

---

# Les modalités d'évaluation des acquis

---

Aline Germain-Rutherford  
Université d'Ottawa, Canada  
Middlebury College, USA

---

“Amongst the most challenging tasks we undertake in our classrooms is the assessment of student achievement. The challenge for all of us is to develop assessment practices that are meaningful and perceived by our students to be fair.”

**Marini (1999)**

“Standards will be raised by improving student learning rather than by better measurement of limited learning”.

**Gibbs and Simpson (2004)**

---

---

Objectifs  
d'apprentissage

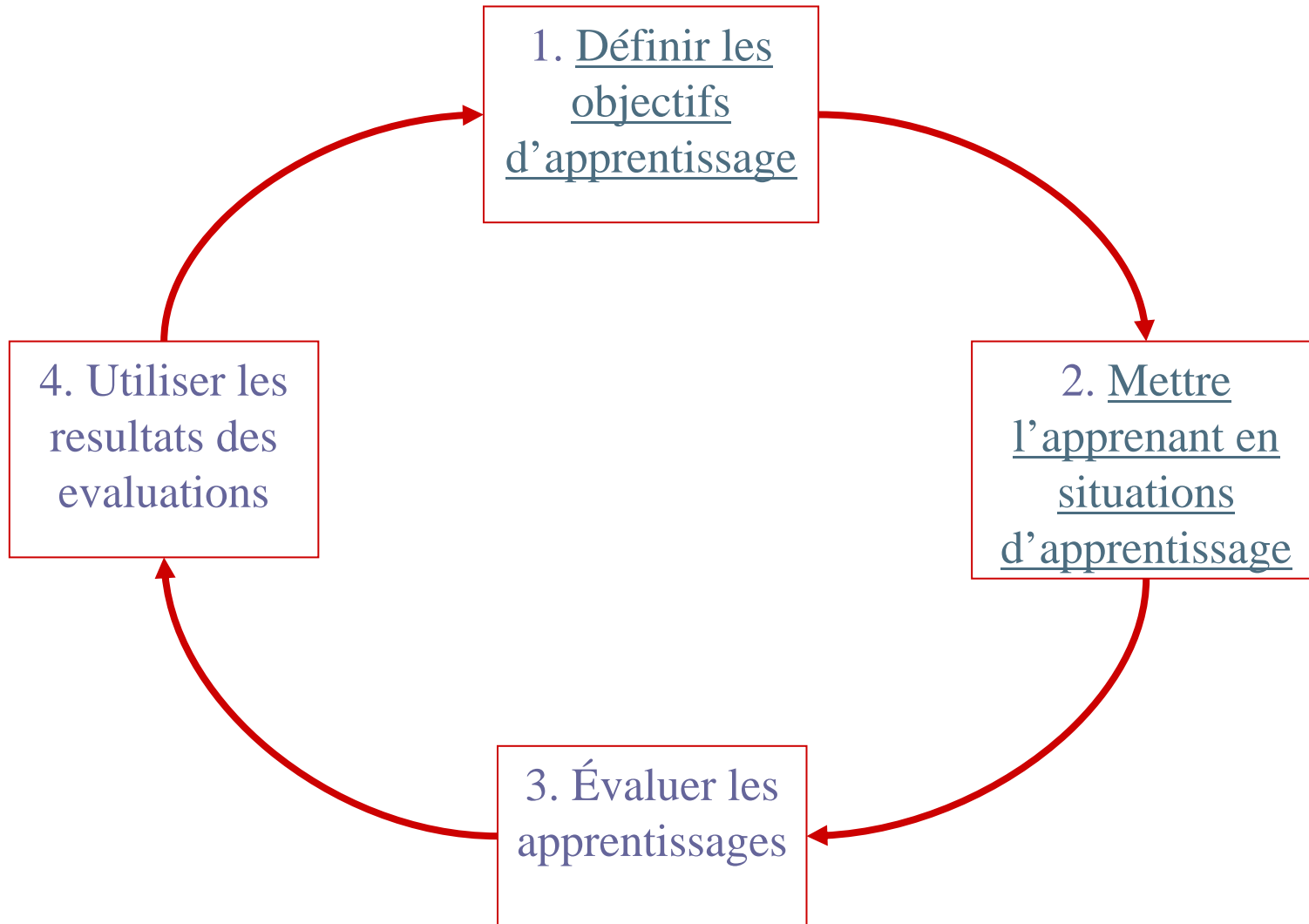


Alignement  
des  
trois  
composantes

Stratégies  
pédagogiques

Evaluation des  
apprentissages

---





“Teachers are not only content providers,  
they are designers of learning experiences”

L'enseignant n'est pas un simple  
transmetteur de savoirs, il est avant tout un  
**concepteur** de situations d'apprentissage.

**Arshad Ahmad, (2002)**

---

# Niveaux des objectifs cognitifs (Taxonomie de Bloom)

Niveau	Processus	Type de comportements
6. ÉVALUATION	<div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"><u>abstrait</u></div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">↑</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"><u>concret</u></div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Être capable de porter un jugement critique fondé sur des critères internes ou externes</li> </ul>
5. SYNTHÈSE		<ul style="list-style-type: none"> <li>Être capable de produire une œuvre personnelle après avoir conçu un plan d'action</li> </ul>
4. ANALYSE		<ul style="list-style-type: none"> <li>Être capable de d'identifier les éléments, les relations et les principes d'organisation d'une situation</li> </ul>
3. APPLICATION		<ul style="list-style-type: none"> <li>Être capable de se rappeler de connaissances ou de principes pour résoudre un problème</li> </ul>
2. COMPRÉHENSION		<ul style="list-style-type: none"> <li>Être capable de transposer, d'interpréter et d'extrapoler à partir de certaines connaissances</li> </ul>
1. ACQUISITION DES CONNAISSANCES		<ul style="list-style-type: none"> <li>Être capable de se rappeler de mots, de faits, de dates, de conventions, de classifications, de principes, de théories, etc.</li> </ul>

<b>Caractéristiques</b>	<b>Evaluation sommative</b>	<b>Evaluation formative</b>
<b>Moment</b>		
<b>But</b>	Prise de décision	
<b>Rétroaction</b>		Retour en arrière
<b>Cadre de référence</b>		Toujours critérié (on évalue tous les étudiants en fonction des mêmes critères)

<b>Caractéristiques</b>	<b>Evaluation sommative</b>	<b>Evaluation formative</b>
<b>Moment</b>	Au terme d'une activité d'apprentissage	Pendant une activité d'apprentissage
<b>But</b>	Prise de décision	Amélioration de l'apprentissage
<b>Rétroaction</b>	Jugement définitif (note)	Retour en arrière (commentaires, souvent absence de note)
<b>Cadre de référence</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Tantôt normatif (on compare les étudiants les uns par rapport aux autres)</li><li>•Tantôt critérié (on évalue tous les étudiants en fonction des mêmes critères)</li></ul>	Toujours critérié (on évalue tous les étudiants en fonction des mêmes critères)



---

## Les 11 conditions nécessaires pour que l'évaluation renforce l'apprentissage (Gibbs et Simpson, 2004)

1. Fournir un nombre suffisant de travaux pour que l'étudiant passe un temps d'étude suffisant sur la matière.
  2. Ces travaux sont motivants et structurés de telle sorte que l'étudiant travaille en temps suffisant sur les parties importantes du cours.
  3. Les activités engagent l'étudiant dans un apprentissage constructif et approprié.
-

---

4. Les travaux communiquent des attentes élevées et clairement exprimées.

5. Les travaux sont accompagnés d'une rétroaction régulière, suffisante et détaillée.

6. La rétroaction vise uniquement la performance de l'étudiant, le travail qu'il accomplit en vue de réussir le devoir, et non pas l'étudiant lui-même et ses caractéristiques individuelles.

7. La rétroaction est offerte en temps voulu pour renforcer l'apprentissage.

---

---

8. La rétroaction est appropriée pour le devoir spécifique et les critères avec lesquels il sera évalué. En effet, la rétroaction peut remplir plusieurs fonctions:

- ❑ correction d'erreurs
  - ❑ faire progresser la compréhension par le biais d'explications supplémentaires
  - ❑ générer des situations supplémentaires d'apprentissage par la suggestion de ressources et tâches d'apprentissage supplémentaires
  - ❑ faire progresser le développement de certaines compétences transversales en les mettant en relief dans les commentaires plutôt que le contenu.
  - ❑ Développer chez l'étudiant une attitude réflexive en l'encourageant à réfléchir sur le processus d'apprentissage dans lequel il s'est engagé pour faire ce travail.
  - ❑ Identifier pour l'étudiant les points forts sur lesquels il peut continuer à construire son apprentissage
  - ❑ Démontrer une attitude positive et encourageante pour inciter l'étudiant à continuer son travail dans de bonnes conditions.
-

---

9. La rétroaction correspond à la compréhension de l'étudiant sur ce qu'il est supposé accomplir dans ce travail. Cependant, la compréhension de l'étudiant dépend aussi de sa conception:

- ❑ de l'activité
- ❑ de ce qu'est un apprentissage
- ❑ la connaissance
- ❑ du discours de la discipline

*Serge Moscovici: ses travaux sur les représentations sociales mettent en relief la nature des préconceptions des sujets qui constituent de véritables filtres face à toute intervention éducative. Les multiples convictions personnelles construites par le sujet, à travers ses diverses expériences, lui donne des manières d'interpréter le réel, de décoder les messages, et de se construire des manières de penser qui orientent, filtrent, voire déforment les leçons dont il bénéficie.*

---

10. La rétroaction est bien reçue et l'étudiant l'utilise pour renforcer son apprentissage. Quelques actions pour inciter l'étudiant à utiliser la rétroaction qui lui est offerte :

- ❑ demander aux étudiants de spécifier, sur leur travail, les parties où ils aimeraient recevoir une rétroaction, et n'écrire de commentaires que sur ces parties.
  - ❑ Ecrire des commentaires de rétroaction sur le devoir, mais ne pas donner de note. Ceci oblige les étudiants à lire les commentaires pour savoir si ils ont progresser ou non.
  - ❑ Demander à ce que l'étudiant auto-évalue (sans le noter) son travail, pour l'inciter en suite à comparer ses commentaires avec celui du professeur.
  - ❑ Faire une évaluation en 2 étapes : une première avec uniquement des commentaires de rétroaction pour aider l'étudiant à améliorer son travail (et donc continuer à apprendre), et plus tard une 2ième évaluation uniquement notée.
  - ❑ Ne fournir une note qu'après une auto-évaluation ou une séance de rétroaction avec le professeur ait eu lieu.
-

---

11. La rétroaction incite l'étudiant à agir. Les raisons pour lesquelles un étudiant peut ne pas agir sur une rétroaction sont :

- ❑ la rétroaction vient trop tard
  - ❑ la rétroaction adresse des problématiques qui ne seront plus revues en cours (plutôt que d'adresser des éléments qui seront repris ou anticipent la suite du cours)
  - ❑ la rétroaction implique un effort qui n'est pas réaliste pour l'étudiant ou trop vague (revoyez les écrits sur ce domaine, plutôt que : revoyez tel auteur, tel chapitre, etc..)
  - ❑ la rétroaction demande à ce que l'étudiant fasse quelque chose qu'il ne sait pas faire
  - ❑ la rétroaction est restreinte au contexte du devoir seul et ne peut s'appliquer à d'autres situations ou travaux
  - ❑ la rétroaction est trop négative, pas assez constructive, et décourage donc entièrement l'étudiant
  - ❑ il n'y a pas de mécanisme dans le cours qui permette de vérifier si l'étudiant agit sur la rétroaction, ce qui ne l'incite pas à lire les commentaires de rétroaction.
-

Réfléchissez à vos modalités et pratiques d'évaluation dans vos cours ou programmes : intègrent-elles certains ou tous ces principes ?  
Situez-vous sur l'échelle de Gibbs et Simpson...



---

# 1. Définir le terme de « compétence »





---

Pour Meirieu le terme recouvre 3 dimensions:

- 1) mettre en œuvre effectivement une habileté
- 2) mettre en œuvre cette habileté à l'intérieur d'une famille de situations identifiées
- 3) mettre en œuvre cette habileté en réalisant les tâches qui permettent de résoudre efficacement un problème

« La capacité d'une personne à *agir* d'une façon pertinente dans une *situation donnée* pour atteindre des *objectifs* spécifiques »

---

---

## Pour Tardif:

- Les **compétences** sont de l'ordre de l'**action** par opposition aux savoirs.
  - On devient de plus en plus compétent et performant selon la **progression** de la maîtrise de nos connaissances
  - Ces compétences se mettent en place et se construisent selon de **multiples situations réelles et complexes**.
  - L'étudiant **compétent** sait donc **articuler et relier**, savoir, savoir-faire et savoir être selon des situations diverses.
-

---

« Un savoir–agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »

---

---

dépasse le simple «savoir-faire»

« Un **savoir-agir** complexe prenant appui sur la **mobilisation et la combinaison efficaces** d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une **famille de situations.** »

Chaque compétence est indissociable des contextes dans lesquels elle est mise en œuvre. Importance de l'efficacité de la mobilisation et de la combinaison des ressources compte tenu du contexte en question.

Nécessité de circonscrire l'étendue des situations dans lesquelles une compétence donnée peut être mise en œuvre.

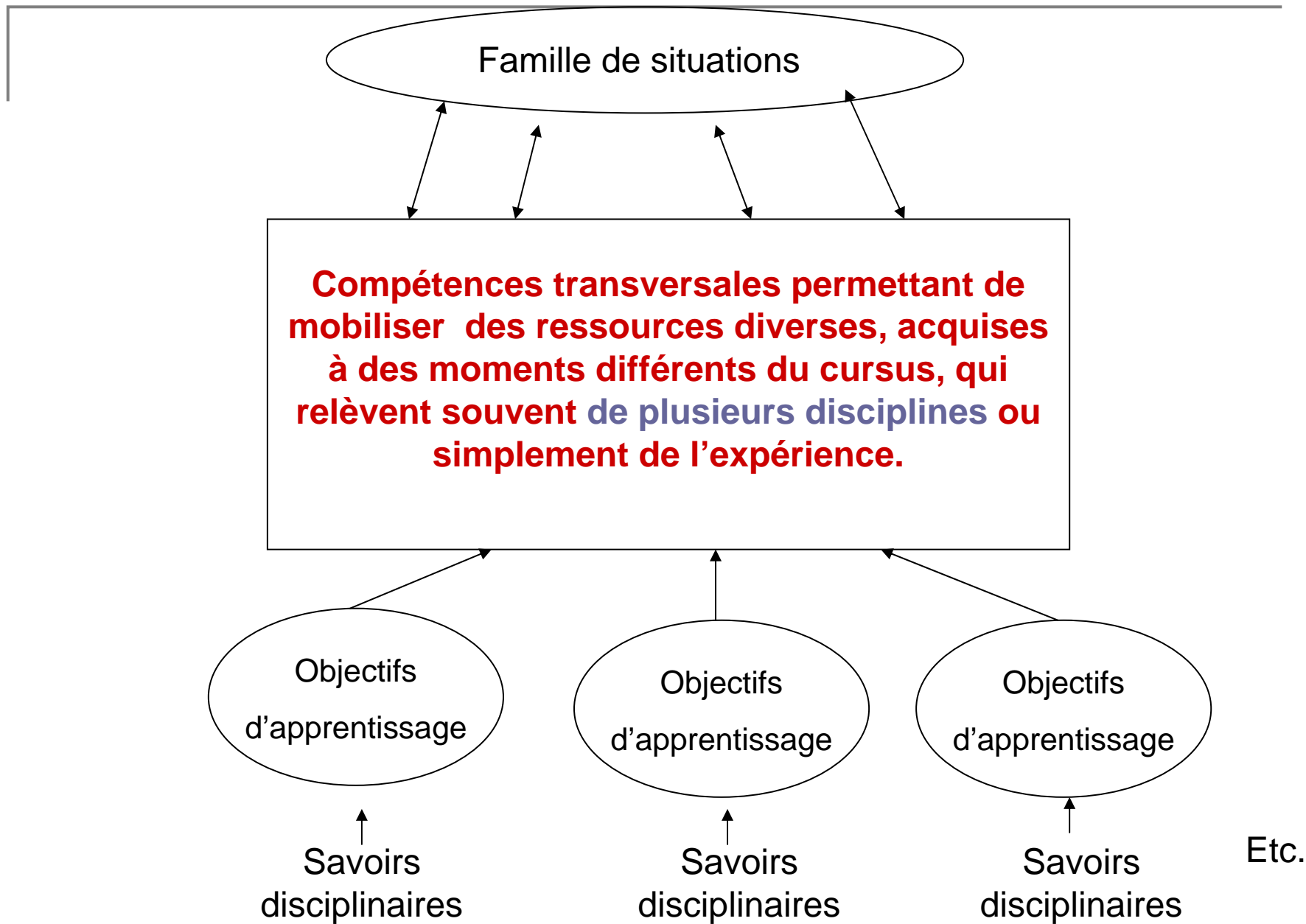
---

---

Pour Perrenoud:

« Une compétence est une capacité d'**action** efficace face à **une famille de situations**, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des **connaissances nécessaires** et de la **capacité de les mobiliser** à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de **vrais problèmes.** »

---



---

## 4. Evaluation des compétences et validation des acquis



---

« Pour évaluer des compétences, il ne faut pas poser une question de connaissance, il faut **créer une tâche complexe** et voir si les gens arrivent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant des connaissances.

La meilleure chose à faire pour cela c'est **d'intégrer l'évaluation au travail quotidien d'une classe**. Évaluer des compétences, c'est **observer** des apprenants au travail et porter un jugement sur les compétences en train de se construire.

On peut **documenter des observations**, les engranger, les noter méthodiquement et faire une sorte de “ bilan de compétences ”, mais Sans volonté de standardiser les procédures et d'évaluer tout le monde à date fixe. » (Perrenoud)

---



---

## L'utilisation du (e)portfolio d'apprentissage comme outil d'apprentissage et d'évaluation des acquis en termes de compétences et de savoirs.

- Le (e)portfolio est à la fois un outil et une approche d'enseignement et d'apprentissage qui permet de rendre compte et de valider les processus et les acquis d'apprentissage. *"A portfolio tells a story. It is the story of knowing. Knowing about things... Knowing oneself... Knowing an audience... Portfolios are students' own stories of what they know, why they believe they know it, and why others should be of the same opinion. A portfolio is opinion backed by facts... Students prove what they know with validated samples of their work."* (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991).
  - Le (e)portfolio est une collection systématique, réfléchie et organisée de documents et d'évidences validés sur des acquis et des processus que l'étudiant ou l'étudiante développe tout au long de son parcours universitaire afin de tracer un portrait holistique de ses réalisations et de son potentiel.
-

---

# Les portfolios ont le potentiel de:

- encourager l'étudiant à **prendre un rôle actif dans son apprentissage** en l'aidant à développer un regard critique et réflexif sur ce qu'il fait;
  - encourager l'étudiant à **prendre un rôle actif dans l'évaluation de ses acquis** (en particulier lorsqu'il doit sélectionner les productions qui démontrent d'un savoir ou d'une compétence acquise);
  - évaluer l'acquisition **d'une plus grande gamme de savoirs et de compétences**, démontrée par une variété d'évidences (autant de feedback à utiliser pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage)
  - **suivre** dans le temps de développement de l'étudiant
-

---

**“Si vous voulez changer quelque chose dans le processus d’apprentissage de vos étudiants, changez alors vos méthodes d’évaluation”**



**Si vous deviez changer une pratique dans vos méthodes et modalités d’évaluation, quelle serait-elle?**

---

---

## Les 7 principes d'un enseignement efficace en enseignement supérieur

*“The Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education”*

*Arthur Chickering and Zelda F. Gamson, 1987, The AAHE Bulletin, March Issue*

---

---

## Un enseignement efficace:

1. Favorise le contact étudiant- enseignant
  2. Favorise la coopération entre étudiants
  3. Favorise l'apprentissage actif
  4. Favorise la rétroaction immédiate
  5. Insiste sur une gestion de temps efficace
  6. Communique des attentes élevées
  7. Respecte la diversité
-

# Les stratégies qui favorisent un apprentissage profond et durable

## **La recherche nous dit que les étudiants apprennent mieux quand :**

- Ils comprennent les objectifs du cours et du programme, ainsi que les caractéristiques d'un travail jugé excellent.
- Ils sont stimulés par des défis intellectuels, et par des attentes élevées mais réalistes.
- Ils sont plus souvent engagés activement dans leur apprentissage qu'à écouter des cours magistraux.
- Ils interagissent dans des activités authentiques et multidimensionnelles dans lesquelles ils explorent, analysent, justifient, évaluent, pour arriver à des solutions multiples.
- la diversité de leurs styles d'apprentissage est respectée, et ils sont donc confrontés à une variété de situations d'apprentissage et d'évaluation pour démontrer ce qu'ils ont appris.

---

.../...

- 
- Ils interagissent avec leur enseignant et travaillent collaborativement avec leurs pairs.
  - Ils passent une période de temps significative à étudier et pratiquer
  - Ils reçoivent une rétroaction rapide et concrète sur leur travail
  - Ils participent à des activités co-curriculaires qui reprennent et construisent sur ce qu'ils ont appris en salle de classe
  - Ils réfléchissent sur ce qu'ils ont appris et sur la façon dont ils ont appris
  - Ils voient une cohérence dans leur apprentissage
  - Ils participent à une activité synthèse (un projet de recherche, un projet d'étude indépendante, ...) pour mettre ensemble toutes les connaissances et les aptitudes développées.
  - Les activités d'évaluation se concentrent sur les points les plus importants du cours et sont aussi de véritables activités d'apprentissage.
-

---

# Ce que recherchent les étudiants chez un professeur

- Clarté et organisation
  - Attention de la part de l'enseignant
  - Défi intellectuel
  - Spontanéité
  - Enthousiasme
  - Sincérité
  - Reconnaissance
  - Sens de l'humour
  - Engagement
-



---

Comment ces remarques affectent-elles vos  
cours et stratégies d'enseignement?



---

ENSEIGNER MOINS SIGNIFIE APPRENDRE  
PLUS!

*"BY TEACHING LESS,  
STUDENTS LEARN MORE!"*

---

---

## Quelques activités de pédagogie active:

- Le “One-minute paper”
  - Débuter la classe avec la contribution des étudiants
  - “Think/Pair/Share” ou “Buzz group”
  - Cartes conceptuelles
  - Synthèses de fin de classe
  - Résolutions de problèmes
  - Études de cas
-

---

# Références

Gibbs, G. and Simpson, C. (2003). Does your assessment support your students' learning? Journal of Learning and Teaching in Higher Education, 1,1.

<http://open.ac.uk/science/fdtl/documents/lit-review.pdf>

Elton, L. and Johnston, B. (2002). Assessment in Universities: a critical review of research available at

<http://www.ltsneng.ac.uk/er/assessment/indexasp>

---