

Manuel de pédagogie universitaire

mpu.usj.edu.lb/manuel

**Chapitres supplémentaires
2016 - 2017**

avec le soutien de

Maquette et mise en page : Murielle Chahine Toby, *Service des publications et de la communication (Spcom-USJ)*

Mise en page HTML Lina Koleilat Ghalayini

Imprimé à Beyrouth, 2014, Byblos

© *Tous droits réservés à la Mission de pédagogie universitaire - Université Saint-Joseph*

Des chapitres supplémentaires ont été ajoutés en 2015 et en 2017

D-I - ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE D'UN ENSEIGNEMENT

1- Qu'est-ce que l'évaluation des résultats d'apprentissage ?

C'est une évaluation qui porte sur un résultat d'apprentissage (**RA**) et non sur les moyens nécessaires à la réalisation de ce résultat que sont les savoirs et les savoir-faire appris. Elle évalue ce résultat à travers la **résolution d'un problème** posé dans une **situation contextualisée**.

Cette résolution suppose la **mobilisation** d'un certain nombre de **savoirs et de savoir-faire appris**. (De Ketele, 2013)

Elle comporte une situation d'évaluation complexe qui simule, à une échelle plus réduite et/ou avec des contraintes supplémentaires, une **situation réelle** dans le cadre de la discipline ou dans un contexte professionnel, exigeant la **mobilisation d'une compétence**. (Allal, 2010, adaptant un concept de Wiggins, 1989)

Si la *maîtrise de la gestion de la classe* est le résultat d'apprentissage (RA) attendu à la fin d'une unité d'enseignement au sein de l'éducation, l'évaluation des résultats de cet enseignement-apprentissage devra porter sur la capacité de l'étudiant à gérer la classe en situation réelle ou simulée, et non pas sur les connaissances que suppose cette gestion.

Plus loin, nous présenterons plusieurs exemples de dispositifs d'évaluation des résultats d'apprentissage.

2- Pourquoi l'évaluation des résultats d'apprentissage ?

- La validité des résultats d'une évaluation tient au fait que cette évaluation porte sur ce qu'elle est supposée évaluer, c'est à dire sur le comportement attendu au final, et non pas sur les moyens à mettre en œuvre.
- Les étudiants étant véritablement pilotés par les exigences de l'évaluation (Romainville, 1998, 2006), une évaluation portant sur les savoirs et les savoir-faire de l'étudiant et non sur leur mobilisation pour résoudre un problème professionnel serait contre productive. Elle encouragerait la tendance des étudiants à croire qu'il suffit pour réussir de cumuler et de mémoriser des connaissances.
- Seule une évaluation portant sur les résultats d'apprentissage peut jouer le rôle de « **pont constructif** » entre les processus d'apprentissage (qui sont la finalité de la formation universitaire) et les processus d'enseignement (qui en sont le moyen). (Allal, 2010)
- L'*évaluation des résultats d'apprentissage* qui se réalise à travers des situations-problèmes reproduisant la réalité ou la simulant favorise le développement, chez l'étudiant, d'une identité professionnelle et d'un sentiment d'appartenance à une communauté disciplinaire et/ou professionnelle. (Romainville, 2004)

3- Selon quelle procédure ? Avec quels dispositifs ?

L'évaluation peut prendre des formes diverses selon l'objectif qu'on cherche à atteindre et elle peut se réaliser selon des dispositifs variés.

3.1. Types d'évaluation :

Pour qu'elle remplisse efficacement son rôle de pont constructif entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage, l'évaluation ne peut être uniquement certificative, c'est-à-dire qu'elle n'a pas pour seul but d'affirmer si l'étudiant a atteint les objectifs finaux d'un programme de formation ou d'une unité d'enseignement. Elle doit prendre plusieurs formes et intervenir à des moments différents du processus d'enseignement-apprentissage.

Type	Période	Objectif
Évaluation diagnostique	Au début d'une unité d'enseignement	S'assurer des pré requis maîtrisés par l'étudiant pour décider, avant d'aborder le contenu de l'unité d'enseignement, des remédiations ou des consolidations nécessaires.
Évaluation formative	Tout le long d'une unité d'enseignement	Détecter le niveau d'acquisition des savoirs et des savoir-faire atteints par l'étudiant ainsi que les incompréhensions, les lacunes et les erreurs pour procéder, le plus rapidement possible, aux régulations nécessaires.
Évaluation sommative partielle	En plein milieu ou vers la fin d'une unité d'enseignement	Tester le niveau d'atteinte par l'étudiant des objectifs de l'unité d'enseignement ou résultats d'apprentissage (RA) pour procéder, si besoin est, aux remédiations qui s'imposent afin de mieux préparer ce dernier à l'examen final.
Évaluation sommative finale ou certificative	À la fin d'une unité d'enseignement	S'assurer que l'étudiant a atteint les objectifs de l'unité d'enseignement (RA) pour certifier socialement sa réussite à travers un bulletin chiffré.

Ainsi, seule l'évaluation sommative (ou certificative) porte véritablement sur les résultats d'apprentissage (RA).

3.2. Types d'épreuves / de dispositifs d'évaluation

Dispositifs d'évaluation formative

L'évaluation formative qui porte sur des savoirs et des savoir-faire nouvellement appris peut se réaliser sous plusieurs formes :

- contrôle continu portant sur les différents apprentissages avec tests intermédiaires et remédiation, si nécessaire ;
- appréciation et feedback relatifs à une étape préliminaire d'une production. Comme exemple : des commentaires sur le plan d'un rapport de recherche ;
- grilles d'auto-évaluation guidant la préparation aux examens ;
- permanences assurées par l'enseignant (conseils, exercices proposés, etc.) durant le trimestre ou le semestre ou entre deux sessions d'examens.(Romainville, 1989)

Dispositifs d'évaluation sommative

L'évaluation sommative finale porte sur les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire sur les résultats de fin de parcours qui se décrivent en termes de comportements. Cette évaluation doit vérifier la capacité de l'étudiant à **mobiliser les acquis qu'il trouve nécessaires** (savoirs, savoir-faire, aptitudes qu'il choisit de mobiliser) pour résoudre le problème posé dans une situation de vie, disciplinaire ou professionnelle. La **situation** d'examen sera donc toujours **contextualisée**, authentique ou simulée. En voici quelques exemples appartenant à différents domaines disciplinaires.

Dispositif d'évaluation : Examen sur table à partir d'une étude de cas ou situation – problème

Domaine disciplinaire : Sciences économiques et sociales, unité d'enseignement : *Le comportement du consommateur, Maîtrise de gestion en entreprise*

Caractéristiques de ce dispositif :

- Il correspond à une unité d'enseignement considérée généralement plus académique que professionnalisante.
- Il s'adapte aux conditions habituelles de l'examen écrit et oral.
- C'est une étude de cas authentique qui simule des situations auxquelles l'étudiant pourra être confronté après sa formation (ex., poste en gestion d'entreprise, en conseil clientèle, en marketing).
- C'est une situation ouverte et complexe autorisant différentes interprétations selon les théories et les hypothèses auxquelles l'étudiant aura recours.
- La situation porte sur la mise en œuvre d'une compétence reliant les connaissances (concepts théoriques sur le comportement du consommateur) à des capacités plus génériques telles que l'analyse, la formulation d'une stratégie de communication, l'argumentation, la transposition à d'autres contextes culturels (recontextualisation).

Procédure :

Présentation du cas :

Le « restaurant du vrai bonheur » serait un nouveau concept de restaurant inauguré par deux amis Marc et Pierre-Yves, âgés de 35 et 37 ans. Marc est en interruption d'emploi depuis un an et Pierre-Yves est conseiller clientèle dans une grande banque genevoise. Tous deux sont mariés et ont des enfants dont l'âge varie entre 4 et 9 ans. Ils étaient habitués à sortir entre amis au restaurant depuis leurs années d'université. Les deux amis trouvent dommage de devoir maintenant choisir entre inviter des amis chez soi ou, lorsqu'il s'agit de sortir au restaurant, se contenter de la pizzeria du quartier pour y dîner avec leur progéniture, ou confier leurs enfants à des baby-sitter... Ajoutons que Marc est passionné de cuisine et Pierre-Yves est un fin connaisseur de vin.

Leur idée :

Créer un restaurant « gourmet » où les parents accompagnés d'enfants pourraient se rendre en soirée. Les enfants et les parents dîneraient en fait dans des salles séparées. Pendant que les adultes dégusteraient des mets fins..., les enfants seraient sous la surveillance d'un personnel de qualité.

Leur approche clientèle :

Proposer des cartes de fidélité aux familles, garder le contact avec un petit journal mensuel... Cette formule « club » couvrirait la région de Genève puis, plus tard, Lausanne.

Leur objectif marketing :

Atteindre le cap des 300 familles abonnées ou régulières en 2008 et compter sur une base régulière de 50 personnes par soirée le vendredi et samedi et 25 en semaine.

QUESTIONS :

- 1/ Choisissez les concepts théoriques vus en cours et que vous jugez les plus pertinents pour analyser le cas. Présentez quelles sont, selon vous, les chances de succès et d'échec du « Restaurant du vrai bonheur ».
- 2/ Après avoir bien défini votre cible, proposez une stratégie de communication avec la clientèle visée en vous appuyant également sur des concepts vus en cours.
- 3/ Pour conclure : pensez-vous que ce concept de restaurant a des chances ou pas de se développer à l'avenir ? Pensez-vous que la formule serait utilisable dans d'autres cultures ? Choisissez deux cultures de référence et comparez-les ici.

Référence : Allal, 2010

Dispositif d'évaluation : Évaluation de projet

Domaine disciplinaire : Robotique, étudiants de dernière année de génie

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les savoirs et les savoir-faire acquis par l'étudiant ainsi que sa capacité à être créatif.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son employeur.

Et pourquoi pas un robot wallon ?

*La Région wallonne souhaite se doter d'un robot d'intervention pour les centrales de la région. Dans ce cadre, elle s'est associée au fond « De Bremaecker-Stockem » pour lancer un concours destiné aux étudiants ingénieurs de première année, c'est-à-dire vous. **Ce concours vise à concevoir un robot capable d'aller dans les centrales nucléaires pour y extraire des déchets fortement radioactifs.** Le robot devra se déplacer de manière autonome sur un sol horizontal, plat et préalablement nettoyé. Il sera muni d'une pince pouvant saisir des pièces de 5 kg maximum, les placer dans un conteneur de protection et les sortir de la zone radioactive. Par autonome, il faut comprendre que le robot sera guidé par un ingénieur via une caméra embarquée, mais disposera de capacité de déplacement en autonomie, par exemple en détectant automatiquement des obstacles ou en longeant un mur, etc.*

Votre objectif est donc de participer le mieux possible à ce concours. Nous vous invitons donc à prendre connaissance du règlement du concours sur iCampus (cours FSAB1501 projet P1). Mais attention, le concours n'est pas tout. En fin de quadrimestre, vous devrez convaincre les responsables académiques que votre projet est viable...

Référence : <http://www.paperblog.fr/4557312/fukushima-l-intervention-d-un-robot-japonais/> consulté le 06/09/2011

Dispositif d'évaluation : Portfolio d'évaluation + entretien de coévaluation

Domaine disciplinaire : Sciences de l'éducation, La formation des enseignants du primaire

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les expériences pratiques de l'étudiant (stages) et les unités d'enseignement théorique qu'il a suivies.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il assure un accompagnement formatif avant l'évaluation sommative.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son directeur.

Suite à un séminaire d'intégration ayant pour but d'établir des liens entre les expériences de stage dans les écoles primaires et les thèmes abordés dans les cours et séminaires à l'université, l'étudiant est appelé à construire un portfolio.

Procédure

Constitution du portfolio qui comportera :

- Évaluations des stages en responsabilité ;
- Documents provenant des stages ;
- Grille d'auto-évaluation et textes de réflexion métacognitive dans lesquels l'étudiant analyse ses procédures ;
- Un texte final sur « Ma progression en prise de responsabilité dans des situations d'enseignement ».

Évaluation formative : l'étudiant profite d'un accompagnement durant la période de constitution de son portfolio.

Évaluation sommative : l'enseignant attribuera une note au portfolio selon des critères préalablement fournis à l'étudiant.

Entretien de coévaluation de 40 minutes sur la base du portfolio entre l'étudiant et l'enseignant : Il est demandé à l'étudiant de relever les compétences qu'il pense avoir développées au terme de sa formation initiale et les objectifs qu'il pense devoir poursuivre dans le cadre de sa formation continue. L'enseignant donne ses commentaires et peut poser des questions d'explicitation. La qualité de l'intervention de l'étudiant peut augmenter (mais pas baisser) la note donnée pour le portfolio.

Référence : Allal, 2010

Dispositif d'évaluation : Évaluation collégiale à partir de travaux de groupes

Domaine disciplinaire : Sciences de l'éducation, cours de méthodologie et d'évaluation, Master en sciences de l'éducation

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les expériences pratiques de l'étudiant (stages) et les unités d'enseignement théorique qu'il a suivies.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il assure un accompagnement formatif avant l'évaluation sommative.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son directeur.

Contexte :

- « Master en sciences de l'éducation » ;
- public d'adultes ayant une longue expérience de l'enseignement, de la formation ou du travail social ;
- groupe de 30 étudiants (répartis en équipes de 3 pour certaines tâches).

Résultats d'apprentissage de l'unité d'enseignement

- RA1. Réaliser en équipe une recherche évaluative commanditée réellement, prenant comme objets d'évaluation les méthodes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans un contexte institutionnel donné.
- RA2. Rédiger en équipe une section du rapport d'évaluation à destination du commanditaire sur la base des données d'enquête récoltées.
- RA3. Jeter un regard critique constructif sur deux sections rédigées par deux autres équipes et s'approprier les commentaires critiques des deux autres équipes sur le travail de sa propre équipe.

Procédure

1. Tâches individuelles:

- prendre connaissance du portfolio (ensemble de textes) et s'y référer constamment ;
- accomplir les tâches décidées par son équipe ;
- prendre connaissance des rapports de deux autres équipes et en faire des commentaires constructifs ;
- s'approprier les commentaires faits par les autres.

2. Tâches collectives (grand groupe):

- construire un cadre problématique commun ;
- construire un cadre méthodologique ;
- planifier le travail des équipes ;
- évaluer et harmoniser les diverses productions des équipes (outils, base de données, récolte des données, traitements, conception du rapport...).

3. Tâches des équipes

- faire des propositions opérationnelles pour les tâches collectives (cadre problématique, cadre méthodologique, outils de récolte des données, structure de la base de données, traitements, conception du rapport) ;
- planifier et réaliser la récolte des données qui est confiée à l'équipe.

Modalités de l'évaluation

1. Le rapport écrit de l'équipe

- Chaque rapport écrit est évalué une première fois par l'enseignant sur la base d'une grille commune de critères.
- Les rapports sont ensuite comparés transversalement, c'est-à-dire partie par partie (identification des meilleures stratégies pour permettre un feedback constructif). En effet, chaque rapport obéit à la même structure:
 - Analyse de la commande
 - Cadre problématique
 - Cadre méthodologique
 - Présentation des résultats (seule section nettement différenciée)
 - Conclusions et propositions

2. L'évaluation collégiale et constructive des rapports (réunion de trois équipes avec l'enseignant)

Dispositif de l'évaluation collégiale :

- soit le rapport de l'équipe A comme objet de l'évaluation collégiale ;
- chaque membre de l'équipe B, puis de l'équipe C, fait un commentaire constructif sur la base d'une série de questions guides (Voir plus loin) ;
- ensuite, chaque membre de l'équipe A réagit aux commentaires et fait un commentaire constructif sur le travail de son équipe sur la base d'une série de questions ;
- on recommence le processus en prenant le travail de l'équipe B, puis celui de l'équipe C.

Les questions guides pour les équipes B et C :

- a. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans le rapport A? (références concrètes aux parties du rapport)
- b. Quels seraient les points du rapport A qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande au rapport ?
- c. Quels sont les points du rapport A qui sont les plus utiles pour améliorer le rapport de mon équipe ?
- d. Si j'avais été dans cette équipe, qu'est-ce que j'aurais pu apporter qui aurait amélioré leur rapport ?

Les questions guides pour l'équipe A :

- a. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans notre rapport? (références concrètes aux parties du rapport). En quoi cela rejoint-il ou non les commentaires des autres équipes ?
- b. Compte tenu des commentaires des autres équipes, quels seraient les points de notre rapport qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande à notre rapport?
- c. Quels ont été mes apports spécifiques les plus importants au rapport de mon équipe ? (références concrètes aux parties du rapport)
- d. Qu'est-ce que les autres membres de mon équipe m'ont appris grâce à leurs apports spécifiques ?

3. Une évaluation écrite individuelle à partir d'une grille relative à trois critères, construite pendant le cours avec les étudiants :

- la qualité du travail pendant l'unité d'enseignement ;
- la qualité du rapport écrit ;
- la qualité de la discussion lors de l'évaluation collégiale.

4. Une synthèse des évaluations par l'enseignant : En fin de séance, l'enseignant fait une synthèse des forces et des points susceptibles d'amélioration en référence aux trois critères précités.

- les forces du rapport ;
- les points susceptibles d'être améliorés ;
- l'apport des autres rapports au rapport en question ;
- l'apport du rapport aux autres rapports.

Référence : De Ketele, 2013

3.3. Types de questionnement (adaptés à l'évaluation des RA) : Les questions qu'on peut poser dans les différents dispositifs d'évaluation peuvent être de natures différentes :

- Questions ou tâches de sélection
 - Items dichotomiques (vrai/faux ou oui/non)
 - Questions à choix multiple (QCM)
 - Questions à appariement
- Questions ou tâches de production
 - Questions à réponse courte (QROC)
 - Questions à réponse longue (QRL)

Ces questions peuvent servir à évaluer des RA à condition toutefois qu'elles portent sur des situations-problèmes, c'est-à-dire sur des « tâches contextualisées authentiques ».

4- Quelles précautions prendre ?

- a. Les consignes et les conditions d'évaluation doivent être communiquées aux étudiants au début d'une unité d'enseignement dans le but de :
 - favoriser une meilleure articulation et régulation des activités d'enseignement ;
 - favoriser une meilleure articulation et régulation des activités d'apprentissage.
- b. Dans une évaluation des RA, on peut avoir recours, à côté de la situation authentique à résoudre, à des questions portant sur des savoirs et/ou sur des savoir-faire.
- c. Lorsque la consigne propose une situation authentique et qu'elle précise les ressources à mobiliser, l'évaluation se contente dans ce cas de vérifier l'emploi (ou l'application) de ces ressources.
- d. Lorsqu'on cherche à vérifier un RA, il faut éviter de préciser les ressources à mobiliser pour résoudre le problème.
- e. Il est indispensable de multiplier les évaluations formatives et de recourir à l'évaluation sommative partielle lorsque l'évaluation finale évalue des RA.

5- Pour en savoir plus

- **ALLAL L., 2010**, *Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage dans le contexte universitaire*, conférence du 13 janv. 2010 à l'Université de Genève.
- **DE KETELE J-M., 2013**, *L'Évaluation des acquis selon la culture des résultats d'apprentissage*, conférence du 7 nov. 2013 à l'Université Saint Joseph de Beyrouth.
- **ROMAINVILLE M. et al., 1998**, *L'Étudiant-apprenant*, De Boeck, Bruxelles.
- **ROMAINVILLE M., 2004**, *L'Apprentissage chez les étudiants* in *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Annot E. et Fave-Bonnet M. (eds), L'Harmattan, Paris.
- **ROMAINVILLE M., 2006**, «*Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université.*» In REGE COLLET N. et ROMAINVILLE M. (eds) *La Pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck, Bruxelles.

Revue :

Bulletin de l'Association pour le Développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE), 2013/3 (www.admee.org).

Samir HOYEK
2013