

Mesure et évaluation en éducation



Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires Qu'en pensent les étudiants ?

Sawsen Lakhal, Eric Frenette and Serge Sévigny

Volume 35, Number 3, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024672ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024672ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lakhal, S., Frenette, E. & Sévigny, S. (2012). Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires : qu'en pensent les étudiants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 117–143. <https://doi.org/10.7202/1024672ar>

Article abstract

The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) strongly incites business schools to implement Assurance of Learning standards. These standards stipulate that faculties must ensure that learning occurs for each of their programs' learning outcomes, which in turn, must reflect the competencies expected by the business community. In order to measure the degree of achievement of these learning outcomes, a variety of assessment methods is used. To date, very few studies have examined students' opinions regarding the use of these methods (preference, efficiency, fairness, anxiety, cognitive process level). This study aims to further this knowledge (n = 95). Analysis of the results indicates that students have different opinion depending on the evaluation method considered. The discussion relates to the importance of using these evaluation methods to meet AACSB standards.

Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires : qu'en pensent les étudiants ?

Sawsen Lakhali

Eric Frenette

Serge Sévigny

Université Laval

MOTS CLÉS : opinion, étudiants, méthodes d'évaluation, administration des affaires, AACSB

L'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) incite fortement les facultés d'administration des affaires à la mise en place des standards de l'Assurance of Learning. Selon ces standards, les professeurs doivent s'assurer qu'un apprentissage a lieu pour chacun des buts des programmes (qui doivent refléter les compétences attendues sur le marché du travail). Afin de mesurer le degré d'atteinte de ces buts, une diversité de méthodes d'évaluation est utilisée. À ce jour, très peu d'études ont porté sur l'opinion des étudiants face à l'utilisation de ces méthodes d'évaluation (attrait, perception d'efficacité, équité, anxiété générée, niveau cognitif mobilisé). Cette étude consiste à évaluer ces différents aspects (n = 95). L'analyse des résultats indique que les étudiants possèdent une opinion différente selon la méthode d'évaluation considérée. La discussion porte sur l'importance d'utiliser ces méthodes d'évaluation pour répondre aux standards de l'AACSB.

KEY WORDS: opinion, students, evaluation methods, business education, AACSB

The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) strongly incites business schools to implement Assurance of Learning standards. These standards stipulate that faculties must ensure that learning occurs for each of their programs' learning outcomes, which in turn, must reflect the competencies expected by the business community. In order to measure the degree of achievement of these learning outcomes, a variety of assessment methods is used. To date, very few studies have examined students' opinions regarding the use of these methods

(preference, efficiency, fairness, anxiety, cognitive process level). This study aims to further this knowledge (n = 95). Analysis of the results indicates that students have different opinion depending on the evaluation method considered. The discussion relates to the importance of using these evaluation methods to meet AA CSB standards.

PALAVRAS-CHAVE: *opinião, estudantes, métodos de avaliação, administração educativa, AA CSB*

A Association to Advance Collegiate Schools of Business (AA CSB) incita fortemente as faculdades de gestão a implementar standards de Assurance of Learning. Segundo estes standards, os professores devem assegurar que uma aprendizagem tenha lugar para cada um dos objetivos do programa (que devem refletir as competências esperadas pelo mercado de trabalho). Para assegurar o grau de concretização destes objetivos, uma diversidade de métodos de avaliação é utilizada. Até à data, muito poucos estudos examinaram a opinião dos estudantes face à utilização destes métodos de avaliação (preferência, percepção da eficácia, equidade, ansiedade gerada, nível cognitivo mobilizado). Este estudo consiste em avaliar estes diferentes aspetos (n=95). A análise dos resultados indica que os estudantes possuem uma opinião diferente segundo o método de avaliação considerado. A discussão analisa a importância de utilizar estes métodos de avaliação para responder aos standards AA CSB.

Note des auteurs – Toute correspondance peut être adressée comme suit: Sawsen Lakhal, Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, 2320 rue des Bibliothèques, Québec, G1V 0A6, Canada, ou par courriel à l'adresse suivante [sawsen.lakhal@fsa.ulaval.ca].

Introduction

Problématique

Au cours des dix dernières années, des réformes majeures ont eu lieu dans les programmes universitaires en administration des affaires. Ces réformes ont été dictées par les organismes internationaux d'agrément, tels que *European Foundation for Management Development* (EFMD) et *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB). L'AACSB (2010), organisme américain d'agrément des facultés d'administration des affaires, incite fortement à la mise en place d'une approche-programme par le biais des standards de l'*Assurance of Learning* (AoL). Selon ces standards, pour chacun des programmes en administration des affaires menant à un grade universitaire, les professeurs doivent établir des buts de programme. Ces buts doivent refléter les compétences acquises dans les programmes et attendues par les employeurs. Plus précisément, ils doivent porter sur les compétences générales¹, telles que la communication, la résolution de problèmes, le raisonnement éthique (AACSB, 2004 ; Nicholson & DeMoss, 2009), ainsi que sur les compétences particulières en administration des affaires (AACSB, 2007).

Les professeurs, par le biais de l'AoL, doivent s'assurer qu'un apprentissage a effectivement lieu pour chacun des buts mis en place. Pour ce faire, ils doivent mesurer le degré d'atteinte des compétences attendues (Thomson, 2004) en utilisant des méthodes d'évaluation diverses et appropriées. Les méthodes d'évaluation dites « traditionnelles » telles que le test à choix multiples et l'examen écrit sont plus adéquates pour évaluer les connaissances et les habiletés de base, c'est-à-dire, celles visant les niveaux cognitifs les plus bas (connaissance, compréhension et application selon la taxonomie de Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). Cependant, elles ne sont pas suffisantes pour évaluer les habiletés supérieures telles que décrites par les compétences attendues des programmes en administration des affaires, c'est-à-dire, celles visant les niveaux cognitifs les plus élevés (analyse, synthèse et évaluation ; Bloom et al., 1956). Il devient alors important d'utiliser d'autres méthodes d'évaluation dites « alternatives » ou « nouvelles » pour mesurer le degré d'atteinte des buts de programmes (Riggio, Mayes, & Schleicher, 2003). Par exemple, Eder (2004) suggère que les laboratoires et les stages sont plus adaptés à la résolution de problèmes, à la communication orale et au leader-

ship, le portfolio à la créativité, à la pensée critique, à l'éthique, aux habiletés organisationnelles et à la communication écrite et enfin, le projet aux habiletés en informatique, à la créativité, à l'éthique et à la résolution de problèmes. Conséquemment, les professeurs utilisent de plus en plus une diversité de méthodes d'évaluation pour évaluer les apprentissages des étudiants dans leurs cours, aussi bien celles traditionnelles tels l'examen écrit et le test à choix multiples que celles alternatives tels l'essai, l'examen oral, l'étude de cas, la simulation, le travail en équipe, la dissertation, le réseau de concept, les travaux pratiques, le rapport, le portfolio, le laboratoire, le stage et le projet (Hindi & Miller, 2000 ; Holmgren, 2008 ; Kottke & Shultz, 1997 ; Martell, 2007 ; Michlitsch & Sidle, 2002 ; Palomba, 2001 ; Pearce & Lee, 2009).

Malgré cette diversité accrue de méthodes d'évaluation dans les programmes universitaires en administration des affaires, une seule étude, à notre connaissance, a porté sur l'opinion des étudiants face à l'utilisation de ces méthodes dans leurs cours en administration des affaires (Lakhal, Sévigny, & Frenette, 2011). Dans cette étude, l'opinion des étudiants a été mesurée selon deux aspects : l'attrait pour les méthodes d'évaluation et la perception d'efficacité de ces méthodes à évaluer les apprentissages. Les résultats rapportés par ces derniers sont concordants avec la documentation. Il semblerait que la performance à une méthode d'évaluation serait en lien avec l'opinion des étudiants vis-à-vis de cette méthode (Birenbaum, 1997 ; Schleigh, 2008 ; Zoller & Ben-Chaim, 1988).

Les résultats des études recensées par Struyven, Dochy, et Janssens (2005) révèlent que l'opinion des étudiants vis-à-vis des méthodes d'évaluation influence de manière significative leurs approches face à l'apprentissage et à l'étude, favorisant ainsi une meilleure réussite académique. Van de Watering, Gijbels, Dochy, et Van der Rijt (2008) abondent dans ce sens et affirment que « si les étudiants se trouvent face aux méthodes d'évaluation pour lesquelles ils possèdent une opinion favorable, ils seraient motivés à performer à leur meilleur »² (p. 648). D'autres aspects tels que la perception d'équité des méthodes (Sambell, McDowell, & Brown, 1997), l'anxiété générée par ces méthodes (Zeidner, 1987) et les niveaux cognitifs mobilisés par ces méthodes selon le point de vue des étudiants (Van de Watering et al., 2008) devraient être examinés. Cette étude souhaite contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine en examinant ces divers aspects de l'opinion des étudiants (attrait, perception d'efficacité, perception d'équité, anxiété générée, niveau cognitif mobilisé) quant aux méthodes d'évaluation.

Cadre conceptuel, recension des écrits et questions de recherche

Les méthodes d'évaluation

Plusieurs synonymes sont utilisés dans la documentation pour désigner les méthodes d'évaluation, tels que les *modalités d'évaluation*, les *stratégies d'évaluation*, les *pratiques d'évaluation* des apprentissages en salle de classe (Forgette-Giroux, Simon, & Larivière, 1996) ou encore les *outils d'évaluation* des apprentissages. De plus, ces méthodes d'évaluation pour colliger des données sur le degré d'atteinte des étudiants quant aux objectifs pédagogiques des cours ou aux compétences des programmes d'études varient selon les professeurs.

Des auteurs ont divisé les méthodes d'évaluation en deux catégories : « alternatives ou nouvelles » et « traditionnelles ». Birenbaum (1996) a recensé plusieurs synonymes des termes méthode d'évaluation alternative ou nouvelle : « *performance assessment, authentic assessment, direct assessment, constructive assessment, incidental assessment, informal assessment, balanced assessment, curriculum-embedded assessment, curriculum-based assessment* » (p. 3). Il s'agit des nouvelles méthodes d'évaluation utilisées ces dernières années dans les milieux scolaire et académique, telles la résolution de problèmes, la simulation, l'étude de cas, le projet et le portfolio. Ce type d'évaluation diffère de l'évaluation traditionnelle qui porte non seulement sur les tests à choix multiples (Shavelson, Baxter, & Pine, 1991), mais aussi sur l'examen écrit qui prend souvent la forme de l'essai selon Sambell et al., (1997).

Dans les programmes de premier cycle universitaire en administration des affaires, on utilise couramment des méthodes d'évaluation traditionnelles (l'examen écrit, l'essai, le test à choix multiples) et alternatives (l'examen oral, l'exposé oral, l'étude de cas, le travail en équipe, la simulation, la présentation orale individuelle et en équipe, la dissertation, le réseau de concept, le rapport, le portfolio, l'exercice *in basket*³, le laboratoire, les travaux pratiques, le stage et le projet de fin d'études) (Hindi & Miller, 2000 ; Martell, 2007 ; Riggio, Mayez, & Schleicher, 2003). Les programmes de *Master of Business Administration* (MBA) privilégient aussi des méthodes d'évaluation traditionnelles et alternatives : le projet de fin d'études, l'étude de cas, le portfolio, l'examen oral et l'examen écrit (Holmgren, 2008). Dans le cadre des programmes de troisième cycle universitaire, l'examen oral se veut une des méthodes les plus prisées selon Jackson et Tinkler (2001)⁴.

Des méthodes d'évaluation s'avèrent plus valorisées que d'autres par les professeurs en administration des affaires. En effet, d'après une étude de Michlitsch et Sidle (2002), les professeurs qui enseignent en comptabilité, en finance et en gestion des opérations font usage plus souvent des méthodes d'évaluation traditionnelles, à savoir du test à choix multiples et de l'examen écrit, que les autres méthodes d'évaluation. De plus, ils le font plus fréquemment que les professeurs de management, de marketing et des systèmes d'information organisationnels. Ces derniers utilisent une variété plus large de méthodes d'évaluation, notamment alternatives, dont l'étude de cas et le projet.

Du côté des étudiants, peu de recherches ont porté sur leur opinion face à l'utilisation des méthodes d'évaluation aussi bien en administration des affaires que dans les autres concentrations académiques⁵. L'aspect le plus couvert par la documentation a été celui de l'attrait pour les méthodes d'évaluation (Struyven et al., 2005). Les autres aspects qui sont traités dans le cadre de cette étude (perception d'efficacité, perception d'équité, anxiété générée et niveaux cognitifs mobilisés selon le point de vue des étudiants) n'ont été abordés que par très peu d'auteurs (Furnham, Christopher, Garwood, & Martin, 2008; Lakhal et al., 2011; Sambell et al., 1997; Van de Watering et al., 2008; Zeidner, 1987).

L'attrait pour les méthodes d'évaluation

L'attrait pour une méthode d'évaluation peut être défini comme étant l'inclinaison ou le penchant de l'étudiant vis-à-vis de cette dernière. Furnham et Chamorro-Premuzic (2005), Chamorro-Premuzic, Furnham, Dissou, et Heaven (2005), Furnham et al., (2008) et Lakhal et al., (2011) ont trouvé que les étudiants de différentes concentrations académiques manifestent un attrait élevé pour le test à choix multiples, les travaux pratiques et l'évaluation en continue⁶ et qu'ils présentent un attrait plus faible pour les travaux en équipe et l'examen oral. L'attrait élevé pour le test à choix multiples a aussi été rapporté par Anderson (1987). Pour Fernandes, Flores, et Lima (2012), les étudiants en génie possèdent un attrait élevé pour les méthodes d'évaluation traditionnelles (examen écrit et test à choix multiples), car ces méthodes les amènent à jouer un rôle passif dans leurs apprentissages. Ces résultats doivent cependant être nuancés, car Birenbaum (1997) a rapporté que les étudiants en génie et en sciences de l'éducation possèdent un attrait élevé pour les méthodes d'évaluation alternatives.

Ben-Chaim et Zoller (1997), Van de Watering et al., (2008) et Zoller et Ben-Chaim (1988, 1990) ont indiqué que les étudiants présentent un attrait élevé pour les méthodes d'évaluation qui visent à mesurer les niveaux cognitifs les plus élevés et qui génèrent le moins d'anxiété, soit l'examen maison, l'examen écrit en classe, l'examen écrit en classe à livre ouvert avec limite de temps et le projet. Pour ces auteurs, les étudiants présentent un attrait moins élevé pour l'examen oral, le portfolio, le travail en équipe et le test informatisé.

À la lumière de ces résultats, il convient de noter que l'attrait pour les méthodes d'évaluation peut varier selon les auteurs et les concentrations académiques des étudiants. Ainsi, les auteurs ne sont pas en mesure de se faire une idée assez précise sur cet aspect. Par ailleurs, parmi les études recensées, une seule a été menée auprès d'étudiants en administration des affaires (Lakhal et al., 2011), ce qui peut se révéler insuffisant. Par conséquent, la première question de recherche suivante sera examinée :

Q₁ : Parmi les méthodes d'évaluation utilisées dans les cours universitaires en administration des affaires, quelles sont celles pour lesquelles les étudiants ont l'attrait le plus élevé ?

La perception d'efficacité des méthodes d'évaluation

La perception d'efficacité d'une méthode d'évaluation fait référence à la capacité perçue par l'étudiant de l'efficacité de cette dernière à évaluer ses apprentissages. Les études recensées permettent de constater que la perception d'efficacité des méthodes d'évaluation a très peu été étudiée. Ces études rapportent que le projet, l'évaluation en continue (Furnham et al., 2008), le test à choix multiple (Zeidner (1987), les travaux pratiques, l'étude de cas, le projet et la simulation (Lakhal et al., 2011) représentent les méthodes d'évaluation perçues comme étant les plus efficaces pour évaluer les apprentissages des étudiants. *A contrario*, le travail en équipe et l'examen oral sont perçus comme étant les méthodes d'évaluation les moins efficaces par les étudiants (Lakhal et al., 2011). Parmi ces études, une seule a été menée auprès d'étudiants en administration des affaires (Lakhal et al., 2011), ce qui peut se révéler insuffisant. Ainsi, la deuxième question de recherche s'articule comme suit :

Q₂ : Parmi les méthodes d'évaluation utilisées dans les cours universitaires en administration des affaires, quelles sont celles perçues comme étant les plus efficaces pour évaluer les apprentissages ?

L'équité des méthodes d'évaluation

L'équité d'une méthode d'évaluation fait référence à sa capacité d'évaluer les apprentissages d'une manière juste pour tous les étudiants. Selon Sambell et al., (1997), le concept d'équité englobe plus que la possibilité (ou non) pour l'étudiant d'avoir recours au plagiat afin d'obtenir une meilleure note, mais aussi la précision et la transparence. Par précision, ces auteurs se réfèrent à l'absence de biais possibles lors de l'évaluation. Pour ce qui est de la transparence, ils renvoient à la disponibilité et à la clarté des consignes et des critères d'évaluation utilisés lors de la correction. Selon ces auteurs, les étudiants estiment que l'évaluation alternative est plus équitable que l'évaluation traditionnelle, car elle leur permet de savoir comment mieux orienter leurs efforts, puisque l'évaluation est transparente et claire, en ce qui a trait aux consignes, au *feedback* reçu et aux critères d'évaluation utilisés. Au contraire, Fernandes et al., (2012) et Zeidner (1987) rapportent que les étudiants perçoivent l'évaluation traditionnelle comme étant plus équitable que l'évaluation alternative. Fernandes et al., (2012) précisent que des étudiants indiquent que le travail en équipe n'est pas équitable pour évaluer leurs apprentissages, car la note ne dépend pas des efforts entrepris individuellement, mais de la performance de l'équipe.

Cette brève recension des écrits met en évidence que la perception d'équité des méthodes d'évaluation n'a pas été suffisamment couverte dans la documentation. De plus, aucune étude antérieure n'a été menée auprès d'étudiants en administration des affaires. À cet effet, la troisième question de recherche suivante sera examinée :

Q₃ : Parmi les méthodes d'évaluation utilisées dans les cours universitaires en administration des affaires, quelles sont celles perçues comme étant les plus équitables pour évaluer les apprentissages ?

L'anxiété générée par les méthodes d'évaluation

L'anxiété constitue une émotion envahissante, et ce, dans toutes les sphères de la vie. En matière d'évaluation des apprentissages, il est reconnu depuis longtemps que l'anxiété exerce un effet négatif sur la performance académique (Cowan & Piepgrass, 1997 ; Hembree, 1988 ; Sarason & Stoops, 1978 ; Seipp, 1991), ce qui implique qu'un niveau plus élevé d'anxiété engendre une performance plus faible et vice-versa.

Malgré l'existence d'un important corpus de connaissances portant sur le lien entre l'anxiété et la performance académique, voire la performance aux méthodes d'évaluation, très peu d'études ont porté sur l'opinion des étudiants

au regard de l'anxiété générée par ces méthodes d'évaluation. Zeidner (1987) a rapporté que les étudiants indiquent que le test à choix multiples génère moins d'anxiété que l'essai. Les étudiants expliquent que l'anxiété plus élevée associée à l'essai est due au fait que cette méthode d'évaluation requiert des efforts supplémentaires par rapport au test à choix multiples, car ils doivent sélectionner, organiser et exprimer leur réponse dans un format inédit, en l'absence totale d'information ou de pistes de solution.

À la lumière de ces résultats, il est à noter qu'aucune étude antérieure n'a été menée auprès d'étudiants en administration des affaires pour couvrir l'opinion des étudiants au regard de l'anxiété générée par les méthodes d'évaluation utilisées dans leurs cours. Par conséquent, la quatrième question de la recherche s'articule ainsi :

Q₄ : Parmi les méthodes d'évaluation utilisées dans les cours universitaires en administration des affaires, quelles sont celles perçues comme générant le moins d'anxiété ?

Les niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation

Les niveaux cognitifs font référence aux taxonomies des domaines cognitifs. Il existe plusieurs taxonomies des domaines cognitifs, telle que la taxonomie d'Anderson (1983), celle de Marzano et al., (1988), celle de Willis (1993) ou encore, celle de Scallon (2004)⁷. La taxonomie qui a été retenue dans le cadre de cette étude est celle développée par Bloom et al. (1956). Cette taxonomie est universellement reconnue et elle continue de servir de cadre de référence dans les programmes et les cours en administration des affaires (Brewer & Brewer, 2010 ; Halawi, McCarthy, & Pires, 2009 ; Herbert, Joyce, & Hassal, 2009). Elle classifie le domaine cognitif en six catégories : la connaissance (mémorisation, reconnaissance et rappel de l'information), la compréhension (organisation des idées et interprétation de l'information), l'application (résolution de problèmes, utilisation des idées, des principes et des théories dans des situations concrètes), l'analyse (décomposition d'un tout en ses parties et étude des rapports que ces parties ont entre elles), la synthèse (combinaison d'idées pour former quelque chose de nouveau et d'unique, que ce soit sur les plans verbal ou physique) et l'évaluation (jugement de la valeur d'une idée, d'une méthode, d'une technique, etc. à l'aide de critères internes ou externes). Ces catégories évoluent du plus simple au plus complexe et du plus concret au plus abstrait. En outre, elles représentent une hiérarchie cumulative, c'est-à-dire que la maîtrise de chacune des catégories suppose la maîtrise des catégories plus simples qui la précèdent (Bloom et al., 1956).

Selon Willis (1993), une méthode d'évaluation est valide lorsqu'elle est en adéquation avec le niveau cognitif mobilisé et avec la nature des apprentissages effectués dans un cours ou dans un programme d'études. Plusieurs auteurs, tels que Linn, Baker, et Dunbar (1991), Messick (1994) et plus récemment, Mayotte (2010) abondent dans le même sens. Ces derniers soutiennent que l'évaluation alternative est plus adéquate que l'évaluation traditionnelle pour évaluer les habiletés supérieures (analyse, synthèse et évaluation). En effet, «l'évaluation alternative met l'emphasis sur la résolution de problèmes, la pensée critique, le raisonnement, et les processus métacognitifs»⁸ (Linn et al., 1991, p. 19), alors que l'évaluation traditionnelle met l'accent sur les connaissances factuelles et l'application de concepts. Les auteurs spécialistes dans le design pédagogique de cours et de programmes d'études proposent des liens plus explicites entre les méthodes d'évaluation et les niveaux cognitifs mobilisés (McKeachie, 2006 ; Prigent, 1990 ; Toohey, 1999 ; Wiggins & McTighe, 2005). Par exemple, selon Prigent (1990), le test objectif⁹, sous plusieurs de ses formes (choix de réponses, vrai ou faux, appariement), serait convenable pour évaluer les niveaux cognitifs les plus bas (connaissance, compréhension et application) alors que l'étude de cas, l'examen oral et le projet seraient adéquats pour mesurer les apprentissages visant les niveaux cognitifs les plus élevés (analyse, synthèse et évaluation).

Malgré tous les développements au regard des taxonomies des niveaux cognitifs et de la validité des méthodes d'évaluation servant à mobiliser ces niveaux, très peu d'études ont porté sur l'opinion des étudiants universitaires par rapport aux niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation utilisées dans leurs cours. À ce propos, MacLellan (2001) et Van de Watering et al. (2008) ont rapporté que les étudiants pensent que l'évaluation traditionnelle (l'examen écrit et le test à choix multiples) vise à mesurer les niveaux cognitifs les plus bas, soit la connaissance, la compréhension et l'application. Toutefois, les opinions des étudiants au regard des niveaux cognitifs évalués dans leurs cours ne sont pas toujours cohérentes avec celles de leurs professeurs. En effet, les étudiants jugent, contrairement à leurs professeurs, que le niveau cognitif de compréhension est plus fréquemment mesuré, et que les niveaux cognitifs d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation sont moins souvent évalués (MacLellan, 2001 ; Van de Watering et al., 2008).

Cette brève revue de la documentation permet de constater qu'aucune étude antérieure n'a été menée auprès d'étudiants en administration des affaires pour sonder ces derniers sur les niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation utilisées dans leurs cours. À cet effet, la cinquième question de recherche suivante sera examinée :

Q₅ : Parmi les méthodes d'évaluation utilisées dans les cours universitaires en administration des affaires, quelles sont celles perçues comme mobilisant les niveaux cognitifs les plus élevés ?

Méthode

Participants

Les participants à l'étude sont des étudiants inscrits à un cours obligatoire de premier cycle universitaire, dans une faculté d'administration des affaires québécoise¹⁰, qui se donne exclusivement à distance. Un total de 95 étudiants universitaires ont répondu à un questionnaire en ligne. Parmi les participants, il y avait 48 femmes et 47 hommes, 46 étudiants étaient âgés de 20 ans ou moins, 33 entre 21 et 25 ans et 16 avaient 26 ans ou plus. De plus, 52 étudiants étaient inscrits dans la concentration orientée-objets (comptabilité, finance ou gestion des opérations) et 43 étaient inscrits dans la concentration orientée-personnes (management, marketing, gestion des ressources humaines ou systèmes d'information organisationnels).

Procédure

Le professeur responsable du cours a accepté que ses étudiants soient sollicités pour participer à l'étude. Afin de stimuler la participation des étudiants, un message électronique a été envoyé sur le site Web du cours invitant les étudiants à remplir le questionnaire. La participation des étudiants s'est effectuée sur une base volontaire. Le questionnaire a été mis en ligne durant cinq semaines à la fin de la session d'hiver 2010. Une semaine avant la fin de la période, un message de rappel a été envoyé aux étudiants. Afin d'encourager ces derniers à participer, trois certificats-cadeaux de 100\$ chacun ont été tirés au sort à la fin de la période de participation.

Instrument de mesure

Les méthodes d'évaluation considérées sont celles qui sont communément utilisées dans les cours de premier cycle universitaire en administration des affaires. Ces méthodes ont été relevées à partir d'une analyse de contenu

de l'ensemble des plans de cours donnés à la faculté d'administration des affaires de l'université québécoise. Les huit méthodes d'évaluation identifiées sont : l'étude de cas, la simulation, le travail en équipe, l'examen oral, l'examen écrit, le test à choix multiples, les travaux pratiques et le projet¹¹.

Afin de mesurer l'opinion des étudiants, cinq questions ont été élaborées et assemblées dans un questionnaire. Ce questionnaire se trouve en annexe. Pour les quatre premières questions, l'étudiant devait indiquer sur une échelle allant de 1 (le niveau le plus faible) à 5 (le niveau le plus élevé) jusqu'à quel point son attrait pour chacune des méthodes d'évaluation, sa perception d'efficacité, sa perception d'équité et l'anxiété générée, étaient élevés. Pour la cinquième question, l'étudiant devait indiquer quel était le niveau cognitif le plus élevé mobilisé par chacune des méthodes d'évaluation, les niveaux cognitifs de la taxonomie de Bloom étant : (1) connaissance, (2) compréhension, (3) application, (4) analyse, (5) synthèse et (6) évaluation.

Analyses

Afin de répondre aux questions de la recherche, des tests non paramétriques à K mesures répétées (ANOVA de Friedman) ont été effectués sur les données, considérées de nature ordinale¹² (Field, 2005 ; Siegel & Castellan, 1988). Afin de vérifier l'existence des différences significatives, des comparaisons paires des méthodes d'évaluation ont été réalisées en utilisant le test non paramétrique de Wilcoxon à deux mesures répétées. La correction de Bonferroni (α /nombre de comparaisons) pour le nombre de tests effectués a été utilisée (Field, 2005 ; Siegel & Castellan, 1988). Dans le cadre de cette étude, 28 comparaisons ont été réalisées, le seuil de signification de 0,002 a été utilisé.

Résultats

Afin de répondre aux cinq questions de la recherche, les résultats des tests non paramétriques à K mesures répétées et des tests des comparaisons paires à deux mesures répétées sont présentés au tableau 1.

Tableau 1

Moyenne des rangs sur l'attrait, la perception d'efficacité, la perception d'équité, l'anxiété générée et les niveaux cognitifs mobilisés, ANOVA de Friedman et résultats significatifs des tests de comparaisons paires de Wilcoxon à deux mesures répétées

Méthodes d'évaluation		Moyenne des rangs	Tests de comparaisons paires de Wilcoxon à deux mesures répétées ¹							
			1	2	3	4	5	6	7	8
Attrait	1. Étude de cas	3,98		* ²		*		*	*	
	2. Simulation	5,41	*		*	*				*
	3. Travail en équipe	4,26		*		*			*	
	4. Examen oral	2,89	*	*	*		*	*	*	*
	5. Examen écrit	4,43				*			*	
	6. Test à choix multiples	5,14	*			*				
	7. Travaux pratiques	5,29	*		*	*	*			*
	8. Projet	4,61		*		*			*	
	Khi-carré	89,33								
	<i>p</i>	0,000								
Perception d'efficacité	1. Étude de cas	4,89			*	*				
	2. Simulation	5,20			*	*		*		
	3. Travail en équipe	3,53	*	*			*		*	*
	4. Examen oral	2,59	*	*			*	*	*	*
	5. Examen écrit	4,96			*	*		*		
	6. Test à choix multiples	4,02		*		*	*			
	7. Travaux pratiques	5,61			*	*		*		
	8. Projet	5,21			*	*		*		
	Khi-carré	141,88								
	<i>p</i>	0,000								
Perception d'équité	1. Étude de cas	4,84			*	*			*	
	2. Simulation	4,77			*	*			*	
	3. Travail en équipe	2,71	*	*			*	*	*	*
	4. Examen oral	2,41	*	*			*	*	*	*
	5. Examen écrit	5,53			*	*		*		
	6. Test à choix multiples	4,92			*	*	*			
	7. Travaux pratiques	5,73	*	*	*	*				*
	8. Projet	5,08			*	*			*	
	Khi-carré	210,72								
	<i>p</i>	0,000								
Anxiété générée	1. Étude de cas	3,36			*	*	*			*
	2. Simulation	3,86				*	*	*		
	3. Travail en équipe	4,64	*			*	*	*	*	
	4. Examen oral	6,93	*	*	*		*	*	*	*
	5. Examen écrit	6,08	*	*	*	*		*	*	*
	6. Test à choix multiples	3,04		*	*	*	*			*
	7. Travaux pratiques	3,51			*	*	*			*
	8. Projet	4,57	*			*	*	*	*	
	Khi-carré	244,92								
	<i>p</i>	0,000								

Niveau cognitif mobilisé	1. Étude de cas	5,08				*	*	*	*
	2. Simulation	4,97					*	*	*
	3. Travail en équipe	4,69					*	*	*
	4. Examen oral	4,10	*					*	*
	5. Examen écrit	3,43	*	*	*			*	*
	6. Test à choix multiples	2,73	*	*	*	*	*		*
	7. Travaux pratiques	4,92					*	*	*
	8. Projet	6,08	*	*	*	*	*	*	*
	Khi-carré	137,29							
	<i>p</i>	0,000							

n = 95

1 $\alpha = 0,05/\text{nombre de comparaisons} = 0,05/28 = 0,002$.

2 * : comparaison significative.

Les tests non paramétrique à K mesures répétées par rapport à l'attrait pour les méthodes d'évaluation ($\chi^2 = 89,33$; $dl = 7$; $p < 0,001$), à la perception d'efficacité des méthodes à évaluer les apprentissages des étudiants ($\chi^2 = 141,88$; $dl = 7$; $p < 0,001$), à l'équité des méthodes ($\chi^2 = 210,72$; $dl = 7$; $p < 0,001$), à l'anxiété générée par les méthodes ($\chi^2 = 244,92$; $dl = 7$; $p < 0,001$) et aux niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes ($\chi^2 = 137,29$; $dl = 7$; $p < 0,001$) sont tous significatifs. Il y a lieu d'affirmer que l'attrait, la perception d'efficacité, la perception d'équité, l'anxiété générée et les niveaux cognitifs mobilisés diffèrent d'une méthode d'évaluation à l'autre, selon le point de vue des étudiants. Les résultats des tests de comparaisons paires de Wilcoxon à deux mesures répétées ne sont pas rapportés dans le texte. Pour prendre connaissance des différences significatives, il faut se référer au tableau 1.

Les résultats obtenus indiquent que les étudiants possèdent l'attrait le plus élevé pour la simulation, les travaux pratiques et le test à choix multiples. Les méthodes pour lesquelles ils ont l'attrait le plus faible sont le travail en équipe, l'étude de cas et l'examen oral. Dans le cas de la perception d'efficacité, les méthodes d'évaluation considérées les plus efficaces par les étudiants sont les travaux pratiques, le projet et la simulation. À l'opposé, le travail en équipe et l'examen oral sont les deux méthodes d'évaluation perçues comme étant les moins efficaces.

Les étudiants estiment que les travaux pratiques, l'examen écrit et le projet sont les méthodes d'évaluation les plus équitables pour évaluer leurs apprentissages. *A contrario*, le travail en équipe et l'examen oral sont les deux méthodes d'évaluation perçues comme étant les moins équitables. Ces derniers jugent que le test à choix multiples, l'étude de cas, les travaux pratiques et la simulation sont les méthodes d'évaluation qui génèrent le moins d'anxiété.

Selon eux, l'examen écrit et l'examen oral sont les deux méthodes d'évaluation qui génèrent le plus d'anxiété. Enfin, ils estiment que le projet, l'étude de cas, la simulation et les travaux pratiques mesurent les niveaux cognitifs les plus élevés. Le test à choix multiples et l'examen écrit sont les deux méthodes d'évaluation qui, selon les étudiants, mesurent les niveaux cognitifs les plus bas.

Discussion

L'attrait pour les méthodes d'évaluation

L'attrait des étudiants pour les méthodes utilisées dans les cours en administration des affaires suit l'ordre décroissant suivant : la simulation, les travaux pratiques, le test à choix multiples, le projet, l'examen écrit, le travail en équipe, l'étude de cas et l'examen oral. Un ordre similaire a été rapporté par Chamorro-Premuzic et al., (2005) et par Furnham et al., (2008) qui ont réalisé leurs études auprès d'étudiants de premier cycle provenant de plusieurs concentrations académiques différentes. Ces résultats sont concordants, à quelques exceptions près, à ceux rapportés par Lakhal et al., (2011) à partir d'une étude effectuée auprès d'étudiants universitaires en administration des affaires. Pour Traub et McRury (1990) cités dans Van de Watering et al., (2008), les étudiants ont un attrait élevé pour le test à choix multiples, car ils pensent qu'il est facile de s'y préparer et de le passer, et que ce dernier génère des scores plus élevés que les autres méthodes d'évaluation considérées dans leur étude (l'examen oral, l'examen écrit à réponses construites, le projet, le portfolio et l'examen informatisé).

Toutefois, les résultats de la présente étude diffèrent quelque peu de ceux rapportés par Fernandes et al., (2012). Selon ces derniers, les étudiants en génie auraient un attrait plus élevé pour les méthodes d'évaluation traditionnelles (examen écrit et test à choix multiples) que pour les méthodes d'évaluation alternatives utilisées dans cette étude (projet et travail en équipe), car ces méthodes les amènent à jouer un rôle passif dans leurs apprentissages. Cette divergence dans les résultats peut s'expliquer par la différence d'exposition aux méthodes d'évaluation entre les étudiants des différentes concentrations académiques. En effet, les étudiants des concentrations orientées-objets sont plus exposés aux méthodes d'évaluation traditionnelles que les étudiants inscrits dans les concentrations orientées-personnes¹³, selon les résultats d'une étude rapportée par Michlitsch et Sidle (2002). Il semblerait que

les étudiants ont tendance à manifester un attrait plus élevé à l'égard des méthodes d'évaluation auxquelles ils ont été souvent exposés (Van de Watering et al., 2008). À cet effet, Michlitsch et Sidle (2002) indiquent que les professeurs dans les concentrations orientées-objets font usage des tests à choix multiples et de l'examen écrit plus souvent que toutes les autres méthodes d'évaluation. De plus, ils le font plus fréquemment que les professeurs des concentrations orientées-personnes. Ces derniers utilisent une variété plus large de méthodes d'évaluation, dont l'étude de cas et le projet.

La perception d'efficacité des méthodes d'évaluation

Les résultats obtenus indiquent que les travaux pratiques ont été perçus comme étant la méthode d'évaluation la plus efficace, suivie du projet, de la simulation, de l'examen écrit, de l'étude de cas, du test à choix multiples, du travail en équipe et enfin, de l'examen oral. Dans une étude réalisée par Furnham et al., (2008), le projet et l'évaluation en continue ont été perçus comme étant les méthodes d'évaluation les plus efficaces, suivis de l'examen écrit, de l'examen oral, du test à choix multiples et du travail en équipe. Par évaluation en continue, ces auteurs désignent les évaluations qui ont lieu tout au long de la session. Cet ordonnancement présente des similitudes avec les résultats obtenus dans la présente étude, si les travaux pratiques, l'étude de cas et la simulation peuvent être considérés comme étant des évaluations en continue. À quelques exceptions près, le même ordonnancement est rapporté par Lakhal et al., (2011). Ces derniers indiquent que les étudiants en administration des affaires perçoivent les travaux pratiques comme étant la méthode la plus efficace pour évaluer leurs apprentissages, suivie de l'étude de cas, du projet et de la simulation.

L'équité des méthodes d'évaluation

Les étudiants, dans le cadre de cette étude, estiment que les travaux pratiques constituent la méthode la plus équitable pour évaluer leurs apprentissages, suivie de l'examen écrit, du projet, du test à choix multiples, de l'étude de cas, de la simulation, du travail en équipe et de l'examen oral. Ces résultats présentent des différences avec ceux rapportés par Sambell et al., (1997) selon lesquels les méthodes d'évaluation traditionnelles (examen écrit et test à choix multiples) sont moins équitables que les méthodes d'évaluation alternatives. Les étudiants estiment que les travaux pratiques constituent une méthode d'évaluation plus équitable que l'examen écrit, possiblement à cause de la moins grande contrainte de temps qui y est associée, contraire-

ment à l'examen écrit qui doit être réalisé dans un temps beaucoup plus court. De plus, les travaux pratiques permettent à l'étudiant de se référer à des ouvrages de référence ou à du matériel additionnel au besoin. Des explications similaires ont été rapportées par Zoller et Ben-Caim (1988), Ben Chaim et Zoller (1997) et Van de Watering et al., (2008). Les méthodes d'évaluation pour lesquelles les étudiants avaient un attrait élevé n'étaient pas limitées dans le temps et permettaient la consultation du livre de référence utilisé dans le cours (l'examen maison et l'examen écrit à livre ouvert sans limite de temps). Ces auteurs associent cet attrait au fait que ces méthodes génèrent moins d'anxiété que l'examen écrit.

L'anxiété générée par les méthodes d'évaluation

Les résultats de la présente étude indiquent que l'anxiété générée par les méthodes d'évaluation suit l'ordre croissant suivant : le test à choix multiples, l'étude de cas, les travaux pratiques, la simulation, le projet, le travail en équipe, l'examen écrit et l'examen oral. Plusieurs études et métaanalyses font ressortir que plus l'anxiété générée par une méthode d'évaluation est élevée, plus la performance académique à cette méthode est faible et vice-versa (Cowan & Piegrass, 1997 ; Hembree, 1988 ; Seipp, 1991). Ainsi, l'anxiété générée la plus élevée semble être associée au projet, au travail en équipe, à l'examen écrit et à l'examen oral. L'anxiété élevée générée par le travail en équipe pourrait être due au manque de contrôle que l'étudiant a sur sa note et sur le rythme de ses apprentissages. En effet, la note ne dépend pas des efforts entrepris individuellement, mais de la performance de toute l'équipe (Fernandes et al., 2012). De plus, les disponibilités des étudiants d'une même équipe pourraient être différentes. Il devient parfois difficile de trouver un moment commun pour les rencontres. Certains étudiants doivent ainsi ralentir le rythme de leurs apprentissages, ce qui pourrait les frustrer (Hansen, 2006). L'anxiété associée à l'examen écrit serait élevée à cause de la limite de temps imposée aux étudiants (Van de Watering et al., 2008). Celle associée à l'examen oral serait due aux exigences particulières de cette méthode d'évaluation : l'étudiant doit parler en avant d'un groupe, il doit en outre générer une réponse rapidement, il pourrait être questionné davantage si sa réponse n'est pas claire ou si elle mérite un approfondissement supplémentaire, etc. (Pearce & Lee, 2009).

Les niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation

Les niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation tels qu'évalués par les étudiants à partir de la taxonomie de Bloom (Bloom et al., 1956) suivent l'ordre croissant suivant : test à choix multiples, examen écrit, examen oral, travail en équipe, travaux pratiques, simulation, étude de cas et projet. Ces résultats supportent ceux rapportés par Van de Watering et al., (2008) selon lesquels les étudiants estiment que les méthodes d'évaluation traditionnelles (l'examen écrit et le test à choix multiples) visent à mesurer les niveaux cognitifs les plus bas, soit la connaissance, la compréhension et l'application. Cette vision est cohérente avec celles de Linn et al., (1991) et Messick (1994) selon lesquels l'évaluation traditionnelle met l'accent sur les connaissances factuelles et l'application de concepts alors que l'évaluation alternative (examen oral, travail en équipe, travaux pratiques, simulation, étude de cas et projet) vise à mesurer des habiletés supérieures.

L'opinion des étudiants au regard des niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation rejoint également celle de Prément (1990) selon lequel le test à choix multiple serait convenable pour évaluer les niveaux cognitifs les plus bas alors que l'étude de cas, l'examen oral et le projet seraient adéquats pour mesurer les apprentissages visant les niveaux cognitifs les plus élevés. Les étudiants de la présente étude possèdent un jugement assez juste des niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation utilisées dans leurs cours, contrairement aux résultats rapportés par Van de Watering et al., (2008) et MacLellan (2001). Les différences de résultats pourraient être dues au fait que les étudiants de la présente étude sont plus familiers avec la signification des niveaux cognitifs puisque la taxonomie de Bloom (Bloom et al., 1956) est largement utilisée dans les programmes et les cours à la faculté d'administration des affaires dans laquelle l'étude a eu lieu, à l'instar de plusieurs autres programmes et cours en administration des affaires d'autres facultés (Brewer & Brewer, 2010 ; Halawi et al., 2009 ; Herbert et al., 2009), ce qui n'est possible pas le cas des étudiants des autres études.

Par ailleurs, les niveaux cognitifs mobilisés par les méthodes d'évaluation devraient dicter les approches d'apprentissage utilisées par les étudiants (Willis, 1993). En effet, lorsque les méthodes d'évaluation utilisées dans un programme ou dans un cours mobilisent les niveaux cognitifs les plus élevés, tels que l'analyse, la synthèse et l'évaluation, les étudiants sont encouragés à adopter des stratégies favorisant un apprentissage en profondeur, par opposi-

tion aux méthodes d'évaluation associées aux niveaux cognitifs les plus bas qui encouragent l'adoption par les étudiants des stratégies favorisant un apprentissage en surface (Willis, 1993). Lorsque, de surcroît, les étudiants ont une évaluation assez juste des niveaux cognitifs mobilisés et un attrait élevé pour les méthodes d'évaluation visant les niveaux cognitifs les plus élevés, ce qui est le cas dans la présente étude, ces derniers devraient avoir plus de facilité à adopter des stratégies visant un apprentissage en profondeur qui seraient adéquates pour l'acquisition des compétences en administration des affaires telles qu'attendues par le marché du travail. Ces compétences portent sur des habiletés supérieures, telles que la communication, la résolution de problèmes, le raisonnement éthique, le leadership, la créativité, la pensée critique, etc. (AACSB, 2004 ; Eder, 2004 ; Nicholson & DeMoss, 2009). Des études futures devraient approfondir les connaissances sur les liens possibles entre les stratégies d'apprentissage des étudiants et leur opinion sur les méthodes d'évaluation utilisées dans les cours en administration des affaires.

Les étudiants possèdent une opinion moins favorable par rapport au travail en équipe et à l'examen oral...

Les étudiants possèdent une opinion moins favorable par rapport au travail en équipe et à l'examen oral. Le travail en équipe et l'examen oral ont été identifiés parmi les méthodes d'évaluation pour lesquelles les étudiants ont l'attrait le plus faible. Ces deux méthodes ont été perçues comme étant moins efficaces et moins équitables pour évaluer les apprentissages. Pourtant, la dynamique individuelle et de groupe, mesurée par le travail en équipe et la communication orale évaluée par l'examen oral sont des contenus importants à inclure dans les programmes d'études en administration des affaires (AACSB, 2010 ; Eder, 2004 ; Pearce & Lee, 2009). Les étudiants sondés dans le cadre de cette étude ne sont probablement pas conscients de l'importance de ces contenus dans leurs formations. Il y aurait lieu de les sensibiliser davantage aux qualités recherchées par les futurs employeurs chez les diplômés en administration des affaires. Il faudrait également agir sur les facteurs qui pourraient avoir une influence sur ces opinions.

En ce qui concerne l'attrait pour les méthodes d'évaluation, des études indiquent que ces facteurs regroupent les stratégies cognitives, métacognitives et de gestion des ressources de l'étudiant (Birenbaum, 1997), les approches d'apprentissage (Furnham et al., 2008 ; Gijbels & Dochy, 2006), la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (Birenbaum, 1997), l'intelligence (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2005), le genre (Zoller & Ben-Chaim,

1990), l'âge (Furnham et al., 2008), la concentration académique choisie (Birenbaum, 1997) et la personnalité (Furnham et al., 2008). Des études futures pourraient porter sur les autres facteurs susceptibles d'influencer les autres aspects de l'opinion des étudiants (perception d'efficacité, équité, anxiété générée et niveaux cognitifs mobilisés) ainsi que sur les interactions entre ces facteurs, telles que celles entre, d'une part, l'anxiété générée et les niveaux cognitifs mobilisés et, d'autre part, l'attrait, la perception d'efficacité et la perception d'équité des méthodes d'évaluation à mesurer les apprentissages des étudiants.

Conclusion

L'objectif de cet article visait à mieux connaître l'opinion des étudiants par rapport aux différentes méthodes d'évaluation utilisées dans leurs cours (attrait, perception d'efficacité, équité, anxiété générée et niveaux cognitifs mobilisés). L'analyse des résultats a fait ressortir que les étudiants possèdent une opinion qui diffère selon la méthode d'évaluation considérée.

Malgré certaines limites telles que le caractère volontaire et la petite taille de l'échantillon, les apports de cette étude sont importants. D'un point de vue théorique, cette étude a permis d'ajouter des nouveaux éléments aux rares connaissances sur l'opinion des étudiants universitaires par rapport aux différentes méthodes d'évaluation utilisées en administration des affaires. D'un point de vue pratique, cette étude offre des pistes de réflexion aux enseignants. En effet, les résultats de cette étude pourraient amener ces derniers à adopter des stratégies évaluatives pour lesquelles les étudiants ont des opinions favorables. Cela pourrait peut-être favoriser une meilleure réussite académique et de meilleurs résultats. Cependant, cela ne doit pas se faire au détriment des buts de l'évaluation qui consiste à mesurer le niveau de compétence acquis dans les programmes en administration des affaires. Par exemple, l'examen oral constitue une méthode d'évaluation à privilégier pour mesurer la communication orale (Pearce & Lee, 2009), même si cette méthode est peu attrayante et considérée peu efficace pour mesurer les apprentissages des étudiants.

NOTES

1. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1996), les compétences générales se matérialisent par «un ensemble d'actions coordonnées, débordant le champ spécifique des tâches, impliquant des démarches ou des réalisations portant sur des dimensions significatives de la situation de travail ou de la vie professionnelle» (p. 5) alors que les compétences particulières regroupent les tâches plus spécifiques de la profession.
2. Traduction libre.
3. Il s'agit d'un exercice permettant d'évaluer la capacité générale de gestion.
4. Dans cette étude, les auteurs ont interrogé des évaluateurs, des superviseurs et des étudiants candidats au Ph.D. dans vingt universités en Grande-Bretagne sur le rôle exact de l'examen oral et aucun consensus n'a été établi entre ces acteurs. Toutefois, tous s'accordent pour dire que l'examen oral est nécessaire dans le processus des études doctorales.
5. La concentration académique est définie comme une : «partie d'un programme d'études, regroupant plusieurs objectifs ou un certain nombre de cours qui réfère à un champ de spécialisation dans le cadre d'une formation particulière» (Legendre, 2005, p. 266). Par concentration, il faut entendre le champ de spécialisation de l'étudiant ou son champ d'études universitaires.
6. Par évaluation en continue, ces auteurs désignent les évaluations qui ont lieu tout au long de la session. Dans le cadre de la présente étude, les auteurs considèrent des méthodes d'évaluation en continue qui n'ont jamais fait l'objet d'études, soient les travaux pratiques, l'étude de cas et la simulation.
7. Il existe une multitude d'autres taxonomies ; le but de cet article n'étant pas de les recenser, les auteurs se limitent donc à ces quelques exemples.
8. Traduction libre.
9. La procédure de codage des réponses est automatique, d'où l'expression test objectif ou test à correction objective (Scallan, 1988).
10. Cette faculté d'administration des affaires québécoise possède un double agrément : *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) et *European Quality Improvement System* (EQUIS) de *European Foundation for Management Development* (EFMD).
11. Parmi ces méthodes, l'examen écrit et le test à choix multiples sont des méthodes «traditionnelles». Les autres méthodes retenues sont «alternatives».
12. Les auteurs ont effectué les analyses à l'aide d'ANOVA à mesures répétées et les résultats obtenus sont sensiblement les mêmes, sauf deux exceptions qui ne changent pas l'interprétation des résultats.
13. Les concentrations orientées-objets, comprennent les concentrations dont les cours et les activités d'apprentissage sont axés sur des objets physiques, des données numériques, des procédures et des présentations séquentielles. Les concentrations orientées-personnes englobent les concentrations dont les contenus des cours et les activités d'apprentissage sont orientés vers les personnes et les relations humaines (Fallan, 2006).

RÉFÉRENCES

- Anderson, P. S. (1987, Octobre). *Comparison of student attitudes about seven formats of educational testing, with emphasis on the MDT Mutli-Digit Testing technique*. Paper presented at the Annual meeting of the Mid-Western educational research association, Chicago, Illinois. (ERIC Document ED 295999).
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) International. (2010). *Accreditation – Accreditation standards*. Retrieved from <http://www.aacsb.edu/accreditation/AAACSB-STANDARDS-2010.pdf>
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) International. (2007). *AACSB Assurance of Learning Standards: An Interpretation*. Retrieved from <http://www.aacsb.edu/accreditation/Papers/AOLPaper-final-11-20-07.pdf>
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) International. (2004). *Ethics education in business schools: Report of the ethics education task force to AACSB International's board of directors*. Retrieved from http://www.aacsb.edu/Resource_Centers/EthicsEdu/EthicsEdu-in-B-Schools.pdf
- Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (1997). Examination-type preferences of secondary school students and their teachers in the science disciplines. *Instructional Science*, 25(5), 347-367. doi:10.1023/A:1002919422429
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy, (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Birenbaum, M. (1997). Toward adaptive assessment – The student's angle. *Studies in Educational Evaluation*, 20(2), 239-255.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay.
- Brewer, P. D., & Brewer, K. L. (2010). Knowledge management, human resource management, and higher education: A theoretical model. *Journal of Education for Business*, 85(6), 330-335. doi:10.1080/08832321003604938
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 247-256. doi:10.1016/j.lindif.2005.02.002
- Cowan, M. M., & Pieprgrass, K. W. (1997). *Attitudes about science among non-majors at a two-year campus of a liberal arts university*. Retrieved from ERIC database (ED411034).
- Eder, D. J. (2004). General education assessment within the disciplines. *The Journal of General Education*, 53(2), 135-157. doi:10.1353/jge.2004.0026
- Fallan, L. (2006). Quality reform: Personality type, preferred learning style and majors in a business school. *Quality in Higher Education*, 12(2), 193-206. doi:10.1080/13538320600916817

- Fernandes, S., Flores, M. A., & Lima, R. M. (2012). Students' views of assessment in project-led engineering education: findings from a case study in Portugal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(2), 163-178. doi:10.1080/02602938.2010.515015
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*, (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., & Larivière, M. B. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perception des enseignantes et des enseignants. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21(4), 384-395. doi:10.2307/1494892
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2005). Individual differences and beliefs concerning preference for university assessment methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1968-1994. doi:10.1111/j.1559-1816.2005.tb02205.x
- Furnham, A., Christopher, A., Garwood, J., & Martin, N. G. (2008). Ability, demography, learning style, and personality trait correlates of student preference for assessment method. *Educational Psychology*, 28(1), 15-27. doi:10.1080/01443410701369138
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409. doi:10.1080/03055690600850354
- Halawi, L., McCarthy, R., & Pires, S. (2009). An evaluation of e-learning on the basis of bloom's taxonomy: an exploratory study. *Journal of Education for Business*, 84(6), 374-380. doi:10.3200/JOEB.84.6.374-380
- Hansen, R. S. (2006). Benefits and problems with student teams: suggestions for improving team projects. *Journal of Education for Business*, 82(1), 11-19. doi:10.3200/JOEB.82.1.11-19
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. doi:10.3102/00346543058001047
- Herbert, I., Joyce, J., & Hassall, T. (2009). Maintaining alignment in management education: The potential for drift in assessment. *International Journal of Management Education*, 7(2), 21-31.
- Hindi, N., & Miller, D. (2000). A survey of assessment practices in accounting departments of colleges and universities. *Journal of Education for Business*, 75(5), 286-290. doi:10.1080/08832320009599030
- Holmgren, M. A. (2008). *Assessment of student in MBA programs: a study of higher learning commission accredited institutions* (Thèse de doctorat non publiée). Lincoln University, Nebraska.
- Jackson, C., & Tinkler, P. (2001). Back to basics: A consideration of the purposes of the Ph. D. viva. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 355-366. doi:10.1080/02602930120063501
- Kottke, J. L., & Shultz, K. S. (1997). Using an assessment center as a developmental tool for graduate students: A demonstration. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(5), 289-302.
- Lakhal, S., Sévigny, S., & Frenette, E. (2011, janvier). L'opinion des étudiants universitaires en sciences de l'administration par rapport aux méthodes d'évaluation utilisées dans leurs cours. Communication orale présentée au 23^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, section Europe (ADMÉE-Europe). Paris, France.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e ed.). Montréal: Guérin.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20(8), 15-21. doi:10.3102/0013189X020008015
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318. doi:10.1080/02602930120063466
- Martell, K. (2007). Assessing student learning: Are business schools making the grade? *Journal of Education for Business*, 82(4), 189-195. doi:10.3200/JOEB.82.4.189-195
- Marzano, R. J., Brant, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. & Suhor, C., (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayotte, S. (2010). Online assessment of problem solving skills. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1253-1258. doi:10.1016/j.chb.2010.03.033
- McKeachie, W. (2006). *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. (12e ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Compagny.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23. doi:10.2307/1176219
- Michlitsch, J. F., & Sidle, M. E. (2002). Assessing student learning outcomes: A comparative study of techniques used in business school disciplines. *Journal of Education for Business*, 77(3), 125-130. doi:10.1080/08832320209599060
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Guide de détermination des compétences*. Direction générale de la formation professionnelle et technique. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nicholson, C. Y., & DeMoss, M. (2009). Teaching Ethics and Social Responsibility: An Evaluation of Undergraduate Business Education at the Discipline Level. *Journal of Education for Business*, 84(4), 213-218. doi:10.3200/JOEB.84.4.213-218
- Palomba, C. A. (2001). Implementing effective assessment. In *Assessing student competence in accredited disciplines. Pioneering approaches to assessment in higher education*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Pearce, G., & Lee, G. (2009). Viva voce (oral examination) as an assessment method: Insights from marketing students. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 120-130. doi:10.1177/0273475309334050
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École polytechnique de Montréal.
- Riggio, R. E., Mayes, B. T., & Schleicher, D. J. (2003). Using assessment center methods for measuring undergraduate business student outcome. *Journal of Management Inquiry*, 12(1), 68-78. doi:10.1177/1056492602250519
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). But is it fair? an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371. doi:10.1016/S0191-491X(97)86215-3
- Sarason, I. G., & Stoops, R. (1978). Anxiety at the time of the final exam: relationships with expectations and performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1), 102-109. doi:10.1037//0022-006X.46.1.102
- Scallion G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Qc: Éditions du renouveau pédagogique.

- Scallion, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages, la réflexion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schleigh, S. (2008). *The interaction of assessment format and sex in assessing the knowledge structure coherence of middle school students' understanding of the concept of force* (Thèse de doctorat non publiée). Arizona State University, Arizona.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41. doi:10.1080/08917779108248762
- Shavelson, R. J., Baxter, G. P., & Pine, J. (1991). Performance assessment in science. *Applied Measurement in Education*, 4(4), 347-362. doi:10.1207/s15324818ame0404_7
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. doi:10.1080/02602930500099102
- Thomson, K. R. (2004). A conversation with Milton Blood: The new AACSB standards. *Academy of Management Learning and Education*, 3(4), 429-439.
- Toohy, S. (1999). *Designing courses for higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Van de Watering, G., Gijbel, D., Dochy, F., & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56(6), 645-658. doi:10.1007/s10734-008-9116-6
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. (Expanded 2nd ed.) USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Willis, D. (1993). Learning and assessment: exposing the inconsistencies of theory and practice. *Oxford Review of Education*, 19(3), 383-402. doi:10.1080/0305498930190309
- Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: the student's perspective. *Journal of Educational Research*, 80(6), 352-358.
- Zoller, U., & Ben-Chaim, D. (1988). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science; an action-oriented research. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(1), 65-77.
- Zoller, U., & Ben-Chaim, D. (1990). Gender differences in examination-type preferences, test anxiety, and academic achievements in college science education-A case study. *Science Education*, 74(6), 597-608. doi:10.1002/sce.3730740603

Date de réception : 29 avril 2012

Date de réception de la version finale : 9 août 2012

Date d'acceptation : 25 septembre 2012

ANNEXE

À la Faculté des Sciences de l'Administration, les enseignantes et les enseignants utilisent plusieurs méthodes pour évaluer les apprentissages des étudiants. Ces méthodes visent à évaluer les connaissances ou les habiletés pendant ou à la fin de la session. Cette partie sur les méthodes d'évaluation comporte cinq questions qui renferment chacune des méthodes d'évaluation sur lesquelles vous devez vous prononcer.

Attrait

Indiquez jusqu'à quel point vous aimez être évalué(e) par le biais de chacune des méthodes suivantes (plus le chiffre est élevé, plus vous aimez être évalué par cette méthode).

	1	2	3	4	5
Étude de cas	☐	☐	☐	☐	☐
Simulation	☐	☐	☐	☐	☐
Travail en équipe	☐	☐	☐	☐	☐
Examen oral	☐	☐	☐	☐	☐
Examen écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Test à choix multiples	☐	☐	☐	☐	☐
Travaux pratiques	☐	☐	☐	☐	☐
Projet	☐	☐	☐	☐	☐

Perception d'efficacité

Indiquez jusqu'à quel point vous pensez que chacune de ces méthodes est efficace pour évaluer les apprentissages (plus le chiffre est élevé, plus vous pensez que la méthode est efficace).

	1	2	3	4	5
Étude de cas	☐	☐	☐	☐	☐
Simulation	☐	☐	☐	☐	☐
Travail en équipe	☐	☐	☐	☐	☐
Examen oral	☐	☐	☐	☐	☐
Examen écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Test à choix multiples	☐	☐	☐	☐	☐
Travaux pratiques	☐	☐	☐	☐	☐
Projet	☐	☐	☐	☐	☐

Équité

Indiquez jusqu'à quel point vous pensez que chacune de ces méthodes est équitable pour évaluer les apprentissages (plus le chiffre est élevé, plus vous pensez que la méthode est équitable).

	1	2	3	4	5
Étude de cas	☐	☐	☐	☐	☐
Simulation	☐	☐	☐	☐	☐
Travail en équipe	☐	☐	☐	☐	☐
Examen oral	☐	☐	☐	☐	☐
Examen écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Test à choix multiples	☐	☐	☐	☐	☐
Travaux pratiques	☐	☐	☐	☐	☐
Projet	☐	☐	☐	☐	☐

Anxiété générée

Indiquez jusqu'à quel point vous pensez que chacune de ces méthodes génère de l'anxiété (plus le chiffre est élevé, plus vous pensez que la méthode génère de l'anxiété).

	1	2	3	4	5
Étude de cas	☐	☐	☐	☐	☐
Simulation	☐	☐	☐	☐	☐
Travail en équipe	☐	☐	☐	☐	☐
Examen oral	☐	☐	☐	☐	☐
Examen écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Test à choix multiples	☐	☐	☐	☐	☐
Travaux pratiques	☐	☐	☐	☐	☐
Projet	☐	☐	☐	☐	☐

Niveau cognitif mobilisé

Indiquez quel est le niveau cognitif le plus élevé qui pourrait être mobilisé par chacune des méthodes d'évaluation suivantes. Ces niveaux cognitifs sont englobant, c'est-à-dire que chaque niveau supérieur englobe tous les niveaux inférieurs (par exemple, l'application englobe aussi la connaissance et la compréhension).

	1	2	3	4	5
Étude de cas	☐	☐	☐	☐	☐
Simulation	☐	☐	☐	☐	☐
Travail en équipe	☐	☐	☐	☐	☐
Examen oral	☐	☐	☐	☐	☐
Examen écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Test à choix multiples	☐	☐	☐	☐	☐
Travaux pratiques	☐	☐	☐	☐	☐
Projet	☐	☐	☐	☐	☐