

Comment les enseignants de l'Université de Liège fixent-ils le niveau de difficulté d'une évaluation?

Camille Larcin (IFRES – ULiège)

Matthieu Hausman (IFRES – ULiège)



01. Introduction

01. UN ATTRAIT POUR L'ÉVALUATION EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE



Principaux enjeux :

- **pouvoir déterminant** sur la trajectoire académique des étudiants (Leclercq et al., 2004);
- les pratiques évaluatives suscitent de **nombreuses interrogations** (Tardif, 1993);
- **chamboulements** au sein du paysage académique (réformes, massification) (Bertrand, 2014);
- un sujet relativement **tabou** (Romainville, 2002).

01. UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE PEU CONCLUANTE ?



Une absence de prescrits :

- Référentiels succincts;
- Absence de standardisation autour des objectifs, des contenus et des méthodes → une autonomie considérable conférée aux enseignants (Rege Colet & Romainville, 2006).

Des *Educational Expectations* peu claires :

Définies comme les perceptions que les enseignants ont, et qui découlent de leurs connaissances quant à savoir *si, quand* et *ce que* les étudiants peuvent accomplir sur le plan académique (Good, 1987 ; Rubie-Davies, 2014, cités dans Johnston et al., 2021).

→ Altet (2004, citée dans Yerly & Berger, 2022) estime que « c'est souvent *au moment de l'évaluation finale* que l'étudiant découvre les exigences réelles de l'enseignant » (p. 4).

01. ***VERS UNE QUESTION DE RECHERCHE***



Comme le souligne Romainville (2002), on trouve difficilement des articles sur la manière dont les enseignants procèdent à l'évaluation de leurs étudiants, sur les modalités qu'ils emploient et, plus globalement, sur l'intérêt qu'ils accordent à leur rôle d'évaluateur.

De plus, il semblerait que les enseignants universitaires ne basent pas leurs méthodes d'évaluation sur une explicitation des compétences attendues en fonction d'objectifs clairement définis, mais bien sur une visée qui se veut normative (Rege Colet & Romainville, 2006). En agissant de la sorte, ils peuvent réajuster leurs épreuves en adaptant le niveau de leurs enseignements et de leurs évaluations (Rege Colet & Romainville, 2006).

Comment les enseignants de l'Université de Liège fixent-ils le niveau de difficulté d'une évaluation?



02. Méthodologie

02. LE CHOIX DE LA THÉORISATION ANCRÉE

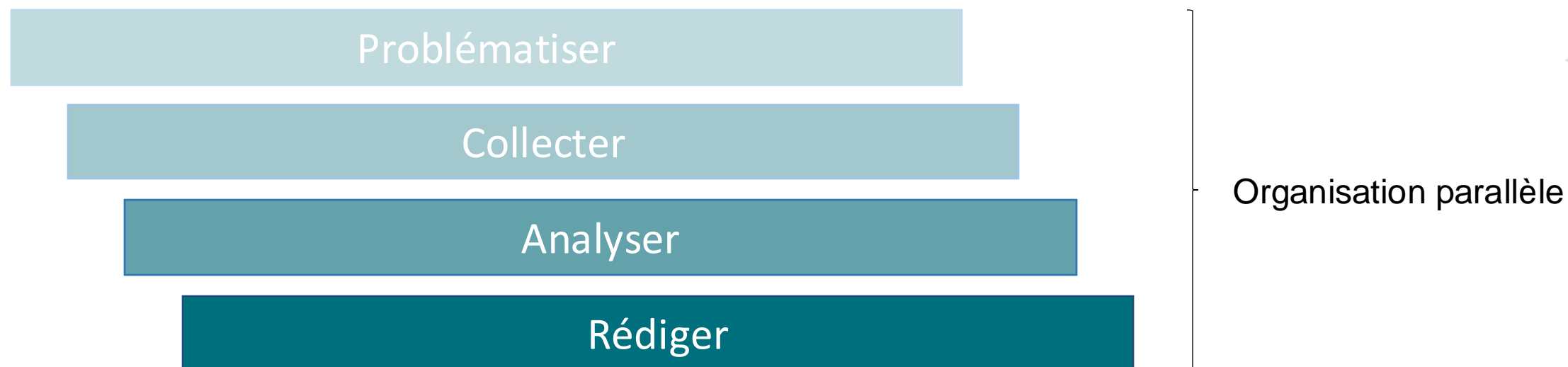


Grounded Theory Method [GTM] :

- Méthode d'analyse qualitative visant « *à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives* » (Paillé, 1996, cité dans Méliani, 2013, p. 436).
→ explore non seulement l'expérience subjective individuelle, mais aussi le contexte social qui a contribué à sa formation (Bioy et al., 2021).

= une contribution significative

02. ORGANISATION DE LA RECHERCHE



02. COLLECTE DE MATÉRIAU



6 entretiens semi-directifs menés entre décembre 2023 et mai 2024 :

- 4 hommes et 2 femmes
- Issus de 4 facultés différentes
- Fonctions variées
- Cohortes d'étudiants variées
- Années d'expérience variées

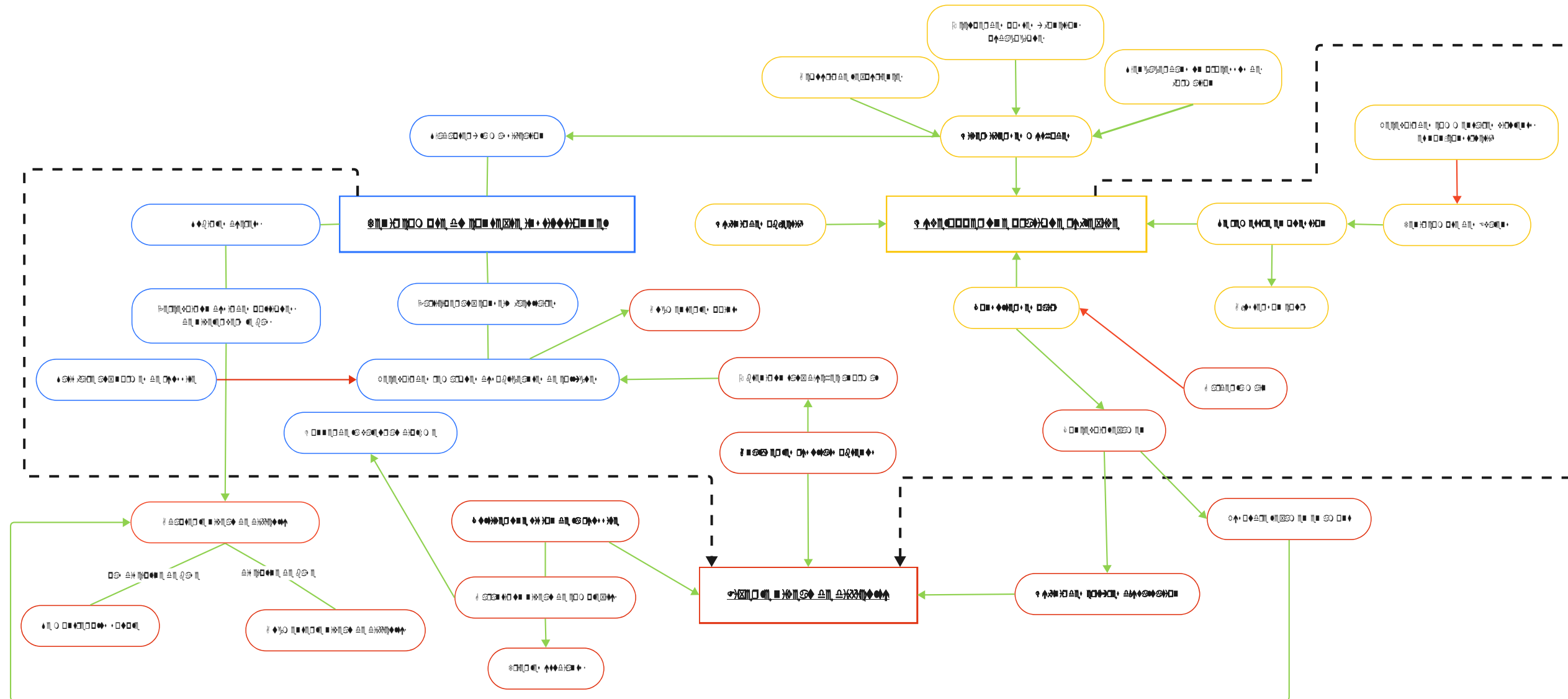
Tableau 1. Informations générales au sujet des enseignants rencontrés.

Participant	Prénom fictif	Genre	Faculté	Années d'expérience ¹
1	Antoine	M	Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation	0-5 ans
2	Bertrand	M	Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation	15-25 ans
3	Carine	F	Faculté de Médecine vétérinaire	20-30 ans
4	Diane	F	Faculté des sciences sociales	25-35 ans
5	Émile	M	Faculté de Droit, de Science politique et de Criminologie	5-15 ans
6	François	M	Faculté de Droit, de Science politique et de Criminologie	10-20 ans



03. Résultats

03. SCHÉMATISATION GÉNÉRALE

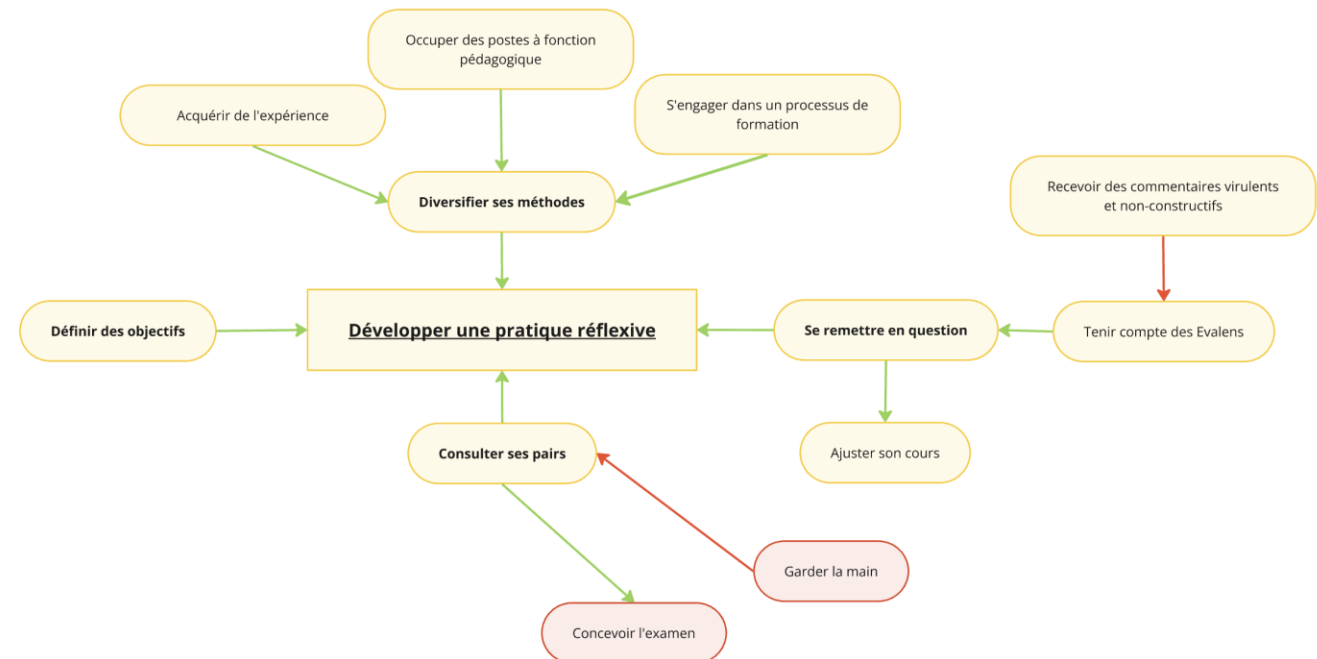


03. PRINCIPAUX RÉSULTATS



Développer une pratique réflexive :

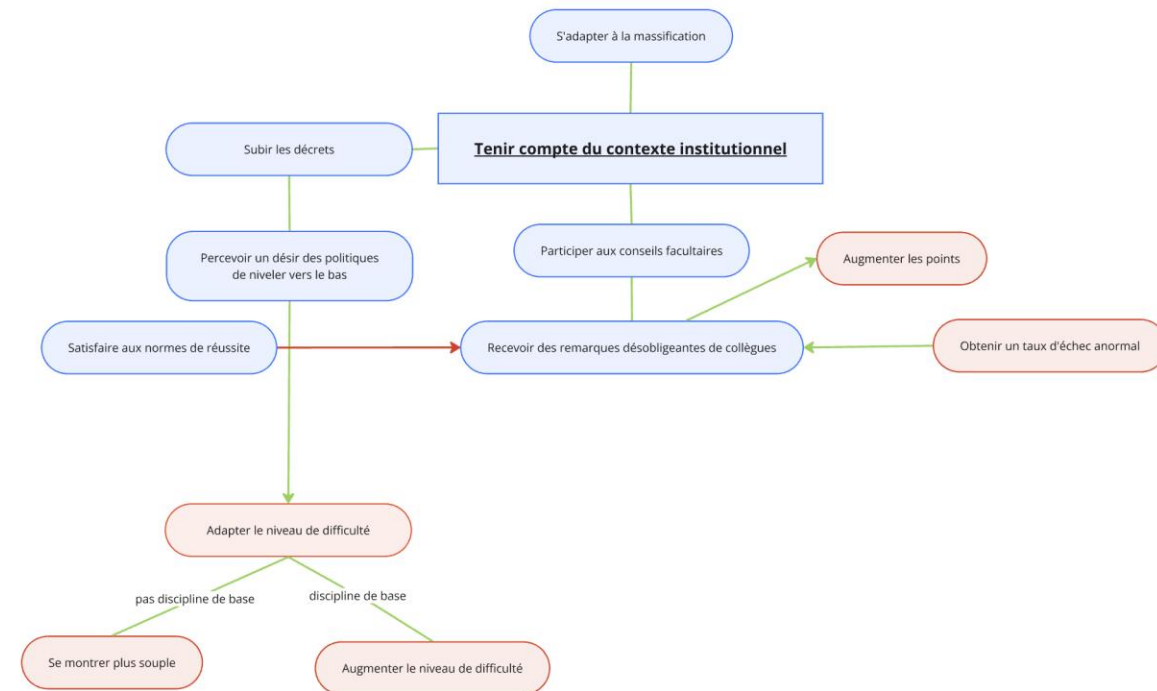
- Le développement d'une pratique réflexive chez l'enseignant influence la manière dont ce dernier va fixer le niveau de difficulté de son évaluation.
- La construction de cette pratique découle de quatre actions : consulter ses pairs, se remettre en question, définir des objectifs et diversifier ses méthodes.



03. PRINCIPAUX RÉSULTATS

Tenir compte du contexte institutionnel :

- Tenir compte du contexte institutionnel dans lequel gravitent les enseignants universitaires permet de mieux comprendre de quelle manière ils fixent le niveau de difficulté de leurs évaluations.
- Les enseignants fixent le niveau de difficulté en intégrant les implications des réformes éducatives, des politiques publiques et des attentes sociétales. Ce contexte les conduit à adapter leurs pratiques en fonction des décrets imposés, des conseils facultaires, et des normes établies par l'institution.

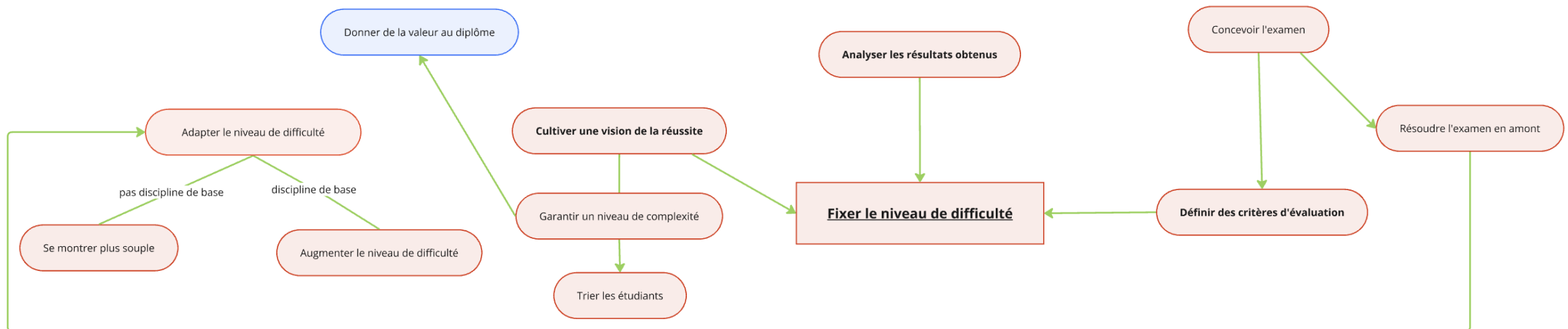


03. PRINCIPAUX RÉSULTATS



Fixer le niveau de difficulté d'une évaluation :

- Après avoir mis en exergue l'influence du développement d'une pratique réflexive et du contexte institutionnel sur la fixation du niveau de difficulté, nous identifions trois actions qui permettent directement cette fixation : **définir des critères d'évaluation, cultiver une vision de la réussite et analyser les résultats obtenus.**





04. Discussion

04. TENTATIVE DE MODÉLISATION

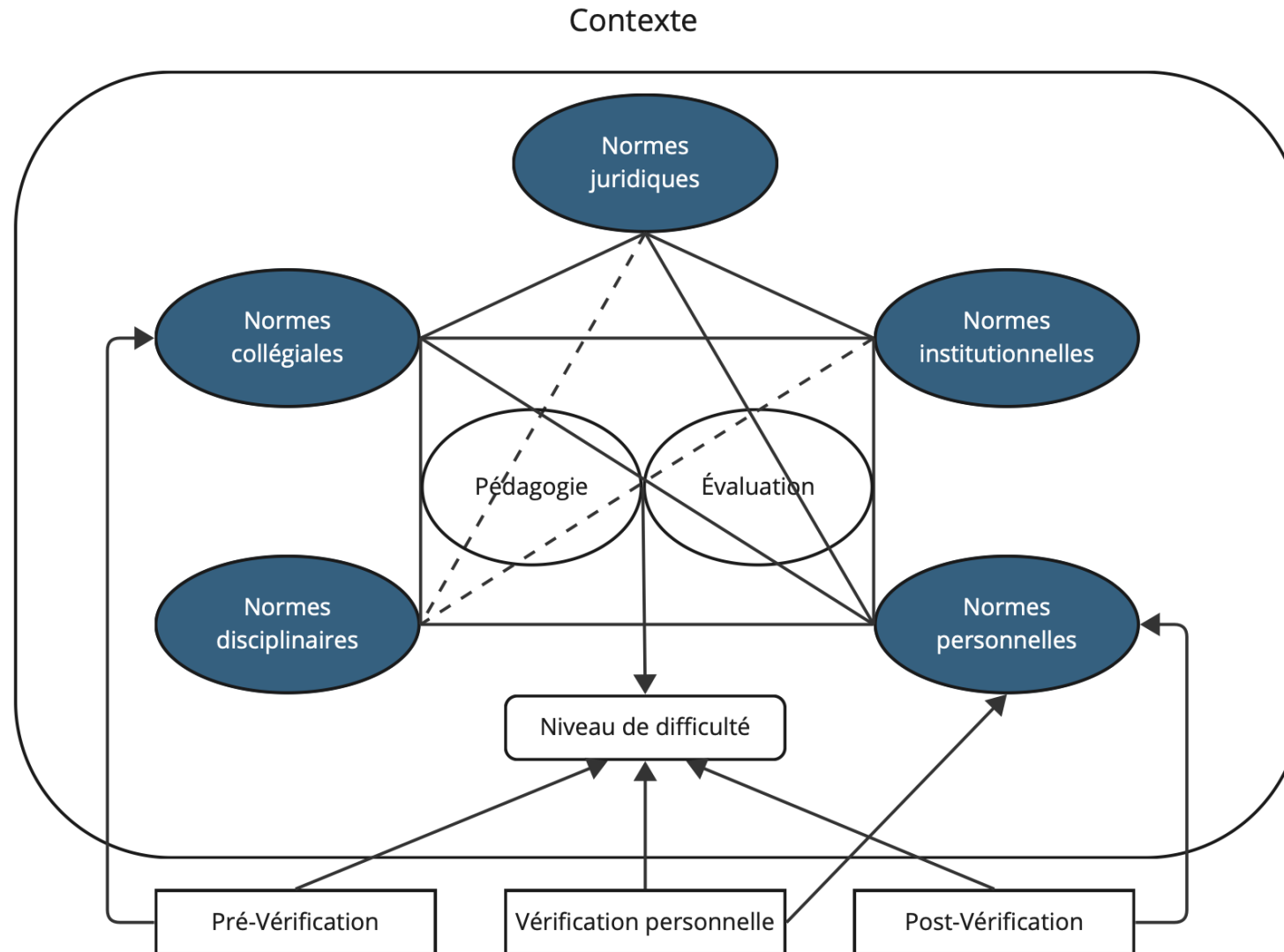


Figure 5. *Tentative de modélisation*

04. TROIS NOTIONS CENTRALES



► Objectivité et subjectivité

- L'objectivité est généralement définie comme « la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant » (Romainville, 2011, p. 1). Quant à la subjectivité, elle se réfère à « la qualité de ce qui appartient seulement au sujet pensant » (Romainville, 2011, p.1). Autrement dit, la subjectivité englobe les perceptions, les jugements et les sentiments personnels, qui ne peuvent être entièrement dissociés de l'expérience et de l'interprétation individuelles. Dans le contexte de l'évaluation des acquis des étudiants, il devient rapidement évident que l'objectivité absolue est impossible (Leclercq et al., 2004 ; Romainville, 2011). La principale raison en est que les acquis des étudiants ne peuvent être perçus indépendamment de l'interprétation de l'évaluateur (Romainville, 2011).

► La notion d'arrangement

- Le jugement des enseignants peut être influencé par des facteurs propres à l'élève tels que leur origine sociale, leur âge, leur sexe ou le type d'établissement fréquenté. Ce jugement est le résultat de divers *arrangements* et *bricolages* des notes, qu'ils soient intentionnels ou non (Merle, 1996, cité dans Leclercq et al., 2004).

► Une évaluation dite « située »

- La perspective *située* « engage à accorder une importance particulière aux contextes de médiation de l'activité évaluative en termes de normes, de pratiques, de significations, de discours, d'outils vus comme socialement reconnus et partagés par une ou des communautés de pratique » (Mottier Lopez & Allal, 2008, p. 467).

04. EXPLICATIONS DU MODÈLE



Une forme de subjectivité :

- ▶ **Arrangements externes (Leclercq et al., 2004)**
 - Les normes collégiales, juridiques et institutionnelles
- ▶ **Arrangements pour soi (Leclercq et al., 2004)**
 - Les normes personnelles et disciplinaires

Et pour ce qui est de l'objectivité ? : une logique de vérification

- ▶ **Pré-vérification :**
 - Engagements pédagogiques et intersubjectivité (Romainville, 2011)
- ▶ **Vérification personnelle :**
 - Grille critériée
- ▶ **Post-vérification :**
 - Evalens

04. CE QUE L'ON PEUT EN RETENIR



01:
Conceptualisation
basée sur le vécu
des enseignants
rencontrés

02 : Réponse ni
unanime ni définitive

03 : Lien entre
objectivité et
subjectivité

04 : Fixer le niveau
de difficulté = un
processus

04. *LIMITES ET PERSPECTIVES*



Limites :

- Contraintes de temps ayant compromis la rigueur méthodologique ;
- Absence de littérature relative à notre sujet ;
- Public particulier (dynamique de pouvoir, informations sensibles sujettes à des critiques, intérêt prononcé des répondants).

Perspectives :

- Perception des étudiants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES



Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. https://factuel.univ-lorraine.fr/sites/factuel.univ-lorraine.fr/files/field/files/2014/09/rapport_pedagogie_04-2014.pdf

Bioy, A., Castillo, M., & Koenig, M. (2021). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01>

Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2021). "Believe in me, and I will too": a study of how teachers' expectations instilled confidence in Grade 10 students. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1535-1556. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09668-1>

Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273-292). Les éditions de l'Université de Liège.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2nd ed.). De Boeck Supérieur.

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives*, 15, 435-452.

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.5169/seals-786700>

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. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université. Perspectives en éducation et formation* (pp. 19-41). De Boeck Supérieur.

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.4000/ripes.499>

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon (Ed.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 27-56). Éditions du CRP.

Yerly, G., & Berger, J.-L. (2022). Des pratiques d'évaluation constructives à l'université ? Sous quelles conditions un examen peut-il soutenir les processus d'autorégulation de l'apprentissage. *La Revue LEE*, 6, 1-26. <https://doi.org/10.48325/rlee.006.06>

Merci !

CAMILLE LARCIN
camille.larcin@uliege.be