyez, je me pose beaucoup de questions parce que, ça, c'est tout nouveau de cette année-ci. J'espère que ça va aider en sciences économiques parce que, là, il faut aussi non que je trouve une autre idée. Je ne peux pas mofler autant de gens. Il faut que je trouve quelque chose à faire et donc je n'ai trouvé que cette idée-là pour l'instant. J'espère que ça va aider. Euh mais donc, globalement, je suis satisfaite, mais je continue à m'interroger. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« C'est-à-dire le test que j'ai fait, c'est que j'ai fait un examen écrit avec la moitié questions ouvertes et la moitié QCM. Ceux qui réussissaient le QCM, rataient les questions écrites et inversement. Le taux différentiel était énorme, énorme ! Donc euh on n'étudie pas de la même façon un QCM et pour les questions ouvertes. Bon. Donc, faire les deux, je me suis aperçu qu'il ne fallait pas, que ça troublait complètement les étudiants. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) la corrélation, si vous voulez, entre les résultats aux QCM et aux questions ouvertes était très très faible. Alors je trouve ça... il y a quelque chose qui ne va pas là, vous voyez ? Donc ça veut dire qu'il y a une des deux manières d'évaluer qui ne fonctionne pas, ou enfin il y avait quelque chose dans ma façon de faire qui n'allait pas quoi hein. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

14.2. Les éléments qui influencent et/ou contraignent l'évaluation

Les entretiens menés ont permis de montrer que divers éléments influencent grandement les décisions que prennent les enseignants en matière d'évaluation. Plusieurs facteurs, tant contextuels qu'individuels, sont effectivement considérés, ce qui témoigne du caractère volontairement adaptatif de leurs pratiques. Les enseignants interrogés ont principalement pointé six éléments : deux d'entre eux sont propres au contexte d'évaluation – c'est-à-dire à l'environnement ou aux caractéristiques du groupe d'étudiants à évaluer – et les quatre autres sont liés plus spécifiquement aux caractéristiques de l'enseignant-évaluateur.

Les facteurs contextuels

Les enseignants déclarent tenir compte de plusieurs caractéristiques du public à évaluer, à savoir la taille du groupe, le bloc d'enseignement ciblé ainsi que l'hétérogénéité du public. L'adoption du décret modifiant le paysage de l'enseignement supérieur a également un effet sur leurs pratiques d'évaluation.

La taille du groupe

Le facteur le plus fréquemment pris en compte, et considéré comme étant le plus contraignant, est la taille du groupe. De nombreux enseignants semblent effectivement penser que certaines pratiques sont à favoriser ou à exclure selon le nombre d'étudiants à évaluer. La conception principalement répandue veut que l'oral, qui implique d'interroger successivement les étudiants, soit plus facile à mettre en place avec un petit groupe d'étudiants qu'avec un grand groupe. Dans les grands groupes, ce sont plutôt les examens écrits à questions fermées et/ou ouvertes courtes qui sont valorisés. Il apparaît que beaucoup d'enseignants préféreraient interroger oralement leurs étudiants, mais sont contraints d'opter pour une modalité d'évaluation jugée plus accessible compte tenu de leur nombre. En outre, les enseignants interviewés choisissant d'évaluer les acquis de leurs étudiants à l'aide d'un QCM sont presque toujours influencés par la taille du groupe plutôt que motivés par l'attribution d'une réelle plus-value à ce mode de questionnement.

« Je crois qu'il y a le nombre [d'étudiants], de toute façon. C'est la première chose. C'est le nombre, et le nombre de plus en plus important. C'est vraiment le défi le plus important. »
(Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« [L'examen oral,] je sais bien que c'est aussi un luxe que je peux m'offrir parce que je n'ai pas énormément d'étudiants. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

Notons que la taille du groupe est toujours abordée en parallèle avec un manque de temps. En effet, le temps que l'enseignant peut (ou accepte de) consacrer à l'évaluation est limité et parfois très court compte tenu du nombre d'étudiants à évaluer et des contraintes administratives à satisfaire (à savoir, principalement l'encodage de l'ensemble des cotes pour une date fixe, plus ou moins proche selon la place que l'évaluation occupe dans l'horaire d'examen). De nombreux enseignants qualifient l'évaluation de chronophage et déclarent que cela constitue une difficulté de moins en moins gérable. Le défi est alors de parvenir à consacrer moins de temps à l'évaluation, quelle qu'elle soit, sans lésiner sur la qualité de celle-ci. Si certains enseignants résistent encore, d'autres prennent la décision de changer de pratiques : ils en viennent, par exemple, à augmenter l'implication de leur(s) assistant(s) dans le processus d'évaluation en leur déléguant plus de tâches, à réduire la longueur de leur(s) évaluation(s) même si cela implique de ne plus couvrir l'entièreté de la matière vue au cours, à changer de modalités/tâches d'évaluation pour davantage aller vers des questions standardisées pouvant être corrigées par lecture optique ou directement par la plateforme institutionnelle, voire à abandonner certaines modalités dans le but de simplifier l'évaluation.

« C'est évidemment le nombre d'étudiants à interroger (...), il y a déjà cette contrainte-là. C'est-à-dire que quand j'interroge oralement le bac droit, ça veut dire que un mois, un mois et demi (et à nouveau en août) est consacré à l'évaluation, ce qui est tout à fait excessif évidemment, dans la charge de travail globale. Hein, ça c'est le premier défi qui est un défi que "c'est trop" ! Donc on est évidemment poussés à (je suis contre les QCM, enfin bref) à des méthodes d'évaluations qui sont corrigées par les assistants, faites de façon informatisée. On est tentés de faire ça évidemment ! Hein, euh... d'essayer de gager un maximum de temps vu la charge de travail, le nombre, en fait, trop important d'étudiants qu'on a à interroger. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Le manque de temps pour aller au bout des choses, ça, c'est le principal problème ; surtout que j'ai une approche qui est très inspirée de l'école de Maastricht donc c'est beaucoup du "learning by doing" et le temps réservé à l'évaluation est très limité. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

Les enseignants chargés d'évaluer des groupes de petite taille semblent davantage satisfaits de leurs pratiques d'évaluation, probablement parce qu'ils cumulent moins de contraintes. Il semble effectivement logique de penser que leur pouvoir de décision dans l'évaluation augmente avec la diminution du nombre d'étudiants. Ces enseignants peuvent d'ailleurs généralement se permettre de concevoir des évaluations, d'une part, combinant plusieurs modalités différentes (une évaluation écrite et/ou une évaluation orale et/ou un travail écrit à présenter oralement) et, d'autre part, ayant une durée qu'ils jugent adéquate. Les enseignants interrogés sont effectivement nombreux à dire que l'évaluation doit être d'une durée minimum et particulièrement lorsqu'elle vise à couvrir au mieux la matière vue au cours. À l'écrit comme à l'oral, il est important pour eux de disposer d'un temps suffisant pour pouvoir poser un certain nombre de questions et se faire une idée fine (autrement dit, la plus fiable possible au vu des contraintes) des acquis des étudiants. Les nombreux enseignants qui combinent plusieurs modalités d'évaluation déclarent aussi le faire dans ce but. La durée minimum préconisée pour une évaluation orale est ainsi toujours supérieure ou égale à vingt minutes. En deçà, ils estiment ne pas pouvoir atteindre entièrement cet objectif. Par contre, la durée d'une évaluation écrite est généralement dépendante du temps de passation estimé par l'enseignant (ou, à l'université, par un assistant) ayant personnellement réalisé l'épreuve construite. Il ressort alors que la durée obtenue à l'issue de

ce test est multipliée au moins par deux pour obtenir celle à accorder aux étudiants le jour de l'évaluation. Celle-ci ne dépassera néanmoins jamais quatre heures, toujours dans l'optique de ne pas alourdir le processus d'évaluation.

« En un quart d'heure, c'est difficile de faire de façon un peu approfondie un examen, en leur donnant justement l'impression qu'on les interroge sur plusieurs parties de la matière. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« Il y avait 600 étudiants donc on restait 5 minutes ben c'est un peu "vogelpik" là, hein ! Un oral qui dure 10 minutes, c'est... se dire qu'on a jugé quelqu'un en 10 minutes, c'est très très... » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) ils ont déjà eu l'occasion d'écrire, de développer pendant une heure hein. Si je les prenais comme ça, 20 minutes, non ! Non, non. Ce n'est pas assez. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

« Il faudrait pouvoir, mais à nouveau on tombe sur un problème de contraintes pratiques, je pense qu'un débriefing idéal serait un débriefing de 30 à 45 minutes par étudiants euh... On peut être heureux, en fonction du moment où l'examen se place dans la session, si on obtient 10 minutes par étudiants. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« Moi je fais tout moi-même. Toutes les questions de l'écrit, de l'examen pratique et de l'examen oral. Par contre, je demande à mon assistante de faire mon examen écrit, de se chronométrer. (...) comme ça, moi, je fais, chaque fois, fois deux, fois trois, fois quatre, en fonction des sections. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Le bloc d'enseignement est aussi fréquemment associé à la taille du groupe. En effet, plusieurs enseignants déclarent évaluer différemment en master et en bac et ce, entre autres parce que le nombre d'étudiants a tendance à diminuer au fil du cursus. Cet aspect est développé dans le point suivant.

Le bloc d'enseignement

Le bloc d'enseignement auquel s'adressent les enseignants semble également constituer une variable qui influence le choix des pratiques d'évaluation, non seulement au vu de la taille du groupe et de la situation des étudiants dans le cursus, mais aussi en fonction de caractéristiques et de capacités que l'enseignant leur attribue.

Étant sur le point de terminer leur cursus, les étudiants de master sont plus proches de leur entrée dans la vie professionnelle que les étudiants de bac. Plusieurs enseignants déclarent ainsi avoir la volonté de les préparer à cette transition vers le monde du travail, principalement en recourant à une évaluation authentique, c'est-à-dire qui prend soin de les ancrer dans la réalité du métier auquel ils se forment. Cette préoccupation suppose qu'ils attribuent un caractère formateur à l'évaluation certificative : suivant cette conception, l'évaluation n'est pas seulement un rituel de passage servant à faire le bilan des acquis des étudiants et à déterminer s'ils sont suffisants pour réussir ; elle fait partie de l'apprentissage et doit leur permettre de continuer à progresser. En plus des stages et du travail de fin d'études à mener à bien durant cette période, les cours de master sont ainsi plus souvent évalués via des travaux (incluant des projets) ou des exposés que les cours dispensés en bac.

Notons qu'en Haute École, de même que dans certaines facultés organisant des formations plus professionnalisantes, les enseignants veillent très rapidement à rendre leurs pratiques d'évaluation centrées sur l'application (par exemple, en favorisant l'utilisation d'outils ou l'analyse de cas et la résolution d'exercices jugés proches des exigences de la profession ciblée). Même si les enseignants constatent que les évaluations servent moins à sélectionner les étudiants de master qu'à les former, elles gardent néanmoins leur caractère

certificatif et permettent, le cas échéant, d'« arrêter » un étudiant qui n'aurait pas acquis les compétences attendues.

« Le thème du cours, c'est un cours extrêmement intangible. (...) On tourne autour du bon comportement à adopter en tant que gestionnaire qui est amené à piloter et contrôler une organisation. Donc le focus est fort sur la dimension comportement organisationnel, comportement individuel. Donc pour moi, c'était cohérent d'aller dans cette logique [d'évaluation] un peu plus intangible, de concret. (...) c'est primordial. Il faut bien se rendre compte que, dans nos études, il y a de plus en plus d'étudiants qui nous quittent après le bac 3 et qui ne nous quittent pas nécessairement pour aller continuer leurs études ailleurs, mais simplement pour travailler. Donc, je dirais même qu'en master 1, c'est un peu tard (rire). Mais voilà, ce n'était pas possible de faire autrement. Et d'autre part, ils sont, vu l'organisation de l'année, l'organisation du master en deux ans avec les stages, l'immersion en entreprise quasiment toute la deuxième année, donc ils sont à moins de six mois d'une réelle immersion dans la vie du travail. Euh... donc, je dirais qu'il est un peu temps ! » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« Le monde de la gestion est un monde où gérer une organisation passe toujours par une succession de crises, de périodes d'apaisement et ça fait aussi partie de l'apprentissage de gérer ces périodes. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« (...) je trouve que, vraiment, ne plus faire le travail sur le logiciel, ce serait vraiment, en termes de formation, de préparation des étudiants à leur métier futur, une grave erreur de le supprimer ! » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

De plus, les étudiants de master sont logiquement plus experts dans le domaine étudié que ceux qui entament leur cursus. Selon la finalité choisie, ils peuvent même parfois s'apparenter à des chercheurs. Un lien peut ainsi être noté entre le bloc d'enseignement et les acquis évalués par les enseignants. En effet, les enseignants interrogés semblent majoritairement penser que l'application des connaissances ne peut se faire qu'après leur acquisition. Autrement dit, c'est seulement à partir du moment où les connaissances fondamentales ont été acquises que l'on peut placer les étudiants dans des contextes proches de leur future réalité professionnelle pour qu'elles puissent être mobilisées. Suivant cette logique (allant pourtant à l'encontre de certaines conceptions de l'approche par compétences), on comprend pourquoi les projets sont davantage proposés comme modalité d'évaluation des acquis des étudiants de master.

« C'est vrai qu'en master, les échecs sont beaucoup plus rares qu'en bac. Les capacités, ils les ont une fois qu'ils sont en master donc, normalement, tout est réussi sauf s'ils n'ont pas fourni assez d'efforts. Donc c'est de leur côté que ça se joue. En bac, il faut toujours combler les lacunes de l'enseignement secondaire la plupart du temps. Et tant que celles-là ne sont pas comblées, on ne peut rien faire pour aider les étudiants. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Par ailleurs, certains traits de caractère semblent être davantage assignés aux étudiants de master (voire de master complémentaire) et entraîneraient des pratiques qui leur sont propres. En effet, ces étudiants sont jugés par beaucoup d'enseignants comme étant (ou devant être) plus matures, plus autonomes et plus responsables. Les étudiants en début de cursus, au contraire, auraient davantage besoin d'être cadrés, guidés.

« Le niveau d'études des étudiants influence la manière dont on les interroge. On n'interroge pas un étudiant qui est en master et qui a 4 ou 5 années d'université derrière lui comme un étudiant qui arrive et qui a 3 mois. Donc le niveau et la connaissance que l'étudiant a de ses matières et de sa discipline et la proactivité qu'on peut leur faire faire. » (Enseignant en faculté de Médecine)

« (...) au niveau des étudiants des cours du jour, si la première partie, ils dépassent (on va dire) d'un quart d'heure, une demi-heure, comme je dis toujours, on leur "arrache leur feuille pour leur bien". Parce que, sinon, on sait très bien qu'ils n'auront pas le temps et que la répartition des points fait que, sinon, ben ils vont vraiment mettre en péril l'ensemble de l'examen. Donc, on les oblige. Maintenant, (...) ceux qui font le master complémentaire, ce sont déjà des universitaires. En général, ils ont déjà travaillé un peu donc (...) je pense que, quand quelqu'un a 30 ans, qu'il a déjà fait ingénieur civil ou la médecine ou, je ne sais pas moi, l'archéologie ou quoi et qu'il travaille, ce n'est plus des petits enfants donc, quand ils trainent, je repasse régulièrement près d'eux en disant "Attention, tu n'auras jamais le temps", mais je ne leur arrache pas parce que j'estime qu'ils sont suffisamment adultes et responsables pour rendre leur feuille quand ils le veulent. Et je leur dis "Écoute, là, tu es en train de mettre en péril ta partie 2". Je vais leur dire plusieurs fois. Mais, s'ils ne veulent pas, ils ne veulent pas. » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

Les enseignants ont souvent relevé, et pointé comme une grande cause d'échec, la nécessité d'aider les étudiants débutant des études supérieures à comprendre les exigences de cet enseignement (estimées généralement plus pointues que celles du secondaire) et le besoin de les orienter davantage pour qu'ils identifient comment répondre à celles-ci. Ainsi, les enseignants semblent faire plus d'efforts pour préparer les étudiants de bac à leur évaluation (visiblement plus particulièrement ceux de premier bac – via, par exemple, l'organisation de simulations d'examen, la communication de tuyaux, de questions d'examens antérieurs...) et ce, notamment parce que les étudiants de master, étant normalement « rodés » et ayant déjà fait l'objet d'une certaine sélection, en auraient moins besoin à leurs yeux.

« (...) bien souvent, en première, la difficulté ce n'est pas de les juger, mais c'est de leur montrer que ce qu'ils disent ne va pas. "Mais enfin ! C'est ce qui est dans votre cours !" ; "Ouais, mais ce n'est pas parce que c'est dans le cours et qu'on prend les mêmes mots qu'on a compris..." et donc, moi, voilà hein. Donc bien souvent, je prends le temps de leur montrer que, voilà, ils n'ont pas compris les règles du jeu, ils disent des mots sans savoir ce que ça veut dire, etc. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Mais c'est vrai qu'en première, j'ai déjà dit aussi hein, quand ça ne va pas, j'essaye quand même de l'expliquer à l'étudiant, pour qu'il se rende compte parce que je pense que, parfois, les étudiants ne se rendent pas compte de la différence d'exigence qu'on va avoir par rapport à ce qu'ils ont l'habitude ou ce qu'ils connaissent. Ils se disent parfois "Oh ben j'ai fait la moitié de la question, ben c'est bon". Ben je reprends mon analogie du médecin : je soigne la personne à moitié, elle en meurt quand même (rire). (...) Donc il faut vraiment que l'étudiant comprenne au début que ce qu'on attend de lui, c'est qu'il ait compris et pas à moitié compris. Ce qui explique aussi pourquoi, moi, je vais dire qu'après (en troisième bac, en master) tout se passe bien parce que voilà, ils sont là et ils savent euh... ils ont compris qu'on attendait d'eux qu'ils aient compris. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

Les enseignants font également mention de la faible capacité des étudiants à se mettre au travail de façon autonome et continue tout au long de l'année. Ce manque de travail régulier est interprété par les enseignants comme un manque de maturité, de sérieux, voire comme une preuve de découragement de la part des étudiants les conduisant à s'impliquer tardivement dans le cours et à étudier dans l'urgence à l'aube de la session. Par ailleurs, certains pensent que l'existence d'une période de « blocus » avant chaque période d'évaluation peut induire l'idée qu'il n'est pas nécessaire d'étudier à un autre moment.

« Je pense qu'il y a une préparation de plus en plus faible des étudiants, pas tellement à l'étude, mais à une gestion d'une année académique. C'est plus en termes de comportement juste que de capacités intellectuelles ou de connaissances de base... (...) ils ont peut-être été depuis très très

longtemps (et peut-être depuis toujours) quelque part habitués à une culture de l'immédiateté et donc ils ont beaucoup de mal à faire un plan du travail, à se tenir à un planning, à se tenir à une discipline et l'immédiat l'emporte sur le moyen et le court terme (rire) et encore plus sur le long terme hein ! Il y a une sorte de manque de maturité comportementale. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

Ce constat préoccupe les enseignants au point de les pousser à mettre en place des stratégies pour y remédier. L'évaluation continue, comme nous l'avons mentionnée précédemment, est envisagée comme une solution possible puisque ceux qui y recourent déclarent le faire notamment (ou uniquement) dans le but de donner aux étudiants une motivation à travailler régulièrement.

L'hétérogénéité du public

L'hétérogénéité du groupe d'étudiants à évaluer a été soulignée par les enseignants interrogés comme étant un élément de contexte déterminant leurs pratiques. Celle-ci est toujours ressentie comme un facteur contraignant la mise en œuvre de l'évaluation, plutôt que la facilitant. Cette hétérogénéité est surtout rattachée à trois aspects fortement liés : le contenu du cursus, la provenance des étudiants et leurs prérequis.

Les enseignants se plaignent souvent de la diversité des cursus qui, pour beaucoup, a été accentuée par l'entrée en vigueur du nouveau décret « paysage » et ne va qu'empirer. En effet, les étudiants d'une même cohorte ont des cursus de plus en plus personnalisés dont il faut tenir compte. Certains déclarent que cette personnalisation croissante des parcours engendre une perte de visibilité des étudiants à évaluer et particulièrement de leur nombre. S'ils connaissent (parfois tardivement) le nombre d'inscrits, identifier ceux qui vont réellement suivre le cours et/ou passer l'examen devient difficile, notamment en termes d'organisation à la fois du cours et de l'évaluation. On peut aussi imaginer qu'il est plus compliqué de préparer des étudiants à l'évaluation d'un cours qu'ils n'ont en réalité jamais eu l'occasion de suivre, par conflit horaire notamment.

Ensuite, les enseignants mentionnent le fait qu'ils sont parfois confrontés à des étudiants provenant de filières différentes, ce qui les pousse à se questionner sur les exigences à avoir envers eux. Faut-il maintenir les mêmes exigences pour tous ou bien les nuancer selon la profession à laquelle chacun se destine ? Quelle attitude adopter en cas d'échec récurrent d'un étudiant à un cours non spécifique à la formation qu'il suit ? La question de l'objectif à poursuivre entre également en jeu. Notons que cette situation est principalement vraie pour les cours généraux dispensés à l'université.

« J'ai instauré un examen oral car il me permet de mieux tenir compte de la disparité du public. Un étudiant de 1ère année ou un étudiant de 3ème année, un étudiant qui par la suite ne fera plus jamais de latin ou bien qui continuera d'en faire en bac, voire en master ou encore un étudiant qui a réellement besoin de latin pour pouvoir être performant dans la discipline qu'il a choisi. Cela permet de mieux graduer l'exigence de l'évaluation. J'adapte mon niveau d'exigence en fonction du public. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) je me suis bien rendu compte l'année passée ben que, en sciences économiques et en informatique, je pense que je dois avoir été une des plus grandes moffleuses ! Et, c'est moche parce que je suis hors de leur domaine de prédilection, donc est-ce que c'est vraiment à moi d'aller moffler tous ces étudiants-là ? (...) je reste convaincue que je dois continuer à essayer de tendre vers un certain niveau, mais il y a un moment où vous commencez à vous dire "Tiens, si je suis la seule à les emmerder sur du quanti, il faut peut-être que moi aussi je me remette en question". » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

Enfin, les prérequis inégaux des étudiants sont aussi cités et souvent jugés comme difficiles à gérer. Si les étudiants arrivent déjà dans l'enseignement supérieur avec différents prérequis de base, la diversité des cursus

contribue d'une certaine manière à amplifier les inégalités. La différence d'âge, parfois grande entre les étudiants d'une même cohorte, renforce aussi cet aspect, en plus d'apporter divers niveaux de maturité et d'implication dans le cours.

Un grand nombre d'enseignants déplorent le niveau de certains étudiants à leur entrée dans l'enseignement supérieur et ce, comme cela a déjà été mentionné dans le présent rapport, principalement pour des compétences transversales liées à l'utilisation de la langue française. Ils pointent en particulier des difficultés à s'exprimer de manière synthétique et logique, un faible niveau de français et des lacunes en matière d'orthographe. Au vu de ce constat, certains enseignants expriment leur difficulté à trouver un mode d'évaluation qui ne pénalise pas les étudiants concernés.

« C'est difficile de trouver la bonne question car les niveaux sont très différents. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Le décret « Paysage »

Plusieurs enseignants envisagent le décret Paysage comme un élément contextuel qui influence, voire contraint leurs pratiques d'évaluation.

En particulier, le passage de la réussite à 10 semble poser difficulté à plusieurs enseignants. Certains d'entre eux se demandent quel message on veut faire passer en abaissant le seuil de réussite à 10. Est-ce que cela signifie qu'il faut laisser passer plus d'étudiants et revoir ses exigences à la baisse ? Les enseignants ont parfois l'impression que leur échelle de valeur est bouleversée, qu'ils doivent changer d'état d'esprit, ce qui induit des hésitations au moment de noter les étudiants.

« Avec le décret Marcourt, on ne sait plus très bien où on va en termes d'exigence. On casse les années, on facilite les passages Haute École-Université. Il faudrait une clarification sur ce que va devenir l'enseignement supérieur dans les années ultérieures. Est-ce qu'on reste disponible pour une élite ou est-ce qu'il faut faire réussir plus de personnes avec pas forcément de valeur au diplôme derrière ? Il y a une tension entre donner sa chance à chacun et garantir encore la valeur d'un diplôme. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« Et alors, la difficulté qu'il y a avec le nouveau décret avec la réussite à 10, c'est que c'est très difficile de changer d'état d'esprit. Moi, la réussite était à 12. Et euh... et quand je mettais 10, c'est-à-dire que je considérais que l'étudiant n'avait pas suffisamment de base. Et maintenant, en fait, je continue à mettre les mêmes points. Ce dont je m'aperçois, c'est que les étudiants qui auparavant (parce qu'alors j'ai regardé un peu les statistiques), auparavant, ceux qui avaient 10 (...) ben, je m'aperçois (...) qu'ils avaient quelques examens à 10 donc, de toute façon, ils passaient. Donc ça ne changeait pas grand-chose finalement. Ils avaient une cote qui n'était pas une cote de réussite, mais au final ils réussissaient. Par contre, quand je mettais 8, et c'est comme maintenant je mets 8, et ben ils avaient une 2^e session d'office. Donc finalement, moi, je continue à coter de la même façon. Je n'ai pas baissé mes exigences, ni relevé mes exigences. Je mets les mêmes points. Peut-être qu'il y en a un petit peu plus qui passent qu'avant, mais c'est tout. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

Toutefois, beaucoup d'autres enseignants ont décidé de modifier leur système de notation pour qu'une note anciennement de 12 soit équivalente à une note de 10 dans le nouveau système. Les enseignants ont alors l'impression d'avoir moins de possibilités pour coter un étudiant qui serait « limite ». Ils avaient le sentiment qu'avec l'ancien système, ils disposaient de toute une palette de points entre 8 et 12 qui leur permettait d'affiner la cote qu'ils souhaitaient mettre alors que maintenant ils se sentent coincés entre des cotes de 9 ou 10.

« (...) mais avec la réussite à 10, cela m'amènera en cas d'hésitation à mettre 9 plus que 10, inversement à avant. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

D'autres enseignants se plaignent d'être contraints d'organiser les évaluations à des moments précis, au détriment parfois de la logique formative qu'ils voudraient attribuer à leurs évaluations. Si certains enseignants, dont le cours est réparti sur toute l'année, regrettent de devoir organiser des évaluations partielles alors que cela n'a que peu de sens dans le cadre de leur cours, d'autres souhaiteraient, au contraire, pouvoir organiser des évaluations plus rapidement après la fin de leur cours ou dans le cadre de leur cours sans devoir nécessairement attendre d'arriver à la période d'évaluation officielle.

« Dans les décrets, on dit qu'on doit évaluer tout le monde durant le mois de juin, mais je trouve que ça ne facilite pas le processus d'évaluation progressif des apprentissages. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

Une difficulté engendrée par l'entrée en vigueur du nouveau décret est l'intégration des cours à des UE, impliquant parfois la reconsidération de la structure initiale des cours concernés. Certains enseignants ont effectivement vu leur cours être divisé en plusieurs unités d'apprentissage ou bien, à l'inverse, ont vu plusieurs de leurs cours n'en devenir qu'une seule. Dans un cas comme dans l'autre, cela mène bien souvent à devoir gérer des contraintes supplémentaires quant à l'organisation et à la mise en place de l'évaluation. Les enseignants qui sont dans le premier cas de figure évoquent une perte de la vision d'ensemble du cours, un morcellement de celui-ci et se plaignent de la charge de travail causée par la multiplication des moments d'évaluation. Il a tout de même été admis que cela peut aider à mieux mettre le doigt sur les difficultés des étudiants. Dans le second cas de figure, les enseignants estiment, quant à eux, parfois manquer de temps pour agencer leur cours (qui en était initialement au moins deux distincts) de manière optimale par rapport à la répartition de l'année.

« Ce cours avant était un seul et même cours et, maintenant, il a été découpé et saucissonné... en quatre. C'est infernal ! (...) il a été découpé en quatre : deux parties théoriques (une au premier quadri et une au deuxième quadri), une partie pratique au premier quadri et deuxième quadri. Donc ça été coupé en quatre. Et donc le problème, c'est que les étudiants, maintenant, doivent réussir chaque partie, qu'avant il y avait un continuum et, moi, au premier quadri, le premier quadri valait moins en termes de pourcentage pour leur permettre d'entrer dans la logique, de bien connaître les critères, de bien se tester aussi avec même le partiel de janvier que, maintenant, ben... et je me rends compte que c'est plus compliqué, enfin, il faut s'adapter. (...) ça veut dire que la charge de travail, elle est énorme puisque c'est découpé, mais en plus de ça, ils ont droit à huit fois le même examen avant de savoir s'ils vont réussir. Donc, vous imaginez ? Et donc les étudiants commencent à le savoir, mais donc ça nous fait une charge de travail immense ! Et alors, l'autre aspect, c'est que ceux de janvier peuvent se passer en juin. Et donc la session de juin est devenue aussi par ce fait là... avant, c'était reporté en septembre. Waw ! Et ça, on est en train de découvrir les conséquences. (...) C'est une quantité de travail, même au niveau administratif parce qu'il faut bien scinder toutes les cotes, remplir des documents différents, etc. Ça demande des fiches d'activité d'apprentissage bien différentes, ça demande de travailler en groupe avec chaque UE dans laquelle viennent s'insérer les quatre tiroirs... c'est immense ! » (Enseignante en Haute École, catégorie économique)

« Je trouve que mon évaluation, sans me jeter des fleurs, est diversifiée (...) mais, c'est plutôt au niveau... j'éprouve des difficultés pour agencer ça au niveau du timing par rapport à la répartition de l'année quoi. » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

Par ailleurs, le rassemblement en UE exige une collaboration étroite entre collègues et un partage de valeurs propres à l'enseignement-apprentissage et donc à l'évaluation. Le succès de cette logique d'intégration demande donc du temps de travail personnel et de concertation entre collègues, mais dépend surtout de tous

les membres de l'UE. Selon certains enseignants, ceux-ci ne feraient toutefois pas tous preuve de la même bonne volonté, de la même implication, ce qui peut avoir pour effet de freiner les réflexions du groupe, voire de démotiver les autres membres qui le constituent. Quelques enseignants pointent toutefois un aspect positif de ce passage aux UE dans la mesure où il permettrait d'évaluer des compétences transversales à plusieurs cours et de poser un regard multiple sur l'évaluation de l'étudiant, du fait des nombreux enseignants impliqués dans l'UE.

Précisons que l'approche modulaire du décret est perçue comme étant à l'origine de difficultés organisationnelles croissantes que l'enseignant doit apprendre à gérer. Cet aspect a déjà été abordé avec l'hétérogénéité du groupe à évaluer.

Finalement, plusieurs enseignants laissent entendre que le décret a engendré des changements qui se sont faits un peu dans la précipitation et qui parfois, avec le recul, manquent totalement de sens. Il ressort ainsi des entretiens une volonté de faire le point de la situation actuelle et de procéder à des régulations leur permettant de mieux exercer leur métier au quotidien.

Les facteurs individuels

Quatre éléments propres à l'enseignant ont été identifiés comme étant déterminants dans le choix des pratiques d'évaluation mises en œuvre pour évaluer les acquis des étudiants dans le supérieur : les responsabilités que les enseignants s'attribuent, leurs expériences personnelles, les croyances ou préjugés qu'ils ont développés sur les étudiants et leur prise en considération d'aspects relationnels ou émotionnels dans l'évaluation.

Les responsabilités perçues

La plupart des enseignants rencontrés estiment avoir une responsabilité envers les futurs employeurs de leurs étudiants. Selon eux, il est de leur devoir de veiller à la qualité des professionnels qui se retrouveront sur le marché du travail car il est important qu'ils satisfassent aux exigences de celui-ci.

« Évaluer n'est pas un acte anodin. On tient dans sa main un an d'un étudiant et on a une responsabilité sur la qualité des étudiants qui sortent. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) on les met en stage tout le deuxième semestre de la dernière année, donc du deuxième master, et ce sont des contacts un peu privilégiés qu'on a avec les entreprises, et on n'a pas envie que les entreprises soient déçues et qu'ils disent "Non, on ne veut plus de vos étudiants" donc euh... Voilà, il faut aussi maintenir un certain niveau pour que les entreprises soient satisfaites et, pour le moment ben, ça marche bien parce que, sur les étudiants en dernière année, les trois quarts sont engagés là où ils ont fait leur stage. Donc, on veut maintenir cette dynamique-là. (...) ils ont eu des projets tout au long de leur cursus pour les amener à savoir faire des dimensionnements comme dans un bureau d'études et, voilà, on veut que, oui, quand ils vont en stage, qu'ils soient productifs et que les entreprises en soient satisfaites. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

Ils vont ainsi orienter leurs pratiques pour atteindre ce but, notamment en se référant à la vision personnelle qu'ils ont de la discipline enseignée, des métiers que les étudiants seront amenés à exercer dans le futur. Par exemple, les enseignants mettant l'accent sur la compréhension des éléments du cours précisent souvent que leur but n'est pas de former des techniciens, mais plutôt des professionnels performants et efficaces, autrement dit capables de considérer différents paramètres pour poser des actes réfléchis et adaptés. D'autres enseignants sont sensibles aux outils dont les étudiants devront se servir dans leur vie professionnelle (outils statistique, de gestion budgétaire...) et font en sorte de les y confronter durant leur cursus en leur proposant de réaliser un travail nécessitant leur usage.

« La compréhension, et pas juste la restitution, est quelque chose de très important afin de pouvoir s'adapter face aux réalités du terrain. Le but est de faire réfléchir le futur infirmier et pas d'en faire un simple exécutant à un ordre que le médecin va lui donner. » (Enseignant en Haute École, catégorie paramédicale)

« Il ne suffit pas d'aller voir dans des catalogues. Il faut comprendre pourquoi un matériau a telle propriété, telle résistance. Sinon, moi, je pense qu'on passe un peu à côté du fondamental d'ingénieur. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

« (...) je trouve que c'est important, dans le monde dans lequel on vit, que les étudiants voient des vrais outils. (...) Un gestionnaire qui n'a jamais vu un outil de gestion budgétaire, c'est triste ! » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

Des enseignants – surtout universitaires – vont plus loin dans leur discours : il est effectivement assez fréquent de les entendre dire qu'ils ont le devoir de garantir la valeur du diplôme octroyé. Ils estiment ainsi avoir une responsabilité vis-à-vis de la société impliquant d'assurer l'accès au marché du travail uniquement aux étudiants faisant preuve d'une « structure intellectuelle solide » (c'est-à-dire capables de structurer leurs idées et de s'exprimer, possédant une bonne méthode de travail et une connaissance solide du domaine étudié). Les enseignants ayant cette conviction se disent souvent exigeants.

« Je suis très exigeante, mais je suis très à l'aise avec ça car c'est un diplôme universitaire. On a une responsabilité par rapport à la société. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

Les expériences personnelles

Le vécu des enseignants fait également partie des éléments qui ont une influence sur leurs pratiques d'évaluation. Il n'est effectivement pas rare qu'ils se basent sur leurs expériences personnelles, que ce soit en tant qu'enseignant, qu'ancien assistant ou qu'ancien étudiant, voire, dans une moindre mesure, en tant que (ex-)professionnel dans le domaine étudié, pour justifier leurs choix en matière d'évaluation des acquis des étudiants.

Qu'ils soient satisfaits ou non de leur évaluation, la plupart des enseignants reconsidèrent leurs pratiques d'année en année. Parmi les enseignants interrogés, ils sont ainsi plusieurs à avoir déjà testé différentes modalités d'évaluation dans leur carrière. Si, dans certains cas, les contraintes contextuelles (comme l'augmentation des effectifs, par exemple) sont à l'origine des régulations effectuées, dans d'autres, elles sont plutôt induites par l'idée qu'un enseignant apprend par essais-erreurs, au fur et mesure qu'il enseigne et qu'il évalue dans l'enseignement supérieur. Au fil du temps, les enseignants tirent donc des enseignements dont ils se servent dans le but d'optimiser leur évaluation.

« (...) comment j'adapterais, je ne sais pas et ça se ferait en plusieurs années hein. Il faut apprendre, un peu voir ce qui marche, etc. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

L'expérience les aiderait notamment à affiner leurs critères, à concevoir des grilles d'évaluation plus précises, à avoir moins d'hésitations au moment de noter les étudiants... Il apparaît également que les enseignants ayant déjà dû faire face à des cas de recours ou de fraude dans leur carrière redoublent de vigilance pour s'assurer de ne plus être confrontés à des cas similaires à l'avenir. Par ailleurs, beaucoup d'enseignants déclarent utiliser le retour des étudiants (notamment possible via les enquêtes pédagogiques qui leur sont soumises, pour autant que les étudiants y répondent) pour identifier les ajustements à faire.

Lors des entretiens, l'expérience de l'enseignant a parfois été mise en relation avec son âge. En effet, le jeune enseignant évaluerait différemment d'un enseignant plus expérimenté en raison du fait qu'il aurait besoin d'un certain laps de temps pour trouver une méthode d'évaluation qu'il juge adéquate. En début de carrière, les enseignants ont souvent tendance à reproduire les pratiques de leur prédécesseur – ou du moins à s'en

inspirer fortement – avant de leur apporter progressivement une touche de plus en plus personnelle. Cette tendance à faire évoluer leurs pratiques de manière graduelle est aussi liée au fait qu'ils disent parfois manquer de temps pour procéder à une analyse réflexive centrée sur celles-ci et ainsi n'avoir la possibilité de les reconsidérer qu'au fur et à mesure de leur expérience. Quelques enseignants seulement déclarent avoir conservé des pratiques relativement identiques à celles de leur début de carrière, estimant qu'elles fonctionnent bien et qu'il n'y a donc pas de raison d'en changer. L'absence de plaintes et de recours est un indicateur souvent pointé pour justifier la constance de leurs pratiques.

« Alors un des problèmes aussi (mais, ça, je l'avais plutôt quand j'étais jeune, parce que je ne savais pas encore comment faire) c'est que (et ça me semble quand même important) au terme d'un examen oral (et c'est peut-être plus facile qu'au terme d'un écrit) il faut que l'étudiant sache pourquoi on lui met les notes qu'on lui met. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

Notons par ailleurs que les expériences professionnelles passées ou conjointes des enseignants (par exemple, le fait de travailler ou d'avoir déjà travaillé dans le domaine auquel ils forment leurs étudiants) peuvent également guider leurs pratiques.

« Il faut dire que j'ai donné, comme j'ai aussi une société de formation et de consultance, j'ai donné énormément de formations pour l'IFA (qui est l'Institut de Formation pour l'Administration) où il y avait des formations certifiées (...) donc tout ça était très très surveillé par les syndicats pour que les résultats soient les plus objectifs possibles (...) parce qu'il y avait vraiment cet enjeu de ne pas avoir des revendications syndicales d'iniquité, etc. derrière. Donc, faire des questions de QCM, j'ai énormément appris (je ne dis pas qu'elles sont parfaites hein, je ne dis pas ça mais j'ai énormément appris) sur la manière de les formuler. » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

« J'ai été de nombreuses années responsable du CAPAES en ingénieur. Donc c'est vrai qu'à l'époque, j'ai eu l'occasion de discuter pratiques d'évaluation et pratiques d'enseignement avec pas mal de collègues hein ! » (Enseignante en facultés des Sciences Appliquées)

Finalement, avant de devenir enseignants, tous ont d'abord été étudiants, voire assistants, ce qui leur a logiquement permis d'être confrontés à différentes pratiques d'évaluation auxquelles ils adhéraient ou non. Quelques enseignants évoquent ainsi l'époque où ils étaient assistants et pensent pouvoir mieux se mettre dans la peau de leurs propres assistants. D'autres font référence aux pratiques de leurs anciens professeurs pour justifier les leurs : ils vont soit à leur rencontre (par exemple, s'ils les ont trouvées injustes ou inintéressantes), soit dans leur continuité (par exemple, s'ils n'ont connu que cette façon de faire et n'en envisagent aucune autre). Dans cette perspective, il semble que le passage par les études supérieures ait formaté certains enseignants qui souhaiteraient aujourd'hui que l'enseignement et l'évaluation des acquis restent conformes à ce qu'ils ont personnellement vécu ou, au contraire, qui prennent le contre-pied de ce qu'ils ont vécu, jugeant que cela ne constituait pas de bonnes pratiques d'évaluation.

« Je n'ai jamais répondu à des QCM dans mes études donc je ne sais même pas comment répondre à un QCM. (...) Ce n'est pas une façon d'évaluer à laquelle, moi, j'ai été confrontée et je n'ai jamais pensé à un QCM. » (Enseignante en faculté des Sciences Appliquées)

« Je refuse d'interroger les étudiants avec des QCM. Ça ne se prête pas à la matière. Et puis, j'ai toujours trouvé, en tant qu'étudiante, que les QCM c'était la pire forme d'examen. Pour le moment, je suis une formation et on est évalué par QCM. Je déteste. Parfois, quand on réfléchit trop, on ne sait pas répondre aux QCM. » (Enseignante en Haute École, section paramédicale)

« Enfin, je pense que faire faire des exposés à des étudiants qui débutent hein euh en tout cas pour les autres étudiants de la classe, en tout cas moi, les expériences que j'ai c'est que c'est ennuyeux à mourir ! » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« Moi, j'ai corrigé beaucoup pour d'autres donc je peux vous dire que l'idée de saturer n'est pas réservée au prof qui corrige seul ses copies. Quand vous êtes assistant et que vous corrigez les copies d'un autre, dont vous n'avez pas vu le cours (que vous connaissez parce que vous avez le syllabus ou ce genre de choses mais que vous n'avez pas forgé), vous êtes au moins aussi agacé. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Les croyances quant au mode de fonctionnement des étudiants

Plusieurs croyances à propos de la manière dont les étudiants abordent l'évaluation semblent avoir un impact sur les pratiques que les enseignants choisissent de mettre en œuvre.

Tout d'abord, il semble largement admis que les étudiants ne manquent pas d'imagination pour trouver des techniques de fraude, qui ont pour effet de remettre en question la fiabilité de l'évaluation. Ils seraient très nombreux à viser la réussite à tout prix et n'auraient parfois aucun scrupule à user de tous les moyens possibles pour atteindre ce but. Certains enseignants accordent donc une grande importance à la lutte contre les techniques de fraude en vogue et disent devoir constamment faire preuve de vigilance dans le but de pouvoir les repérer et les contrer. Les solutions imaginées pour y faire face consistent principalement à éviter la fuite d'information avant et pendant l'évaluation (réservation de grands locaux pour les examens écrits afin d'espacer au maximum les étudiants, conception de versions parallèles des questionnaires, limitation du matériel laissé à disposition des étudiants...). Au fil du temps, les enseignants se créent un répertoire de plus en plus vaste de techniques de fraude potentielles (et de solutions pour les contrecarrer), celles-ci paraissant évoluer avec les époques et l'arrivée des nouvelles technologies dans les classes. Dans cette perspective, il y aurait une sorte de « chassé-croisé » entre l'enseignant et les étudiants démontrant l'existence d'un cercle vicieux : pour chaque mesure anti-fraude mise en place, de nouvelles parades sont imaginées par les étudiants que l'enseignant devra déjouer à l'aide d'une nouvelle mesure et ainsi de suite.

« Moi, je ne supporte pas la triche et je ne supporte pas quand mes enfants rentrent et disent "Ah ben tiens, là, il y en a plein qui ont pu tricher". Et donc moi, ça, je demande à mon personnel de marcher, de tourner, de vérifier que tout va bien dans l'amphi. (...) On n'est pas à l'abri de quelqu'un qui fait vite un petit message, que sais-je, par Skype, Messenger ou que sais-je ... » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« On a trois pages de consignes particulières, remises à tous les surveillants des auditoires, avec comment il faut se comporter depuis l'entrée des étudiants jusqu'à la fin de l'épreuve. Maintenant, ce ne sont plus les étudiants qui se déplacent parce que dans la cohue, il y en a toujours un qui peut mettre ça dans sa poche. Ce sont les surveillants qui passent près de chaque étudiant et récupèrent le questionnaire et le bic. Parce qu'on leur fourni le bic, comme ça, ils peuvent venir les mains dans les poches, avec juste leur carte d'étudiant. Les difficultés maintenant, on doit retirer tout ce qui est connecté. Les GSM, on doit déjà faire 3 appels. Quand ils sont tous assis on leur dit que si on en trouve un avec un GSM, même éteint, c'est considéré comme une fraude et c'est zéro, on en récupère encore souvent une vingtaine. Et puis on n'arrête pas de développer toute une série de conneries, les google watch, à un moment on devra enlever les lunettes. Et les montres connectées, on enlève les montres ? Moi je veux bien mais qu'on arrête quoi. Ou alors les étudiants vont devoir venir aux examens tout nus. » (Enseignant en faculté de Médecine)

Les enseignants sont conscients que les étudiants usent aussi d'autres stratégies dans l'optique de réussir. Ils vont, par exemple, répartir leurs examens sur plusieurs sessions et décider volontairement de ne pas passer

certain examens pour se donner plus de chances de réussite au final. Ils seraient effectivement rares à vraiment essayer de réussir tous leurs cours en première session car ils savent qu'ils ont plusieurs essais. L'enseignant en vient ainsi à consacrer plus de moyens et de temps (de préparation, de correction...) à la seconde session du fait qu'elle n'est plus considérée seulement comme une seconde opportunité de réussir.

Ensuite, de nombreux enseignants pointent une nette tendance des étudiants au « tuyautage » de laquelle découleraient des comportements assez inappropriés. Plusieurs enseignants pensent qu'il existe une « mémoire de l'évaluation », facilitée par les nouvelles technologies, qui donne parfois lieu à des rumeurs ou croyances venant perturber le contexte d'évaluation. En effet, les enseignants sont conscients que les étudiants échangent régulièrement (notamment, via des groupes Facebook) entre eux à propos des desideratas propres aux examens, mais aussi à propos de leur contenu. Les informations découlant de ces échanges ne seraient toutefois pas toujours fondées, notamment parce qu'elles sont liées à l'image que les étudiants ont des attentes des enseignants. Certains vont, par exemple, ne cibler leur étude que sur certains chapitres car il leur a été dit que l'enseignant avait une sympathie particulière pour ces derniers. D'autres, plutôt à l'Université, vont porter la cravate à un examen oral en pensant que cela aura un impact sur leur note. Certains enseignants en viennent à penser que les étudiants ayant, à l'avance, des indications trop précises sur le contenu de l'examen étudient de manière moins efficace. Un enseignant a, par exemple, abandonné l'idée de fournir une liste de questions au sein de laquelle les questions d'examen seront extraites dans la crainte que les étudiants ne concentrent leur étude que sur ces questions prises comme des entités séparées, sans aucun lien entre elles. De la même manière, cette disposition au tuyautage encourage beaucoup d'enseignants à reprendre les questionnaires des questions d'examen pour éviter qu'elles ne soient publiées quelque part sur la toile et non réutilisables pour un prochain examen.

« (...) il y aussi le tuyautage, le bachotage et, ça, je suis sûr... (...) il y a des groupes Facebook. Nous, on a notre plateforme où on vient déposer nos documents et ils ont aussi leur plateforme. Maintenant, ils ne savent pas qu'ils jouent avec le feu aussi parce que, ben, s'ils se font prendre, c'est tous les deux quoi qui sont sanctionnés. Et donc, d'autant plus, s'il y a des réponses-types qui sont là quelque part, qu'est-ce que ça vaut encore l'évaluation ? Je me dis "à quoi est-ce qu'on joue quoi ?" Bon. (...) je me dis "est-ce qu'on n'est pas en train de se faire (je vais le dire comme ça, mais) rouler dans la farine par les étudiants ?" Donc, du coup, on a rajouté des questions personnelles. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« Il y a aussi le fait que, comme ça dure trois semaines, vous avez des groupes Facebook qui se créent avec soit disant les tuyaux, soit disant comment il faut s'habiller, avec des trucs... Il n'y a aucun code vestimentaire ! Alors vous avez des espèces de rumeurs qui enflent. (...) ça fait une espèce de mythologie de l'examen oral qui n'a aucun sens par rapport à la réalité hein. Aucun sens ! Mais tout ça pollue complètement ! Tout ça pollue complètement l'évaluation évidemment. Parce que l'étudiant, si vous voulez, l'étudiant finit par avoir un comportement magique, c'est-à-dire qu'il pense que c'est en se comportant d'une certaine manière qu'il va avoir ses points, que c'est en se conformant à un certain comportement qu'il croit que le prof lui demande. À la limite, si je demandais de rentrer en rampant avec une plume dans les cheveux, ils le feraient ! » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« On avait une liste avec cinquante questions. C'était très facile à faire. C'était, en gros, le découpage du cours, mais je ne le fais plus parce que, ça alors, on s'aperçoit que les étudiants cadenaient vraiment beaucoup trop et alors ne répondent qu'à la question. En schématisant même, ça pouvait être du style : je pose une question, l'étudiant ne me comprend pas puis "Ah ! La question 23 ?! Bla bla bla bla". (...) et alors la caricature était telle que, finalement, si on va un petit peu avant la 23 ou un petit peu après la 23, ils ne savent plus rien. Et donc le fait d'avoir les questions devenait vraiment beaucoup trop saucissonné. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Ils savent quand même que ça va être les théorèmes en gros. Mais ça, au moins, il n'y a plus de liste toute faite (...) sinon, il y avait vraiment des tuyaux d'année en année pour question 1, question 2, question 3... (...) Ça, moi, j'ai supprimé ! » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) dans les années après, je sais très bien que les gens ils disent quelles questions il a posé et que les 2^e répondent aux questions des 1^{res} et qu'il y a une mémoire de l'évaluation qui se crée, etc. Donc c'est important quoi. Donc, c'est important qu'ils sachent qu'il faut tout envisager. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Les enseignants déclarent que chaque cohorte d'étudiants comporte son lot de « touristes » ou de « glandeurs » et le déplorent. Beaucoup pensent que le travail régulier est la clé de la réussite, mais disent ne pas parvenir à faire travailler certains étudiants. Pour eux, beaucoup d'étudiants étudient à l'aube de la session, dans une certaine urgence. Ils font alors des évaluations cotées en cours d'année pour parvenir à les faire étudier plus tôt. En outre, les enseignants disent aussi que peu d'étudiants vont réellement faire les examens d'années antérieures qui leur sont fournis, surtout si les réponses sont communiquées. Beaucoup d'étudiants se prépareraient à l'examen en se contentant de les lire, ce qui n'est pas jugé suffisant par les enseignants qui préfèrent ainsi ne pas communiquer les réponses d'emblée. Certains proposent donc d'envoyer par courrier électronique le correctif ou de corriger la copie uniquement des étudiants qui joueraient réellement le jeu. Faire des devoirs cotés est aussi envisagé comme un moyen de les obliger à tester réellement leurs connaissances et de les préparer à l'évaluation.

« (...) il ne faut pas croire que tous les étudiants étudient tous régulièrement. » (Enseignante en faculté des Sciences Économiques)

« Avec ce résultat du test, on voit très clairement qu'il y a un groupe excessivement important qui, finalement, arrive en décembre et n'a jamais ouvert le cours. (...) C'est un peu tard quoi. Alors évidemment, ce test-là arrive toujours au mauvais moment parce qu'on est juste après la Saint-Nicolas, mais n'empêche (rire). Ils en sont informés depuis trois mois. » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« Pour la préparation et ce que je pense aussi qui fonctionne assez bien, c'est que je leur donne aussi chaque semaine un devoir à faire (...) parce que, pour se préparer pour ce cours-ci, comme c'est basé sur les exercices, ben il faut en faire soi-même, il faut s'habituer à les faire. Et, si on leur donne juste, ben voilà des examens des années précédentes, des exercices proposés, ben il y a peut-être 10-20 % des étudiants qui le feront... il y en a même à mon avis beaucoup qui ne feront rien du tout. Ils verront ça le jour de... enfin bon euh quelques jours avant l'examen et ils n'auront pas le temps de se préparer. Et donc c'est pour ça que je les force à travailler par eux-mêmes en leur donnant un devoir chaque semaine, qui est coté. Comme ça ben, j'ai quasi 100 % des étudiants qui le font. » (Enseignant en faculté des Sciences Appliquées)

La considération des aspects affectifs ou relationnels dans l'évaluation

Les entretiens ont permis de dégager l'existence d'une dimension « émotionnelle » à laquelle tant les évaluateurs que les évalués sont sensibles. Certains enseignants ont visiblement une tendance plus ou moins forte à inclure des aspects affectifs ou relationnels dans le contexte d'évaluation, ce qui a pour effet d'influencer leurs pratiques.

Plusieurs enseignants déclarent effectivement vouloir « ménager » les étudiants, éviter de les décourager ou de les déstabiliser et ce, surtout lorsque l'évaluation implique un contact direct avec eux (examen oral, présentation orale d'un travail ou exposé). Étant généralement conscients du stress que peut occasionner cette épreuve chez bon nombre d'étudiants, ils disent avoir cette préoccupation car ils ne souhaitent pas mesurer la

capacité des étudiants à garder leur sang-froid. Ainsi, c'est donc parfois pour ne pas les stresser davantage qu'ils vont opter pour une façon de faire plutôt qu'une autre (par exemple, poser une question extrêmement basique pour débiter l'examen oral et ne pas les déstabiliser d'emblée) ou qu'ils vont adapter leurs pratiques au cas par cas : poser davantage de sous-questions, laisser du temps supplémentaire pour la réflexion, autoriser une phase de réponse intermédiaire par écrit...

« Si vous avez un examen oral, vous commencez toujours par des questions qui ne sont pas, en tout cas moi, pas très surprenantes. C'est des questions un peu de base où l'étudiant euh... enfin, j'essaie de ne pas les décontenancer dès le début en leur demandant quelque chose auquel ils ne s'attendent pas du tout. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) quand j'ai un étudiant qui est... je peux adapter quand même aussi à l'individu. Maintenant, c'est peut-être parce que les étudiants de philo me connaissent bien, parce que j'ai quand même un certain âge, etc. et donc je peux prendre des risques que peut-être je n'aurais pas pris quand j'avais 30 ans, mais vous voyez, quand je vois vraiment un étudiant qui est vraiment paniqué, pour qui l'oral est vraiment un problème, ben parfois j'adapte : je lui dis "Écoutez, je vais vous laisser la possibilité de faire d'abord l'examen par écrit". Enfin vous voyez. Alors évidemment, c'est un risque que je prends parce qu'on pourrait me dire "Et pourquoi pas les autres ?" Mais je pense que, si les étudiants ont le sentiment qu'il n'y a pas d'injustice ou de négligence de votre part (...), je crois qu'ils peuvent accepter que vous adaptiez. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

Si un impact est donc constaté sur la manière de mener l'examen, on remarque également que cela influence la qualité du feedback fourni aux étudiants. Plusieurs enseignants déclarent vouloir être « gentils » au moment de donner un retour à l'étudiant qui est en face de lui, ce qui les encourage à ne pas toujours être extrêmement précis et honnêtes lors de sa communication, quitte à laisser l'étudiant se faire des illusions sur sa possible réussite. Ils justifient cette pratique par le fait qu'ils craignent de les démoraliser (pas seulement sur le moment, mais aussi pour la suite de leur session d'examens), voire de les faire pleurer, ce qui les incommoderait fortement.

« Je préfère lui laisser des illusions jusqu'au 27 juin, qu'il ne se démoralise pas pour les examens suivants. Donc, de ce point de vue-là, je préfère rester flou. (...) Donc souvent, j'ai une réponse de Normand. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) les professionnels architectes qui sont invités, en général, n'hésitent pas à dire des choses très très désagréables aux étudiants et ce n'est pas rare que des étudiants pleurent dans les présentations de jury donc... c'est vraiment une réelle épreuve les présentations des projets d'architecture. Que, en ingénieur, ce n'est pas du tout le cas. On est plutôt dans une relation de partenariat avec les étudiants où on estime qu'ils nous apportent justement beaucoup de choses et donc on est plutôt gentils dans les questions et dans les remarques qu'on leur fait. Enfin, on a une proximité aussi dans la manière de leur parler, mais du coup, le point peut-être plus négatif dans cette attitude-là, c'est que justement on n'est peut-être pas suffisamment clairs parfois. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

« Certains étudiants ne comprennent pas le message parce qu'il n'est pas clairement dit, pour les épargner quelque part quoi. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

Quelques enseignants interrogés ont effectivement expliqué qu'ils avaient parfois le sentiment d'être démunis face à l'émotion des étudiants occasionnée par le contexte d'évaluation ou leur résultat. Ils vont parfois jusqu'à dire qu'ils détestent évaluer dans ces conditions. Certains avouent être mal à l'aise à l'idée de faire échouer les étudiants ou du moins de leur mettre une note très proche du seuil de réussite. Pour d'autres enseignants, il

n'est pas question de fléchir ou de se laisser attendrir : pour eux, ils sont responsables de leur échec car c'est eux qui n'ont pas rempli le contrat.

« Interroger, ce n'est jamais quelque chose de très gai (...) parce qu'il y a le stress, ils sont quand même là et ils ont peur... Ce n'est pas gai d'interroger ! De temps en temps, il y en a un qui va pleurer... pff ! » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Sincèrement, pour moi, les examens oraux sont parfois une épreuve, je dois l'avouer. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Il y en a qui pleurent en arrivant quoi. Ça, moi, je suis en perdition. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« (...) il y a trois questions souvent. Et donc je leur dis, l'étudiant sait, à la fin quand il sort de mon cours, il sait, il ne connaît pas sa cote mais il sait où il se situe. Il sait s'il a mes encouragements pour la suite s'il a fait un bon examen, il sait si c'est réussi et satisfait et qu'on ne se reverra plus ou bien si malheureusement on devra se revoir pour telle ou telle ou telle raison. Donc l'étudiant n'a pas sa cote mais il sait où il se situe. Pourquoi je fais ça? Bon donner la cote, ça, ça ne sert à rien et on ne peut pas. Mais j'ai toujours regretté moi, du temps où j'étais étudiant, les professeurs qui sourient et qui vous font croire que tout va bien madame la marquise et vous découvrez que vous avez un échec par la suite, j'ai toujours trouvé ça extrêmement hypocrite. Donc l'étudiant sait, et il sait pourquoi et je l'amène à accepter. » (Enseignant en faculté de Médecine)

Les enseignants évaluant les acquis de leurs étudiants à l'oral reconnaissent souvent qu'une part d'empathie est inévitable, du fait que l'enseignant est humain, mais qu'il est toutefois important de veiller à ne pas se laisser trop influencer par des facteurs extérieurs (l'apparence de l'étudiant, sa prestance, son débit de parole, son espoir ou désespoir...). Ils savent que certains étudiants sont plus à l'aise à l'oral, mais que cette aisance ne reflète pas toujours leurs compétences : par exemple, certains sont parfois très volubiles, mais ne répondent pas toujours aux questions posées. Ils essayent de « noyer le poisson » alors que d'autres étudiants, plus compétents mais toutefois plus sujets au stress, vont complètement perdre leurs moyens. Éviter de mettre en échec de tels étudiants est un défi pour de nombreux enseignants.

« Évaluer, c'est quand même un acte humain, donc forcément, faillible. Je pense que la première chose, c'est qu'on a à accepter que l'impartialité totale n'existe pas. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

« Un étudiant qui est à l'aise, qui présente bien, etc. on a plus tendance à considérer qu'il connaît bien sa matière qu'un autre qui est plus hésitant alors que ce n'est peut-être pas le cas. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Moi, j'ai toujours, depuis le début de ma carrière, eu parfois un peu difficile de faire la part des choses entre celui qui bluffe un peu et celui qui connaît tout, mais qui est juste un peu stressé de se trouver devant moi. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« Malgré le fait que je me dis "tu ne dois juger que le contenu, etc." je sens bien que je me laisse un peu influencée par euh... bon ben, déjà, quelqu'un qui vient crado (...), j'essaie de ne pas en tenir compte mais il n'y a rien à faire, ça joue quand même. » (Enseignante en faculté des Sciences Mathématiques)

« C'est toujours dur de dire non à un étudiant qui, en plus, est là en difficulté devant vous, mais je pense qu'il faut quand même qu'il y ait une véritable équité entre les étudiants. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« La neutralité des émotions et la ritualisation, ça, c'est, je pense, la discipline presque corporelle, presque l'ascèse que l'évaluateur oral doit avoir, quitte à passer pour pas sympathique parce que si la jeune fille s'effondre, il faut la laisser un petit peu s'effondrer. Il faut attendre que ça passe, mais il ne faut pas commencer à lui tapoter l'épaule (...) ou bien, au contraire, commencer à l'engueuler. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Plusieurs enseignants interrogés envisagent aussi la relation qu'ils entretiennent avec leurs étudiants ou la connaissance qu'ils ont l'un de l'autre (l'enseignant de ses étudiants et les étudiants de leur enseignant) comme étant un atout pour l'évaluation ou, du moins, comme un élément la facilitant. L'existence d'une relation de proximité avec les étudiants engendre souvent l'impression de mieux les connaître, ce qui semble parfois rassurer les enseignants et orienter leurs pratiques.

« Je leur dis "Ben voilà les questions que je peux vous poser" pour qu'ils sachent un peu à quoi s'attendre quoi. Bon, surtout en premier bac. Après, les étudiants de 2^e bac, de 3^e bac (enfin, les étudiants de philo en tout cas), ils me connaissent donc je ne fais plus le même baratin chaque année. Ils savent bien comment j'interroge. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) c'est toujours des petits groupes à évaluer donc c'est vrai que... enfin, je sais bien : je suis dans une situation hyper confortable quoi hein. Si vous étiez venue m'interroger il y a 20 ans, je ne vous aurais pas tenu le même discours que maintenant hein. Là où je ramais, il y avait 1000 étudiants à interroger, des étudiants que je ne connaissais pas, qui ne me connaissaient pas, qui n'avaient pas nécessairement... enfin, je crois qu'ici la plupart des étudiants ont plutôt spontanément confiance, vous voyez, ils n'ont pas le sentiment que je suis une espèce de monstre enfin euh... (...) Enfin, je pense que l'ambiance générale, si vous voulez, d'un département et d'une filière d'études joue. » (Enseignante en faculté de Philosophie et Lettres)

« Ce sont des petites classes, puisqu'ils choisissent leur orientation dès la 2^e et donc, dès la 2^e, on a la classe de construction et ça tourne autour de 30 étudiants. On les connaît tous, on les a plusieurs années d'affilées (en 3^e, 4^e et 5^e). On les connaît et ils n'ont pas peur de venir à notre bureau poser des questions que ce soit sur les cours ou les projets. » (Enseignante en Haute École, catégorie technique)

« Donc ils savent qu'ils auront une question parmi une liste d'une vingtaine. Bien souvent d'ailleurs, à l'avance, on a un peu négocié (on s'amuse bien d'ailleurs hein, ça fait un peu marchandage) un certain nombre de questions qu'ils peuvent supprimer. Donc euh... ils mettent leur nom, ils mettent le numéro des questions sur lesquelles je ne les interroge pas et puis je leur donne une question. Je ne fais pas tirer au sort. (...) Il est clair qu'à 20 étudiants, on les connaît bien. Et donc les questions sont, allez, à peu près de même type de difficulté, mais il y en a quand même quelques-unes qui permettent d'aller beaucoup plus loin et d'autres un peu moins. Et donc selon ce que je connais de l'étudiant... il est clair que quand j'ai un étudiant brillant, je lui donne un truc sur lequel on va pouvoir monter assez haut dans la matière. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

14.3. Les ressources mobilisées et les ressources manquantes

L'analyse des entretiens a permis de pointer un ensemble de ressources internes et externes (tangibles ou non) auxquelles les enseignants déclarent recourir ou avoir recouru dans le but de faire face aux difficultés et contraintes rencontrées. La question des ressources dont ils aimeraient bénéficier en vue d'améliorer leur évaluation a inévitablement été abordée.

Parmi les ressources externes, les ressources dites « humaines » sont les plus utilisées. Les enseignants de Haute École semblent se référer principalement à des collègues dont l'avis paraît particulièrement utile au

moment de la conception de l'évaluation ou des étapes de correction et de notation. Il est intéressant de noter que les collègues sollicités ne sont pas toujours issus du même établissement (s'il s'agit d'anciens collègues, par exemple) ni spécialisés dans le même domaine. À l'Université, les enseignants bénéficient de l'aide d'un panel plus large de personnes parmi lesquelles les assistants du cours et les collègues constituent des ressources importantes. Les entretiens ont permis de montrer que les assistants, lorsqu'il y en a, sont souvent inclus dans l'activité d'évaluation, mais jamais de manière exclusive. Que ce soit pour concevoir l'évaluation, préparer les étudiants à sa passation ou prendre partiellement en charge sa correction, l'enseignant exploite quasiment toujours cette ressource mise à sa disposition. En outre, certains discutent avec leurs collègues directs tant pour comparer leurs pratiques que les résultats obtenus par les étudiants. Notons que, dans certaines facultés, les remédiateurs, moniteurs facultaires, étudiants-moniteurs ou délégués de classe sont autant d'acteurs visant encore à aider l'enseignant à une ou plusieurs étapes du processus d'évaluation. Le personnel administratif est aussi perçu comme une ressource facilitant spécifiquement l'organisation des périodes d'examens. Avoir des contacts avec des professionnels issus du domaine auquel ils forment leurs étudiants est également jugé profitable pour certains et davantage pour les formations professionnalisantes.

« La théorie, je fais ça tout moi-même. Je fais les énoncés et je les corrige. Pour les exercices, ça, ça varie d'année en année, mais comme en fait il y a trois heures d'examens et c'est pour résoudre trois exercices, ce qu'on a fait c'est qu'il y a deux assistants pour ce cours et chacun a fait une question et va la corriger, et la troisième, c'est moi qui la fais et qui la corrigerai. Mais ça, on tourne d'année en année en fonction du personnel qu'on a. » (Enseignant en faculté des Sciences Appliquées)

« (...) je fabrique tout seul les questions mais alors je demande toujours à mon collègue de bureau (qui est excellent pour ça) de les relire. (...) Systématiquement. Et systématiquement, il fait des remarques qui font que je les réécris. Pas toutes hein ! Certaines. Parce que là où moi je croyais que c'était évident, il me fait me rendre compte qu'en fait la formule est un peu tordue et que ça peut embarquer sur une mauvaise voie. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Deux autres types de ressources externes ont été rapportées par les enseignants interrogés: d'une part, des ressources « informationnelles », telles que des données statistiques, des ouvrages de référence ou la participation à des formations (conception de QCM, communication de feedbacks...), utiles pour la conception, la mise en œuvre et la régulation de l'évaluation et, d'autre part, des ressources « technologiques » comme le recours à la plateforme institutionnelle, à des boîtiers de vote électronique ou des programmes informatiques permettant de tirer au sort les questions d'examen, de compiler leur banque de questions...

« Alors si vous voulez, ce qu'il y a, c'est que je suis très attentif aux évaluations des cours et j'ausculte mes statistiques chaque année. (...) donc je compare ma cote avec la cote de l'étudiant, ma moyenne avec la moyenne générale et la moyenne de mes collègues, et ma moyenne (j'ai envie de dire, enfin pas surtout, mais enfin c'est peut-être aussi une des premières choses que je regarde) avec l'année précédente ou les années précédentes. Je regarde sur cinq ans... Enfin, ce ne serait pas normal qu'il y ait d'énormes différences ou une progression, que je serais de plus en plus dur ou de plus en plus coulant, etc. (...) je ne cherche pas à... La normalité en quelque sorte ne sert que de jauge, mais ce n'est pas un objectif ! Mais si je suis en dehors de la norme, en quelque sorte, de la normalité, je vais quand même m'interroger pour voir pourquoi la courbe est, à ce point, différente de celle des autres. » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

Les enseignants font également état de diverses ressources internes. Plusieurs enseignants semblent penser que leur expérience dans l'enseignement supérieur est un atout qui leur permet de faire face aux contraintes du système. Leurs expériences professionnelles passées ou conjointes les aideraient également dans certaines situations (par exemple, s'ils travaillent ou ont travaillé dans le domaine auquel ils forment leurs étudiants).

Enfin, des enseignants déclarent faire un travail sur eux-mêmes pour être vigilent ou surveiller leur attitude au moment d'évaluer.

« C'est juste... ben l'expérience hein. D'année en année, évidemment, il y a des choses qu'on apprend. (...) l'expérience nous permet d'aller un peu plus vite dans nos jugements, mais (...) il ne faut pas que mon expérience devienne un préjugé évidemment hein. » (Enseignant en faculté des Sciences Mathématiques)

Face aux difficultés et contraintes rencontrées, les enseignants peuvent être plongés dans trois cas de figure : soit ils ont utilisé des ressources qui ont fourni un résultat satisfaisant, soit ils sont toujours en quête d'une solution adaptée à leurs problèmes et sont même parfois complètement démunis, soit ils en ont trouvée une mais ne l'ont pas encore exploitée faute de temps ou de moyens. Très peu d'enseignants ont formulé explicitement des ressources dont ils aimeraient bénéficier car la plupart se situent plutôt dans le deuxième cas de figure. Certains enseignants émettent le désir d'instaurer un filtre intelligent à l'entrée de l'enseignement supérieur visant à avoir un public d'étudiants mieux préparé à celui-ci. D'autres mettent l'accent sur le manque de ressources financières pour améliorer les outils techniques ou augmenter les possibilités de formation continue. Plusieurs enseignants déplorent aussi le manque de personnel de soutien: certains souhaiteraient bénéficier de plus de temps d'assistantat et, plus particulièrement, qu'il soit plus élevé qu'à l'heure actuelle et moins changeant d'année en année. D'autres aimeraient obtenir une aide extérieure (de type pédagogique) pour mieux faire face aux difficultés liées aux conséquences du décret.

« Le gros problème, il est là : il est qu'il faudrait mettre un filtre intelligent, le plus égalitaire possible, aux études universitaires. Moi, je suis partisan d'un examen d'entrée avec une année ou avec une session préparatoire, une vraie session préparatoire, qui soit organisée à la fois par les universités et le secondaire. Voilà et ceux qui veulent vraiment se préparer pour l'université, ils auront tout le mois d'été pour le faire. Enfin bref, avec des bourses pour permettre... Enfin bref, tout ce qu'on voudra pour que ce soit le plus égalitaire, mais de toute façon, ce n'est pas égalitaire actuellement ! » (Enseignant en faculté de Philosophie et Lettres)

« (...) d'année en année, le nombre d'assistants (de ressources d'assistant) diminue et, maintenant, je n'ai plus qu'une demi-assistante. L'évaluation est un gros investissement pour elle et il ne reste plus grand-chose après. (...) Ce n'est pas évident du tout ! » (Enseignant en faculté des Sciences Économiques)

« Maintenant, c'est vrai qu'il y a parfois des difficultés quand on a des nouveaux assistants. Ce n'est pas toujours évident. S'il y a une nouvelle personne qui n'a pas l'habitude qui corrige, ben parfois, il faut repasser après. C'est déjà arrivé que ce soit un assistant qui corrige, qui me rend les corrections ben... ce n'est pas fait comme j'aurais voulu que ce soit fait. Ça c'est vrai que ce n'est pas évident avec les nouveaux venus. (...) j'essaie de ne pas trop tout refaire tout moi-même parce que sinon je n'en sors pas, mais il faut parfois repasser un peu après » (Enseignant en faculté des Sciences Appliquées)

« J'ai déjà envisagé d'avoir des parties qui pourraient être faites en QCM. Certaines parties pourraient l'être. Un des problèmes que l'on a ici, c'est que si on fait un QCM papier, jusqu'à présent, il n'y a pas de système automatisé pour acquérir les résultats. Donc là, ça c'est... on perd son temps ! » (Enseignant en Haute École, catégorie technique)

15. Conclusion

Comme nous l'évoquions en introduction, diminuer l'erreur de mesure en augmentant la qualité des évaluations est un enjeu majeur, tant au niveau sociétal qu'individuel. Pour pouvoir agir efficacement sur les pratiques d'évaluation des enseignants de l'enseignement supérieur, il est avant toute chose nécessaire de les connaître et de les comprendre. Force est de constater qu'on ne peut se reposer sur la littérature existante puisqu'elle est peu orientée sur le sujet, ce qui implique qu'elle n'apporte que peu d'informations quant à la manière dont les enseignants évaluent concrètement leurs étudiants dans le supérieur. Les pratiques d'évaluation sont effectivement peu connues et peu documentées car elles relèveraient de l'ordre du domaine « privé de chaque enseignant » (Romainville, 2002). Les quelques études sur le sujet (dont Blais et al., 1997 ; Gilles, Detroz & Blais, 2010) ont permis l'émergence de conclusions générales, mais ont laissé encore beaucoup de zones d'ombre à éclaircir.

Au vu de l'enjeu mentionné, il paraît plus qu'intéressant de s'intéresser à cette thématique. Notre étude avait ainsi pour objectif d'identifier et de comprendre – en vue d'en améliorer à terme la qualité – les pratiques d'évaluation des apprentissages auxquelles recourent les enseignants issus de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le présent rapport de recherche dresse un état des lieux relativement exhaustif, d'une part, des pratiques évaluatives mises en place dans ce contexte (essentiellement au sein des Universités et Hautes Écoles) et, d'autre part, des éléments qui influencent, voire contraignent leur recours.

De manière générale, il convient tout d'abord de préciser que la plupart des enseignants choisissent d'évaluer les acquis des étudiants uniquement en fin de quadrimestre, voire de combiner cette évaluation de fin de quadrimestre à une évaluation pendant le quadrimestre, mais qu'ils sont très peu à n'évaluer ces acquis qu'en cours de quadrimestre. Ils sont tout de même, au total, 51,9 % à déclarer les évaluer de manière certificative (uniquement ou non) avant la période d'évaluation officielle. Les Hautes Écoles ayant souvent la réputation d'être, par certains aspects, plus encadrantes et structurantes pour les étudiants, on aurait logiquement pu s'attendre à observer une différence dans le recours aux évaluations en cours de quadrimestre. Nos résultats sont pourtant relativement similaires en Haute École et à l'Université, ce qui laisse entendre que les enseignants ne sont pas forcément plus enclins à évaluer durant cette période dans un type d'établissement plutôt que dans l'autre. Les enseignants universitaires semblent effectivement tout autant valoriser ces évaluations que leurs homologues en Haute École. Notre étude met aussi en évidence une relation entre certaines variables et le choix des moments évaluatifs : par exemple, il semble que donner un cours avec plus de poids ECTS amène les enseignants à faire davantage d'évaluations mixtes (c'est-à-dire, en cours et en fin de quadrimestre) et à diminuer la part d'évaluations uniquement organisées en fin de quadrimestre. Il ressort également que le nombre d'évaluations mixtes croît avec le nombre d'assistants alloués au cours et que le recours à l'évaluation en cours de quadrimestre diminue avec l'augmentation de la taille du groupe.

Le volet qualitatif de la présente recherche nous apporte des précisions quant aux raisons qui poussent plus de la moitié des enseignants à évaluer leurs étudiants en cours de quadrimestre et, surtout, à faire entrer ces évaluations dans la note finale alors qu'elles pourraient très bien être exclusivement formatives. Les propos des enseignants nous font comprendre que, si les évaluations en cours de quadrimestre – pouvant revêtir un caractère ponctuel ou continu – entrent dans la note finale, ce n'est pas pour autant qu'elles sont totalement dénuées d'un aspect formateur. Selon eux, une évaluation formative doit être préparée et réalisée avec sérieux par les étudiants pour leur être vraiment bénéfique. Or, ils pensent que l'investissement des étudiants est moindre dans ce type d'évaluation si elle n'a pas d'impact direct sur la note finale. Les enseignants évaluant en cours de quadrimestre déclarent vouloir faire travailler plus régulièrement les étudiants et/ou leur permettre de faire un bilan intermédiaire de leurs acquisitions, qui mettra notamment en évidence les points à améliorer pour l'évaluation finale. Dans ce cas, le but est aussi de permettre aux étudiants d'identifier plus concrètement ce qui est attendu d'eux, que ce soit pour le cours ou dans l'enseignement supérieur en général. L'objectif sous-jacent de cette pratique est donc bien formatif puisqu'elle vise principalement à mieux préparer les étudiants à l'évaluation de fin de quadrimestre. En outre, les données qualitatives nous apprennent que le

choix de multiplier les moments d'évaluation peut aussi être fait dans le but de balayer (si pas l'entièreté, au moins une part plus importante de) la matière et des objectifs du cours. Les enseignants semblent, en effet, considérer qu'il est difficile d'interroger sur l'ensemble du cours en évaluant uniquement les étudiants en fin de quadrimestre (alors qu'ils sont environ 80 % à déclarer, dans l'enquête quantitative, que c'est important), ce qui peut les conduire à organiser des épreuves partielles en cours de quadrimestre.

L'analyse de nos données quantitatives a révélé que les évaluations en cours de quadrimestre portent davantage sur la performance des étudiants que sur des variables comportementales telles que l'effort fourni, la présence au cours et le comportement en classe, ce qui est tout à fait en cohérence avec ce qui a été exposé au paragraphe précédent. Nos résultats indiquent toutefois que les enseignants évaluent proportionnellement moins la performance des étudiants et plus fréquemment des compétences comportementales lorsque l'enseignement repose sur des méthodes pédagogiques actives, comparativement à ceux qui donnent des cours transmissifs et ce, que ce soit à l'Université ou en Haute École.

Il importe aussi de souligner le fait que les évaluations mises en œuvre par les enseignants, peu importe le moment évaluatif considéré, combinent généralement plusieurs modalités d'évaluation et même, au sein de celles-ci, plusieurs modalités de questionnement. Les enseignants interrogés individuellement semblent avoir à cœur d'évaluer, pour un même cours, une variété d'habiletés qui se combinent et s'entremêlent. Ils ont, par ailleurs, tendance à associer des types d'habiletés particuliers à des modalités (que ce soit d'évaluation ou de questionnement), ce qui peut expliquer ce constat. Notons que les enseignants recourant à plusieurs modalités d'évaluation semblent aussi le faire dans un souci d'exhaustivité. Il semble également s'agir d'un moyen de garantir l'attribution d'une note la plus juste possible aux étudiants. Mettre sur pied un dispositif d'évaluation fiable, permettant de se faire une idée fine des acquis des évalués, est une préoccupation largement répandue chez les enseignants et sur laquelle nous reviendrons dans la suite du texte. Nos résultats indiquent aussi que le nombre de modalités d'évaluation utilisées en cours de quadrimestre augmente en fonction du poids du cours, ce qui n'est pas le cas des modalités d'évaluation utilisées en fin de quadrimestre. On aurait toutefois pu supposer (comme cela a été exprimé lors des entretiens individuels) qu'il serait plus difficile pour un enseignant de prévoir plusieurs modalités pour l'évaluation d'un cours à peu d'ECTS en période d'examens car elles mobiliseraient plusieurs jours dans l'horaire de la session, visiblement déjà bien rempli et complexe à agencer (notamment à la suite de la personnalisation croissante des cursus accentuée par le décret « Paysage »). Il s'avère que ce n'est pas le cas.

Plus précisément, lorsque la performance des étudiants est évaluée en cours de quadrimestre, nous avons constaté que les enseignants recourent de manière privilégiée (par ordre de préférence) aux travaux écrits, aux tests écrits et aux exposés oraux. Dans le cas où plusieurs modalités sont combinées, le test écrit et surtout le travail écrit restent les plus prisés. La seule différence à pointer entre les deux types d'établissement se situe dans l'emploi des évaluations de projets ou d'activités de terrain : celles-ci sont plus souvent organisées en Haute École, ce qui tend à renforcer l'idée selon laquelle les étudiants y sont plus fréquemment évalués via des modalités moins conceptuelles et davantage tournées vers la pratique, que ce soit en cours ou en fin de quadrimestre.

Concernant les évaluations organisées en fin de quadrimestre, il est intéressant de constater un recours massif à l'examen écrit et, au sein de celui-ci, aux questions ouvertes¹⁶ plutôt que fermées. L'enquête quantitative révèle, en effet, que 68,7 % des enseignants (69 % en Haute École et 67,9 % à l'Université) recourent au moins à cette modalité d'évaluation pour mesurer les acquis de leurs étudiants en fin de quadrimestre et que la plupart d'entre eux ne font appel à aucune autre modalité d'évaluation dans ce but. Néanmoins, lorsque cette modalité est couplée à une autre, c'est généralement à un examen oral et, dans une moindre mesure, à un

¹⁶ Précisons que les questions ouvertes à développement long sont davantage utilisées à l'Université alors que les questions ouvertes à réponse courte et à développement court le sont plus en Haute École.

travail. Il est encore plus rare que les enseignants organisent les trois modalités en fin de quadrimestre. Soulignons que l'examen écrit utilisant des questions à développement (court ou long) est la modalité d'évaluation à laquelle les enseignants accordent le plus de confiance dans l'enquête quantitative, ce qui peut en partie expliquer ce constat. Il ressort, par ailleurs, que les examens écrits de fin de quadrimestre sont plus souvent proposés à « livre fermé » qu'à « livre ouvert » et que, lorsque de la documentation est autorisée, c'est généralement pour répondre à ces questions de développement, qui sont plus propices à l'évaluation de performances complexes. Les questions fermées et ouvertes à réponse courte sont, quant à elles, souvent réalisées à « livre fermé ». Nos résultats démontrent aussi clairement que les travaux occupent une place importante lors des évaluations en cours de quadrimestre, alors que l'évaluation de fin de quadrimestre est plutôt axée sur l'examen écrit et l'examen oral. Lors des entretiens individuels, les enseignants ont souligné le fait que la modalité d'évaluation écrite, d'une part, permet de balayer plus largement la matière et les objectifs du cours que les autres modalités d'évaluation et, d'autre part, qu'elle est plus simple à organiser qu'un examen oral et ce, d'autant plus lorsqu'ils sont amenés à évaluer un grand nombre d'étudiants puisque ceux-ci sont interrogés simultanément et non successivement.

Un autre constat intéressant à signaler à propos des examens écrits de fin de quadrimestre est le faible recours aux questions fermées, c'est-à-dire aux questions de type vrai-faux – davantage exploitées au sein des Hautes Écoles que des Universités – ou QCM, permettant une correction standardisée. Notons que, même si les examens écrits standardisés sont largement minoritaires (1,5 % en Haute École et 11,5 % à l'Université), les enseignants universitaires recourent de façon significativement plus importante aux examens n'utilisant que des questions standardisées alors que, quand ces questions sont utilisées dans les Hautes Ecoles, elles sont incluses dans un panel plus large de modalités de questionnement. Les enseignants interrogés lors des entretiens individuels utilisaient également peu ce type de modalités de questionnement. La principale raison évoquée est qu'il leur paraît difficile, voire impossible d'identifier la réelle compréhension de la matière du cours à partir de questions fermées. Selon eux, ce type de questions laisse la possibilité aux étudiants de répondre sans trop de conviction, voire totalement au hasard et d'obtenir des points malgré tout, ce qui conduirait à l'attribution d'une note peu valide et peu fiable. Nous avons d'ailleurs pu constater, dans l'enquête quantitative, qu'il n'est pas rare que les barèmes de correction utilisés pour ce type d'épreuve soient en faveur des étudiants. En effet, si la correction « for guessing » prescrite dans la littérature est souvent utilisée, on constate que les enseignants sont nombreux également à ne pénaliser ni l'erreur ni l'abstention de réponse. Cette pratique, quant à elle, n'est pas conseillée du point de vue de la mesure puisque, en cas de réponse au hasard, l'étudiant pourrait effectivement atteindre le seuil de réussite sans maîtriser la matière ni atteindre les objectifs du cours. Recourir à cette modalité de questionnement revient donc, pour certains, à tolérer la chance et le doute alors qu'il importerait, en principe, surtout d'attribuer une note qui représente la compétence réelle de chaque étudiant. Il s'agit, certes, d'une représentation discutable et partiellement en porte-à-faux avec la littérature sur le sujet, mais cette représentation semble profondément ancrée.

En revanche, il ressort des entretiens qualitatifs que les enseignants valorisent fortement l'examen oral de fin de quadrimestre à partir duquel ils pensent être plus à même de juger de la compréhension des étudiants, même si la mise en place d'un tel examen n'est pas toujours réalisable. Dans les propos des enseignants interrogés, il paraît effectivement important de pouvoir réorienter les étudiants s'ils s'éloignent de la question posée et de pouvoir les questionner en profondeur pour s'assurer de leur compréhension réelle de la matière. Interagir directement avec les étudiants leur permettrait ainsi de recueillir une information plus précise et juste. À l'inverse, ils expliquent éprouver parfois des difficultés à noter les étudiants à l'écrit parce que les réponses peuvent être floues ou incomplètes et que, dans ce cas, ils n'ont aucun moyen de savoir avec certitude si elles sont le reflet des compétences réelles des étudiants. Dans cette optique, c'est l'interactivité de la modalité orale qui la rendrait plus fiable que les deux autres. Dans les faits, l'enquête quantitative a démontré qu'ils ne sont que 36,7 % à recourir à la modalité orale – seule ou de manière combinée – en fin de quadrimestre (34,4 % en Haute École et 39,5 % à l'Université). De plus, on constate que cet examen est généralement accompagné d'un examen écrit (et, dans une moindre mesure, d'un travail) lorsqu'il est couplé à une autre modalité d'évaluation. Par ailleurs, que ce soit à l'Université ou en Haute École, l'oral prend la

plupart du temps la forme de questions ouvertes, voire de l'analyse de cas ou de la résolution de problèmes. Il ressort également que les enseignants recourant à l'oral lui attribuent une confiance relativement élevée (94,2 % en Haute École et même 97 % à l'Université). Si le degré de confiance accordé à l'oral est supérieur à celui accordé au travail et à l'examen écrit en général, il est toutefois inférieur à celui attribué aux examens écrits faisant appel à des questions de développement. Il est aussi plutôt interpellant de remarquer qu'un certain nombre d'enseignants recourant à un examen oral en fin de quadrimestre expriment de sérieux doutes quant à la capacité de celui-ci à refléter le niveau de performance des étudiants évalués. On peut faire l'hypothèse qu'ils évaluent tout de même les acquis de leurs étudiants via cette modalité par obligation de leur Université ou Haute École, ou parce qu'ils attribuent à cet examen une autre fonction que la seule certification (une occasion supplémentaire d'apprendre offerte aux étudiants¹⁷, par exemple). Les enseignants qui choisissent de ne pas recourir à cette modalité lui imputent quelques inconvénients majeurs : d'une part, ils estiment que ce type d'examen est envisageable uniquement avec des petits groupes d'étudiants ; d'autre part, qu'il ne permet pas de couvrir l'entièreté de la matière du cours et de ses objectifs puisque seul un nombre restreint de questions peut être posé dans un temps limité. Notons que les questions posées sont presque toujours différentes d'un étudiant à l'autre alors que, on le sait, poser des questions identiques aux étudiants, comme c'est généralement le cas aux examens écrits, est un gage d'équité. Plusieurs enseignants admettent aussi qu'il existe une plus grande part de subjectivité à l'oral et craignent d'être trop indulgents¹⁸ ou, en tout cas, trop peu objectifs ou justes envers les étudiants.

Nos résultats quantitatifs montrent d'ailleurs qu'à l'examen oral, si un étudiant rencontre des difficultés à répondre, il pourra souvent, voire toujours, bénéficier de l'aide de l'enseignant. La question de l'équité se pose donc, même s'il apparaît que, plus la pratique d'aide est courante, plus l'enseignant en tient compte fréquemment dans sa notation. Ces constats sont plus marqués à l'Université qu'en Haute École. En outre, lors des entretiens qualitatifs, les enseignants font part de leurs difficultés à évaluer objectivement oralement alors que cela semble constituer un objectif important pour eux. Il importe, en effet, de pouvoir faire réussir celui qui le mérite et échouer celui qui n'a pas les compétences nécessaires pour poursuivre son cursus ou pour être diplômé. Il en va de leur responsabilité envers leurs collègues, mais surtout envers les futurs employeurs et la société en général. Les enseignants semblent ainsi mettre en place des stratégies pour réduire les possibles erreurs de mesure. L'utilisation d'une grille critériée en est un exemple. Néanmoins, si nos résultats quantitatifs indiquent que beaucoup d'enseignants disent utiliser une grille de critères pour noter les étudiants (83,5 % en Haute École et 70,1 % à l'Université), ils sont, par contre, aussi très nombreux à se référer à leur impression générale de ce qu'est une « bonne » performance (63,5 % en Haute École et 74,2 % à l'Université). Soulignons également que c'est lorsqu'ils utilisent cette modalité que les enseignants comparent le plus les étudiants entre eux et que ce constat se marque encore plus à l'Université qu'en Haute École.

À ce propos, notre étude a permis de constater que de nombreux enseignants, quelle que soit la modalité d'évaluation choisie, déclarent faire appel à une grille de critères clairement préétablis pour évaluer leurs étudiants. Il ressort néanmoins que l'évaluation basée sur une impression générale, qui est une méthode assez subjective, ainsi que la philosophie consistant à comparer les étudiants entre eux, qui suppose une vision normative de l'évaluation, ne sont pas rares non plus.

Les enseignants que nous avons interviewés abondent souvent dans le même sens. D'abord, le fait qu'ils évoquent presque toujours spontanément la grille d'évaluation laisse penser qu'ils semblent être conscients

¹⁷ Notons à ce propos que les enseignants sont très nombreux à considérer que l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage et qu'elle facilite l'apprentissage des étudiants (94,2 % des enseignants en Haute École et 97,1 % à l'Université).

¹⁸ Et ce, même si seuls 38,4 % des enseignants en Haute École et 32,3 % des enseignants à l'Université considèrent qu'il est socialement plus acceptable d'être sévère plutôt que laxiste.

qu'il s'agit d'une pratique à favoriser (même si elle n'est jamais adoptée à l'unanimité). Il ressort toutefois de leur discours que, dans la réalité, il est plus difficile de s'y tenir et particulièrement à l'oral. De manière générale, ils expliquent, en effet, que des aspects affectifs et émotionnels peuvent influencer, consciemment ou non, leur jugement. Ils semblent aussi regretter que le résultat obtenu par simple addition des points aux différents critères ne corresponde pas toujours à l'impression qu'ils avaient de la performance de l'étudiant. De plus, ils estiment souvent que recourir à une grille de critères ne leur permettrait pas d'ajuster leur note. Il est d'ailleurs ressorti des entretiens individuels que peu d'enseignants communiquent, de manière explicite, aux étudiants leurs critères. Ils semblent effectivement avoir la volonté de conserver une certaine opacité, d'une part, pour garder une marge de manœuvre afin de pouvoir faire face aux éventuels recours et, d'autre part, pour pouvoir ajuster la note en fonction de leur « impression générale ». Outre le fait qu'il s'agirait encore de définir ce que recouvre cette « impression générale » et qu'elle est sans doute soumise à quantité d'effets de halo qui diminuent considérablement la validité de l'évaluation, notons que cette volonté pourrait, dès lors, jouer en faveur des étudiants les plus assidus et/ou plus enclins à déceler l'implicite. On peut aussi se dire qu'elle pourrait profiter à ceux qui, étant d'un statut socio-économique plus élevé, ont trouvé dans leur environnement un terreau propice à l'émergence d'une expression orale aisée.

Ensuite, les entretiens qualitatifs permettent peut-être de mieux comprendre pourquoi une vision normative de l'évaluation, qui a davantage été observée dans les milieux universitaires, n'est pas rare : pour bien des enseignants, « être juste » consisterait à essayer d'attribuer une valeur correcte à chaque étudiant comparativement aux autres. Ils expliquent avoir à cœur de comparer les étudiants entre eux ou, du moins, de donner aux étudiants des notes similaires pour des compétences similaires, ce qui les pousse à ajuster leurs notes après avoir corrigé plusieurs copies/travaux ou entendu plusieurs prestations orales. Les enseignants soulignent aussi la difficulté de faire abstraction d'éléments tels que l'effort fourni. Cela s'est également observé dans l'enquête quantitative, mais semble peu compatible avec la quête d'objectivité qu'ils sont nombreux à exprimer. Il apparaît effectivement que les enseignants sont en tension entre une vision équitable et égalitaire de l'évaluation.

On comprend que les enseignants semblent ne pas hésiter à ajuster les notes des étudiants dans bien des contextes. Notons toutefois qu'à l'oral, la plupart des enseignants, qui déclarent « systématiquement » conserver des traces écrites du déroulement de l'examen, ont tendance à attribuer directement une note à l'étudiant au terme de celui-ci et à la maintenir *a posteriori*. L'enquête quantitative montre ainsi que la note de départ constitue souvent la note définitive. Lorsqu'un ajustement a lieu, les enseignants déclarent toutefois le faire sur base d'une relecture des notes prises et/ou d'une comparaison des réponses des étudiants. Soulignons que les notes attribuées d'emblée ne sont jamais revues systématiquement, ce qui laisse penser que les enseignants ne reviennent que sur certaines d'entre elles. Les enseignants interrogés lors des entretiens déclarent effectivement revenir sur des notes pour lesquelles ils avaient certains doutes, un peu par acquis de conscience, et/ou sur celles qui étaient proches du seuil de réussite afin, notamment, de valider leur décision prise sur le vif. Notons que, quelle que soit la modalité d'évaluation considérée, les enseignants sont très peu nombreux à déclarer ajuster leur note en fonction de celles délivrées dans les autres cours (2,9 % en Haute École et 2,9 % à l'Université).

En outre, alors que la littérature estime plutôt que cette pratique manque de validité, l'enquête quantitative a aussi mis en évidence que les enseignants sont nombreux à prendre en considération dans la note des compétences transversales (étrangères aux objectifs spécifiques du cours) telles que la qualité du français. Lors des entretiens, les enseignants n'étaient toutefois pas tous d'accord avec cette pratique : certains décident de considérer des compétences liées à l'expression écrite (orthographe, capacité d'analyse, capacité de synthèse...) car ils les jugent indispensables, tandis que d'autres estiment que de telles compétences interfèrent avec les compétences qu'ils souhaitent réellement évaluer et ne souhaitent donc pas les faire entrer en ligne de compte. Les enseignants expliquent parfois ne pas pouvoir s'empêcher de considérer la manière dont la réponse de l'étudiant est formulée à l'écrit. Ils soulignent aussi qu'une des grandes difficultés qu'ils rencontrent tient au fait que les étudiants savent de moins en moins bien s'exprimer par écrit et qu'en ce

sens, un examen écrit avec des réponses ouvertes est handicapant pour un certain nombre d'étudiants. Cela ne semble néanmoins pas être une préoccupation généralisée (ou du moins celle-ci ne semble pas constituer un frein) puisque le recours aux examens écrits à questions ouvertes constitue la pratique la plus courante relevée dans l'enquête quantitative et que la plupart ne font entrer que cette seule modalité dans la note finale.

Une autre pratique recommandée dans la littérature concerne le feedback aux étudiants. Il est effectivement très formatif de leur communiquer une rétroaction diagnostique et ce, dans un court délai, afin qu'ils puissent réellement tirer parti de l'évaluation. L'enquête quantitative nous apprend que, que ce soit pour l'examen oral, l'examen écrit ou le travail de fin de quadrimestre, la plupart des enseignants déclarent donner un feedback aux étudiants. Si la qualité de la rétroaction rendue est variable, il apparaît que, pour chaque modalité, un nombre non négligeable d'enseignants déclarent recourir au feedback le plus complet, à savoir la « remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant et suggère des pistes concrètes d'amélioration ». Notons à ce propos que, tant en Haute École qu'à l'Université, c'est lorsque les enseignants évaluent à l'aide d'un travail de fin de quadrimestre que le taux de feedbacks rendus est le plus élevé. Dans le cadre de cette modalité, les enseignants sont même significativement plus nombreux que dans les autres à rendre le feedback le plus complet. On ne sait toutefois pas si les feedbacks mentionnés sont remis systématiquement, ni s'ils le sont à tous les étudiants. Les entretiens individuels vont sensiblement dans le même sens que ce qui vient d'être exposé et nous apportent quelques éléments de réponse : il semblerait que les feedbacks soient disponibles pour tous mais, la plupart du temps, uniquement communiqués à la demande des étudiants. Indépendamment de leur qualité, on peut donc douter de la portée effective de ceux-ci.

Le travail de fin de quadrimestre, qui vient d'être évoqué, est utilisé par 28,2 % des enseignants de notre échantillon quantitatif. Il s'agit donc bien de la modalité la moins utilisée par les enseignants en période d'examen. Les enseignants usant de cette modalité l'utilisent plus souvent seule (44,1 % en Haute École et 28,3 % à l'Université) ou couplée à un examen écrit en fin de quadrimestre. Par ailleurs, il est à noter que ces travaux comportent, le plus souvent, deux parties : le travail écrit à proprement parler et la présentation orale de celui-ci. Ils recouvrent souvent plusieurs types de tâches, les plus fréquentes étant, dans les deux types d'établissement, les travaux de recherche et de synthèse. Il est toutefois intéressant de constater que le portfolio est plus fréquemment utilisé en Haute École qu'à l'Université, ce qui pourrait confirmer que les Hautes Écoles seraient davantage orientées sur l'évaluation de compétences liées à la pratique.

Rappelons aussi que, tant la partie quantitative que la partie qualitative de la recherche ont permis de mettre en évidence l'incidence sur les pratiques d'évaluation de variables contextuelles propres à l'enseignant, mais aussi propres au cours enseigné. Ces variables étant nombreuses et n'ayant pas toujours le même effet sur ces dernières, nous faisons le choix de n'aborder ici que celles qui nous semblent les plus saillantes au vu des données récoltées. Citons d'abord le rôle de la taille du groupe. Dans l'enquête quantitative, de même que lors des entretiens individuels, cette variable est apparue comme étant le facteur contextuel le plus fréquemment considéré et le plus contraignant (75,2 % en Haute École et 77,7 % à l'Université). À ce sujet, certains ont expliqué qu'il était de plus en plus difficile, depuis l'entrée en vigueur du décret « Paysage », d'identifier quels étudiants du cours allaient passer l'examen et à quelle période d'évaluation exactement, ce qui, à leurs yeux, complique nettement l'organisation de l'évaluation en tant que telle. Étant donné que les cours du premier bloc comprennent plus d'étudiants que les autres blocs et ce, aussi bien à l'Université qu'en Haute École, on peut supposer que les enseignants étant confrontés à ces contextes doivent davantage faire face à cette difficulté que les autres.

Notre étude permet ainsi d'affirmer que les pratiques d'évaluation sont liées au nombre d'étudiants inscrits au cours. Plus particulièrement, il est apparu qu'au-delà de 125 étudiants, les enseignants de Haute École comme de l'Université ont tendance à organiser moins souvent des évaluations en cours de quadrimestre. L'enseignant qui doit faire face à des contraintes contextuelles, telle que la massification de l'enseignement et l'augmentation de la taille des groupes à évaluer, va ainsi davantage se résoudre à ne pas évaluer en cours de quadrimestre et préférer conserver une unique évaluation de fin de quadrimestre. C'est notamment ce qu'ont

laissé entendre certains enseignants lors des entretiens individuels. Par ailleurs, de nombreux enseignants semblent aussi prétendre que certaines pratiques sont à favoriser ou à exclure selon le nombre d'étudiants à évaluer. Ils justifient effectivement souvent le recours aux examens écrits de fin de quadrimestre par la taille du groupe. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, l'oral paraît plus complexe que l'écrit à mettre en place avec de grandes cohortes d'étudiants car cela nécessiterait trop de temps. Nos résultats quantitatifs indiquent d'ailleurs que les enseignants recourent massivement aux évaluations écrites pour évaluer les grands groupes et ce, que ce soit en cours ou en fin de quadrimestre. Ils mixent aussi plus souvent les questions ouvertes et fermées au sein de ceux-ci. Quel que soit le type d'établissement, il semble également que les petits groupes d'étudiants (moins de 25) soient davantage confrontés à des examens ne comportant que des questions ouvertes et qu'à l'Université, le recours aux examens écrits standardisés est significativement plus important lorsque les groupes sont supérieurs à 125 étudiants. Dans le même ordre d'idée, tous les enseignants que nous avons interviewés et qui pratiquent les examens de type QCM nous ont dit qu'il s'agissait d'un choix « par défaut » lié à la taille du groupe. Ils étaient toutefois peu nombreux à évaluer uniquement sur base de QCM. Cette pratique ne semble effectivement pas être valorisée par beaucoup d'enseignants, mais reste cependant particulièrement employée par les enseignants du secteur de la santé.

Notons que la taille du groupe est toujours abordée en parallèle avec un manque de temps. En effet, le temps que l'enseignant peut (ou accepte de) consacrer à l'évaluation est limité et parfois très court compte tenu du nombre d'étudiants à évaluer et des contraintes administratives à satisfaire (à savoir, principalement l'encodage de l'ensemble des cotes pour une date fixe, plus ou moins proche selon la place que l'évaluation occupe dans l'horaire d'exams). De nombreux enseignants qualifient l'évaluation de chronophage et déclarent qu'elle constitue une difficulté de moins en moins gérable de leur métier. Il est apparu, lors de l'analyse des données quantitatives, que l'intérêt des enseignants universitaires pour leur mission d'enseignement était variable. Il leur est demandé de concilier trois missions (enseignement, recherche et service à la communauté), mais tous ne font pas preuve de la même motivation à enseigner, ce qui peut avoir un impact sur les pratiques d'évaluation. Il est néanmoins à noter que les enseignants déclarant avoir une charge d'enseignement lourde à porter ne vont pas pour autant plus souvent recourir au testing standardisé que les autres. Il apparaît même dans l'enquête que, plus ils ont cette impression, moins ils y font appel.

L'enquête quantitative a démontré que plusieurs acteurs intervenaient dans l'évaluation, quelle qu'elle soit. Il ressort ainsi que les enseignants s'impliquent massivement en personne dans l'évaluation, mais qu'ils ne sont pas toujours seuls face à celle-ci. En effet, que ce soit en Haute École ou à l'Université, ils recourent souvent à leurs collègues. Les enseignants universitaires font largement appel aux assistants du cours, lorsqu'il y en a¹⁹, à plusieurs étapes du processus, ce qui a pour effet de diminuer l'implication de leurs pairs. Un investissement plus important de l'enseignant lui-même, mais aussi de ses collègues, des acteurs de terrain et des étudiants du cours, a été constaté pour la modalité « Travail de fin de quadrimestre », comparativement aux examens écrit et oral. Pour cette modalité du travail, les enseignants recourent toujours fortement à leurs assistants, mais ne sollicitent pas pour autant moins les collègues, contrairement à ce qui avait été observé pour les deux autres modalités. Il paraît important de souligner que les enseignants délèguent rarement entièrement les tâches relatives à l'évaluation du cours, ce qui démontre qu'ils souhaitent garder un certain contrôle sur celle-ci et qu'ils accordent de l'importance à ce rôle d'évaluateur, qu'ils doivent remplir autant que celui de formateur. Il convient aussi de préciser que l'enquête ne nous informe pas sur le partage d'une tâche qu'ils déclarent accomplir à plusieurs et ne permet ainsi pas de dire à quel hauteur chacun est impliqué dans celle-ci et dans le processus d'évaluation en général. Quoi qu'il en soit, dans les propos des enseignants, ces ressources « humaines » apparaissent comme une aide précieuse et convoitée. Dans l'enquête quantitative, d'ailleurs, le

¹⁹ À ce propos, l'enquête quantitative a démontré qu'un nombre plus élevé d'assistants était alloué aux cours de premier bloc, comparativement aux autres blocs. En effet, les cours ne bénéficiant pas d'assistant sont davantage ceux ultérieurs au premier bloc ($p=0,00$).

« manque de personnel de soutien à l'enseignement » est considéré comme une contrainte par 45,3 % des enseignants universitaires et 19,8 % des enseignants en Haute École. Au vu de ce qui a été dit précédemment, on peut supposer que recourir aux assistants peut être un moyen pour les enseignants universitaires d'économiser du temps qu'ils pourront mettre à profit et réinvestir dans d'autres missions, sans pour autant négliger la mission d'enseignement. Notons encore qu'une spécificité de l'enseignement universitaire, en plus de bénéficier du soutien d'assistants, est la présence d'organismes internes aux établissements qui semblent les aider pour la correction des examens écrits, mais également pour préparer l'évaluation, sa correction et la communication du feedback. Ce soutien est, quant à lui, plus fréquent pour les questions de type vrai-faux (simples ou généralisées) et QCM, ce qui paraît assez logique.

Une autre variable jouant un rôle dans l'évaluation est le bloc dans lequel s'inscrit le cours. En effet, il apparaît dans les statistiques que les étudiants du premier bloc sont évalués différemment que ceux des autres blocs. En particulier, lorsque les enseignants évaluent les étudiants en cours de quadrimestre, ils se centrent plus sur les performances que sur des compétences comportementales. En ce qui concerne les modalités d'évaluation de fin de quadrimestre, on constate que les étudiants de bloc 1 sont plus souvent évalués à l'aide d'examens écrits et, au sein de ceux-ci, de questions fermées. Les données quantitatives indiquent effectivement, d'une part, qu'en Haute École, le recours aux examens écrits à questions ouvertes seules est moins important au premier bloc qu'aux autres blocs et, d'autre part, qu'à l'Université, le bloc 1 se distingue des autres blocs en favorisant l'usage des examens exclusivement standardisés, au détriment des examens à questions ouvertes ou mixtes. À l'inverse, les enseignements postérieurs au premier bloc sont évalués avec davantage de questions ouvertes à l'écrit. Ces constats peuvent sans doute s'expliquer par le nombre plus élevé d'étudiants inscrits au premier bloc puisque nous avons montré que les enseignants utilisaient plus fréquemment ce type de modalité avec de grands groupes. Ces résultats peuvent aussi provenir du fait que les enseignants interviewés semblent davantage vouloir développer et évaluer des connaissances avant de mettre en situation les étudiants (lors de stages ou de projets, par exemple) et de les encourager à mobiliser d'autres compétences – plutôt de type comportemental – utiles pour leur vie professionnelle. En fait, ils semblent penser que l'application des connaissances ne peut se faire qu'après leur acquisition. Autrement dit, pour eux, c'est seulement à partir du moment où les connaissances fondamentales ont été acquises que l'on peut placer les étudiants dans des contextes proches de leur future réalité professionnelle pour qu'elles puissent être mobilisées dans le but de les préparer à répondre aux exigences concrètes du monde du travail (les étudiants des blocs supérieurs s'approchant de plus en plus de leur insertion dans la vie professionnelle). Cette logique va pourtant à l'encontre de certaines conceptions de l'approche par compétences et de méthodes telles que l'apprentissage par problèmes.

Finalement, il ressort que les pratiques recensées dans le cadre de notre étude ne rencontrent peut-être pas toujours les critères de qualité attendue, comme l'étude de Blais et al. (2010) l'avait déjà suggéré, mais on constate toutefois que les enseignants ont le souci de construire des évaluations justes, équitables, valides, fiables... et que la plupart d'entre eux, qu'ils soient satisfaits ou non de leur évaluation, reconsidèrent leurs pratiques d'année en année (82,9 % des enseignants en Haute École et 69,3 % à l'Université). Les entretiens individuels nous ont effectivement montré que, parmi les enseignants interrogés, ils sont plusieurs à avoir déjà testé différentes modalités d'évaluation dans leur carrière. Si, dans certains cas, les contraintes contextuelles (comme l'augmentation des effectifs, par exemple) sont à l'origine des régulations effectuées, dans d'autres, elles sont plutôt induites par l'idée qu'un enseignant apprend par essais-erreurs, au fur et mesure qu'il enseigne et qu'il évalue dans l'enseignement supérieur. Au fil du temps, les enseignants tirent donc des enseignements dont ils se servent dans le but d'optimiser leur évaluation. Au vu de nos résultats démontrant des pratiques peu recommandables et pourtant effectives dans notre système d'enseignement supérieur, mais aussi compte tenu du fait que bon nombre d'enseignants semblent préoccupés par la question de l'évaluation (à laquelle la majorité n'a pas été formée) et que certains disent même explicitement avoir besoin d'aide sur le sujet car ils se sentent démunis face à la situation qu'ils vivent, il serait intéressant de se pencher sur la manière d'optimiser et d'agir à large échelle sur ces pratiques.

Bien que principalement descriptifs, étant donné le peu de recherches dans ce domaine, nos résultats ont le mérite de mettre en lumière les pratiques évaluatives auxquelles les enseignants du supérieur recourent en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce rapport constitue donc une base solide permettant de mieux cerner ce qu'il se passe réellement lors des évaluations et ouvre de multiples possibilités, d'une part, de recherche afin d'affiner notre compréhension des mécanismes en jeu et, d'autre part, d'interventions pour accroître la qualité des pratiques d'évaluation.

16. Références

- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 21 (5), 545-556.
- Blais, J. G., Laurier, M., Van Der Maren, J. M., Gervais, C., Lévesque, M., & Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages des étudiants à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées. Une enquête sur les pratiques et les perceptions selon des professeurs et des étudiants*. Montréal : Groupe de recherche interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2014) *Educational Assessment of Students*.(6^e éd.). Pearson.
- Gilles, J. L., Detroz, P., & Blais J.G. (2010). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(6), pp. 719-733.
- Lavault, D., & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (Eds). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : de Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, MEN, Paris. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. En ligne <http://ripes.revues.org/499>
- Romainville, M., Goasdoué, R., & Vantourout, M. (Eds). (2012). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.

17. Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon qualitatif selon le pôle et l'établissement fréquentés.....	6
Tableau 2 : Domaines et disciplines ciblés par l'échantillon qualitatif.....	7
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon qualitatif au sein des établissements et disciplines ciblés.....	7
Tableau 4 : Participation des diverses Hautes Écoles à l'enquête.....	9
Tableau 5 : Participation des diverses Universités à l'enquête.....	10
Tableau 6 : Secteurs représentés à l'Université.....	10
Tableau 7 : Catégories représentées en Haute École.....	10
Tableau 8 : Périodes d'évaluation.....	11
Tableau 9 : Périodes d'évaluation, selon le type d'établissement.....	11
Tableau 10 : Types de modalités d'évaluation.....	12
Tableau 11 : Examens écrits et types de questions.....	13
Tableau 12 : Types de modalités d'évaluation, selon le type d'établissement.....	13
Tableau 13 : Examens écrits et types de questions, selon le type d'établissement.....	14
Tableau 14 : Répartition des différentes familles de modalités de questionnement à l'examen écrit.....	14
Tableau 15 : Répartition des différentes familles de modalités de questionnement à l'examen écrit, selon le type d'établissement.....	15
Tableau 16 : Familles de modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen écrit.....	15
Tableau 17 : Familles de modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen écrit, selon le type d'établissement.....	16
Tableau 18 : Modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen écrit.....	17
Tableau 19 : Modalités de questionnement à l'examen oral.....	18
Tableau 20 : Modalités de questionnement à l'examen oral, selon le type d'établissement.....	18
Tableau 21 : Modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen oral.....	19
Tableau 22 : Modalités de questionnement utilisées seules ou de manière combinée à l'examen oral, selon le type d'établissement.....	19
Tableau 23 : Modalités des travaux de fin de quadrimestre.....	20
Tableau 24 : Modalités des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	21
Tableau 25 : Modalités utilisées seules ou de manière combinée pour les travaux de fin de quadrimestre.....	21
Tableau 26 : Modalités utilisées seules ou de manière combinée pour les travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	22
Tableau 27 : Objets de l'évaluation en cours de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	24
Tableau 28 : Modalités d'évaluation mesurant la performance en cours de quadrimestre.....	25
Tableau 29 : Modalités d'évaluation mesurant la performance en cours de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	25
Tableau 30 : Modalités d'évaluation mesurant la performance en cours de quadrimestre utilisées seules ou de manière combinée.....	26
Tableau 31 : Statut de l'enseignant et périodicité de l'évaluation en Haute École.....	29
Tableau 32 : Statut de l'enseignant et caractéristiques évaluées en Haute École.....	29
Tableau 33 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.....	29
Tableau 34 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.....	30
Tableau 35 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.....	31
Tableau 36 : Statut de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.....	31
Tableau 37 : Temps de travail de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.....	32
Tableau 38 : Intérêt pour l'enseignement et temporalité de l'évaluation.....	32
Tableau 39 : Intérêt pour l'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.....	33
Tableau 40 : Déséquilibre perçu quant à la mission d'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.....	34
Tableau 41 : Genre et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.....	34
Tableau 42 : Genre et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.....	35
Tableau 43 : Genre et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.....	35
Tableau 44 : Genre et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.....	35
Tableau 45 : Genre et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.....	36
Tableau 46 : Genre et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.....	36
Tableau 47 : Âge de l'enseignant et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.....	37
Tableau 48 : Âge de l'enseignant et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.....	37

Tableau 49 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	41
Tableau 50 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	42
Tableau 51 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	42
Tableau 52 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	43
Tableau 53 : Titulaire unique (ou co-titulaire) et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.	43
Tableau 54 : Catégories et temporalité des évaluations en Haute École.	44
Tableau 55 : Secteurs et temporalité des évaluations à l'Université.	44
Tableau 56 : Catégories et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	45
Tableau 57 : Secteurs et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	46
Tableau 58 : Catégories et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	46
Tableau 59 : Secteurs et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.	47
Tableau 60 : Cycle et temporalité de l'évaluation.	47
Tableau 61 : Cycle et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre.	48
Tableau 62 : Cycle et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.	48
Tableau 63 : Bloc d'enseignement et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	49
Tableau 64 : Bloc d'enseignement et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	49
Tableau 65 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	50
Tableau 66 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	50
Tableau 67 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	51
Tableau 68 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.	51
Tableau 69 : Nombre d'ECTS et temporalité de l'évaluation en Haute École.	52
Tableau 70 : Nombre d'ECTS et temporalité de l'évaluation à l'Université.	52
Tableau 71 : Nombre d'ECTS et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	53
Tableau 72 : Nombre d'étudiants et temporalité de l'évaluation en Haute École.	53
Tableau 73 : Nombre d'étudiants et temporalité de l'évaluation à l'Université.	54
Tableau 74 : Nombre d'étudiants et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	54
Tableau 75 : Nombre d'étudiants et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	54
Tableau 76 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	55
Tableau 77 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	55
Tableau 78 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	56
Tableau 79 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.	56
Tableau 80 : Ratio théorie/pratique du cours et temporalité de l'évaluation en Haute École.	57
Tableau 81 : Ratio théorie/pratique du cours et temporalité de l'évaluation à l'Université.	57
Tableau 82 : Ratio théorie/pratique du cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	58
Tableau 83 : Ratio théorie/pratique du cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	58
Tableau 84 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	59
Tableau 85 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	59
Tableau 86 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	60
Tableau 87 : Ancienneté dans le cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.	60
Tableau 88 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et temporalité de l'évaluation.	61
Tableau 89 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre.	61
Tableau 90 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.	62
Tableau 91 : Type de pédagogie et temporalité de l'évaluation en Haute École.	62
Tableau 92 : Type de pédagogie et temporalité de l'évaluation à l'Université.	63
Tableau 93 : Type de pédagogie et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	63
Tableau 94 : Type de pédagogie et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	63
Tableau 95 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	64
Tableau 96 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	64
Tableau 97 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	65
Tableau 98 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.	65
Tableau 99 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre en Haute École.	68
Tableau 100 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.	68
Tableau 101 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre en Haute École.	69

Tableau 102 : Type d'objectifs d'apprentissage visés au cours et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.....	69
Tableau 103 : Utilisation exclusive ou combinée de la modalité d'examen oral de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	74
Tableau 104 : Modalités de questionnement utilisées dans l'examen oral, selon le type d'établissement.....	75
Tableau 105 : Acteurs intervenant dans l'évaluation orale en Haute École.....	76
Tableau 106 : Acteurs intervenant dans l'évaluation orale à l'Université.....	77
Tableau 107 : Similarité des questions posées aux étudiants durant un examen oral de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	77
Tableau 108 : Dispositif de préparation à l'examen oral de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	78
Tableau 109 : Aide apportée à l'étudiant en cas de blocage et prise en compte de celle-ci dans la note finale en Haute École.....	78
Tableau 110 : Aide apportée à l'étudiant en cas de blocage et prise en compte de celle-ci dans la note finale à l'Université.....	79
Tableau 111 : Philosophie de correction des enseignants lors d'examens oraux en Haute École.....	79
Tableau 112 : Philosophie de correction des enseignants lors d'examens oraux à l'Université.....	80
Tableau 113 : Prise de notes durant l'examen oral, selon le type d'établissement.....	80
Tableau 114 : Notation directe ou différée lors de l'examen oral, selon le type d'établissement.....	81
Tableau 115 : Stratégies mises en œuvre pour attribuer une note différée à l'oral, selon le type d'établissement.....	81
Tableau 116 : Ajustement de la note attribuée durant l'examen oral, selon le type d'établissement.....	82
Tableau 117 : Stratégies mises en œuvre pour ajuster une note déjà attribuée à l'oral, selon le type d'établissement.....	82
Tableau 118 : Stratégies de notation des enseignants dans le cadre d'un examen oral, selon le type d'établissement.....	83
Tableau 119 : Types de retour fourni aux étudiants lors d'un examen oral, selon le type d'établissement.....	84
Tableau 120 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen oral en Haute École.....	85
Tableau 121 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen oral à l'Université.....	85
Tableau 122 : Degré de confiance envers l'examen oral de fin de quadrimestre, toutes modalités de questionnement confondues, selon le type d'établissement.....	86
Tableau 123 : Utilisation exclusive ou combinée de la modalité d'examen écrit de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	91
Tableau 124 : Modalités de questionnement utilisées dans l'examen écrit de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	92
Tableau 125 : Acteurs intervenant dans l'évaluation écrite de fin de quadrimestre en Haute École.....	93
Tableau 126 : Acteurs intervenant dans l'évaluation écrite de fin de quadrimestre à l'Université.....	94
Tableau 127 : Option de questionnement « livre ouvert » ou « livre fermé » dans les examens écrits de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	95
Tableau 128 : Similarité des questions durant un examen écrit de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	95
Tableau 129 : Mode de correction des questions VFG, selon le type d'établissement.....	96
Tableau 130 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des questions VF(G), selon le type d'établissement.....	96
Tableau 131 : Barèmes utilisés pour la correction des questions VF(G) (abstention non pénalisée), selon le type d'établissement.....	97
Tableau 132 : Barèmes associés aux différents degrés de certitude possibles.....	98
Tableau 133 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des questions QCM, selon le type d'établissement.....	98
Tableau 134 : Barèmes personnels utilisés par les enseignants pour la correction des QCM, selon le type d'établissement.....	98
Tableau 135 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter, textes lacunaires, selon le type d'établissement.....	99
Tableau 136 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des questions de développement, selon le type d'établissement.....	99
Tableau 137 : Types de retour fourni aux étudiants lors d'un examen écrit, selon le type d'établissement.....	100
Tableau 138 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen écrit en Haute École.....	101
Tableau 139 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un examen écrit à l'Université.....	101
Tableau 140 : Degré de confiance envers l'examen écrit de fin de quadrimestre, toutes modalités confondues, selon le type d'établissement.....	102
Tableau 141 : Degré de confiance envers les VF et VFG de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	104
Tableau 142 : Degré de confiance envers les QCM de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	105
Tableau 143 : Degré de confiance envers les phrases, tableaux, schémas ou graphiques à compléter et les textes lacunaires, selon le type d'établissement.....	106

Tableau 144 : Degré de confiance envers les QROC de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.	107
Tableau 145 : Philosophie de correction des enseignants vis-à-vis des QROL en Haute École.	108
Tableau 146 : Philosophie de correction des enseignants vis-à-vis des QROL à l'Université.....	108
Tableau 147 : Type de correction (simple ou multiple) des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement. ...	109
Tableau 148 : Correcteur(s) procédant aux doubles corrections des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	109
Tableau 149 : Variation de l'ordre des copies au moment de la correction des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	110
Tableau 150 : Stratégies de notation des enseignants dans le cadre des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	110
Tableau 151 : Type(s) de barème(s) utilisé(s) dans le cadre des QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.	111
Tableau 152 : Degré de confiance envers les QROL de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	112
Tableau 153 : Utilisation exclusive ou combinée de la modalité de travail de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	116
Tableau 154 : Mode de présentation du travail de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	117
Tableau 155 : Modalités des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.	117
Tableau 156 : Répartition des modalités des travaux de fin de quadrimestre selon le mode de présentation en Haute École.	118
Tableau 157 : Répartition des modalités des travaux de fin de quadrimestre selon le mode de présentation à l'Université.	118
Tableau 158 : Acteurs intervenant dans l'évaluation des travaux de fin de quadrimestre en Haute École.	119
Tableau 159 : Acteurs intervenant dans l'évaluation des travaux de fin de quadrimestre à l'Université.	120
Tableau 160 : Philosophie de correction des enseignants pour la partie écrite des travaux de fin de quadrimestre en Haute École.....	121
Tableau 161 : Philosophie de correction des enseignants pour la partie écrite des travaux de fin de quadrimestre à l'Université.	122
Tableau 162 : Philosophie d'évaluation des enseignants pour la défense orale des travaux de fin de quadrimestre en Haute École.....	122
Tableau 163 : Philosophie d'évaluation des enseignants pour la défense orale des travaux de fin de quadrimestre à l'Université.	123
Tableau 164 : Type de correction (simple ou multiple) des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	124
Tableau 165 : Correcteur(s) procédant aux doubles corrections des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	124
Tableau 166 : Stratégies de notation des enseignants dans le cadre des travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	125
Tableau 167 : Types de retour fourni aux étudiants lors d'un travail écrit, selon le type d'établissement.....	126
Tableau 168 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un travail écrit en Haute École.....	127
Tableau 169 : Temporalité de la rétroaction à la suite d'un travail écrit à l'Université.....	127
Tableau 170 : Types de retour fourni aux étudiants lors de la défense orale d'un travail, selon le type d'établissement. ...	128
Tableau 171 : Temporalité de la rétroaction à la suite de la défense orale d'un travail en Haute École.	129
Tableau 172 : Temporalité de la rétroaction à la suite de la défense orale d'un travail à l'Université.....	129
Tableau 173 : Degré de confiance envers les travaux de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.	129
Tableau 174 : Proportions d'utilisation d'un référent externe (référentiel de compétences ou Key Learning Outcomes), selon le type d'établissement.	134
Tableau 175 : Pratiques générales d'évaluation des enseignants en Haute École.....	135
Tableau 176 : Pratiques générales d'évaluation des enseignants à l'Université.	135
Tableau 177 : Stratégies de correction générales en Haute École.	136
Tableau 178 : Stratégies de correction générales à l'Université.	136
Tableau 179 : Recours à un logiciel de correction, selon le type d'établissement.	137
Tableau 180 : Proportions de recours à un logiciel de correction en cas d'évaluation en fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	137
Tableau 181 : Proportions de recours à un logiciel de correction en cas d'évaluation de fin de quadrimestre à l'aide de VF et/ou de QCM, selon le type d'établissement.....	138
Tableau 182 : Répartition des points entre les évaluations de fin de quadrimestre et en cours de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	138

Tableau 183 : Comparaison des modalités d'évaluation de première et seconde sessions en Haute École.....	139
Tableau 184 : Comparaison des modalités d'évaluation de première et seconde sessions à l'Université.....	140
Tableau 185 : Proportion d'accord ou de désaccord quant à la couverture de la matière par les évaluations, selon le type d'établissement.....	140
Tableau 186 : Pourcentages moyens de réussite, en 1 ^{ère} session et toutes sessions confondues, selon le type d'établissement.....	141
Tableau 187 : Stabilité des taux de réussite, selon le type d'établissement.....	143
Tableau 188 : Confrontation des enseignants à des contraintes limitant leur choix quant à la façon d'évaluer, selon le type d'établissement.....	143
Tableau 189 : Contraintes rencontrées par les enseignants, selon le type d'établissement.....	144
Tableau 190 : Formation des enseignants à l'évaluation, selon le type d'établissement.....	145
Tableau 191 : Recours des enseignants à la littérature docimologique, selon le type d'établissement.....	145
Tableau 192 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : l'aspect normatif en Haute École.....	146
Tableau 193 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : l'aspect normatif à l'Université.....	146
Tableau 194 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : la validité en Haute École.....	147
Tableau 195 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : la validité à l'Université.....	147
Tableau 196 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'enseignement en Haute École.....	148
Tableau 197 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'enseignement à l'Université.....	148
Tableau 198 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'apprentissage en Haute École.....	149
Tableau 199 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'apprentissage à l'Université.....	149
Tableau 200 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : auto et allo-évaluation en Haute École.....	149
Tableau 201 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : auto et allo-évaluation à l'Université.....	149
Tableau 202 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : précision de l'évaluation en Haute École.....	150
Tableau 203 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : précision de l'évaluation à l'Université.....	150
Tableau 204 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : fonction administrative en Haute École.....	151
Tableau 205 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : fonction administrative à l'Université.....	151
Tableau 206 : Proportions d'examens standardisés, non standardisés et mixtes lors des évaluations écrites de fin de quadrimestre, selon le type d'établissement.....	155
Tableau 207 : Statut de l'enseignant et testing standardisé en Haute École.....	156
Tableau 208 : Statut de l'enseignant et testing standardisé à l'Université.....	156
Tableau 209 : Temps de travail et testing standardisé.....	157
Tableau 210 : Intérêt pour l'enseignement et testing standardisé.....	157
Tableau 211 : Déséquilibre d'enseignement perçu et testing standardisé.....	158
Tableau 212 : Genre et testing standardisé en Haute École.....	159
Tableau 213 : Genre et testing standardisé à l'Université.....	159
Tableau 214 : Âge et testing standardisé en Haute École.....	159
Tableau 215 : Âge et testing standardisé à l'Université.....	159
Tableau 216 : Ancienneté et testing standardisé en Haute École.....	160
Tableau 217 : Ancienneté et testing standardisé à l'Université.....	160
Tableau 218 : Co-titulariat et testing standardisé en Haute École.....	161
Tableau 219 : Co-titulariat et testing standardisé à l'Université.....	161
Tableau 220 : Catégorie d'engagement et testing standardisé en Haute École.....	162
Tableau 221 : Secteur d'engagement et testing standardisé à l'Université.....	162
Tableau 222 : Bloc d'enseignement et testing standardisé en Haute École.....	163
Tableau 223 : Bloc d'enseignement et testing standardisé à l'Université.....	163
Tableau 224 : Nombre d'étudiants et testing standardisé en Haute École.....	163
Tableau 225 : Nombre d'étudiants et testing standardisé à l'Université.....	164
Tableau 226 : Ratio théorie/pratique du cours et testing standardisé en Haute École.....	164
Tableau 227 : Ratio théorie/pratique du cours et testing standardisé à l'Université.....	165
Tableau 228 : Ancienneté dans le cours et testing standardisé en Haute École.....	165
Tableau 229 : Ancienneté dans le cours et testing standardisé à l'Université.....	165
Tableau 230 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et testing standardisé.....	166
Tableau 231 : Type de pédagogie et testing standardisé en Haute École.....	166
Tableau 232 : Type de pédagogie et testing standardisé à l'Université.....	167
Tableau 233 : Méthode pédagogique et testing standardisé en Haute École.....	167
Tableau 234 : Méthode pédagogique et testing standardisé à l'Université.....	168

Tableau 235 : Blocs et testing standardisé en Haute École.	172
Tableau 236 : Blocs et testing standardisé à l'Université.	172
Tableau 237 : Intérêt à enseigner et bloc d'enseignement à l'Université.	173
Tableau 238 : Genre et bloc d'enseignement en Haute École.	173
Tableau 239 : Nombre d'ECTS et bloc d'enseignement à l'Université.	174
Tableau 240 : Nombre d'étudiants et bloc d'enseignement en Haute École.	174
Tableau 241 : Nombre d'étudiants et bloc d'enseignement à l'Université.	174
Tableau 242 : Ancienneté dans le cours et bloc d'enseignement à l'Université.	174
Tableau 243 : Nombre d'assistants se consacrant au cours et bloc d'enseignement.	175
Tableau 244 : Type de pédagogie et bloc d'enseignement à l'Université.	175
Tableau 245 : Méthode pédagogique et bloc d'enseignement à l'Université.	176
Tableau 246 : Objectifs d'apprentissage visés et bloc d'enseignement en Haute École.	176

18. Liste des figures

Figure 1 : Articulation entre Savoirs, Savoir-faire, Attitudes.	67
--	----

19. Liste des graphes

Graphe 1 : Boîtes à moustaches des pourcentages de réussite, en 1 ^{ère} session, selon le type d'établissement.	142
Graphe 2 : Boîtes à moustaches des pourcentages de réussite, toutes sessions confondues, selon le type d'établissement.	142

20. Annexe A – Questionnaire quantitatif

Cette enquête vise à mieux comprendre les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants qui prennent place dans l'enseignement supérieur. Elle s'adresse donc à tous les enseignants des universités et hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le temps nécessaire pour y répondre varie selon les pratiques déclarées, mais devrait avoisiner les 20 minutes. Pour des raisons méthodologiques, il est important que vous répondiez à chacune des questions.

Les réponses fournies seront traitées en toute confidentialité.

Nous tenons déjà à vous remercier pour votre participation à l'enquête

Pascal Detroz et Marc Romainville

Renseignements généraux

A quel type d'établissement appartenez-vous ?

- Une haute école
- Une université

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Quelle est votre université ?

- Université de Liège
- Université de Namur
- Université de Mons
- Université catholique de Louvain
- Université libre de Bruxelles
- Université Saint-Louis Bruxelles

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

Quelle est votre haute école ?

- Haute École Paul-Henri Spaak
- Haute École Francisco Ferrer
- Haute École de Bruxelles
- Haute École Galilée
- Haute École Lucia de Brouckère
- Haute École Groupe ICHEC - ISC St Louis - ISFSC
- Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogine
- Haute École EPHEC
- Haute École Léonard de Vinci
- Haute École Charlemagne
- Haute École Libre Mosane
- Haute École de la Ville de Liège
- Haute École de la Province de Liège
- Haute École de la Communauté française de Namur "Albert Jacquard"
- Haute École de la Province de Namur
- Haute École de Namur-Liège-Luxembourg
- Haute École Robert Schuman
- Haute École Louvain en Hainaut
- Haute École de la Communauté française en Hainaut
- Haute École provinciale du Hainaut - Condorcet

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université de Liège Est Sélectionné

A quelle faculté appartenez-vous ?

- Faculté de Philosophie et Lettres
- Faculté de Droit, de Science politique et de Criminologie
- Faculté des Sciences
- Faculté de Médecine
- Faculté des Sciences Appliquées
- Faculté de Médecine Vétérinaire
- Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
- École de gestion – HEC
- Faculté des Sciences sociales
- Gembloux Agro-Bio Tech
- Faculté d'Architecture

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université de Namur Est Sélectionné

A quelle faculté appartenez-vous ?

- Faculté d'informatique
- Faculté de médecine
- Faculté de philosophie et lettres
- Faculté des sciences
- Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion
- Département éducation et technologie
- École des langues vivantes
- Faculté de droit

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université de Mons Est Sélectionné

A quelle faculté appartenez-vous ?

- Faculté d'Architecture et d'Urbanisme
- Institut Langage
- Faculté Polytechnique
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
- Faculté des Sciences
- Faculté de Traduction et d'Interprétation
- Faculté Warocqué d'Économie et de Gestion
- École de Droit
- École des Sciences Humaines et Sociales
- Institut Langage

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université catholique de Louvain Est Sélectionné

A quelle faculté appartenez-vous ?

- Faculté de Théologie
- Faculté de Droit et de Criminologie
- Faculté des Sciences économiques, sociales, politiques et de communication
- Louvain School of Management
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
- Faculté de Philosophie, arts et lettres
- Faculté de Médecine et Médecine dentaire
- Faculté de Pharmacie et des Sciences biomédicales
- Faculté de Santé publique
- Faculté des Sciences de la motricité
- Faculté des Sciences
- École Polytechnique de Louvain
- Faculté d'Architecture, d'Ingénierie architecturale, d'Urbanisme
- Faculté des Bioingénieurs

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université libre de Bruxelles Est Sélectionné

A quelle faculté appartenez-vous ?

- Faculté de Philosophie et Sciences sociales
- Faculté de Lettres, Traduction et Communication
- Faculté de Droit et de Criminologie
- Faculté Solvay Brussels School of Economics and Management
- Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation
- Faculté d'Architecture
- Institut d'études européennes
- Faculté des Sciences
- École polytechnique de Bruxelles (Sciences appliquées)
- Faculté de Médecine
- Faculté de Pharmacie
- Faculté des Sciences de la Motricité
- École de Santé publique

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université Saint-Louis Bruxelles Est Sélectionné

A quelle faculté appartenez-vous ?

- Faculté de Philosophie, lettres et sciences humaines
- Faculté de Droit
- Faculté des Sciences économiques, sociales, politiques et de la communication
- Faculté de traduction et interprétation
- Institut d'études européennes
- École des sciences philosophiques et religieuses

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Francisco Ferrer Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Arts appliqués
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Paul-Henri Spaak Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Technique
- Sociale
- Paramédicale
- Économique
- Pédagogique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de Bruxelles Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Technique
- Économique
- Pédagogique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Galilée Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Lucia de Brouckère Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Groupe ICHEC - ISC St Louis - ISFSC Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Libre de Bruxelles Ilya Prigogine Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Paramédicale
- Technique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole EPHEC Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Léonard de Vinci Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Charlemagne Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Libre Mosane Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Ville de Liège Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Province de Liège Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Communauté française de Namur "Albert Jacquard" Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Province de Namur Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Robert Schuman Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- économique
- paramédicale
- pédagogique
- sociale
- technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole provinciale du Hainaut - Condorcet Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Agronomique
- Arts appliqués
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Économique
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole provinciale du Hainaut - Condorcet Est Sélectionné

A quelle catégorie appartenez-vous ?

- Agronomique
- Arts appliqués
- Economique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Quel est votre statut au sein de cette université ?

- Chargé de cours
- Professeur
- Professeur ordinaire
- Autre _____

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

Quel est votre statut au sein de cette haute école ?

- Chargé de cours
- Professeur
- Chef de travaux
- Maître-assistant
- Maître de formation pratique
- Autre _____

Display This Question:

Si Quel est votre statut au sein de cette haute école ? Maître de formation pratique Est Sélectionné

Participez-vous à des cours ou à des séminaires de stage qui sont évalués à des fins certificatives ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Participez-vous à des cours ou à des séminaires de stage qui sont évalués à des fins certificatives ? Oui Est Sélectionné

Pour des raisons de lisibilité, le terme "cours" sera utilisé dans l'ensemble de l'enquête, autant pour désigner un cours qu'un accompagnement de formation pratique.

Display This Question :

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

A quelle proportion d'un équivalent temps plein travaillez-vous dans l'institution ?

- 10 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 40 %
- 50 %
- 60 %
- 70 %
- 75 %
- 80 %
- 90 %
- 100 %

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

Annuellement, quel est le volume de cours que vous prenez en charge ?

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Si vous aviez le choix, comment équilibreriez-vous vos missions de recherche, d'enseignement et de services ?

Indiquez les pourcentages en fonction de l'équilibre souhaité.

_____ Enseignement
_____ Recherche
_____ Services

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Concrètement, comment ces trois missions s'équilibrent-elles ?

Indiquez les pourcentages en fonction de votre situation actuelle.

_____ Enseignement
_____ Recherche
_____ Services

Quel est votre genre ?

- Masculin
- Féminin

Quel âge avez-vous ?

- 20 ans
- 21 ans
- 22 ans
- 23 ans
- 24 ans
- 25 ans
- 26 ans
- 27 ans
- 28 ans
- 29 ans
- 30 ans
- 31 ans
- 32 ans
- 33 ans
- 34 ans
- 35 ans
- 36 ans
- 37 ans
- 38 ans
- 39 ans
- 40 ans
- 41 ans
- 42 ans
- 43 ans
- 44 ans
- 45 ans
- 46 ans
- 47 ans
- 48 ans
- 49 ans
- 50 ans
- 51 ans
- 52 ans
- 53 ans
- 54 ans
- 55 ans
- 56 ans
- 57 ans
- 58 ans
- 59 ans
- 60 ans
- 61 ans

- 62 ans
- 63 ans
- 64 ans
- 65 ans
- 66 ans
- 67 ans
- 68 ans
- 69 ans
- 70 ans
- 71 ans
- 72 ans
- 73 ans
- 74 ans
- 75 ans

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Depuis combien d'année(s) avez-vous débuté votre carrière académique ?

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- 6 ans
- 7 ans
- 8 ans
- 9 ans
- 10 ans
- 11 ans
- 12 ans
- 13 ans
- 14 ans
- 15 ans
- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans
- 22 ans
- 23 ans
- 24 ans
- 25 ans
- 26 ans
- 27 ans
- 28 ans
- 29 ans
- 30 ans
- 31 ans
- 32 ans
- 33 ans
- 34 ans
- 35 ans
- 36 ans
- 37 ans
- 38 ans
- 39 ans
- 40 ans
- 41 ans
- 42 ans
- 43 ans
- 44 ans
- 45 ans
- 46 ans

- 47 ans
- 48 ans
- 49 ans
- 50 ans

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

Depuis combien d'année(s) enseignez-vous dans le supérieur ?

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- 6 ans
- 7 ans
- 8 ans
- 9 ans
- 10 ans
- 11 ans
- 12 ans
- 13 ans
- 14 ans
- 15 ans
- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans
- 22 ans
- 23 ans
- 24 ans
- 25 ans
- 26 ans
- 27 ans
- 28 ans
- 29 ans
- 30 ans
- 31 ans
- 32 ans
- 33 ans
- 34 ans
- 35 ans
- 36 ans
- 37 ans
- 38 ans
- 39 ans
- 40 ans
- 41 ans
- 42 ans
- 43 ans
- 44 ans
- 45 ans
- 46 ans

- 47 ans
- 48 ans
- 49 ans
- 50 ans

Votre avis sur l'évaluation

Ces items ne sont pas relatifs au cours choisi, ils s'intéressent à votre conception de l'évaluation en général.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Quand un étudiant qui travaille normalement est en situation d'échec, ce n'est pas de sa faute.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étudiants sont capables de s'auto-évaluer efficacement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation doit fournir une information qui permet de repérer les meilleurs étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un des buts de l'évaluation est de faciliter le progrès de l'étudiant en cours d'apprentissage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation doit servir à classer les élèves les uns par rapport aux autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si une majorité d'étudiants se trompe sur un point donné, c'est généralement attribuable à l'enseignement et non à l'étudiant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étudiants sont capables d'évaluer efficacement leurs pairs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Couvrir l'ensemble des objectifs et de la matière lors d'un examen est important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation sert principalement à satisfaire des exigences administratives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation devrait permettre une saine compétition entre les étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation vise à faire le bilan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

des acquisitions réalisées durant le cours.						
Il est socialement plus acceptable pour un enseignant du supérieur d'être trop sévère dans son évaluation plutôt que trop laxiste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les résultats de l'évaluation doivent refléter la maîtrise par l'étudiant des objectifs du cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes connaissances en évaluation me permettent d'évaluer correctement les étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le fait qu'un enseignant obtienne un taux prévisible de réussite dans son cours démontre qu'il évalue correctement ses étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de noter leur travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluer les étudiants nécessite des connaissances et des savoir-faire liés au domaine de l'évaluation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un des buts de l'évaluation est de permettre au professeur d'améliorer son enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formation

	Non	Oui et j'en suis satisfait	Oui mais je n'en suis pas satisfait
J'ai suivi une formation spécifique à l'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai suivi une formation en pédagogie de l'enseignement supérieur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Display This Question :

Si Formation et accompagnement J'ai suivi une formation spécifique à l'évaluation - Oui et j'en suis satisfait Est Sélectionné

Or Formation et accompagnement J'ai suivi une formation spécifique à l'évaluation - Oui mais je n'en suis pas satisfait Est Sélectionné

De quel type et de quelle durée était cette formation spécifique à l'évaluation ?

Display This Question :

Si Formation et accompagnement J'ai suivi une formation spécifique à l'évaluation - Oui mais je n'en suis pas satisfait Est Sélectionné

Pourquoi n'êtes-vous pas satisfait de cette formation spécifique à l'évaluation ?

Display This Question :

Si Formation et accompagnement J'ai suivi une formation en pédagogie de l'enseignement supérieur. - Oui et j'en suis satisfait Est Sélectionné

Or Formation et accompagnement J'ai suivi une formation en pédagogie de l'enseignement supérieur. - Oui mais je n'en suis pas satisfait Est Sélectionné

De quel type et de quelle durée était cette formation en pédagogie de l'enseignement supérieur ?

Display This Question :

Si Formation et accompagnement J'ai suivi une formation en pédagogie de l'enseignement supérieur. - Oui mais je n'en suis pas satisfait Est Sélectionné

Pourquoi n'êtes-vous pas satisfait de cette formation en pédagogie de l'enseignement supérieur ?

Avez-vous consulté de la littérature spécifique à l'évaluation ces cinq dernières années ?

- Oui
- Non

Quelques questions relatives à l'un de vos cours

Répondez aux questions suivantes en vous basant sur vos pratiques dans le cadre d'un seul cours.

Choisissez le dernier cours que vous avez donné au sein de votre établissement.

Ce cours est-il donné en co-titulariat ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Ce nouveaux cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Combien ce cours comporte-t-il de titulaires ?

- 2
- 3
- 4
- 5
- Plus de 6

Display This Question:

Si Ce cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Quel est votre pouvoir de décision dans l'évaluation de ce cours ?

- Je suis complètement autonome par rapport à l'ensemble de l'évaluation du cours (je décide seul).
- Je suis complètement autonome pour au moins une partie du cours (je décide seul pour cette partie).
- L'évaluation se conçoit globalement de manière collective même si, après que les grandes lignes ne soit tracées, je récupère de l'autonomie dans l'évaluation de ma partie du cours
- L'évaluation se conçoit d'emblée de manière entièrement collective (tout est décidé collégalement).
- Je n'ai aucune prise sur l'évaluation du cours, d'autres collègues s'en chargent.
- Je n'ai aucune prise sur l'évaluation, des évaluateurs externes au cours s'en chargent.

Display This Question :

Si Ce nouveaux cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Etes-vous satisfait de ce partage de responsabilités entre titulaires concernant l'évaluation du cours ?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait:Très satisfait	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Display This Question:

Si Ce nouveaux cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Commentez.

Display This Question :

Si Quel est votre pouvoir de décision dans l'évaluation de ce cours ? Je n'ai aucune prise sur l'évaluation du cours, d'autres collègues s'en chargent. Est Sélectionné

Or Quel est votre pouvoir de décision dans l'évaluation de ce cours ? Je n'ai aucune prise sur l'évaluation, des évaluateurs externes au cours s'en chargent. Est Sélectionné

Pour le besoin de cette enquête, nous vous demandons de sélectionner un cours pour lequel vous avez, au moins en partie, le pouvoir de décision. Nous vous demandons donc de répondre aux questions suivantes en vous basant sur le dernier cours que vous avez donné au sein de votre établissement et pour lequel vous décidez, en tout ou en partie, de l'évaluation.

- Oui, j'ai un autre cours pour lequel j'ai prise sur l'évaluation
- Non, je n'ai pas d'autre cours pour lequel j'ai prise sur l'évaluation

Si Non, je n'ai pas d'autre co... Est Sélectionné, Puis passer à Fin de bloc

Display This Question :

Si Pour le besoin de cette enquête, nous vous demandons de sélectionner un cours pour lequel vous avez, au moins en partie, le pouvoir de décision. Nous vous demandons donc de répondre aux questions... Oui, j'ai un autre cours pour lequel j'ai une prise sur l'évaluation Est Sélectionné

Ce nouveau cours est-il donné en co-titulariat ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Ce nouveaux cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Combien ce cours comporte-t-il de titulaires ?

- 2
- 3
- 4
- 5
- Plus de 6

Display This Question:

Si Ce nouveaux cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Quel est votre pouvoir de décision dans l'évaluation de ce cours ?

- Je suis complètement autonome par rapport à l'ensemble de l'évaluation du cours (je décide seul).
- Je suis complètement autonome pour au moins une partie du cours (je décide seul pour cette partie).
- L'évaluation se conçoit globalement de manière collective même si, après que les grandes lignes soient tracées, je récupère de l'autonomie dans l'évaluation de ma partie du cours.
- L'évaluation se conçoit d'emblée de manière entièrement collective (tout est décidé collégalement).

Display This Question :

Si Ce nouveaux cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Êtes-vous satisfait de ce partage de responsabilités entre titulaires concernant l'évaluation du cours ?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait:Très satisfait	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Display This Question:

Si Ce nouveaux cours est-il donné en co-titulariat ? Oui Est Sélectionné

Commentez.

A quelle discipline ce cours se rapporte-t-il ?

- Philosophie
- Théologie
- Langues, lettres et traductologie
- Histoire, histoire de l'art et archéologie
- Information et communication
- Sciences politiques et sociales
- Sciences juridiques
- Criminologie
- Sciences économiques et de gestion
- Sciences psychologiques et de l'éducation
- Sciences médicales
- Sciences vétérinaires
- Sciences dentaires
- Sciences biomédicales et pharmaceutiques
- Sciences de la santé publique
- Sciences de la motricité
- Sciences
- Sciences agronomiques et ingénierie biologique
- Sciences de l'ingénieur et technologie
- Art de bâtir et urbanisme
- Art et sciences de l'art
- Arts plastiques, visuels et de l'espace
- Musique
- Théâtre et arts de la parole
- Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication
- Danse
- Autre _____

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université de Liège Est Sélectionné

A quelle(s) faculté(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Faculté de Philosophie et Lettres
- Faculté de Droit, de Science politique et de Criminologie
- Faculté des Sciences
- Faculté de Médecine
- Faculté des Sciences Appliquées
- Faculté de Médecine Vétérinaire
- Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
- École de gestion – HEC
- Faculté des Sciences sociales
- Gembloux Agro-Bio Tech
- Faculté d'Architecture

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université de Namur Est Sélectionné

A quelle(s) faculté(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Faculté d'informatique
- Faculté de médecine
- Faculté de philosophie et lettres
- Faculté des sciences
- Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion
- Département éducation et technologie
- École des langues vivantes
- Faculté de droit

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université de Mons Est Sélectionné

A quelle(s) faculté(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Faculté d'Architecture et d'Urbanisme
- Institut Langage
- Faculté Polytechnique
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
- Faculté des Sciences
- Faculté de Traduction et d'Interprétation
- Faculté Warocqué d'Économie et de Gestion
- École de Droit
- École des Sciences Humaines et Sociales
- Institut Langage

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université catholique de Louvain Est Sélectionné

A quelle(s) faculté(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Faculté de Théologie
- Faculté de Droit et de Criminologie
- Faculté des Sciences économiques, sociales, politiques et de communication
- Louvain School of Management
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
- Faculté de Philosophie, arts et lettres
- Faculté de Médecine et Médecine dentaire
- Faculté de Pharmacie et des Sciences biomédicales
- Faculté de Santé publique
- Faculté des Sciences de la motricité
- Faculté des Sciences
- École Polytechnique de Louvain
- Faculté d'Architecture, d'Ingénierie architecturale, d'Urbanisme
- Faculté des Bioingénieurs

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université libre de Bruxelles Est Sélectionné

A quelle(s) faculté(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Faculté de Philosophie et Sciences sociales
- Faculté de Lettres, Traduction et Communication
- Faculté de Droit et de Criminologie
- Faculté Solvay Brussels School of Economics and Management
- Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation
- Faculté d'Architecture
- Institut d'études européennes
- Faculté des Sciences
- École polytechnique de Bruxelles (Sciences appliquées)
- Faculté de Médecine
- Faculté de Pharmacie
- Faculté des Sciences de la Motricité
- École de Santé publique

Display This Question:

Si Quelle est votre université ? Université Saint-Louis Bruxelles Est Sélectionné

A quelle(s) faculté(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Faculté de Philosophie, lettres et sciences humaines
- Faculté de Droit
- Faculté des Sciences économiques, sociales, politiques et de la communication
- Faculté de traduction et interprétation
- Institut d'études européennes
- École des sciences philosophiques et religieuses

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Francisco Ferrer Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Arts appliqués
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Paul-Henri Spaak Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Technique
- Sociale
- Paramédicale
- Économique
- Pédagogique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de Bruxelles Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Technique
- Économique
- Pédagogique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Communauté française Paul-Henri Spaak Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Galilée Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Lucia de Brouckère Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Groupe ICHEC - ISC St Louis - ISFSC Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Communauté française de Bruxelles Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Libre de Bruxelles Ilya Prigogine Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Technique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole EPHEC Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Economique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Léonard de Vinci Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique
- Sociale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Charlemagne Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Libre Mosane Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Ville de Liège Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Province de Liège Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Communauté française de Namur "Albert Jacquard" Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Province de Namur Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Agronomique
- Économique
- Paramédicale

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole Robert Schuman Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole provinciale du Hainaut - Condorcet Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Agronomique
- Arts appliqués
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Économique
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si Quelle est votre haute école Haute Ecole provinciale du Hainaut - Condorcet Est Sélectionné

A quelle(s) catégorie(s) appartiennent les étudiants à qui vous enseignez dans le cadre de ce cours ?

- Agronomique
- Arts appliqués
- Économique
- Paramédicale
- Pédagogique
- Sociale
- Technique

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

Ce cours est dispensé dans le cadre d'un enseignement :

- de type court
- de type long

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

A quel bloc ce cours est-il majoritairement destiné ?

- 1er bloc (anciennement 1er bac)
- 2e bloc (anciennement 2e et 3e bac)
- 3e bloc (anciennement master)
- Masters de spécialisation
- École doctorale
- Certificat
- Autre _____

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

A quel bloc ce cours est-il majoritairement destiné ?

- 1er bloc (anciennement 1er bac)
- 2e bloc (anciennement 2e et 3e bac)
- 3e bloc (anciennement master)
- Autre _____

Si vous vous référez à la population majoritairement visée par ce cours, à hauteur de combien de crédits (ECTS) celui-ci est-il valorisé ?

- Je ne sais pas
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30

Précisez le nombre d'heures de cours que comprend ce cours.

Nombre d'heures de cours théoriques

Nombre d'heures de cours pratiques

Nombre d'heures de cours concernant d'autres types d'activités

Précisez le nombre approximatif d'étudiants inscrits à ce cours.

Depuis combien de temps donnez-vous ce cours ?

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- 6 ans
- 7 ans
- 8 ans
- 9 ans
- 10 ans
- 11 ans
- 12 ans
- 13 ans
- 14 ans
- 15 ans
- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans
- 22 ans
- 23 ans
- 24 ans
- 25 ans
- 26 ans
- 27 ans
- 28 ans
- 29 ans
- 30 ans
- 31 ans
- 32 ans
- 33 ans
- 34 ans
- 35 ans
- 36 ans
- 37 ans
- 38 ans
- 39 ans
- 40 ans

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Estimez le nombre d'équivalent(s) temps plein d'assistant(s) intervenant dans ce cours.

- 0
- 0,1
- 0,2
- 0,3
- 0,4
- 0,5
- 0,6
- 0,7
- 0,8
- 0,9
- 1
- 1,1
- 1,2
- 1,3
- 1,4
- 1,5
- 1,6
- 1,7
- 1,8
- 1,9
- 2
- 2,1
- 2,2
- 2,3
- 2,4
- 2,5
- 2,6
- 2,7
- 2,8
- 2,9
- 3
- 3,1
- 3,2
- 3,3
- 3,4
- 3,5
- 3,6
- 3,7
- 3,8
- 3,9
- 4
- Plus de 4

Activités pédagogiques associées à ce cours

Ce cours propose un enseignement basé sur une approche...

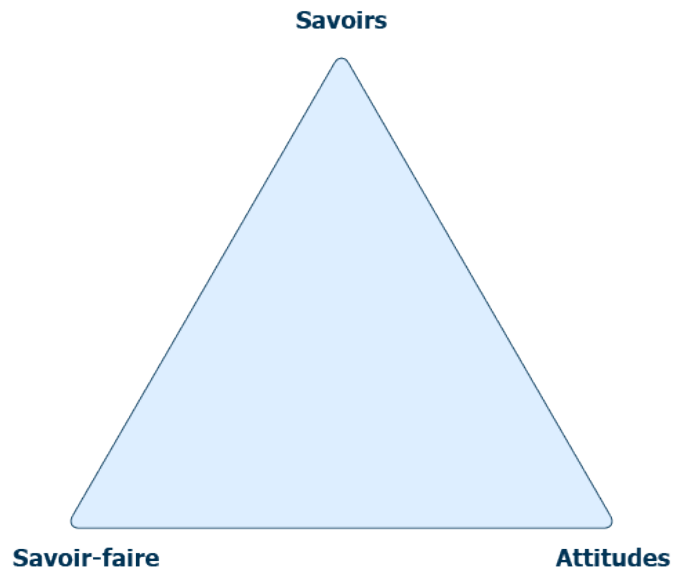
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Transmissive (le professeur enseigne, les étudiants écoutent, prennent note...):Active (le professeur guide, les étudiants agissent)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[1] Glissez-déposez les modalités d'enseignement suivantes dans les groupes ci-dessous puis [2] à l'intérieur des groupes, classez-les par ordre d'importance (de la plus importante à la moins importante).

J'utilise cette modalité et c'est l'une des activités centrales de mon enseignement.	J'utilise cette modalité et c'est l'une des activités périphériques de mon enseignement.
<input type="checkbox"/> Exposé magistral	<input type="checkbox"/> Exposé magistral
<input type="checkbox"/> Conférenciers	<input type="checkbox"/> Conférenciers
<input type="checkbox"/> Lectures	<input type="checkbox"/> Lectures
<input type="checkbox"/> Ateliers, TP, TD, laboratoires, démonstration	<input type="checkbox"/> Ateliers, TP, TD, laboratoires, démonstration
<input type="checkbox"/> Étude de cas, simulation, jeux de rôle	<input type="checkbox"/> Étude de cas, simulation, jeux de rôle
<input type="checkbox"/> Débat, discussion, échanges collectifs	<input type="checkbox"/> Débat, discussion, échanges collectifs
<input type="checkbox"/> Exposé oral par les étudiants	<input type="checkbox"/> Exposé oral par les étudiants
<input type="checkbox"/> Travail écrit des étudiants	<input type="checkbox"/> Travail écrit des étudiants
<input type="checkbox"/> Réalisation concrète, créative	<input type="checkbox"/> Réalisation concrète, créative
<input type="checkbox"/> Stage, formation pratique	<input type="checkbox"/> Stage, formation pratique
<input type="checkbox"/> Cours en ligne	<input type="checkbox"/> Cours en ligne
<input type="checkbox"/> Autre	<input type="checkbox"/> Autre

Que cherchez-vous à développer chez les étudiants dans le cadre de ce cours ?

Positionnez le curseur dans la surface triangulaire en fonction de vos objectifs d'apprentissage.



En ce qui concerne la note finale de ce cours, comment est-elle constituée ?

- Uniquement d'évaluation(s) en cours d'année
- D'évaluation(s) en cours d'année et d'une évaluation finale en fin de quadrimestre
- Uniquement d'une évaluation finale en fin de quadrimestre

Pour vos évaluations, utilisez-vous un référent externe comme un référentiel de compétences ou des key learning outcomes ?

- Oui
- Non

Vos modalités d'évaluation - hors de la période d'évaluation finale - qui comptent pour la note finale.

Les items de cette partie sont toujours relatifs au cours choisi précédemment.

Qu'évaluez-vous qui entre en jeu dans la note finale ?

- La performance de l'étudiant (lors d'une interrogation, un travail intermédiaire, un TP...)
- L'effort fourni, l'engagement
- La présence au cours
- Le comportement en classe
- Autre _____

Display This Question:

Si Qu'évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la note finale ? La performance de l'étudiant (lors d'une interro, un travail intermédiaire, un TP) Est Sélectionné

Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la performance de l'étudiant en dehors des périodes/sessions d'évaluation.

- Test oral
- Test écrit
- Travail écrit
- Exposé oral
- Présentation d'un travail écrit
- Évaluation de projet (technique, artistique...)
- Évaluation d'activités de terrain (stage)
- Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)
- Autre _____

Display This Question:

Si évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la note finale ? La performance de l'étudiant (lors d'une interrogation, un travail intermédiaire, un TP...) Est Sélectionné

Parmi les actions suivantes, cochez celle(s) qui reflète(nt) ce que vous mettez en place pour préparer vos étudiants à l'évaluation de leur performance au cours.

- Communication des objectifs visés par le cours
- Insistance sur les points/éléments importants lors de la présentation de la matière
- Communication des modalités d'évaluation
- Communication de l'importance relative de chaque modalité/évaluation dans la note finale
- Communication des critères d'évaluation
- Communication des barèmes de correction avant l'évaluation
- Communication des barèmes de correction pendant l'évaluation
- Communication de questions d'années antérieures
- Proposition d'au moins une activité mettant l'étudiant en situation d'évaluation (test à blanc, simulation)
- Autre _____
- Je ne mets rien en place pour préparer les étudiants

Display This Question:

Si Qu'évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la... La performance de l'étudiant (lors d'une interrogation, un travail intermédiaire, un TP...) Est Sélectionné

Combien de temps consacrez-vous, vous et l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation du cours (hors évalués), à la :

	Heures consacrées
Préparation de l'ensemble des évaluations	
Passation de l'ensemble des évaluations	
Correction de l'ensemble des évaluations	

Display This Question:

Si Qu'évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la... La performance de l'étudiant (lors d'une interrogation, un travail intermédiaire, un TP...) Est Sélectionné

Evaluez-vous l'étudiant à plusieurs reprises ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Evaluez-vous la performance de l'étudiant à plusieurs reprises en dehors des périodes/sessions d'évaluation ? Oui Est Sélectionné
Comme vous effectuez des évaluations multiples, que pouvez-vous nous dire de celles-ci ?

	Oui	Non
Leur niveau de difficulté est progressif.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elles visent toutes à entraîner une même compétence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elles sont indépendantes les unes des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Display This Question :

Si Qu'évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la... La performance de l'étudiant (lors d'une interrogation, un travail intermédiaire, un TP...) Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la performance de l'étudiant en dehors des périodes/sessions d'évaluation."

Précisez, pour chaque modalité d'évaluation utilisée, s'il s'agit d'une activité principalement individuelle ou collective.

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Test oral Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour le/les test(s) oraux réalisé(s) ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Test écrit Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour le/les test(s) écrit(s) réalisé(s) ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour le/les test(s) oraux réalisé(s) ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un test oral réalisé hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour le/les test(s) écrit(s) réalisé(s) ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un test écrit réalisé hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Travail écrit Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux écrits réalisés hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des travaux corrigés.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... J'organise une consultation des travaux corrigés. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je fais une correction collective visant à communiquer un travail-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux écrits réalisés hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un travail écrit réalisé hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Exposé oral Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les exposés oraux réalisés hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer les caractéristiques d'un exposé-type.
- Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des prestations.
- Je fais un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des prestations.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer les caractéristiques d'un exposé-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des prestations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des prestations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les exposés oraux réalisés hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un exposé oral hors de la période d'évaluation ?

Display This Question:

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Présentation d'un travail écrit Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour la présentation d'un travail écrit réalisée hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des travaux corrigés.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type.
- Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des présentations.
- Réalisation d'un debriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des présentations.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... J'organise une consultation des travaux corrigés. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je fais une correction collective visant à communiquer un travail-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des présentations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des présentations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour la présentation d'un travail écrit réalisée hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après la présentation d'un travail écrit réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Évaluation de projet (technique, artistique...) Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations de projet (technique, artistique...) réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations de projet (technique, artistique...) réalisées hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Évaluation d'activités de terrain (stage) Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément la prestation de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément la prestation de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation d'activités de terrain (stage) réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique) Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation d'activités de terrain (TP-TD) réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Autre Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations "autre" réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation du "produit évalué" corrigé.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/ le travail/ la prestation de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/le travail/la prestation de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les caractéristiques d'une évaluation réussie.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les caractéristiques d'une évaluation réussie.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... J'organise une consultation du "produit évalué" corrigé. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/ le travail/ la prestation de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/le travail/la prestation de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je fais une correction collective visant à communiquer les caractéristiques d'une évaluation réussie. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les caractéristiques d'une évaluation réussie. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations "autre" réalisées hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation "autre" réalisée hors de la période d'évaluation ?

Si vous le souhaitez, précisez certaines des réponses que vous avez données aux énoncés précédents concernant l'évaluation en dehors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre.

Vos modalités d'évaluation - hors de la période d'évaluation finale - qui comptent pour la note finale.

Les items de cette partie sont toujours relatifs au cours choisi précédemment.

Qu'évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la note finale ?

- La performance de l'étudiant (lors d'une interrogation, un travail intermédiaire, un TP...)
- L'effort fourni, l'engagement
- La présence au cours
- Le comportement en classe
- Autre _____

Display This Question:

Si Qu'évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la note finale ? La performance de l'étudiant (lors d'une interro, un travail intermédiaire, un TP) Est Sélectionné

Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la performance de l'étudiant en dehors des périodes/sessions d'évaluation.

- Test oral
- Test écrit
- Travail écrit
- Exposé oral
- Présentation d'un travail écrit
- Évaluation de projet (technique, artistique...)
- Évaluation d'activités de terrain (stage)
- Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique)
- Autre _____

Display This Question:

Si Qu'évaluez-vous hors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre, qui entre en jeu dans la... La performance de l'étudiant (lors d'une interrogation, un travail intermédiaire, un TP...) Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la performance de l'étudiant en dehors des périodes/sessions d'évaluation."

Parmi les modalités d'évaluation cochées, précisez leur éventuel caractère dispensatoire.

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Test oral Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les tests oraux réalisés hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Test écrit Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les tests écrits réalisés hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les tests oraux réalisés hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un test oral réalisé hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Or Généralement, quand retournez-vous un feedback aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ? Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les tests écrits réalisés hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un test écrit réalisé hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Travail écrit Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux écrits réalisés hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des travaux corrigés.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... J'organise une consultation des travaux corrigés. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Je fais une correction collective visant à communiquer un travail-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux écrits réalisés... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux écrits réalisés hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un travail écrit réalisé hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Exposé oral Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les exposés oraux réalisés hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer les caractéristiques d'un exposé-type.
- Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des prestations.
- Je fais un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des prestations.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer les caractéristiques d'un exposé-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des prestations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des prestations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les exposés oraux réalisés... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les exposés oraux réalisés hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après un exposé oral hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Présentation d'un travail écrit Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour la présentation d'un travail écrit réalisée hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des travaux corrigés.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type.
- Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des présentations.
- Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des présentations.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... J'organise une consultation des travaux corrigés. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je fais une correction collective visant à communiquer un travail-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des présentations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Je fais un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des présentations. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour la présentation d'un travail... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour la présentation d'un travail écrit réalisée hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après la présentation d'un travail écrit réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Évaluation de projet (technique, artistique...) Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations de projet (technique, artistique...) réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations de projet (... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations de projet (technique, artistique...) réalisées hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation de projet réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Évaluation d'activités de terrain (stage) Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant.
- Remise d'un FB individualisé qui analyse précisément le projet de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément la prestation de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément la prestation de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ? Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (stage) réalisées hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation d'activités de terrain (stage) réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Évaluation d'activités de terrain (TP/TD/clinique) Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ? Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations d'activités de terrain (TP-TD) réalisées hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation d'activités de terrain (TP-TD) réalisée hors de la période d'évaluation ?

Display This Question :

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour évaluer la per... Autre Est Sélectionné

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations "autre" réalisées hors de la période d'évaluation ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation du "produit évalué" corrigé.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/ le travail/ la prestation de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/le travail/la prestation de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les caractéristiques d'une évaluation réussie.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les caractéristiques d'une évaluation réussie.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... J'organise une consultation du "produit évalué" corrigé. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/ le travail/ la prestation de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses/le travail/la prestation de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je fais une correction collective visant à communiquer les caractéristiques d'une évaluation réussie. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les caractéristiques d'une évaluation réussie. Est Sélectionné

Or En règle générale, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les évaluations "autre" réa... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les évaluations "autre" réalisées >hors de la période d'évaluation ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants après une évaluation "autre" réalisée hors de la période d'évaluation ?

Quelle proportion de la note finale attribuez-vous aux évaluations réalisées, d'une part, hors de la période d'évaluation et, d'autre part, en période d'évaluation de fin de quadrimestre ?

_____ Pourcentage de la note finale évalué en dehors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre

_____ Pourcentage de la note finale évalué pendant la période d'évaluation de fin de quadrimestre

Si vous le souhaitez, précisez certaines des réponses que vous avez données aux énoncés précédents concernant l'évaluation en dehors de la période d'évaluation de fin de quadrimestre.

Vos modalités d'évaluation finale (en période d'évaluation de fin de quadrimestre.

Les items de cette partie sont toujours relatifs au cours choisi précédemment.

Pour le cours choisi, avez-vous des modalités d'évaluation différentes en première et en deuxième sessions ?

Si des étudiants suivant ce cours ont droit à une 3e session, merci de ne pas en tenir compte)

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Pour le cours choisi, avez-vous des modalités d'évaluation différentes en première et en deuxième... Oui Est Sélectionné

Nous vous demandons de répondre aux questions suivantes en considérant votre évaluation de première session (janvier ou juin).

Display This Question :

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ?

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Déterminer ce sur quoi va porter l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Déterminer les modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

Qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ?

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Déterminer ce sur quoi va porter l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Déterminer les modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parmi les actions suivantes, cochez celle(s) qui reflète(nt) ce que vous mettez en place pour préparer vos étudiants à la passation de l'évaluation finale du cours.

- Communication des objectifs visés par le cours
- Insistance sur les points/éléments importants lors de la présentation de la matière
- Communication des modalités d'évaluation
- Communication de l'importance relative de chaque modalité dans la note finale
- Communication des critères d'évaluation
- Communication des barèmes de correction avant l'examen
- Communication des barèmes de correction pendant l'examen
- Communication de questions d'années antérieures
- Proposition d'au moins une activité mettant l'étudiant en situation d'examen (test à blanc, simulation)
- Autre _____
- Je ne mets rien en place pour préparer les étudiants

L'accès à l'examen est conditionné par :

	Oui	Non
La participation à un volume significatif de présence au cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La présence à des activités obligatoires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La remise d'un travail en cours d'année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation finale du cours.

- Examen écrit
- Examen oral (classique, mise en situation...)
- Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)

Carry Forward Selected Choices from "Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation finale du cours."

Précisez, pour chaque modalité d'évaluation utilisée, s'il s'agit d'une activité principalement individuelle ou collective.

Carry Forward Selected Choices from "Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation finale du cours."

Précisez, pour chaque modalité d'évaluation utilisée, le pourcentage de la note finale qui lui revient.

_____ Evaluation en cours d'année (s'il y a lieu)

Concernant le travail demandé

Précisez le(s) type(s) de tâche(s) mis en œuvre principalement dans le travail demandé.

- Recherche
- Synthèse
- Analyse de cas
- Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord
- Projet (technique, artistique...)
- Rapport de laboratoire ou d'observation
- Exercices longs
- Autre _____

Ce travail est présenté :

- Par écrit
- Oralement
- Par écrit et oralement

Concernant le travail écrit et la présentation orale demandés

Display This Question :

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Présenter les consignes du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ça ne compte pas dans la note finale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction (critères) du travail écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer l'évaluation (critères) de la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Présenter les consignes du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ça ne compte pas dans la note finale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction (critères) du travail écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer l'évaluation (critères) de la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En ce qui concerne les travaux demandés aux étudiants dans ce cours, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Dans le cadre de ce cours, les **travaux écrits** sont corrigés...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
à partir d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en comparant les performances des étudiants entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en évaluant la qualité du produit fini (évaluation du résultat).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en évaluant la qualité du processus ayant mené au produit fini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En ce qui concerne les travaux demandés aux étudiants dans ce cours, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Dans le cadre de ce cours, les **présentations orales** sont notées...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
à partir d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en comparant les performances des étudiants entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en tenant compte de la prestance de l'étudiant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En ce qui concerne les corrections des travaux écrits :

- Tous les travaux sont évalués une seule fois.
- Tous les travaux sont évalués plus d'une fois (à des états d'avancement différents) et ces évaluations comptent pour la note finale.
- La version finale de tous les travaux est évaluée plusieurs fois.
- Certains travaux, à la limite de la réussite/échec, sont évalués plus d'une fois.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne les corrections des travaux écrits : Tous les travaux sont évalués plus d'une fois (à des états d'avancement différents) et ces évaluations comptent pour la note finale. Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les corrections des travaux écrits : La version finale de tous les travaux est évaluée plusieurs fois (par des évaluateurs différents). Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les corrections des travaux écrits : Certains travaux, à la limite de la réussite/échec, sont évalués plus d'une fois. Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les corrections des travaux écrits : Autre Est Sélectionné

Au moins certains travaux sont évalués plusieurs fois par :

- Le même correcteur
- Des correcteurs différents

Display This Question:

Si En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Assistant(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des travaux. Comment vous répartissez-vous la tâche?

- Tous les travaux sont corrigés entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les travaux sont répartis entre divers correcteurs qui évaluent l'entièreté des travaux qui leur ont été attribués.
- Différentes parties du travail sont réparties entre divers correcteurs pour l'ensemble des travaux.
- Les critères d'évaluation sont répartis entre divers correcteurs (ex. l'un vérifie le fond, l'autre la forme).
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer l'écrit - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des travaux. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- Tous les travaux sont corrigés entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les travaux sont répartis entre divers correcteurs qui évaluent l'entièreté des travaux qui leur ont été attribués.
- Différentes parties du travail sont réparties entre divers correcteurs pour l'ensemble des travaux.
- Les critères d'évaluation sont répartis entre divers correcteurs (ex. l'un vérifie le fond, l'autre la forme).
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Assistant(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans l'évaluation de la présentation orale des travaux. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- Toutes les présentations sont évaluées entièrement par un seul et même évaluateur qui n'est pas moi.
- Les présentations sont réparties entre divers évaluateurs ou groupes d'évaluateurs.
- Les présentations orales se font devant un jury.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans l'évaluation de la présentation orale des travaux. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- Toutes les présentations sont évaluées entièrement par un seul et même évaluateur qui n'est pas moi.
- Les présentations sont réparties entre divers évaluateurs ou groupes d'évaluateurs.
- Les présentations orales se font devant un jury.
- Autre _____

Quelle(s) stratégie(s) mettez-vous en œuvre dans l'évaluation des travaux ?

- Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas.
- Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont fait de leur mieux.
- Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts.
- Toujours corriger les copies de façon anonyme.
- Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion).
- Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10.
- Attribuer une pénalité en présence d'une réponse gravement erronée.

Combien de temps consacrez-vous, vous et l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation du cours (hors évalués), à l'ensemble des travaux (écrits et présentations orales cumulés) pour la :

	Heures consacrées
Préparation du travail	
Passation de l'ensemble des travaux	
Correction de l'ensemble des travaux	

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux écrits ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des travaux corrigés.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux ? Je communique à chaque étudiant sa note. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux ? Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux ? J'organise une consultation des travaux corrigés. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux ? Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux ? Je fais une correction collective visant à communiquer un travail-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour les travaux ? Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux écrits ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentations orales ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type.
- Réalisation d'un debriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des présentations.
- Réalisation d'un debriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des présentations.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer les qualités/manquements des présentations. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Réalisation d'un débriefing collectif visant à communiquer ET expliquer les qualités/manquements des présentations. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentati... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les présentations orales ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant pour son travail et sa présentation orale reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant travail écrit demandé

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Présenter les consignes du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ça ne compte pas dans la note finale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Présenter les consignes du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ça ne compte pas dans la note finale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En ce qui concerne les travaux demandés aux étudiants dans ce cours, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Dans le cadre de ce cours, les **travaux** sont corrigés...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
à partir d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en comparant les performances des étudiants entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en évaluant la qualité du produit fini (évaluation du résultat).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en évaluant la qualité du processus ayant mené au produit fini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En ce qui concerne les corrections des travaux :

- Tous les travaux sont évalués une seule fois.
- Tous les travaux sont évalués plus d'une fois (à des états d'avancement différents) et ces évaluations comptent pour la note finale.
- La version finale de tous les travaux est évaluée plusieurs fois.
- Certains travaux, à la limite de la réussite/échec, sont évalués plus d'une fois.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne les corrections des travaux : Tous les travaux sont évalués plus d'une fois (à des états d'avancement différents) et ces évaluations comptent pour la note finale. Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les corrections des travaux : La version finale de tous les travaux est évaluée plusieurs fois (par des évaluateurs différents). Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les corrections des travaux : Certains travaux, à la limite de la réussite/échec, sont évalués plus d'une fois. Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les corrections des travaux : Autre Est Sélectionné

Au moins certains travaux sont évalués plusieurs fois par :

- Le même correcteur
- Des correcteurs différents

Display This Question:

Si En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes courtes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (si cette étape n'est pas prise en charge dans votre éval... Corriger - Mes assistants Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes courtes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (si cette étape n'est pas prise en charge dans votre éval... Corriger - Mes collègues Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes courtes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (si cette étape n'est pas prise en charge dans votre éval... Corriger - Les assistants de mes collègues Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes courtes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (si cette étape n'est pas prise en charge dans votre éval... Corriger - Les étudiants moniteurs Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes courtes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (si cette étape n'est pas prise en charge dans votre éval... Corriger - Les étudiants du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes courtes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (si cette étape n'est pas prise en charge dans votre éval... Corriger - un organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes courtes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (si cette étape n'est pas prise en charge dans votre éval... Corriger - Un organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des travaux.

Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- Tous les travaux sont corrigés entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les travaux sont répartis entre divers correcteurs qui évaluent l'entièreté des travaux qui leur ont été attribués.
- Différentes parties du travail sont réparties entre divers correcteurs pour l'ensemble des travaux.
- Les critères d'évaluation sont répartis entre divers correcteurs (ex. l'un vérifie le fond, l'autre la forme).
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Corriger - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Corriger - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Corriger - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Corriger - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Corriger - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Corriger - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des travaux. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- Tous les travaux sont corrigés entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les travaux sont répartis entre divers correcteurs qui évaluent l'entièreté des travaux qui leur ont été attribués.
- Différentes parties du travail sont réparties entre divers correcteurs pour l'ensemble des travaux.
- Les critères d'évaluation sont répartis entre divers correcteurs (ex. l'un vérifie le fond, l'autre la forme).
- Autre _____

Quelle(s) stratégie(s) mettez-vous en œuvre dans l'évaluation des travaux ?

- Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas.
- Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont fait de leur mieux.
- Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts.
- Toujours corriger les copies de façon anonyme.
- Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion).
- Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10.
- Attribuer une pénalité en présence d'une réponse gravement erronée.

Combien de temps consacrez-vous, vous et l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation du cours (hors évalués), à l'ensemble des travaux écrits pour la :

	Heures consacrées
Préparation du travail	
Correction de l'ensemble des travaux	

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des travaux corrigés.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer un travail-type.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant pour ce travail reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant le travail oral demandé

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Présenter les consignes du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ça ne compte pas dans la note finale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer l'évaluation (critères) de la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Présenter les consignes du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accompagner les étudiants lors de la réalisation du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un feedback formatif aux étudiants sur une ébauche du travail (ça ne compte pas dans la note finale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer l'évaluation (critères) de la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer la défense orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En ce qui concerne les travaux demandés aux étudiants dans ce cours, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? Dans le cadre de ce cours, les **présentations orales** sont notées...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
à partir d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en comparant les performances des étudiants entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en tenant compte de la prestance de l'étudiant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Display This Question:

Si En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si cette étape n'est pas prise en ... Évaluer la défense orale - Assistant(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si cette étape n'est pas prise en ... Évaluer la défense orale - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si cette étape n'est pas prise en ... Évaluer la défense orale - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si cette étape n'est pas prise en ... Évaluer la défense orale - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si cette étape n'est pas prise en ... Évaluer la défense orale - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si cette étape n'est pas prise en ... Évaluer la défense orale - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si cette étape n'est pas prise en ... Évaluer la défense orale - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans l'évaluation de la présentation orale des travaux. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- Toutes les présentations sont évaluées entièrement par un seul et même évaluateur qui n'est pas moi.
- Les présentations sont réparties entre divers évaluateurs ou groupes d'évaluateurs.
- Les présentations orales se font devant un jury.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne le travail demandé, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'... Évaluer la défense orale - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans l'évaluation de la présentation orale des travaux. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- Toutes les présentations sont évaluées entièrement par un seul et même évaluateur qui n'est pas moi.
- Les présentations sont réparties entre divers évaluateurs ou groupes d'évaluateurs.
- Les présentations orales se font devant un jury.
- Autre _____

Quelle(s) stratégie(s) mettez-vous en œuvre dans l'évaluation des travaux défendus oralement ?

- Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas.
- Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont fait de leur mieux.
- Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts.
- Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion).
- Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10.
- Attribuer une pénalité en présence d'un argument gravement erroné.

Combien de temps consacrez-vous, vous et l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation du cours (hors évalués), aux présentations orales pour la :

	Heures consacrées
Préparation de l'évaluation	
Passation de l'ensemble des présentations	
Correction de l'ensemble des présentations	

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Cliquez pour écrire Choix 6
- J'organise une consultation des travaux corrigés
- Cliquez pour écrire Choix 8
- Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration.
- Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément le travail de l'étudiant.
- Je ne rends aucun feedback aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour les travaux ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant pour la présentation de son travail reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant l'examen oral

Précisez le(s) type(s) de tâche(s) mis en œuvre principalement à l'examen oral.

- Exposé
- Mise en situation, ECOS (Examen Clinique Objectif Structuré)
- Questions ouvertes
- Analyse de cas, résolution de problèmes
- Démonstration
- Autre _____

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ?
(Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire passer l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ?
(Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Étudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire passer l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de questions est constitué l'examen oral ?

Les questions à l'examen oral :

- sont identiques pour tous les étudiants.
- varient d'un étudiant à l'autre.

Display This Question :

Si Les questions à l'examen oral : varient d'un étudiant à l'autre. Est Sélectionné
And A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

Qui choisit la/les question(s) à laquelle/auxquelles l'étudiant devra répondre ?

- Moi-même
- Assistant(s)
- Collègue(s)
- Étudiant lui-même
- Elles sont tirées au sort.
- Autre _____

Display This Question:

Si Les questions à l'examen oral : varient d'un étudiant à l'autre. Est Sélectionné
And A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

Qui choisit la/les question(s) à laquelle/auxquelles l'étudiant devra répondre ?

- Moi-même
- Collègue(s)
- Étudiant lui-même
- Elles sont tirées au sort.
- Autre _____

Permettez-vous aux étudiants de préparer leur réponse ?

- Non
- Oui, avant la période d'examen (ex. une liste de questions possibles est disponible)
- Oui, juste avant l'examen oral (ex. un temps de préparation est prévu avant le passage de l'étudiant)

Quand c'est nécessaire, il vous arrive de mettre l'étudiant sur la voie, de l'aider s'il est bloqué.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Display This Question:

Si Quand c'est nécessaire, il vous arrive de mettre l'étudiant sur la voie, de l'aider s'il est bloqué Jamais Est Non sélectionné

Quand vous aidez l'étudiant, vous en tenez ensuite compte dans l'attribution des points.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

En ce qui concerne l'examen oral, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Dans le cadre de ce cours, l'examen oral est évalué...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
à partir d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en comparant les performances des étudiants entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en tenant compte de la prestance de l'étudiant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vous prenez des notes lors de l'examen oral afin de garder une trace de la prestation de l'étudiant.

- Systématiquement
- Le plus souvent
- Rarement
- Jamais

Attribuez-vous une note directement après la prestation de l'étudiant ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Attribuez-vous une note directement après la prestation de l'étudiant ? Non Est Sélectionné

Sur quelle base attribuez-vous la note ultérieurement ?

- Après une relecture globale des notes prises durant l'examen oral.
- Selon la répartition des notes de l'ensemble des étudiants.
- A partir d'une comparaison des différentes réponses des étudiants.
- Après une révision des critères et/ou du barème de correction.
- Autre _____

Display This Question:

Si Attribuez-vous une note directement après la prestation de l'étudiant ? Oui Est Sélectionné

Il vous arrive de modifier *a posteriori* la note attribuée à l'étudiant.

- Systématiquement
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Display This Question:

Si Il vous arrive de modifier a posteriori la note attribuée à l'étudiant. Systématiquement Est Sélectionné

Or Il vous arrive de modifier a posteriori la note attribuée à l'étudiant. Souvent Est Sélectionné

Or Il vous arrive de modifier a posteriori la note attribuée à l'étudiant. Rarement Est Sélectionné

Sur quelle base modifiez-vous la note ultérieurement ?

- Après une relecture globale des notes prises durant l'examen oral.
- Selon la répartition des notes de l'ensemble des étudiants.
- A partir d'une comparaison des différentes réponses des étudiants.
- Après une révision des critères et/ou du barème de correction.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Assistant(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) intervenai(en)t dans la passation de l'examen oral. Comment intervien(en)t-elle(s) ?

- Je ne suis pas impliqué, la passation de l'examen est entièrement gérée par un/des autre(s) évaluateur(s).
- Nous nous répartissons les étudiants entre évaluateurs (les étudiants ne sont vus que par un seul évaluateur).
- Nous nous répartissons les questions entre évaluateurs (les étudiants voient au moins deux évaluateurs).
- Nous évaluons collégalement (ex. en jury), l'étudiant étant évalué simultanément par plusieurs évaluateurs.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Étudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne l'examen oral, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évalu... Faire passer l'examen - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) intervenai(en)t dans la passation de l'examen oral. Comment intervien(en)t-elle(s) ?

- Je ne suis pas impliqué, la passation de l'examen est entièrement gérée par un/des autre(s) évaluateur(s).
- Nous nous répartissons les étudiants entre évaluateurs (les étudiants ne sont vus que par un seul évaluateur).
- Nous nous répartissons les questions entre évaluateurs (les étudiants voient au moins deux évaluateurs).
- Nous évaluons collégalement (ex. en jury), l'étudiant étant évalué simultanément par plusieurs évaluateurs.
- Autre _____

Quelle(s) stratégie(s) mettez-vous en œuvre dans l'évaluation des examens oraux ?

- Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas.
- Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont essayé de répondre.
- Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts.
- Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion).
- Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10.
- Attribuer une pénalité en présence d'un argument gravement erroné.

Combien de temps consacrez-vous, vous et l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation du cours (hors évalués), pour la :

	Heures consacrées
Préparation de l'examen oral	
Passation de l'ensemble des examens oraux	
Correction de l'ensemble des examens oraux	

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide d'un examen oral ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ? Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide d'un examen oral ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

La note obtenue par l'étudiant à l'examen oral reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant l'examen écrit

Précisez le(s) type(s) de tâche(s) mis en œuvre principalement à l'examen écrit.

- Vrai-Faux (une affirmation à laquelle il faut répondre par vrai ou faux)
- Vrai-Faux généralisés (un énoncé duquel découlent plusieurs affirmations auxquelles il faut répondre par vrai ou faux)
- QCM à une seule solution correcte
- QCM à Solutions Générales Implicites
- QCM à plusieurs solutions correctes
- Phrase à compléter, texte lacunaire
- Tableau, schéma ou graphique à compléter
- Questions ouvertes à réponse courte (expression, phrase, chiffre...)
- Questions de développement court (< ½ page)
- Questions de développement long (> ½ page)
- Autre _____

Combien de temps consacrez-vous, vous et l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation du cours (hors évalués), pour la :

	Heures consacrées
Préparation de l'examen écrit	
Passation de l'ensemble des examens écrits	
Correction de l'ensemble des examens écrits	

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "Précisez le(s) type(s) de tâche(s) mis en œuvre principalement à l'examen écrit."

Quel(s) type(s) de tâches mis en œuvre à l'examen écrit est (sont) à réaliser à livre ouvert ?

- Aucune

Concernant les Vrai-Faux

Display This Question:
Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les vrai-faux, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les vrai-faux, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de questions vrai-faux est constitué l'examen écrit ?

En ce qui concerne la modalité d'évaluation vrai-faux :

- Les énoncés sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les énoncés sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des énoncés différent).
- Les énoncés ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

Pour les vrai-faux, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ?

- Je pénalise l'abstention (la non-réponse) et la réponse incorrecte en retirant des points (ou morceaux de points).
- Je pénalise uniquement la réponse incorrecte en retirant des points (ou morceaux de points).
- Je ne pénalise ni l'abstention, ni la réponse incorrecte.
- Autre _____

Display This Question:

Si Pour les vrai-faux, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ? Je pénalise l'abstention (la non-réponse) et la réponse incorrectes en retirant des points (ou morceaux de points) Est Sélectionné

Combien de point(s) (ou morceaux de points)...

- octroyez-vous pour une réponse correcte ?
- retirez-vous pour une réponse incorrecte ?
- retirez-vous pour une abstention ?

Display This Question:

Si Pour les vrai-faux, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ? Je pénalise uniquement la réponse incorrecte en retirant des points (ou morceaux de points) Est Sélectionné

Combien de point(s) (ou morceaux de points)...

- octroyez-vous pour une réponse correcte ?
- retirez-vous pour une réponse incorrecte ?

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de vrai-faux ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de vrai-faux ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux questions vrai-faux reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant les Vrai-Faux généralisés

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les vrai-faux généralisés, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les vrai-faux généralisés, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de questions vrai-faux généralisés (les énoncés) est constitué l'examen écrit ?

En ce qui concerne la modalité d'évaluation vrai-faux généralisés :

- Les énoncés et les questions sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les énoncés sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des énoncés et/ou des solutions différent).
- Les énoncés ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

Pour les vrai-faux généralisés, vous octroyez un point (ou morceau de point) :

- pour chaque vrai-faux consécutif à un énoncé.
- uniquement si l'ensemble des vrai-faux consécutifs à un énoncé est correct.

Pour les vrai-faux généralisés, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ?

- Je pénalise l'abstention (la non-réponse) et la réponse incorrecte en retirant des points (ou morceaux de points).
- Je pénalise uniquement la réponse incorrecte en retirant des points (ou morceaux de points).
- Je ne pénalise ni l'abstention, ni la réponse incorrecte.
- Autre _____

Display This Question:

Si Pour les vrai-faux généralisés, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ? Je pénalise l'abstention (la non-réponse) et la réponse incorrectes en retirant des points (ou morceaux de points) Est Sélectionné

Combien de point(s) (ou morceaux de points)...

octroyez-vous pour une réponse correcte ?
retirez-vous pour une réponse incorrecte ?
retirez-vous pour une abstention ?

Display This Question:

Si Pour les vrai-faux généralisés, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ? Je pénalise uniquement la réponse incorrecte en retirant des points (ou morceaux de points) Est Sélectionné

Combien de point(s) (ou morceaux de points)...

octroyez-vous pour une réponse correcte ?
retirez-vous pour une réponse incorrecte ?

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de vrai-faux généralisés ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestions de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de vrai-faux généralisés ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux questions vrai-faux généralisés reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant les QCM à réponse unique

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les QCM, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les QCM, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de QCM est constitué l'examen écrit ?

En ce qui concerne la modalité d'évaluation QCM :

- Les questions sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les questions sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des questions et/ou des propositions différent).
- Les questions ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

Pour les QCM, quel barème utilisez-vous ?

- Un barème lié aux coefficients de certitude.
- La correction "for guessing". Le nombre de points retranchés en cas de mauvaise réponse dépend du nombre de solutions proposées (NSP) selon la formule $-1/(NSP-1)$.
- Je n'enlève pas de point en cas de mauvaise réponse ou d'abstention.
- J'utilise un autre barème.

Display This Question:

Si Pour les QCM, quel barème utilisez-vous ? J'utilise un autre barème. Est Sélectionné

Combien de point(s) octroyez-vous ou retranchez vous...

Pour une réponse correcte ?

Pour une réponse incorrecte ?

Pour une absence de réponse ?

Avez-vous recours à des contrôles de qualité *a posteriori* sur vos QCM ?

- Oui
- Non

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de QCM ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de QCM ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux QCM reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant les QCM à réponses multiples

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les QCM à plusieurs solutions correctes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les QCM à plusieurs solutions correctes, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de QCM à plusieurs solutions correctes est constitué l'examen écrit ?

En ce qui concerne la modalité d'évaluation des QCM à plusieurs solutions correctes :

- Les questions sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les questions sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des questions et/ou des propositions différent).
- Les questions ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

Pour les QCM à plusieurs solutions correctes, pénalisez-vous les réponses incorrectes ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Pour les QCM à plusieurs solutions correctes, pénalisez-vous l'omission ? Oui Est Sélectionné

Combien de point(s) retranchez-vous en cas de réponse incorrecte ?

Pour les QCM à plusieurs solutions correctes, pénalisez-vous l'omission ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Pour les QCM à plusieurs solutions correctes, pénalisez-vous l'omission ? Oui Est Sélectionné

Combien de point(s) retranchez-vous en cas d'omission ?

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de QCM à plusieurs solutions correctes ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de QCM à plusieurs solutions correctes ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux QCM à plusieurs solutions correctes reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant les phrases à compléter et les textes lacunaires

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les phrases à compléter et/ou texte lacunaire, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les phrases à compléter et/ou texte lacunaire, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de questions liées à des phrases à compléter et/ou des textes lacunaires est constitué l'examen ?

En ce qui concerne la modalité d'évaluation des phrases à compléter et/ou des textes lacunaires :

- Les questions sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les questions sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des phrases à compléter et/ou des textes lacunaires différent).
- Les questions ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

Pour les phrases à compléter ou textes lacunaires, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ?

- Je pénalise les réponses incorrectes.
- Je pénalise les abstentions.
- Je ne pénalise ni les réponses incorrectes, ni les abstentions.

Display This Question:

Si Pour les phrase à compléter ou texte lacunaire, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les ab... Je pénalise les réponses incorrectes Est Sélectionné

Combien de point(s) retranchez-vous en cas de réponse incorrecte ?

Display This Question:

Si Pour les phrases à compléter ou textes lacunaires, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les... Je pénalise les abstentions. Est Sélectionné

Combien de point(s) retranchez-vous en cas d'abstention ?

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de phrases à compléter et/ou textes lacunaires ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de phrases à compléter et/ou textes lacunaires ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux phrases à compléter ou textes lacunaires reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant les schémas

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de questions liées à des tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter est constitué l'examen écrit ?

En ce qui concerne la modalité d'évaluation des tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter :

- Les questions sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les questions sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des tableaux/schémas et/ou graphiques différent).
- Les questions ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

Pour les tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter, pénalisez-vous les réponses incorrectes et les abstentions ?

- Je pénalise les réponses incorrectes.
- Je pénalise les abstentions.
- Je ne pénalise ni les réponses incorrectes, ni les abstentions.

Display This Question:

Si Pour les tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter, pénalisez-vous les réponses incorrectes... Je pénalise les réponses incorrectes. Est Sélectionné

Combien de point(s) retranchez-vous en cas de réponse incorrecte ?

Display This Question:

Si Pour les tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter, pénalisez-vous les réponses incorrectes... Je pénalise les abstentions. Est Sélectionné

Combien de point(s) retranchez-vous en cas d'abstention ?

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux questions impliquant des tableaux, schémas et/ou graphiques à compléter reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant les questions à réponse ouverte courte

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de questions à réponse ouverte courte est constitué l'examen écrit ?

En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte :

- Les questions sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les questions sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des questions différent).
- Les questions ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

Display This Question:

Si En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Assistant(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Etudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des copies. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- L'examen est corrigé entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les copies sont réparties entre divers correcteurs qui évaluent l'ensemble des questions pour les copies qui leur ont été attribuées.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Etudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse ouverte courte, qui intervient dans les différentes ét... Corriger - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des copies. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- L'examen est corrigé entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les copies sont réparties entre divers correcteurs qui évaluent l'ensemble des questions pour les copies qui leur ont été attribuées.
- Autre _____

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer les réponses correctes.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer ET expliquer les réponses correctes. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à réponse ouverte courte ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux questions à réponse ouverte courte reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant les questions à réponse ouverte longue

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une université Est Sélectionné

En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Assistant(s)	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Display This Question:

Si A quel type d'établissement appartenez-vous ? Une haute école Est Sélectionné

En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différentes étapes du processus d'évaluation finale ? (Si une étape n'est pas prise en charge dans votre évaluation, ne cochez aucune des cases)

	Moi-même	Collègue(s)	Maître(s) de stage	Acteur(s) de terrain	Etudiant(s) du cours	Organisme interne à l'institution	Organisme externe à l'institution
Créer les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relire les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entraîner les étudiants aux modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tester le temps de passation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surveiller l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer la correction de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner un retour (feedback) aux étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En moyenne, pour ce cours, de combien de questions à développement long est constitué l'examen écrit ?

En ce qui concerne les questions à développement long, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? Dans le cadre de ce cours, les questions à développement long sont corrigées...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
à partir d'une grille de critères clairement préétablis et formalisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à partir d'un corrigé-type.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
à partir d'une impression générale, de ma représentation implicite de ce qu'est une « bonne performance ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en comparant les performances des étudiants entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en faisant intervenir dans mon jugement des compétences transversales comme la qualité du français, le soin, l'originalité, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En ce qui concerne les questions à développement long :

- Les questions sont identiques et dans le même ordre pour tous les étudiants.
- Les questions sont identiques, mais je mets en place des procédures anti-fraude (ordre des questions différent).
- Les questions ne sont pas identiques, je prévois des versions différentes de l'examen.

En ce qui concerne les corrections de questions à développement long :

- Toutes les copies sont évaluées une seule fois.
- Toutes les copies sont évaluées plus d'une fois.
- Certaines questions, à la correction plus problématique, sont évaluées plus d'une fois.
- Certaines copies, à la limite de la réussite/échec, sont évaluées plus d'une fois.
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne les questions à développement long Toutes les copies sont évaluées une seule fois Est Non sélectionné

Au moins certaines copies ou questions sont évaluées plusieurs fois par :

- Le même correcteur
- Des correcteurs différents

Display This Question:

Si En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Assistant(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Etudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des copies. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- L'examen est corrigé entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les copies sont réparties entre divers correcteurs qui évaluent l'ensemble des questions pour les copies qui leur ont été attribuées.
- Les questions de l'examen sont réparties entre divers correcteurs pour l'ensemble des copies.
- Les critères d'évaluation sont répartis entre divers correcteurs (ex. l'un vérifie le fond, l'autre la forme).
- Autre _____

Display This Question:

Si En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Collègue(s) Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Maître(s) de stage Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Acteur(s) de terrain Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Etudiant(s) du cours Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Organisme interne à l'institution Est Sélectionné

Or En ce qui concerne les questions à réponse à développement long, qui intervient dans les différen... Corriger - Organisme externe à l'institution Est Sélectionné

Vous avez déclaré que d'autre(s) personne(s) que vous-même intervenai(en)t dans la correction des copies. Comment vous répartissez-vous la tâche ?

- L'examen est corrigé entièrement par un seul et même correcteur qui n'est pas moi.
- Les copies sont réparties entre divers correcteurs qui évaluent l'ensemble des questions pour les copies qui leur ont été attribuées.
- Les questions de l'examen sont réparties entre divers correcteurs pour l'ensemble des copies.
- Les critères d'évaluation sont répartis entre divers correcteurs (ex. l'un vérifie le fond, l'autre la forme).
- Autre _____

Lors de la correction des questions à développement long :

- Je ne retire pas de points en cas de réponse incorrecte.
- Je retire des points en cas de réponse incorrecte.

Mettez-vous en place une stratégie pour varier l'ordre de correction des copies ?

Par exemple : si les copies sont corrigées plusieurs fois, vous les mélangez entre les corrections pour éviter que le même ordre de copie ne se répète ; vous corrigez une question, mélangez les copies puis corrigez une seconde question et ainsi de suite.

- Oui
- Non

Quelle(s) stratégie(s) mettez-vous en œuvre dans l'évaluation des travaux des examens comprenant des questions à développement long ?

- Ne jamais donner le maximum de points : la perfection n'existe pas.
- Toujours donner un minimum de points aux étudiants qui ont essayé de répondre.
- Attribuer une note de réussite à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts.
- Toujours corriger les copies de façon anonyme.
- Ne donner qu'en ultime recours une note de déficit inacceptable (note d'exclusion).
- Essayer que l'ensemble des résultats forme une courbe gaussienne avec la moyenne à 10.
- Attribuer une pénalité en présence d'une réponse gravement erronée.

En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à développement long ?

- Communication à chaque étudiant de sa note (ou sa réussite/échec).
- Communication d'une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant.
- Organisation d'une consultation des copies corrigées.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant.
- Remise d'un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET suggestion de pistes concrètes d'amélioration.
- Réalisation d'une correction collective visant à communiquer des réponses-type.
- Aucun feedback n'est rendu aux étudiants.
- Autre _____

Display This Question:

Si En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique à chaque étudiant sa note (ou sa réussite/échec). Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je communique une note détaillée (par partie, par chapitre, par critère...) à chaque étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... J'organise une consultation des copies corrigées. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je rends un feedback individualisé qui analyse précisément les réponses de l'étudiant ET je suggère des pistes concrètes d'amélioration. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Je fais une correction collective visant à communiquer des réponses-type. Est Sélectionné

Or En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) donnez-vous aux étudiants pour l'évaluation... Autre Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "En règle générale, pour ce cours, quel(s) feedback(s) reçoivent les étudiants pour l'évaluation à l'aide de questions à développement long ?"

Généralement, quand retournez-vous ce(s) feedback(s) aux étudiants ?

Le score obtenu par l'étudiant aux questions à développement long reflète parfaitement son niveau de maîtrise du cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Concernant la seconde session (septembre)

Vous avez déclaré que les modalités d'évaluation en première et en seconde session n'étaient pas identiques.

Veillez répondre maintenant à quelques questions concernant la seconde session (septembre).

Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation finale du cours en deuxième session (septembre).

- Examen écrit
- Examen oral
- Travail (y compris présentation, projet, portfolio...)

Display This Question:

Si Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation f... Examen écrit Est Sélectionné

Or Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation f... Examen oral Est Sélectionné

Or Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation f... Travail (y compris présentation, projet, portfolio...) Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices from "Parmi les modalités d'évaluation suivantes, cochez celle(s) que vous utilisez pour l'évaluation finale du cours en deuxième session (septembre)."

Précisez, pour chaque modalité d'évaluation utilisée, le pourcentage de la note finale qui lui revient.

_____ Evaluation en cours d'année (s'il y a lieu)

Précisez le(s) type(s) de tâche(s) mis en œuvre à l'examen écrit de septembre.

- Vrai-Faux (une affirmation à laquelle il faut répondre par vrai ou faux)
- Vrai-Faux généralisés (un énoncé duquel découlent plusieurs affirmations auxquelles il faut répondre par vrai ou faux)
- QCM à une seule solution correcte
- QCM à Solutions Générales Implicites
- QCM à plusieurs solutions correctes
- Phrase à compléter, texte lacunaire
- Tableau, schéma ou graphique à compléter
- Questions ouvertes à réponse courte (expression, phrase, chiffre...)
- Questions de développement court (< ½ page)
- Questions de développement long (> ½ page)
- Autre _____

Précisez le(s) type(s) de tâche(s) mis en œuvre à l'examen oral de septembre.

- Exposé
- Mise en situation, ECOS (Examen Clinique Objectif Structuré)
- Questions ouvertes
- Analyse de cas, résolution de problèmes
- Démonstration
- Autre _____

Précisez le(s) type(s) de tâche(s) mis en œuvre dans le travail demandé en septembre.

- Recherche
- Synthèse
- Analyse de cas
- Portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord
- Projet (technique, artistique...)
- Rapport de laboratoire ou d'observation
- Exercices longs
- Autre _____

De manière générale, toutes sessions confondues, pour ce cours...

Utilisez-vous (vous et toute autre personne concernée par les corrections) un logiciel spécifique dédié (en tout ou en partie) à l'évaluation ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Utilisez-vous (vous et toute autre personne concernée par la correction de l'examen final) un log... Oui Est Sélectionné

Lequel ? Pouvez-vous le décrire en quelques mots ?

Mon/mes évaluation(s) couvre(nt) parfaitement l'ensemble de la matière et/ou des objectifs de mon cours.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Y a-t-il des contraintes particulières qui limitent votre choix quant à la façon d'évaluer les étudiants ?

- Oui
- Non

Display This Question:

Si Y a-t-il des contraintes particulières qui limitent votre choix quant à la façon d'évaluer les étudiants ? Oui Est Sélectionné

Parmi les contraintes suivantes, cochez celle(s) qui influence(nt) l'évaluation du cours choisi.

- Nombre d'étudiants.
- Charge globale de travail.
- Manque de personnel de soutien à l'enseignement.
- Manque de temps disponible pour la préparation des évaluations.
- Manque de temps disponible pour la correction des évaluations.
- Contraintes matérielles liées à l'administration de l'évaluation (ex. taille des locaux, disponibilité des locaux, disponibilité de matériel...).
- Autre _____

Display This Question:

Si Y a-t-il des contraintes particulières qui limitent votre choix quant à la façon d'évaluer les ét... Oui Est Sélectionné

Carry Forward Selected Choices - Entered Text from "Parmi les contraintes suivantes, cochez celle(s) qui influence(nt) l'évaluation du cours choisi."

Classez (glissez-déplacez) ces contraintes en fonction de l'importance qu'elles revêtent dans le choix de vos évaluations.

Si vous n'avez sélectionné qu'une seule contrainte, passez à la question suivante.

Dans le cadre de ce cours :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ajuste les notes obtenues par mes étudiants en comparaison des notes délivrées dans les autres cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il arrive que je modifie mon barème de correction en cours de correction afin d'assurer une sorte de justice collective.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai tendance, en cas de doute, à attribuer une note proche du milieu de l'échelle de notation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En général, quel est le pourcentage moyen de réussite à ce cours en première session (janvier ou juin) ?

- 5 %
- 10 %
- 15 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 35 %
- 40 %
- 45 %
- 50 %
- 55 %
- 60 %
- 65 %
- 70 %
- 75 %
- 80 %
- 85 %
- 90 %
- 95 %
- 100 %

En général, quel est le pourcentage moyen de réussite à ce cours (toutes sessions confondues) ?

- 5 %
- 10 %
- 15 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 35 %
- 40 %
- 45 %
- 50 %
- 55 %
- 60 %
- 65 %
- 70 %
- 75 %
- 80 %
- 85 %
- 90 %
- 95 %
- 100 %

D'année en année, le taux de réussite à ce cours est très stable.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne sais pas

Acquis évalués dans ce cours

Qu'évaluez-vous chez vos étudiants pour ce cours ?

L'évaluation de ce cours...

	Tout à fait	Principalement	En partie	Pas du tout
implique la mémorisation/restitution d'éléments du contenu du cours (exemples : nommer, énumérer, identifier, indiquer, définir, reconnaître, rappeler...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
suppose la compréhension du contenu du cours (exemples : expliquer, interpréter, décrire, dire en ses propres mots, prévoir, comparer, différencier, démontrer...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fait appel à la capacité de l'étudiant à appliquer les connaissances acquises dans le cadre du cours (exemples : résoudre, dimensionner, utiliser, manipuler, appliquer, calculer, formuler, mettre en pratique...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fait appel à la capacité d'analyse de l'étudiant (exemples : analyser, organiser, déduire, choisir...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fait appel à la capacité de synthèse de l'étudiant (exemples ; concevoir, soutenir, schématiser, exposer, discuter, planifier...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fait appel à la capacité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>d'évaluation de l'étudiant (exemple : évaluer, juger, défendre, critiquer, justifier...)</p> <p>exige de l'étudiant qu'il soit capable de s'auto-évaluer.</p> <p>exige de l'étudiant des capacités psychomotrices.</p> <p>fait appel aux compétences affectives/attitudes de l'étudiant.</p> <p>fait appel à la capacité de l'étudiant à travailler en équipe.</p>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
---	--	--	--	--

Pour ce cours :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me base sur les objectifs du cours dans l'élaboration de mes évaluations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me base sur le syllabus ou les notes du cours dans l'élaboration de mes évaluations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'élabore mes activités d'évaluation à partir d'une banque de questions existantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'année en année, je fais évoluer mes moyens d'évaluation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous souhaitez compléter vos réponses et/ou laisser un commentaire, la zone ci-dessous est à votre disposition

Si vous acceptez d'être recontacté pour discuter de vive voix de vos pratiques d'évaluation et nous permettre ainsi d'affiner les informations obtenues par le biais de cette enquête, n'hésitez pas à remplir les champs ci-dessous.

Nom

Prénom

Adresse mail

N° de téléphone

21. Annexe B – Guide d’entretien pour le versant qualitatif

1. Quels sont les défis/difficultés que vous rencontrez *généralement* en matière d’évaluation des acquis des étudiants ?

- 1.1. Selon vous, quand est-ce qu’une évaluation « fonctionne bien » et pourquoi ?
- 1.2. Dans quelles circonstances et pourquoi rencontrez-vous surtout des problèmes ?
- 1.3. Quels éléments prenez-vous surtout en compte pour construire une évaluation de qualité ?

Pour cette seconde partie, demander à l’enseignant de se centrer plus particulièrement sur l’un de ses cours (donné dans la faculté/section susmentionnée + abordé à la Q1).

2. Pouvez-vous me décrire chacune des étapes par lesquelles vous passez pour construire et mettre en œuvre votre évaluation ?

(S’assurer que les 8 points suivants soient abordés : l’analyse du cours, les modalités d’évaluation, la construction des items, l’entraînement éventuel des étudiants, la passation, la correction, le feedback et la régulation de l’évaluation)

- 2.1. Pourquoi évaluez-vous ce cours de cette manière et pas autrement ?
- 2.2. Quels éléments sont importants à prendre en compte pour construire l’évaluation de ce cours ?
- 2.3. Quels défis/difficultés avez-vous rencontrés au moment de son évaluation ?

3. Dans le cadre de ce cours, qu’avez-vous mis en place pour surmonter les difficultés et/ou les défis rencontrés ?

- 3.1. Quelles ressources avez-vous mobilisées pour surmonter ces défis/ces difficultés ?
- 3.2. Êtes-vous (aisément) parvenu(e) à surmonter ces défis/ces difficultés ?
- 3.3. De quelles ressources auriez-vous eu besoin pour surmonter (plus aisément) ces défis/ces difficultés ?

4. Aujourd’hui, êtes-vous satisfait(e) de votre évaluation dans le cadre de ce cours et pourquoi ?

- 4.1. À vos yeux, quelle évaluation du cours serait « idéale » ?
- 4.2. Vous a-t-on déjà reproché la manière dont vous évaluez ce cours ? Ou félicité ? Si oui, qui et à quel(s) propos ?
- 4.3. Comment envisagez-vous l’évaluation de ce cours l’année prochaine ?

