

**Etude des pratiques évaluatives des enseignants
universitaires néophytes, à l'aune des taxonomies cognitives**
**Study of the evaluative practices of novice university
teachers, in the light of cognitive taxonomies**

MEZIOUD Ahmed 1

Pr, Université Mouloud mammeri de Tizi ouzou
Ahmed.mezioud@ummt0.dz

Reçu: 23/ 10/ 2025 **Accepté:** 16/ 11/ 2025 **publié** 16/12/2025

Abstract:

This study examines the assessment practices of newly recruited university professors. It focuses on practices related to the summative assessment they conduct at the end of each semester, particularly their ability to design assessments aligned with cognitive taxonomies, such as Bloom's. Conducted among 283 respondents, the survey reveals that 89% of them are unfamiliar with these taxonomies, and 95.4% do not use them in developing their assessments.

Nevertheless, the majority claim to cover the different intellectual levels of students in their exams. This paradox provides insight, on the one hand, into the intuitive and unconscious nature of the respondents' assessment practices. On the other hand, it highlights the lack of an established framework in this area.

Keywords: Summative assessment; Assessment practices; Cognitive taxonomies; Novice teachers.

Résumé:

Cette étude s'intéresse aux pratiques évaluatives des enseignants universitaires néophytes. Elle se focalise sur les pratiques évaluatives que ces derniers réalisent au terme de chaque semestre, essentiellement à leur capacité à concevoir des évaluations alignées sur les taxonomies cognitives, telles que celle de Bloom. Réalisée auprès de 283 sondés, l'enquête révèle que 89 % d'entre eux ne connaissent pas ces taxonomies, et 95,4 % ne les utilisent pas dans l'élaboration de leurs évaluations.

Néanmoins, la majorité des sondés affirme couvrir les différents niveaux intellectuels des étudiants dans leurs examens. Ce paradoxe renseigne sensiblement sur le caractère intuitif des pratiques évaluatives des sondés. Ainsi que sur l'absence de référentiels établis en la matière chez eux. La formation à l'évaluation pourrait venir combler ce manquement.

Mots clés: Evaluation sommative; Pratiques évaluatives ; Taxonomies cognitives; enseignants néophytes.

1. Introduction:

L'évaluation des apprentissages est une activité nécessaire dans le métier de l'enseignement, c'est une démarche « naturelle » qui permet aux enseignants, d'apprécier et de juger de la valeur de l'action éducative qu'ils mènent à tous les niveaux de l'enseignement Scallon (1988).

Cette activité ne se limite pas simplement à noter les apprenants, elle vise à mesurer le niveau d'atteinte des objectifs de l'enseignement et par-delà à identifier les difficultés d'apprentissage et à ajuster les pratiques d'enseignement. Perrenoud, (1998) signale à ce sens, que l'évaluation permet de réguler autant les apprentissages, que le « travail, les activités, les rapports d'autorité et la coopération en classe, et pour une part les relations entre la famille et l'école ou encore entre professionnels de l'éducation ». P07.

Les évaluations bien conçues, c'est-à-dire, cohérentes, justes, claires, et transparentes permettent donc aux enseignants de mieux comprendre les besoins des élèves de modeler et de différencier leurs enseignements. Elles favoriseraient par ailleurs la motivation des apprenants et leur implication dans leurs parcours scolaire selon Viau (2002).

Néanmoins, pour concevoir des évaluations acceptables et convenables les enseignants doivent capitaliser une multitude de savoirs et compétences nécessaires à la réalisation de cet impératif pédagogique qu'est l'évaluation. Notamment les savoirs et compétences liés au domaine de la taxonomie de

l'apprentissage et de l'évaluation. Autrement dit, à la capacité d'exploitation des taxonomies du domaine cognitif, particulièrement Blooméenne (Bloom) à des fins d'évaluation des étudiants.

Les domaines taxonomiques sont multiples, ils couvrent plusieurs segments des facultés et du développement humain, ceux qui nous intéressent ici c'est surtout le domaine cognitif, support inéluctable à toute activité éducative et formationnelle. Les taxonomies du domaine cognitif permettent à ce sens selon Legendre (2005) non seulement de définir avec précision les objectifs de l'enseignement, mais elles facilitent et contribuent aussi à l'établissement des moyens et techniques à mettre en œuvre pour évaluer les apprenants.

Tricot (2017) affirme que les taxonomies est un cadre structurant pour identifier, organiser et évaluer les apprentissages, Jonnaert (2009) stipule à son tour que l'organisation des apprentissages autour d'une taxonomie structure ces derniers de manière progressive, en fournissant des jalons clairs, qui facilitent à la fois l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Les taxonomies du domaine cognitif jouent donc, selon ces affirmations expertes un rôle primordial dans l'évaluation des apprentissages. En résumé elles structurent et clarifient en amont les objectifs d'apprentissage, et guident en aval et en conséquence le choix des démarches, des techniques et des conduites évaluatives.

En d'autres termes, ces modèles de classification cognitive permettent d'une part, aux concepteurs des programmes de bien définir et d'hierarchiser les objectifs d'apprentissages selon plusieurs niveaux de complexité cognitive, et d'autre part de

guider l'action évaluative. Car une fois les objectifs d'apprentissage précisés, les taxonomies permettent la conception des évaluations adaptées. A ce sens, une QCM est plus adaptée à évaluer la mémoire (niveau de rappel), alors qu'une dissertation évaluerait mieux la capacité d'analyse et de création de l'étudiant. Ainsi, les taxonomies permettent de varier les types, les modes les techniques et les démarches d'évaluation pour couvrir un éventail de compétences cognitives plus large.

Cependant, qu'on est-il réellement à ce sujet dans les pratiques évaluative des enseignants universitaires néophytes dans nos universités ? C'est à dire, est ce que cette catégorie d'enseignants agence ces évaluations conformément aux recommandations taxonomiques?

En termes de choix épistémologique, l'étude s'appuie sur les déclarations des enseignants, « donc pratiques évaluatives déclarées » qui sont recueillies à partir d'un questionnaire élaboré à cet effet. Cette démarche nous inscrit dans la lignée des travaux opérés déjà dans le domaine des pratiques d'enseignement par Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990 ; Grisay, 1989, 1993, 1997 ; Serra & Thauvel-Richard, 1994).

2. Méthodologie:

L'approche méthodologique adoptée pour ce travail est principalement quantitative. L'objectif est d'établir un inventaire de la récurrence des réponses des sondés sur leurs pratiques évaluatives, en vue d'en dégager les traits caractéristiques.

Le critère central mobilisé dans l'analyse, à savoir l'alignement avec les principes issus des taxonomies cognitives, constitue le référentiel principal pour dépeindre les démarches mises en œuvre par les enseignants interrogés.

Ce travail prend la forme d'une étude descriptive fondée sur une enquête par questionnaire, méthode préconisée par Bacher (1982) lorsqu'il s'agit d'appréhender un phénomène à l'échelle d'une population cible. Elle est par ailleurs fréquemment sollicitée dans les travaux en sciences de l'éducation, comme le souligne Albarello (2003).

2.1 L'outil de recueil de données:

Le questionnaire de l'enquête a été élaboré en respectant les étapes, les normes et les impératifs psychométriques nécessaires, il est constitué :

- D'un préambule qui détermine l'identité du chercheur, son adresse mail, son numéro de téléphone, les objectifs de l'étude, la manière de répondre aux items et souligne enfin l'engagement de la confidentialité et de l'anonymat des réponses.

- De 8 items , rédigés dans le respect des impératifs habituels, et retenus par ailleurs par les calculs psychométriques d'usage.

2.2 La population sondée:

Afin de joindre les enseignants universitaires néophytes **(moins de cinq années d'expérience dans le métier)**, nous avons pris contact avec plusieurs recteurs d'université, ainsi qu'avec le coordinateur national chargé de la formation de ces derniers.

Certains responsables d'établissement nous ont transmis, par l'intermédiaire de leurs services, les listes de ces enseignants accompagnées de leurs adresses électroniques, ce qui nous a permis de leur faire parvenir directement le questionnaire. D'autres ont préféré assurer eux-mêmes la diffusion du document auprès des destinataires. L'ensemble de cette démarche s'est déroulé tout au long du second semestre de l'année 2022.

Au terme de la période de collecte fixée, nous avons recueilli un total de 351 réponses. Les questionnaires reçus au-delà du délai imparti n'ont pas été pris en compte. Parmi l'ensemble des retours, seuls 283 formulaires étaient correctement remplis et exploitables pour l'analyse.

Tableau N°1. Nombre et taux de questionnaires récoltés, exploités et écartés

Nombre de questionnaires récoltés	351	100%
Nombre de questionnaires valides et exploités	283	80,62%
Nombre de questionnaires invalides et écartés	68	19,37%

3.Analyse et discussion de résultats :

L'analyse et la discussion des résultats a été réalisée de façon détaillée, soit , item par item.

Tableau N° 2. Nombre et taux d'enseignants ayant ou pas connaissance des taxonomies du domaine cognitif.

ITEM 1	Oui		NON	
	N	%	N	%
J'ai connaissance des taxonomies du domaine cognitif.	31	11	252	89

La connaissance des taxonomies du domaine cognitif, ou du moins les plus employées en pédagogie, est une condition indispensable pour pouvoir en utiliser et observer les considérations taxonomiques, qui permettent selon (Krathwohl, R.D. 1970, cité par Legendre, 2005) l'énonciation des objectifs pédagogiques avec précision et l'établissement sans difficultés des moyens et de la logique de l'évaluation. Tricot (2017) affirme que les taxonomies sont un cadre structurant pour identifier, organiser et évaluer les apprentissages. Jonnaert (2009) stipule quant à lui, que l'organisation des apprentissages autour d'une taxonomie structure ces derniers de manière progressive, en fournissant des jalons clairs qui facilitent à la fois l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Sachant que des chercheurs ont pu établir de façon évidente la relation entre les connaissances, les attitudes et les pratiques comportementales des individus Venet, Correa Molina et Franco Morales (2015), Wood, (1982), Vaidis (2006).

De façon générale les connaissances engendrent les attitudes qui génèrent à leur tour les comportements correspondants. Nous pouvons donc affirmer selon cette réalité prouvée, que les enseignants qui ignorent l'existence de ces modèles d'hierarchisations cognitives ne sauraient penser à en exploiter ni au cours de l'enseignement, moins encore lors de l'évaluation de leurs étudiants.

Les réponses obtenues à ce sujet révèlent que 89 % des enseignants interrogés, soit 252 répondants n'ont pas connaissance de ces modèles qui servent autant à la définition des objectifs pédagogiques qu'à l'établissement des épreuves d'évaluation. Contre 31 enseignants qui déclarent avoir connaissance de ces taxonomies.

Cet état de déclarations ne constitue guère une réalité réjouissante, car elle ne peut que faire obstacle à la possibilité d'exploitation de ces modèles à des fins d'évaluation des apprentissages chez cette catégorie des enseignants.

Tableau N° 3. Nombre et taux d'enseignants exploitant ou pas les taxonomies du domaine cognitif lors de l'élaboration des épreuves d'évaluation.

ITEM 2	Oui		NON	
	N	%	N	%
Je n'exploite pas les taxonomies du domaine cognitif lors de l'élaboration de mes épreuves d'évaluation.	270	95,4	13	4,6

L'exploitation des taxonomies du domaine cognitif lors de l'élaboration des épreuves d'évaluation des acquis, constitue un impératif que doit prendre en considération tout praticien de l'évaluation des apprentissages. En effet pour s'assurer de l'intégration des apprentissages, l'évaluation doit pouvoir rendre compte de tous les niveaux intellectuelles couverts par les objectifs pédagogiques telles que hiérarchisées par les taxonomies.

On peut citer à ce sens la taxonomie de Bloom la plus exploitée en éducation, qui hiérarchise six niveaux cognitifs :

L'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et enfin l'évaluation. Chacun de ces niveaux cognitifs représente selon Anderson & Krathwohl, (2001) un degré de complexité croissant, permettant ainsi aux enseignants de mieux cibler le niveau spécifique qu'ils souhaitent évaluer.

Les réponses obtenues à ce propos, concordent avec les affirmations recueillies au sujet du précédent item, où la majorité des enseignants ont répondu ne pas avoir connaissance des taxonomies du domaine cognitif. Il est donc tout à fait tangible et cohérent qu'on ne saurait exploiter des outils dont on ignore même l'existence. 270 enseignants sur 283, soit 95,4 % de la totalité de l'échantillon, déclarent ne pas exploiter les taxonomies lorsqu'ils élaborent les épreuves destinées à évaluer leurs étudiants.

Ce qui constitue une défaillance monumentale, qui empêcherait selon Marzano (2001), les élèves de développer des apprentissages approfondis.

Tableau N° 4. Nombre et taux d'enseignants réalisant ou pas des questions d'examen couvrant tous les niveaux intellectuels des étudiants

ITEM 3	Oui		NON	
	N	%	N	%
Mes questions d'examen couvrent tous les niveaux intellectuels des étudiants.	276	97,5	7	2,5

Les contenus des matières d'enseignement sont élaborés conformément aux règles taxonomiques mises en vigueur à cet effet, c'est-à-dire construits de façon organisée et hiérarchisée, allant du moins difficile au pénible, respectant ainsi la graduation

des facultés intellectuelles des apprenants, qui va de la capacité de mémorisation des savoirs aux facultés supérieures telles que la synthèse et la création.

Les épreuves d'évaluation, doivent observer cette logique et couvrir les divers niveaux de connaissances, censés être intégrées par les apprenants. Marzano (2001), admet que le respect de ce commandement permet aux élèves de développer des compétences à travers un éventail de niveaux cognitifs, ce qui conduit du coup à un apprentissage plus approfondi et à des résultats d'apprentissage plus solides, car les élèves sont amenés à réfléchir à des problèmes de plus en plus complexes.

Les enseignants sondés dans le cadre de cette étude affirment à 97,5 %, soit 276 enseignants sur 283, que leurs épreuves d'examen couvrent tous les niveaux intellectuels des étudiants.

Cette réalité de réponse est étonnante, au vu des réactions recueillies au sujet des deux précédents énoncés. En effet, ces dernières réponses supposent et imposent la connaissance de la pluralité des niveaux taxonomiques, dont la connaissance a été antérieurement déclinée pourtant par les répondants.

Tableau N° 5. Nombre et taux d'enseignants réalisant ou pas des questions d'examen couvrant en majorité la capacité de mémorisation de l'étudiant

ITEM 4	Oui		NON	
	N	%	N	%
Mes questions d'examen couvrent en majorité la capacité de mémorisation	9	3,2	274	96,8

de l'étudiant.

--	--	--	--	--

L'intégration des connaissances et savoirs, tels que la terminologie, les conventions, la classification, les lois, les dates, les principes...etc, rangées par Gagné (1965) au stade des connaissances verbales, suppose une capacité de rétention, d'organisation, et de récupération de celles-ci en cas de besoin. Autrement dit ces savoirs font appel à la mémoire, premier stade cognitif établi par les taxonomies de Bloom (1956) et Gagné (1965).

L'évaluation scolaire constitue le besoin pédagogique, ou l'apprenant est forcément appelé à démontrer qu'il est en mesure de s'approprier, de retenir les informations de façon efficace, et de les restituer à la demande. Ce genre d'informations ne peut être évalué que par des questions de mémorisation, où il est demandé à l'évalué généralement, de définir, de décrire, d'identifier, d'étiqueter, de lister, de résumer, de rappeler et de reproduire l'information censée être intégrée par l'apprenant. C'est un des niveaux qui doit faire l'objet d'évaluation, cependant sans faire abstraction des autres niveaux et que nous l'avons déjà antérieurement signalé et documenté.

Les enseignants questionnés dans cette étude affirment à 96,8 %, soit 274 sur 283, que leurs épreuves d'examen ne couvrent pas en majorité la capacité de mémorisation de l'étudiant. Ce qui semble normal pour prétendre réaliser une évaluation exhaustive et approfondie. Seuls 3,2 %, soit 9 enseignants sur 283 disent évaluer en majorité ce niveau cognitif.

Tableau N° 6. Nombre et taux d'enseignants incluant ou pas dans les examens des questions liées à la capacité de compréhension de l'étudiant

ITEM 5	Oui		NON	
	N	%	N	%
J'inclus dans mes examens des questions liées à la capacité de compréhension de l'étudiant.	269	95,1	14	4,9

La compréhension est l'autre faculté cognitive qui doit faire l'objet de l'évaluation chez les apprenants, il s'agit du deuxième échelon intellectuel dans la taxonomie de Bloom (1956) qui consiste à apprécier la capacité de construire des informations de les assembler et de les intégrer, l'apprenant est appelé à donner du sens à expliquer soit un discours, une situation, un phénomène ou autres.

Cela se produit selon (Giasson 1990, cité par Legendre 2005) grâce à la compétence de l'apprenant et à ses structures cognitives et affectives. Cette faculté se traduit par la capacité de l'apprenant à pouvoir expliquer un discours, une idée, un phénomène...avec ses propres mots, ses propres phrases, son propre langage, ces propres idées. Les consignes d'évaluation sont formulées à ce sens, avec des verbes tels que : expliquez, interprétez, décrivez, commentez...etc. Qui permettent au répondant de rendre compte de sa capacité à comprendre l'objet à éclaircir.

Les enseignants sondés ont déclaré à 95,1 %, soit 269 sur 283, que les épreuves d'examen qu'ils confectionnent comportent des questions liées à la capacité de compréhension de l'étudiant.

Ce qui semble naturel et habituel pour prétendre évaluer cette faculté cognitive. Seuls 4,9 %, soit 14 enseignants sur 283 disent ne pas inclure dans leurs épreuves d'évaluation, les questions de compréhension ! Pourtant Krathwohl (2002), insiste sur le fait que les enseignants doivent s'assurer d'évaluer tous les niveaux cognitifs de l'apprenant.

Tableau N° 7. Nombre et taux d'enseignants incluant ou pas dans les examens des questions liées à la capacité d'utilisation des informations acquises par l'étudiant

ITEM 6	Oui		NON	
	N	%	N	%
J'inclus dans mes examens des questions liées à la capacité d'utilisation des informations acquises par l'étudiant.	16	5,7	267	94,3

L'application est le troisième niveau cognitif échelonné par Bloom (1956) c'est une habilité intellectuelle dans la taxonomie de Gagné (1976), elle se traduit selon Morissette (1996) par la capacité de l'apprenant à utiliser de manière pratique l'ensemble des connaissances acquises en classe, autrement dit, la capacité à exploiter et utiliser les savoirs acquis dans les multiples situations pédagogiques ou de la vie courante qui se présentent.

L'atteinte de cet objectif intellectuel par tous les apprenants, constitue l'une des missions primordiales de tout enseignement, les consignes évaluatives sont posées ici de manière à révéler cette habilité, en utilisant des verbes tels que : appliquez, utilisez, exploitez, calculez, construisez, pratiquez...etc.

Les enseignants de tout bord, autant de base qu'universitaire, sont pédagogiquement astreints à vérifier à quel point les apprenant sont-ils aptes à utiliser et appliquer les savoirs acquis

en classe, et s'assurer du coup du développement de cette habilité.

Étrangement les enseignants sondés dans cette étude ont répondu à une majorité de 94,3% ne pas inclure dans leurs examens des questions susceptibles de mesurer ce niveau cognitif, soit 267 enseignants sur les 283 interrogés.

Cette réalité de réponse démontre un réel manquement au devoir de se conformer aux prescriptions taxonomiques assignées à l'évaluation des apprentissages, c'est donc une pratique évaluative inadéquate et déraisonnable.

Tableau N° 8. Nombre et taux d'enseignants incluant ou pas dans les examens des questions liées à la faculté d'analyse de l'étudiant

ITEM 7	Oui		NON	
	N	%	N	%
J'inclus dans mes examens des questions liées à la faculté d'analyse de l'étudiant.	267	94,3	16	5,7

La faculté d'analyse consiste d'après (Legendre 2005) à décomposer un objet en parties tout en essayant de comprendre les liens qui les régissent. C'est-à-dire la capacité d'observer un tout et le décomposer en éléments, permettant à la fois un regard contemplatif sur chacun des éléments, mais aussi sur la qualité de leurs rapports, de leur hiérarchie et de leur ordre...C'est une habilité intellectuelle supérieure, qui rend possible et concourt à asseoir la réflexion critique chez l'apprenant. Elle s'échelonne au quatrième niveau dans la taxonomie de Bloom (1956).

L'appréciation de ce niveau intellectuel chez l'apprenant est impérativement recommandée, au sens où elle permet à l'évaluateur d'apercevoir la qualité de raisonnement de l'étudiant. En utilisant les taxonomies, les enseignants s'assurent selon Krathwohl (2002), que leurs épreuves ne se limitent pas à la simple évaluation de la capacité de mémorisation des faits, mais couvrent également les niveaux cognitifs supérieurs tels que : l'analyse, la synthèse et la création

La majorité absolue des enseignants novices sondés, soit 94,3% de la totalité des répondants, ont déclaré introduire des questions d'analyse dans leurs épreuves d'examen. Ce qui représente une pratique évaluative acceptable, au vu des commandements assignés à l'évaluation des apprentissages.

Tableau N° 9. Nombre et taux d'enseignants incluant ou pas dans les examens des questions liées à la faculté de synthèse de l'étudiant.

ITEM 8	Oui		NON	
	N	%	N	%
Mes épreuves d'examen comportent des questions liées à la faculté de synthèse de l'étudiant.	269	95,1	14	4,9

Cette faculté mentale consiste à reconstituer un construit à partir des éléments de l'analyse (Legendre 2005), l'enseignement à tous les niveaux est responsable de développer cette capacité intellectuelle chez tous les apprenants. Donc après avoir analysé un objet et dégagé un ensemble foisonnant d'informations. L'étudiant doit être en capacité de restituer efficacement une synthèse, c'est-à-dire sélectionner les éléments importants et pertinents, et les communiquer de façon précise et succincte.

En enseignement et en éducation plus qu'ailleurs, ce niveau intellectuel doit faire l'objet d'une évaluation à chaque fois que c'est possible et nécessaire, tel que le précise Morissette (1996) et Rogiers (2005). A ce titre, 95,1%, soit 269 enseignants sur les 283 questionnés ont répondu inclure des questions liées à la capacité de synthèse de l'étudiant dans leurs épreuves d'évaluation.

Ce qui semble naturel et sensé au vu des prescriptions assignées au processus évaluatif des apprentissages et aux recommandations des auteurs antérieurement cités. En utilisant les taxonomies, les enseignants s'assurent selon Krathwohl (2002), que leurs épreuves ne se limitent pas à la simple évaluation de la capacité de mémorisation des faits, mais couvrent également les niveaux cognitifs supérieurs tels que : l'analyse, la synthèse et la création.

4.Conclusion :

Cette étude se penche sur les pratiques évaluatives des enseignants universitaires néophytes au sein de plusieurs universités du pays. Elle vise à profiler les pratiques évaluatives des enseignants nouvellement recrutés sur la base de leurs réponses au questionnaire. L'appréciation de ces pratiques déclarées se fait sur la base des normes assignées à l'évaluation des apprentissages. Notamment en termes de Hiérarchisation des objectifs de l'évaluation en fonction de la complexité des opérations intellectuelles définies par les taxonomies cognitives.

Concernant le chapitre lié à l'exploitation des taxonomies à des fins d'évaluation, il comporte huit items. Les réponses aux deux premiers énoncés sont claires et sans équivoques, les enseignants disent à une majorité de 90% ne pas connaître les

taxonomies du domaine cognitif (item 1), et ne pas exploiter ces dernières pour évaluer les étudiants (item 2).

L'exploitation de ces taxonomies est pourtant indiquée, Tricot (2017) affirme à ce sens que les taxonomies sont un cadre structurant pour identifier, organiser et évaluer les apprentissages. Jonnaert (2009) stipule à son tour que l'organisation des apprentissages autour d'une taxonomie structure ces derniers de manière progressive, en fournissant des jalons clairs qui facilitent à la fois l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Cependant les réponses à l'énoncé suivant (item 3) attestent curieusement à une majorité

de 97,5% que les questions d'examen, que ces enseignants réalisent couvrent tous les niveaux intellectuels des étudiants ! C'est-à-dire qu'ils évaluent les différentes habilités mentales des étudiants !

Les habilités intellectuelles de mémorisation (item 4), de compréhension (item 5), d'analyse (item 7) et de synthèse (item 8) sont toutes évaluées par la majorité des enseignants. Seule l'habilité d'utilisation des informations (item 6) n'est selon les répondants pas évaluée, 94,3% des sondés affirment la négliger.

La controverse ci-dessus relevée peut être imputée au fait que les enseignants ont connaissance des habilités mentales à évaluer chez les apprenants sans forcément être au fait de l'existence de modèles théoriques hiérarchisant ces habilités.

Le profil inféré de l'enquête laisse penser que les enseignants objet de l'étude évaluent selon leurs affirmations les différentes habilités mentales des étudiants, néanmoins sans se référer aux modèles taxonomiques qu'ils déclarent clairement ignorer et ne pas exploiter ! Les résultats de cette section quoique clairs au départ posent ensuite plus d'ambiguïté qu'ils n'éclairent sur les pratiques évaluatives réelles des enseignants enquêtés. Ce qui

impose une exploration plus approfondie, ou l'observation pourrait dissiper l'ambiguïté relevée.

5. Liste Bibliographique:

Albaréolo, L. (2003), **Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique**. De Boeck, Bruxelles ;

Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001), **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Longman ;

Bacher,F.(1982), **Choix de population d'enquête et problèmes de comparaison**. Enfance, Tome, 35 N° 04. P 249-258.

Bressoux,P. (2001), **Réflexion sur l'effet maître et l'étude des pratiques enseignantes**. Dossiers des sciences de l'éducation N° 05, P 35-52 ;

Durand, M. et Chouinard, R. (2006). **L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats**. Hurtubise hMh, Montréal ;

Grisay A.(1989) **Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Etude d'un groupe contrasté de collèves «performants » et «peu performants »**, Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale ;

Jonnaert,P. (2009). **Compétence et socioconstructivisme**. De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Krathwohl, D. R. (2002). **A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview.** Theory into Practice, 41(4), 212-218 ;

Laurier, M., Tousignant, C. et Morissette, J. (2005).

L'évaluation : Une approche intégrée. Gaëtan Morin,
Montréal, 3^{ème} ed ;

Legendre, R. (2005) **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Guérin,
Montréal, Eska, Paris ;

Mager, R. (2013) **Comment définir les objectifs
pédagogiques ?** traduction de Décote, G., Dunod. Paris;

Marzano, R. J. (2001). **A New Taxonomy of Educational
Objectives.** Corwin Press ;

Morissette, D. (1995). **Compte rendu de Evaluation continue
et examens : Précis de docimologie.** De Landsheere, Gilbert
Mesure et évaluation en éducation, Bruxelles, 17 (3), P,125–127.

Perrenoud, P. (1998) **L'évaluation des élèves De la fabrication
de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux
logiques**, De Boeck, Bruxelles ;

Roegiers, X. (2005). **L'évaluation selon la pédagogie de
l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des
élèves ?**, dans, Toulbi-thaalibi, K. et Tawil, S. **La Refonte de
la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en
mutation**, Rabat : UNESCO-ONPS, pp.107-124.

Scallan, G. (1998). **Les nouveaux objectifs de programmes et
l'évaluation sommes-nous dans une Tour de Babel?** Quebec
français. Numéro 111, p. 29–33

Scriven, M. (1995). **The Logic of Evaluation and Evaluation Practice.** New Direction for Evaluation, n° 68, p. 49-70.

Tricot, A. (2017). **L'innovation pédagogique.** Retz, Paris ;

Vaidis, D (2006) **Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude,** Linx, 54 ;

Vantourout, M (2007). **Étude de l'activité évaluative de professeurs stagiaires confrontés à des productions d'élèves en mathématiques : quel référent pour l'évaluateur ?** Mesure et évaluation en éducation, vol. 30, Numéro 3, P 29-58

Morales, F,F; Venet, M et Correa Molina,E. (2015). **La relation entre les connaissances et les attitudes concernant la diversité sexuelle chez les futurs enseignants au Québec.** Revue des sciences de l'éducation. Volume 41, numéro 2, p. 277–300

Viau, R. (2002). **L'évaluation source de motivation ou de démotivation?** Québec français, (127), 77–79

Wood, W. (1982). **Retrieval of attitude-relevant information from memory : effects on susceptibility to persuasion and on intrinsic motivation.** Journal of personality and social psychology, 42, 798-810.