

# Évaluation des apprentissages des étudiants : visées, objets et outils

SupAgro Montpellier

Juin 2018

Joelle Demougeot-Lebel

<b>PREAMBULE .....</b>	<b>3</b>
<i>Rappel de la demande d'accompagnement.....</i>	<i>3</i>
<i>Besoins identifiés par SupAgro .....</i>	<i>3</i>
<i>3 objectifs visés.....</i>	<i>3</i>
<i>Retours sur les questions posées à propos de l'évaluation des apprentissages.....</i>	<i>3</i>
<b>QUESTIONS GENERALES AUTOUR DE « L'ÉVALUATION » .....</b>	<b>3</b>
<i>Évaluation ?.....</i>	<i>3</i>
<i>Les visées de l'évaluation .....</i>	<i>3</i>
<b>LES TROIS ETAPES DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES .....</b>	<b>5</b>
<i>Les objets d'évaluation (Quel(s) apprentissage(s) veut-on évaluer ?) .....</i>	<i>5</i>
<i>Les outils d'évaluation (Comment obtenir des preuves de l'apprentissage ?) .....</i>	<i>8</i>
<i>L'interprétation (Comment analyser ces preuves d'apprentissage ?).....</i>	<i>10</i>
<i>Un exemple : grille de présentation d'un projet de recherche .....</i>	<i>11</i>
<i>Ressources complémentaires.....</i>	<i>12</i>
<b>GROUPE 1 : ÉVALUATION DES TRAVAUX DE GROUPE .....</b>	<b>13</b>
<i>Évaluation des travaux en groupe.....</i>	<i>13</i>
<i>Un exemple : L'évaluation sommative en groupe avec pondération pour contribution individuelle (Durrenberger, 2017) .....</i>	<i>14</i>
<i>Ressources complémentaires.....</i>	<i>15</i>
<b>GROUPE 2 : ÉVALUATION EN GRANDS GROUPES.....</b>	<b>16</b>
<i>Évaluer les apprentissages de grands groupes à l'aide de test automatisés.....</i>	<i>16</i>
<i>Un exemple : l'examen carrousel (Blanc-Julien, 2017).....</i>	<i>16</i>
<i>Ressources Complémentaires.....</i>	<i>18</i>
<b>GROUPE 3 : ÉVALUATION PAR LES PAIRS ET AUTOEVALUATION .....</b>	<b>18</b>
<i>Évaluation par les pairs.....</i>	<i>18</i>
<i>Un exemple : L'expérimentation pédagogique en question a été menée en formation d'ingénieur à Télécom Bretagne.....</i>	<i>19</i>
<i>Auto-évaluation .....</i>	<i>21</i>
<i>Un exemple : co-construction d'une grille critériée avec les étudiants (Martin, 2017).....</i>	<i>21</i>
<i>Ressources complémentaires.....</i>	<i>23</i>
<b>Travaux cités .....</b>	<b>24</b>

## PREAMBULE

### Rappel de la demande d'accompagnement

#### Besoins identifiés par SupAgro

- prendre des orientations pour accompagner les évolutions des pratiques pédagogiques dans l'établissement en vue d'apprentissages plus efficaces
- un axe d'entrée est privilégié : celui de l'évaluation des apprentissages des étudiants

#### 3 objectifs visés

- la transformation de l'enseignement (quand et si nécessaire)
- le développement professionnel pédagogique des enseignants
- l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiants avec pour résultats tangibles une meilleure réussite de ceux-ci

Dans ce cadre, le présent document fait un point sur quelques problématiques liées à l'évaluation des apprentissages des étudiants afin de contribuer aux objectifs visés. Il apporte des éléments issus de données probantes de recherches en éducation au sens large (sciences du comportement, sciences de l'intervention et neurosciences) et des références bibliographiques pour éclairer la réflexion. Il ne s'agit pas ici de modéliser et diriger les pratiques pédagogiques mais de contribuer à la réflexion des enseignants.

### Retours sur les questions posées à propos de l'évaluation des apprentissages

#### Tableau récapitulatif des thèmes et groupes de l'automne 2017

	Thème	Nombre de personnes
Groupe 1	Évaluation travaux de groupe	3
Groupe 2	Évaluation en grands groupes	4
Groupe 3	Évaluation par les pairs/autoévaluation	4
Groupe 4	Les notes	4
Groupe 5	Objets d'évaluation	9
Groupe 6	Pluridisciplinarité	3
Groupe 7	Alternance	2

Les éléments ci-après reprennent les questionnements des groupes sur les thèmes suivants : Évaluation travaux de groupe ; Évaluation en grands groupes ; Évaluation par les pairs/autoévaluation ; Objets d'évaluation.

## QUESTIONS GÉNÉRALES AUTOUR DE « L'ÉVALUATION »

### Évaluation ?

Il existe de nombreuses acceptations du terme « évaluation » en éducation. L'évaluation est entendue ici comme l'ensemble des procédures mises en œuvre pour mesurer les résultats d'apprentissage des étudiants. L'évaluation est souvent perçue comme « en-dehors » du processus d'apprentissage et d'enseignement. Pourtant, comme le rappelle (Gibbs, 2006) « *L'évaluation a davantage d'impact sur l'apprentissage des étudiants que toute autre intervention éducative* » car comme le montrent nombre de données probantes en éducation, évaluer, tester et mesurer peut efficacement servir aux apprentissages des étudiants.

### Les visées de l'évaluation

En éducation, il existe plusieurs types d'évaluation :

- Pronostique : AVANT l'apprentissage, permet l'analyse des situations, des besoins, des profils et pré-requis d'étudiants.
- Diagnostique : AVANT l'apprentissage, permet l'analyse des situations, des besoins, des profils et pré-requis d'étudiants.
- Formative : PENDANT l'apprentissage, sert d'accompagnement de l'apprentissage, permet la remédiation et l'autorégulation. L'objectif est d'obtenir une double rétroaction : sur les apprentissages de l'étudiant mais aussi sur l'enseignement. Ce type d'évaluation privilégie la régulation et autorise l'erreur (qui n'est pas ici un échec mais une modalité d'apprentissage normal) et les essais.
- Sommative : APRÈS l'apprentissage permet l'inventaire/bilan des savoirs/compétences acquis. Met l'accent sur les performances évaluées en fonction des critères de réussite. Celle-ci peut-être l'occasion de délivrance de diplômes, auquel cas elle est dite Certificative.

Ces deux dernières sont distinctes mais complémentaires. Il est de tradition de les distinguer selon les visées qu'elles servent : Évaluation POUR l'apprentissage (Formative) ou Évaluation DES apprentissages (Sommative qui peut être Certificative). Elles se distinguent par un certain nombre d'éléments :

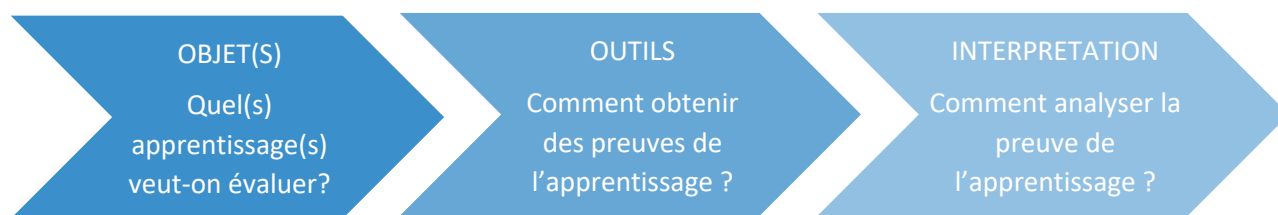
Type d'évaluation	FORMATIVE Évaluation POUR l'apprentissage	SOMMATIVE Évaluation DES apprentissages (qui peut être « certificative »)
Modèle centré sur...	L'apprenant... → permet de vérifier ses apprentissages	L'enseignant... → juge si les objectifs ont été atteints
Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transforme les standards en cibles;</li> <li>• Informe l'apprenant des cibles;</li> <li>• Construit l'évaluation;</li> <li>• Adapte ses consignes selon les résultats obtenus;</li> <li>• Offre une rétroaction descriptive;</li> <li>• Permet à l'apprenant de participer aux prises de décisions concernant l'évaluation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administre les évaluations afin de s'assurer des précisions des résultats (pour comparaison);</li> <li>• Utilise les résultats afin d'accompagner l'apprenant vers l'atteinte des standards de réussite;</li> <li>• Construit l'évaluation qui servira à la publication des résultats.</li> </ul>
Rôle de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'autoévalue et garde des traces de sa progression;</li> <li>• Contribue aux choix des buts ciblés;</li> <li>• Réagit aux résultats obtenus afin de s'améliorer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudie afin d'atteindre les standards de réussite;</li> <li>• Passe les épreuves;</li> <li>• S'efforce d'atteindre le meilleur résultat possible;</li> <li>• Évite l'échec.</li> </ul>
Objet de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour l'enseignant (régulation des enseignements)</li> <li>• Permet d'avoir un retour sur ce que les étudiants ont appris et d'adapter l'enseignement si nécessaire;</li> <li>• Pour les étudiants (régulation);</li> <li>• Permet d'avoir un retour sur leur niveau par rapport aux exigences et d'adapter leurs apprentissages si nécessaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validation institutionnelle des acquis :</li> <li>• une note,</li> <li>• un classement</li> <li>• pour que l'institution sache situer les apprenants.</li> </ul>
But	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promouvoir l'augmentation de la réussite afin d'aider l'apprenant à atteindre les standards;</li> <li>• Encourager la progression en cours;</li> <li>• Viser l'amélioration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documenter les réussites individuelles et de groupe ainsi que la maîtrise des standards (moyenne);</li> <li>• Mesurer la réussite au moment opportun afin de publier les résultats;</li> <li>• indique s'il a réussi ou échoué par rapport à une norme établie (évaluation normative) ou par rapport aux objectifs fixés (évaluation critériée).</li> </ul>
Moment de l'évaluation	Avant, pendant et après l'apprentissage.	Après une série d'apprentissages terminés.
Qui évalue ?	L'étudiant, les pairs, l'enseignant → autoévaluation, évaluation par les pairs co-évaluation.	L'enseignant / L'équipe pédagogique/ Un tiers extérieur (Baccalauréat) / etc. ==> hétéro-évaluation.

Type d'évaluation	Critériée.	Normative ou Critériée.
Outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grilles d'évaluation descriptive;</li> <li>Autoévaluation;</li> <li>Rétroaction constructive à l'apprenant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Test de classement;</li> <li>Examen final (bilan);</li> <li>Évaluation de fin de cycle.</li> </ul>
Statut de l'erreur	Erreur perçue positivement. Interprétation souvent critériée.	Erreur perçue négativement. Interprétation souvent normative.
Utilité pour l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'informe du degré d'atteinte et de maîtrise des objectifs par l'apprenant.</li> <li>Lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte, pour lui permettre de vérifier la compréhension des notions qui viennent d'être abordées.</li> <li>Savoir ce que l'apprenant a compris, acquis, sur quoi il bute, comment il apprend, ce qui l'aide ou le perturbe, l'intéresse ou l'ennuie, etc.</li> <li>Lui permet d'adapter, d'ajuster les activités pédagogiques aux caractéristiques des apprenant.</li> <li>La co-évaluation permet d'engager un dialogue entre enseignant et apprenants sur les écarts d'appréciations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prise de décision quant à la réussite d'un enseignement par l'apprenant.</li> <li>Lui permet d'analyser et interpréter le taux de réussite général de l'ensemble des apprenants, leurs acquis et échecs pour éventuellement réajuster son enseignement.</li> </ul>

## LES TROIS ETAPES DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Le processus global d'évaluation des apprentissages nécessite 3 choix différents (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001) avant de prendre une décision finale :

- Les objets d'évaluation : Quel(s) apprentissage(s) veut-on évaluer?
- Les outils : Comment obtenir des preuves de l'apprentissage ?
- L'interprétation : Comment analyser ces preuves d'apprentissage ?



Les objets d'évaluation (Quel(s) apprentissage(s) veut-on évaluer ?)

*Questions relevées lors des journées SUPAGRO : Qu'évalue-t-on? Connaissances, compétences, savoir-faire, savoir-être ?*

Les apprentissages à évaluer sont souvent divers et cette diversité peut prendre plusieurs aspects. Par exemple on peut les catégoriser selon leur domaine d'apprentissage:

- Socio-affectif (savoir-être, attitudes)
- Psychomoteur (savoir-faire, habiletés)
- Cognitif (savoir, connaissances)

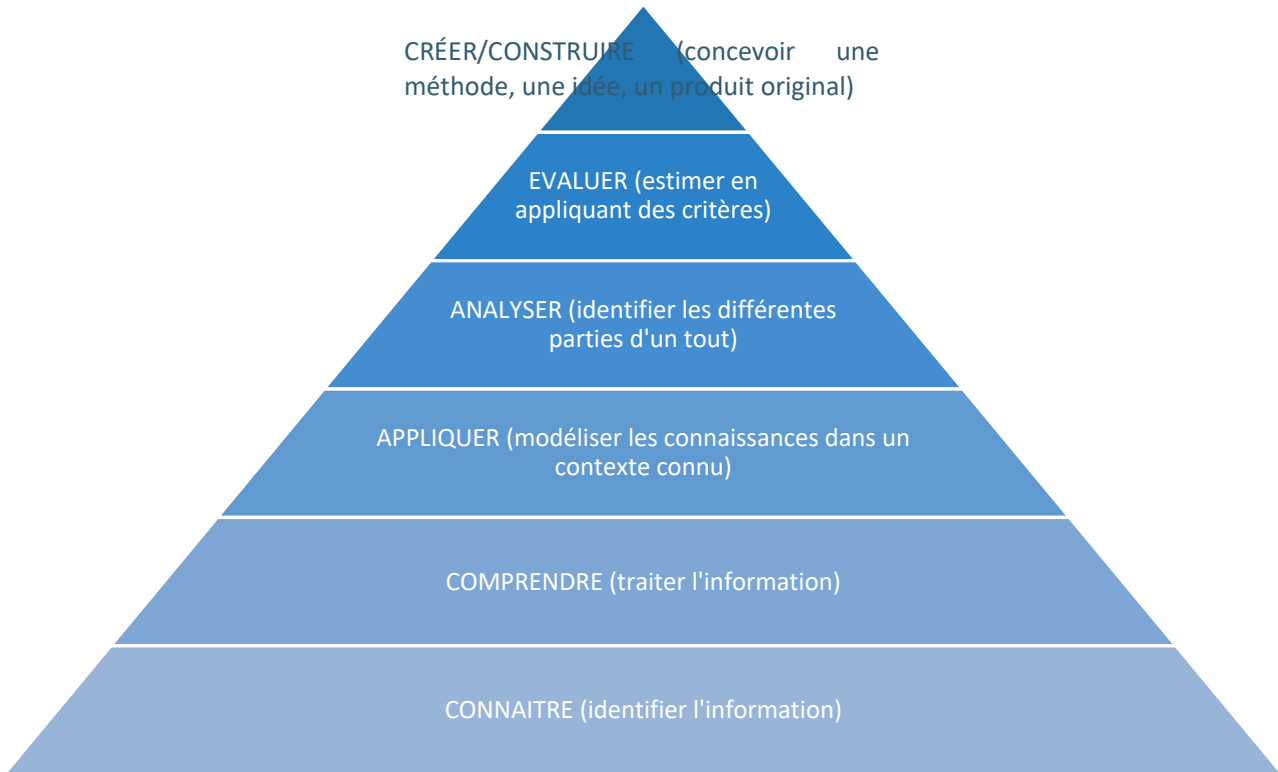
Chacun de ces domaines a donné lieu à une ou plusieurs taxonomies spécifiques. Citons par exemple la taxonomie de Krathwohl, Bloom, Masia (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964) pour le domaine socio-affectif :

Niveau	Caractéristiques du niveau	Verbes d'action liés au niveau
<b>1. Réception</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place de situations où l'étudiant doit écouter, accepter, différencier, choisir, partager, etc.</li> <li>Création d'un climat propice à la réception.</li> <li>Considérer les comportements non verbaux des étudiants.</li> </ul>	Accepter, Accumuler, Choisir, Combiner, Contrôler, Différencier, Écouter, Isoler, Partager, Séparer
<b>2. Réponse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place de situations où l'étudiant doit démontrer son assentiment.</li> <li>Création d'un climat propice à l'expression.</li> </ul>	Acclamer, Applaudir, Approuver, Augmenter, Discuter, Jouer, Pratiquer, Suivre
<b>3. Valorisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place de situations où l'étudiant doit démontrer son engagement individuel envers une valeur fondamentale plutôt que par le désir de plaire ou d'obéir.</li> <li>Création d'un climat respectueux de l'expression personnelle.</li> </ul>	Aider, Argumenter, Assister, Augmenter, Contester, Débattre, Encourager, Nier, Protester, Renoncer à, Spécifier
<b>4. Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place de situations où l'étudiant doit discuter, théoriser sur, comparer, harmoniser, définir, formuler son système de valeurs.</li> <li>Prise en compte du besoin de recul et de temps dans la proposition des dates de tombée.</li> </ul>	Abstraire, Analyser, Comparer, Définir, Discuter, Formuler, Harmoniser, Organiser, Théoriser sur
<b>5. Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proposition d'activités permettant à l'étudiant de confronter son système de valeurs à celui d'autres individus ou groupes ou de mettre en pratique des principes déontologiques.</li> </ul>	Changer, Compléter, Diriger, Évaluer, Éviter, Réclamer, Résister, Résoudre, Réviser

Pour le domaine psychomoteur, la taxonomie de Jewett et Mulan (1977) est caractérisée par des niveaux progressifs de comportements allant de mouvement généraux à des mouvements créatifs.

Niveau	Caractéristiques du niveau	Verbes d'action liés au niveau
<b>1. Mouvements généraux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opérations ou processus moteurs qui facilitent le développement de modèles (patterns) de mouvements humains.</li> <li>Percevoir : reconnaissance de mouvements, positions, modèles et habiletés au moyen des organes des sens.</li> <li>Imiter : duplication d'un modèle moteur ou d'une habileté à la suite d'une perception.</li> <li>Réaliser un modèle (exécuter) : arrangement et utilisation des parties du corps d'une manière harmonieuse pour réaliser un mouvement ou une habileté.</li> </ul>	Percevoir, Imiter, Réaliser un modèle, Découvrir, Discriminer, Identifier, Reconnaître, Imiter Mimer, Reproduire, Coordonner, Démontrer, Exécuter, Réaliser
<b>2. Mouvements ordinatifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rencontrer les exigences de tâches motrices spécifiques au moyen de processus d'organisation, de réalisation et de perfectionnement de modèles et habiletés moteurs.</li> <li>Adapter : modification d'un mouvement ou d'une habileté modèles afin de satisfaire certaines demandes spécifiques de tâche.</li> <li>Perfectionner : acquisition d'un contrôle facile et efficient dans la réalisation d'un mouvement ou d'une habileté modèles sous l'action d'un processus de perfectionnement par :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>élimination des mouvements parasites;</li> <li>maîtrise des relations spatiales et temporelles;</li> <li>réalisation habituelle dans des conditions plus complexes.</li> </ul> </li> </ul>	Adapter, Perfectionner, Ajuster, Appliquer, Employer, Utiliser, Améliorer, Contrôler, Réaliser d'une manière facile et efficiente, Régler, Synchroniser, Systématiser
<b>3. Mouvements créatifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processus d'intervention ou de création de mouvements qui serviront essentiellement les objectifs de l'étudiant.</li> <li>Varié : intervention ou construction d'options nouvelles dans la réalisation de mouvements ou d'habiletés.</li> <li>Improviser : réaliser des mouvements nouveaux ou des combinaisons de mouvements.</li> <li>Composer : création de types ou de modèles de mouvements.</li> </ul>	Varié, Improviser, Composer, Changer, Diversifier, Modifier, Recevoir, Anticiper, Improviser, Interpréter, Composer, Symboliser

A propos des apprentissages du domaine cognitif Bloom (1956) par exemple, indique qu'ils peuvent être envisagés sur un continuum allant de simple ou en surface (la connaissance/mémorisation) à complexe ou en profondeur (la synthèse et l'évaluation). Apprendre c'est donc se construire un nouveau schéma qui peut dépasser la simple acquisition des connaissances et la mémorisation pour atteindre des processus mentaux plus complexes comme la résolution de problèmes, l'analyse, l'évaluation, etc. Plus récemment, sa taxonomie des apprentissages de type cognitif a été revisitée (Anderson & Krathwohl, 2001) et on considère aujourd'hui que l'apprentissage peut relever de six niveaux allant de la connaissance/mémorisation (apprentissage simple) à la création d'un objet, d'une réflexion ou d'un produit nouveau (apprentissage complexe) en passant par la compréhension, l'application, l'analyse, l'évaluation et la créativité.



D'après Bloom, 1956, modifiée par Anderson et Krathwohl, 2001

Objectif cognitif	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Jugement Evaluation
Habiletés	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Evaluer	Créer
Caractérisation de ce niveau hiérarchique	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérer de l'information et s'en souvenir.</li> <li>➤ Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits.</li> <li>➤ Connaître de grandes idées, des règles, des lois, des formules.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Saisir des significations.</li> <li>➤ Traduire des connaissances dans un nouveau contexte.</li> <li>➤ Interpréter des faits à partir d'un cadre donné.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations.</li> <li>➤ Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Percevoir des tendances. Reconnaître les sous-entendus.</li> <li>➤ Extraire des éléments.</li> <li>➤ Identifier les parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles. Généraliser à partir d'un certain nombre de faits.</li> <li>➤ Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comparer et distinguer des idées.</li> <li>➤ Déterminer la valeur de théories et d'exposés. Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés.</li> <li>➤ Vérifier la valeur des preuves.</li> <li>➤ Reconnaître la part de subjectivité.</li> </ul>

<b>Capacité à</b>	<b>Mémoriser et restituer</b> des informations dans des termes voisins de ceux appris.	<b>Traduire et interpréter</b> de l'information en fonction de ce qui a été appris.	<b>Sélectionner et transférer</b> des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.	<b>Distinguer, classer, mettre en relation</b> les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.	<b>Concevoir, intégrer et conjuguer</b> des idées en une proposition, un plan, un produit nouveau.	<b>Estimer, évaluer ou critiquer</b> en fonction de normes et de critères que l'on se construit.
<b>Habiletés requises</b>	Mémoire	Connaissance	Connaissance Compréhension	Connaissance Compréhension Application	Connaissance Compréhension Application Analyse Evaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse
<b>Exemples de verbes d'action</b>	Citer Décrire Définir Énumérer Désigner Nommer Sélectionner Identifier	Expliquer Démontrer Préciser Interpréter Résumer Traduire Illustrer Discuter Extrapoler	Appliquer Adapter Employer Compléter Calculer Résoudre Établir Mettre en œuvre Poser Représenter Schématiser Traiter La règle imposée ou choisie a bien été appliquée et le résultat est juste (une seule solution possible).	Décomposer Extraire Rechercher Choisir Discriminer Comparer Catégoriser Inférer	Composer Construire Créer Elaborer Inventer Mettre en rapport Organiser Planifier Réarranger	Évaluer Juger Argumenter Critiquer Décider Tester Justifier Défendre Recommander
<b>Critère d'évaluation</b>	La réponse donnée est identique à celle qui devait être mémorisée.	La réponse donnée a le même sens que l'information à reformuler.		La réponse donnée est juste et complète.	Réponse scientifiquement pertinente, viable, et originale.	

En résumé, trois domaines d'apprentissages peuvent être combinés d'une part et ils peuvent se déployer à travers différents niveaux d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe d'autre part :

	<b>Cognitif</b>	<b>Socio-Affectif</b>	<b>Psychomoteur</b>
<b>Simple</b>	Rétention (Décrire les étapes...)	Réception (Reconnaître l'existence de...)	Perception/imitation (Reconnaître un geste /le reproduire...)
<b>Intermédiaire</b>	Compréhension (Identifier des éléments, priorités...)	Valorisation (Valoriser certains choix...)	Reproduction (Effectuer un geste de façon autonome...)
<b>Complexe</b>	Réflexion (Évaluer/juger de...)	Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs (Adhérer à...)	Composition (Poser un geste d'une façon nouvelle, qui nous est propre...)

Les outils d'évaluation (Comment obtenir des preuves de l'apprentissage ?)

*Questions relevées lors des journées SUPAGRO : Comment évaluer différentes compétences, et en particulier analyse et synthèse, à l'aide de tests automatisés ?*

D'un point de vue pédagogique, il est aujourd'hui communément admis que c'est le domaine mais aussi et peut-être surtout le niveau d'apprentissage visé qui conditionne le choix des outils d'évaluation : l'évaluation d'un niveau d'apprentissage simple peut très bien se satisfaire d'un outil de type Question à Choix Multiple (QCM) -



entendu comme : « Une question à laquelle l'étudiant répond en opérant une sélection (au moins) parmi plusieurs solutions proposées, chacune étant jugée (par le constructeur de l'épreuve ou par un consensus de spécialistes) correcte ou incorrecte indépendamment de l'étudiant qui doit y répondre » (Leclercq, 1987)- quand l'évaluation d'un niveau d'apprentissage complexe nécessitera des outils plus complexes. Le tableau ci-après (D'après Leroux, 2017) précise différentes formes d'outils et méthodes d'évaluation :

Les outils de l'évaluation des apprentissages

Outils d'évaluation	Définitions opérationnelles (adaptées de Liang et Creasy, 2004)	Méthodes
<b>Examen et test</b>	Restitution d'éléments d'apprentissage ou reproduction des conditions restreintes de temps et d'espace.	Différents types de questions (QCM, réponses courtes, etc.)
<b>Travail écrit</b>	Tâche complexe individuelle ou en équipe. Conditions de temps ou d'espace gérées par l'apprenant, excepté au moment du dépôt.	Rapport, journal, analyse de texte, production écrite, etc.
<b>Démonstration de compétence</b>	Production complexe représentative d'attentes professionnelles terminales ou préterminales. Performance en contexte réel ou en contexte simulé.	Etude de cas, projet, exposé oral, débat, création d'une œuvre, entrevue, simulation, expérimentation, etc.
<b>Collaboration</b>	Mise en relation dans un espace virtuel. Interaction et indépendance mutuelle et visant une démarche de production ou une démarche d'appréciation.	Projet en groupe, discussion de groupe, etc.
<b>Participation</b>	Communication sans obligation d'interaction. Rendre public une production verbale ou écrite témoignant de ses apprentissages	Fil de discussion ( <i>n</i> fois par semaine) Questions et réponses publiées

Le tableau ci-dessous (Berthiaume & Daele, 2011) indique quelques outils efficaces en fonction du niveau d'apprentissage visé :

Outil d'évaluation	Avantages	Inconvénients	A retenir
<b>Questionnaire à choix multiple (QCM)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rapide à corriger</li> <li>Interprétation des réponses généralement peu subjective</li> <li>Permet de diagnostiquer les difficultés ou erreurs d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construction d'un QCM valide et fiable assez complexe (travail de spécialiste)</li> <li>Construction d'un QCM prend du temps (validité des énoncés et des réponses)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne permet d'évaluer généralement que les apprentissages de surface</li> <li>Evalue principalement les apprentissages du domaine cognitif et quelques fois ceux du domaine affectif</li> </ul>
<b>Vrai/Faux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rapide à corriger</li> <li>Interprétation des réponses généralement peu subjective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Possibilité pour les étudiant-e-s de deviner ou déduire la bonne réponse</li> <li>Difficile de rédiger un énoncé qui soit absolument et toujours vrai</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne permet d'évaluer que les apprentissages de surface</li> <li>Evalue principalement les apprentissages du domaine cognitif et quelques fois ceux du domaine affectif</li> </ul>
<b>Matching (association/ appariement)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rapide à corriger et assez rapide à construire</li> <li>Interprétation des réponses généralement peu subjective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Possibilité pour les étudiant-e-s de deviner ou déduire la bonne réponse</li> <li>Evalue parfois la capacité à rechercher et à éliminer les mauvaises réponses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne permet d'évaluer que les apprentissages de surface</li> <li>Evalue principalement les apprentissages du domaine cognitif</li> </ul>
<b>Réponses à compléter (texte à trous)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assez rapide à construire et à corriger</li> <li>Interprétation des réponses généralement peu subjective (mais davantage que les évaluations à réponse choisie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Peut encourager les étudiant-e-s à apprendre le contenu du cours par cœur</li> <li>Enoncé peut être difficile à comprendre si le « trou » est au début de l'énoncé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne permet d'évaluer que les apprentissages de surface</li> <li>Evalue principalement les apprentissages du domaine cognitif</li> </ul>

<b>Réponses brèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assez rapide à construire</li> <li>• Interprétation des réponses généralement peu subjective (mais davantage que les évaluations à réponse choisie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doit chercher les éléments de réponse dans la construction par l'étudiant-e-s</li> <li>• Essentiel de préparer une grille de correction (par souci de fiabilité)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'évaluer les apprentissages de surface et parfois intermédiaire</li> <li>• Évalue principalement les apprentissages du domaine cognitif mais aussi affectif</li> </ul>
<b>Réponses à développement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapide à construire</li> <li>• Interprétation subjective des réponses</li> <li>• Peut cibler un contenu assez vaste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essentiel d'identifier des critères d'évaluation (par souci de fiabilité)</li> <li>• Obstacle potentiel provenant de l'expression écrite de l'étudiant-e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet surtout d'évaluer les apprentissages intermédiaires</li> <li>• Permet d'évaluer les apprentissages des domaines cognitif et affectif</li> </ul>
<b>Travail long</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapide à construire</li> <li>• Interprétation subjective des réponses</li> <li>• Laisse davantage d'autonomie aux étudiant-e-s (selon la situation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essentiel d'identifier des critères d'évaluation (par souci de fiabilité)</li> <li>• Obstacle potentiel provenant de l'expression écrite de l'étudiant-e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'évaluer les apprentissages intermédiaires ou en profondeur</li> <li>• Évalue les apprentissages des domaines cognitif et affectif (et parfois psychomoteur)</li> </ul>
<b>Exposé oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapide à construire</li> <li>• Interprétation subjective des réponses</li> <li>• Laisse davantage d'autonomie aux étudiant-e-s (selon la situation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essentiel d'identifier des critères d'évaluation (par souci de fiabilité)</li> <li>• Obstacle potentiel provenant de l'expression orale de l'étudiant-e-s</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'évaluer les apprentissages intermédiaires ou en profondeur</li> <li>• Évalue les apprentissages des domaines cognitif et affectif (et parfois psychomoteur)</li> </ul>

L'interprétation (Comment analyser ces preuves d'apprentissage ?)

### Questions relevées lors des journées SUPAGRO : Comment évaluer fidèlement quand on a de grands groupes ?

L'interprétation des travaux rendus par les étudiants ou de leurs prestations lors d'oraux est sans doute la part la plus difficile de l'évaluation, d'autant plus pour des évaluations qui demandent de fournir une certaine quantité d'informations, comme dans les dissertations, les exposés oraux ou encore dans les réponses à développement long. Lors de l'analyse des travaux des étudiants deux systèmes d'évaluation cohabitent : l'évaluation *normative* et l'évaluation *critériée*.

L'évaluation normative est une évaluation dont les résultats individuels sont confrontés à un groupe, une norme, à une référence (par exemple, la moyenne d'un groupe, un niveau de performance, etc.) ou chaque travail rendu est évalué par rapport à la production moyenne des autres. Elle s'appuie sur un barème et est basée sur l'hypothèse d'une distribution gaussienne des prestations des apprenants. Facile à mettre en place, l'évaluation normative, permet de situer l'étudiant par rapport aux autres apprenants. Elle est utile pour la sélection et le recrutement et peut permettre l'émulation et la compétition.

L'évaluation critériée est une évaluation dont les résultats individuels sont observés par rapport à des critères et indicateurs quantitatifs et/ou qualitatifs appropriés (mesure objective, niveau, objectif à atteindre) indépendamment des autres travaux rendus. L'évaluation critériée établit une correspondance entre d'une part le résultat d'un travail demandé à un étudiant (oral, écrit, réalisation technique, démonstration, etc.) et d'autre part des critères précis qui révèlent son degré de maîtrise de qualité de ce résultat. Celle-ci permet de mesurer l'écart par rapport aux compétences recherchées et non par rapport aux autres apprenants. Elle est utile pour permettre aux étudiants de savoir précisément ce qu'ils savent faire et ce qu'il ne sait pas faire en termes opérationnels.

Dans tous les cas nombre d'informations doivent être « filtrées » pour arriver aux éléments de la preuve d'apprentissage, introduisant une certaine subjectivité dans le processus. L'usage d'une grille critériée (*rubric* en anglais) (Stevens & Levi, 2005) permet de réduire fortement les biais connus (effet de halo, effet d'ordre, effet de

contamination, effet de stéréotypie, effet Pygmalion, par exemple) liés au processus d'analyse et d'interprétation des preuves l'apprentissage des étudiants et de rendre celui-ci à la fois plus valide et plus fidèle, y compris dans le cas de grand nombre de travaux à corriger. L'évaluation critériée recourt généralement à un outil, une grille critériée, comprenant :

- des critères (concepts permettant de qualifier) qui soient : pertinents, indépendants les uns des autres. Ceux-ci sont pondérés en fonction de la valeur que l'enseignant souhaite leur accorder ;
- des indicateurs de niveau (pour chaque critère/concept, dimension permettant d'apprécier) qui soient : observables et mesurables et indiquent un standard à atteindre au niveau des indicateurs, permettant de discriminer selon des niveaux de performance.

Selon Berthiaume et al. (Berthiaume, David, & David, 2011) construire une grille critériée nécessite de :

- « Identifier et de décrire concrètement les critères d'évaluation, ceux-ci étant généralement étroitement liés aux objectifs d'apprentissage ;
- Établir des indicateurs de réussite, ceux-ci pouvant varier de deux (par exemple, pour les évaluations de type succès/échec) à plusieurs niveaux, sachant que plus le nombre de niveaux est grand, plus les différences entre ceux-ci s'amenuisent ;
- Choisir le type de grille pour le rendu, soit une grille détaillant tous les niveaux, soit une grille qui ne détaillerait qu'un niveau mais qui permettrait à l'enseignant de fournir plusieurs commentaires justifiant la note allouée ;
- Tester la grille en l'utilisant pour quelques copies ou encore en l'utilisant dans le cadre de présentations orales à visées formatives (feed-back) plutôt que sommatives (jugement final) ; revoir les critères qui ne semblent pas pertinents, ajouter ceux qui prennent forme lors du test ; modifier le nombre de niveaux de performance ou ajuster les descripteurs si des problèmes surviennent lors du test » (Berthiaume, David, & David, 2011, p. 9)

Le tableau ci-dessous illustre les éléments d'une grille critériée : des critères (descripteurs) ont été définis ainsi que trois indicateurs de niveau : « Bien » qui correspond à ce qui est attendu pour chacun des critères (si le travail atteint tous les critères sous-critères de ce niveau, il obtiendra une note de 20) ; « Acceptable » et enfin « Insuffisant ».

Indicateurs Niveaux	Bien	Acceptable	Insuffisant
<b>Critères</b>			
<b>Critère 1</b> Description Valeur globale de ce critère en terme de points	Descripteur/indicateur d'atteinte du critère « Bien », peut-être découpé en sous-critères	Descripteur/indicateur d'atteinte du critère « Acceptable », peut-être découpé en sous-critères	Descripteur/indicateur d'atteinte du critère « Acceptable », peut-être découpé en sous-critères
<b>Critère 2</b> Description Valeur globale de ce critère en terme de points	Descripteur/indicateur d'atteinte du critère « Bien », peut-être découpé en sous-critères	Descripteur/indicateur d'atteinte du critère « Acceptable », peut-être découpé en sous-critères	Descripteur/indicateur d'atteinte du critère « Acceptable », peut-être découpé en sous-critères
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
	Total des points de la colonne « Bien »	Total des points de la colonne « Acceptable »	Total des points de la colonne « Insuffisant » s'il y en a
<b>Total général :</b>			

Un exemple : grille de présentation d'un projet de recherche

Présentation du projet de recherche – Grille d'évaluation

Excellent - 5	Très bien fait - 4	Acceptable - 3	Pas adéquat - 2
---------------	--------------------	----------------	-----------------

<b>Contenu</b>	Les informations sont complètes, exactes et pertinentes.	Les informations sont suffisantes; il y en a qui ne sont pas pertinentes ou précises.	Les informations sont suffisantes; il y a plusieurs informations qui ne sont pas pertinentes ou précises.	Les informations ne sont pas complètes, exactes ou pertinentes.
<b>Organisation</b>	La présentation est très bien organisée et facile à suivre.  De bonnes transitions entre les sections.	La présentation est bien organisée et assez facile à suivre.  Les transitions entre les sections pourraient être améliorées.	Les informations présentées pourraient être mieux organisées afin de pouvoir les suivre plus facilement.  Les transitions entre les sections ne sont pas claires ou évidentes.	Les informations sont organisées de façon vague, ce qui rend la présentation difficile à suivre.  Les transitions entre les sections ne sont pas claires ou évidentes.
<b>Originalité</b>	Présentation très originale et intéressante; utilisation efficace du matériel.	L'originalité est évidente; l'utilisation du matériel suscite l'intérêt.	Les informations sont présentées de façon habituelle; peu de variété dans l'utilisation du matériel.	La présentation n'était pas intéressante; peu de variété ou d'originalité; utilisation insuffisante du matériel.
<b>Préparation</b>	La préparation de la présentation reflète des efforts considérables.	La préparation de la présentation reflète de bons efforts.	La préparation de la présentation reflète des efforts suffisants.	La préparation de la présentation reflète des efforts insuffisants.
<b>Expression orale</b>	L'articulation est claire; le volume et le débit sont bien contrôlés; le contact visuel avec l'auditoire est soutenu.	L'articulation est assez claire; le volume ou le débit nuit rarement à la compréhension de la présentation; le contact visuel avec l'auditoire est établi.	L'articulation n'est pas toujours claire; le volume ou le débit nuit parfois à la compréhension de la présentation; il y a peu de contacts visuels avec l'auditoire.	L'articulation n'est pas claire; le volume ou le débit rend la présentation difficile à comprendre; il n'y a pas de contacts visuels avec l'auditoire.

Total : \_\_\_\_\_ / 25

Source : © Alberta Education &lt;www.learnalberta.ca&gt;, 2006

## Ressources complémentaires

Coté, R. et Tardif, J. (2011) Élaboration d'une grille d'évaluation - Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires.

[http://pedagogie.uquebec.ca/portail/sites/ptc.uquebec.ca/pedagogie/files/Répertoire%20de%20ressources/grilles\\_eval\\_cahier\\_participant.pdf](http://pedagogie.uquebec.ca/portail/sites/ptc.uquebec.ca/pedagogie/files/Répertoire%20de%20ressources/grilles_eval_cahier_participant.pdf)

Martin, E., Lefrançois, C., Guichard, A. Tapp, D. et Arsenault, L. (2016) Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32-2 | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016, consulté le 03 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1094>

Martin, Murielle (2017) Comment co-construire une grille critériée et négocier l'évaluation sommative avec les étudiants? In Roulin, V. , Allin et Berthiaume, D. (Éd.), *Comment évaluer l'enseignement supérieur professionnalisant?* (p.11-14). De Boeck.

Normand, S. (2006). *Recommandations pour l'élaboration et l'utilisation de grilles standardisées d'observation pour évaluer les apprentissages dans les programmes d'études médicale*. Repéré à [http://www.medbev.umontreal.ca/docimo/DocSource/Recommandations\\_Grilles\\_observation.pdf](http://www.medbev.umontreal.ca/docimo/DocSource/Recommandations_Grilles_observation.pdf)

Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics*. Sterling, VA : Stylus. Nombreux exemples sur : <http://www.introductiontorubrics.com>

## GROUPE 1 : ÉVALUATION DES TRAVAUX DE GROUPE

*Questions relevées lors des journées SUPAGRO : Comment évaluer un travail de groupe ? Avec un rendu oral et/ou écrit ?*

*Sous-question : doit-on distinguer les apports individuels ? Si oui comment ?*

### Évaluation des travaux en groupe

Le fait de faire travailler les étudiants en groupe ne conduit pas obligatoirement à une évaluation groupée. En effet cette décision (évaluation groupée ou individuelle) dépend des objectifs de l'enseignement/cours et des intentions de l'enseignant. Aussi des questions doivent être clarifiées préalablement :

- est-ce qu'on évalue le résultat produit collectivement ? (ce qui est réalisé)
- est-ce qu'on évalue le processus qui a conduit à ce résultat ? Et dans ce cas, cherche-t-on à mesurer/observer la contribution globale ou celle individuelle de chaque membre du groupe à ce résultat final, voire les deux ?
- est-il possible d'évaluer les apprentissages individuels ?

La littérature est relativement pauvre quant à la façon de s'y prendre lorsqu'il s'agit de considérer à la fois la mesure d'un résultat produit collectivement, et du processus qui a conduit à ce résultat, plus encore de la contribution individuelle de chaque membre du groupe à ce résultat final. Sans doute parce que c'est quelques peu antinomique avec l'idée même d'apprentissage collectif. Quelques pistes peuvent cependant documenter la réflexion:

Forme d'évaluation des travaux	
<p><b>Examen de groupe, le plus souvent une présentation orale groupée</b></p> <p>→ Le plus souvent les critères de l'évaluation portent sur le résultat final.</p>	<p>Avantage(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• examen intégré (c'est-à-dire portant sur plusieurs cours)</li> <li>• Note identique pour tous</li> <li>• Temps de l'évaluation réduit au temps de l'examen (temps de présentation et questions), parfois précédé d'une lecture du dossier antérieur par l'enseignant</li> <li>• Fonctionne bien lorsque le groupe est restreint et fait preuve d'une grande cohésion</li> </ul> <p>Désavantage(s) / Inconvénient(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté à évaluer les apprentissages individuels</li> <li>• Pas de prise en compte de la participation individuelle au résultat final, ni de la dimension « processus » liée au travail ensemble</li> <li>• Parfois perçu comme injuste par les étudiants (vis à vis de leur implication)</li> </ul> <p>Variante :</p> <p>tester individuellement la contribution et le niveau de connaissance de chaque membre du groupe. Cela permet d'introduire un élément de différenciation, qui peut représenter une fraction de la note finale (par ex. 60% pour production du groupe et 40% sur contribution individuelle).</p>
<p><b>Examen écrit individuel sur table</b></p> <p>Par exemple lors d'examen dans le cadre de l'APP, les étudiants révisent les vignettes travaillées en groupe pendant le semestre ; l'examen porte sur les apprentissages individuels</p>	<p>Avantage(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation de l'épreuve est bien maîtrisée (approche classique)</li> <li>• Permet un contrôle individuel des apprentissages acquis</li> <li>• Chaque membre du groupe obtient une note reliée aux preuves d'apprentissage qu'il apporte</li> <li>• « Valeur » de l'examen claire aux yeux des étudiants</li> </ul> <p>Désavantage(s) / Inconvénient(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La dimension processus du travail en groupe n'est pas mesurée/évaluée</li> <li>• La démarche de co-construction par les membres du groupe (socioconstructiviste) n'est pas valorisée : seul le résultat individuel compte.</li> </ul> <p>Variante :</p>

	<p>Un portfolio est un dossier qui le regroupe une variété de travaux et de commentaires de la part des apprenants attestant d'apprentissages. Il ne s'agit pas seulement d'un produit (la production, par l'étudiant, des travaux fournissant la preuve d'apprentissage) mais aussi d'un processus d'apprentissage (comment l'étudiant en est venu à produire ces travaux). Ce portfolio constitue des preuves de l'apprentissage individuel réalisé dans le groupe. Attention : pour évaluer un portfolio il est nécessaire d'établir une grille critériée solide</p>
<p><b>Introduction d'un facteur de pondération :</b></p> <p><b>Le produit du travail en groupe (résultat final) fait l'objet d'une évaluation classique (orale ou écrite), une note identique est attribuée aux membres du groupe. Cette note est ensuite pondérée sur la base d'une évaluation portant sur le processus et la contribution individuelle au groupe (pas sur les apprentissages)</b></p>	<p><b>Avantage(s) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intègre la dimension processus dans l'évaluation</li> <li>• Peut être utilisé à des fins de rétroaction formative à propos du travail en groupe</li> <li>• Les membres du groupe portent un regard critique sur leurs engagements respectifs</li> <li>• Le questionnaire ad hoc peut être mis en ligne et le calcul automatisé (gain de temps pour les évaluateurs)</li> </ul> <p><b>Désavantage(s) / Inconvénient(s) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants peuvent rejeter la démarche (crainte d'évaluer les autres étudiants/ risque de dérive si pas de grille valide)</li> <li>• Nécessite de former l- et de donner l'occasion d'exercer- les étudiants à l'évaluation par les pairs</li> <li>• Requier un certain niveau de confiance et peut s'avérer menaçant pour certains.</li> <li>• Certains étudiants ont tendance à se sur/sous-évaluer : impact sur la note finale.</li> <li>• Démarche nécessitant une mise en œuvre rigoureuse au plan mathématique et informatique.</li> <li>• Cette méthode prend tout son sens dans le cadre de travaux de groupe longs (trimestre, semestre, etc.)</li> </ul> <p><b>Variante</b></p> <p>La matrice PME (P. Doucet et M.L. Gagnon, Université de Sherbrooke) évalue, documente, voire valide, la contribution individuelle des étudiants dans les travaux d'équipes projet. La Matrice PME vient donc évaluer en quelque sorte la « compétence travail d'équipe » de l'étudiante ou de l'étudiant, tout en cherchant à régler certains problèmes inhérents à l'autoévaluation, à l'évaluation par les pairs et aux problématiques observées dans le fonctionnement des équipes : inflation des notes individuelles, conflits qui émergent à la suite d'une iniquité perçue en lien avec le partage des responsabilités et de la charge de travail au sein de l'équipe, difficulté chez les enseignants de discriminer les bons étudiants, etc. A partir de cette matrice PME : l'étudiant évalue si chacun de ses collègues a contribué plus que lui (P), moins que lui (M) ou de manière équivalente (E). Chaque membre obtient ainsi un facteur de pondération moyen, qui viendra multiplier la note du groupe <a href="http://slideplayer.fr/slide/156862/">http://slideplayer.fr/slide/156862/</a></p>

Points d'attention : , Un travail en groupe réussi, au sens de l'atteinte des objectifs visés, nécessite une rigoureuse préparation car cette activité n'est pas innée pour les étudiants et demande un minimum d'accompagnement. Par ailleurs, tout groupe a sa propre dynamique, laquelle peut se refléter dans le résultat final.

Un exemple : L'évaluation sommative en groupe avec pondération pour contribution individuelle (Durrenberger, 2017)

<p>En bref</p> <p>Présentation d'une modalité d'évaluation de groupe comprenant une pondération de la note attribuée de manière à tenir compte de l'implication individuelle dans le travail de l'équipe. Cette pondération est la résultante d'une démarche pratiquée à différents moments du semestre, portant sur un ensemble de critères directement liées au travail en équipe (matrice PME); c'est une manière de prendre en compte la dimension « processus d'apprentissage ». La note finale est ainsi individualisée.</p> <p>Évaluation sommative de groupe</p> <p>Évaluation formative de groupe</p>
--

### Points forts

- Valorise la contribution individuelle au résultat final
- Offre une équité plus grande dans l'attribution des notes
- Peut avoir un effet positif sur l'implication des étudiants au sein du groupe
- Permet une régulation de la dynamique de l'équipe par l'enseignant

### Points de vigilance

- Rester attentif à la dimension processus dans le cadre de l'accompagnement
- Garantir une taille de groupe compatible avec la dynamique requise (6-10 étudiants)
- Garantir l'appropriation de la démarche PME (étudiants et tuteurs-correcteurs)
- Prendre en compte le temps dédié à la réalisation de la grille critériée et de la matrice PME
- S'assurer de la disponibilité des compétences nécessaires pour la gestion et la mise en forme (informatique) des éléments mathématiques

### Démarche à suivre

- Clarifier les objectifs du module ainsi que les critères de l'évaluation (attentes spécifiques au décours de l'analyse de la vignette : à quoi les étudiants doivent-ils répondre ? Sur quoi veut-t-on mettre l'accent)
- Réaliser la grille critériée
- S'assurer que chaque vignette utilisée en validation présente le même niveau de complexité
- Se mettre d'accord entre correcteurs sur la pondération entre les dimensions « contenus » et « processus ».
- Elaborer la matrice de coévaluation (PME) et la mettre à disposition des étudiants dès le début du module, dans un espace dédié (Intranet, Moodle, autre...)
- Expliquer la démarche aux étudiants en les préparant de manière formative à l'usage de la matrice PME ainsi qu'aux critères de l'évaluation
- Planifier les sessions de la partie orale de l'examen : horaires de passage des groupes, salles
- Former les équipes d'évaluateurs (2 tuteurs/groupe)
- Réaliser l'examen oral
- Compiler les résultats en tenant compte de la pondération de la matrice PME
- Transmettre les résultats aux étudiants

### Cas pratique

Présentation d'une modalité d'évaluation sommative en fin de semestre, concernant les résultats d'apprentissage au décours du travail des groupes tutoriaux dans une démarche APP (Apprentissage Par Problèmes).

Lors du dernier tutorial du module, chaque groupe d'étudiants travaille sur la vignette « examen » (chaque groupe reçoit une vignette différente) qu'il va travailler selon la démarche habituelle (séance aller, travail personnel, séance retour).

Lors de l'examen oral (60'/groupe), planifié dans la semaine qui suit ce dernier tutorial :

Le groupe d'étudiants présente le résultat de son travail, selon les questions posées en regard de la vignette : 20 minutes

Le groupe répond aux questions des experts : 30 minutes

Les tuteurs procèdent à l'évaluation (sans la présence des étudiants) sur la base de la grille critériée : 10 minutes

Le résultat est transmis à l'enseignant responsable du module

Les étudiants vont sur le site ad hoc afin de remplir la matrice PME (dans le cadre d'un délai préalablement fixé et annoncé)

Le responsable du module procède à la finalisation des résultats, à partir de la note de l'examen oral et de la pondération issue de la matrice PME

La note finale est transmise aux étudiants selon les procédures en vigueur dans l'école.

Attention : en termes d'organisation de l'examen oral, il s'agit de tenir compte des contraintes spécifiques à chaque contexte. L'important étant que l'ensemble des groupes tutoriaux en activité termine le travail sur la dernière vignette dans le même temps (par ex. en semaine 25) et que le temps de l'oral suive (par ex. semaine 26).

### Ressources complémentaires

Berthiaume et Daele (2010) Évaluer les apprentissages des étudiant-e-s à l'aide du portfolio. Les memos du CSE.

[https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento\\_portfolio.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf)

Scallon, G. (2000). *Portfolio*. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Laval :

[http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/vocabulaire/voc\\_portfolio.htm](http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/vocabulaire/voc_portfolio.htm)

P. Doucet, P. et Gagnon, M.L. Matrice PME (évaluation des contributions individuelles au travail en équipe).

Université de Sherbrooke : <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/decembre-2017/le-fin-mot-matrice-pme/>

## GRUPE 2 : ÉVALUATION EN GRANDS GROUPES

*Questions posées lors des journées SUPAGRO : Comment évaluer les différentes « compétences » (en particulier analyse et synthèse) à l'aide de test automatisés rendus « nécessaires » par la taille des groupes ?*

Évaluer les apprentissages de grands groupes à l'aide de test automatisés

La taille de groupes d'étudiants invite parfois à des évaluations standardisées voire automatisées via les QCM d'autant que ceux-ci permettent de « balayer » largement la matière enseignée, de simplifier la correction et d'en « garantir » l'objectivité (ce dernier point fait cependant débat). Ceux-ci ont cependant certaines limites voir à ce sujet « Les outils d'évaluation (Comment obtenir des preuves de l'apprentissage ?) ». Afin de pouvoir utiliser les QCM pour évaluer des apprentissages complexes (analyse/synthèse), ils seraient à combiner avec des solutions générales implicites (SGI) – « en plus des (3 à 5) solutions dactylographiées, l'étudiant doit considérer comme possible les 4 SGI que sont « 6. Aucune », « 7. Toutes », « 8. Manque de données » et « 9 Absurdité dans l'énoncé » Leclercq, 2017- en association avec des degrés de certitude (DC) - « un degré de certitude est l'expression par une personne (un étudiant par exemple), pour chacune de ses réponses (à un test par exemple) de sa probabilité subjective (allant de nulle à totale) que sa réponse sera jugée correcte par le correcteur (l'enseignant par exemple) » Leclercq, 2017- . Sinon les niveaux s'apprécient entre autres par réponse à une question ouverte (QRO) ou un Oral. Le tableau ci-dessous résume les associations possibles en fonction du niveau d'apprentissage visé :

Définir les modalités de questionnement en fonction de l'objectif cognitif poursuivi (exemple taxonomique de Bloom)

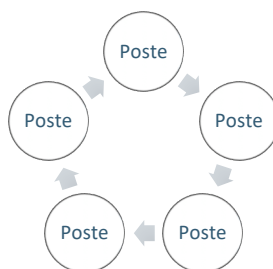
	QRO	QCM	QCM SGI	DC	Oral
Créer					
Evaluer					
Analyse					
Application					
Compréhension					
Connaissance					

Un exemple : l'examen carrousel (Blanc-Julien, 2017)

En bref

Présentation d'un outil hybride permettant de varier les stratégies d'évaluation lors d'un seul et même examen.

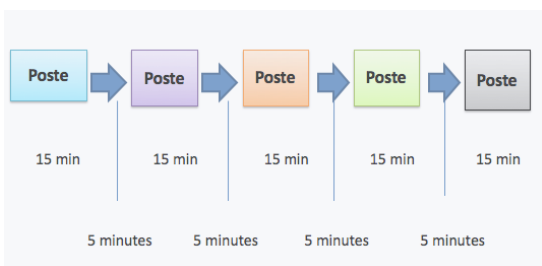
Les étudiants doivent parcourir un circuit de plusieurs évaluations différentes (appelés postes) tel un enfant montant et descendant d'un carrousel à chaque tour. L'entier de l'examen étant réalisé quand l'étudiant a effectué une fois tous les postes (en couleur sur le schéma) :



Chaque poste est indépendant l'un de l'autre dans sa conception, mais l'entier permet d'utiliser des modalités d'évaluation différentes et de varier les stratégies d'évaluation dans un même examen.

Du point de vue de l'étudiant, on se retrouve avec ce circuit :





En utilisant l'organisation des ECOS, mais en variant les stratégies d'évaluation au sein de chaque poste, il est possible de proposer une évaluation riche en stratégie d'évaluation.

### Évaluation individuelle

Grands collectifs d'étudiants

Sommatif et formatif

Évaluation dynamique

Points forts

- stratégies d'évaluations variées
- valorisation de la créativité évaluative
- développement du leadership pédagogique

Points de vigilance

- construction d'une fidélité inter-évaluateurs
- ingénierie conséquente de l'examen

Démarche à suivre

- décider ce qui est évalué au travers d'un circuit : année de formation, semestre, etc.
- définir ce que représente un poste : module, cours, etc.
- définir un format général de circuit : combien de postes, durée des postes, durée des pauses
- construire un poste :
  - + élément à évaluer
  - + stratégie d'évaluation (QCM, geste technique, etc.)
  - + matériel nécessaire
  - + élaborer les consignes
  - + élaborer la grille d'évaluation
  - + discuter la pondération de la grille d'évaluation
- construire la fidélité inter-évaluateurs
  - + standardiser le remplissage des grilles
  - + standardiser le rôle de l'évaluateur
- finaliser le poste
- nommer le responsable du carrousel :
  - + obtenir l'adhésion des responsables de programmes
- + soutenir l'équipe enseignante
  - + définir un calendrier prévisionnel
  - + superviser le déroulement organisationnel
  - + valider les postes au niveau pédagogique
  - + organiser les échanges entre les responsables des postes
  - + proposer des séances d'informations aux étudiants en amont
  - + proposer un poste « blanc » aux étudiants comme évaluation formative

Cas pratique

Un examen type carrousel peut être proposé pour évaluer un semestre de formation professionnalisant.

Un circuit de 5 postes de 15 minutes avec 5 minutes de pause entre chacun est organisé.

Chaque poste correspond à un module. Chaque responsable de module propose un examen concernant son module.

La variété des postes (QCM, questions orales, geste pratique, présentation d'une situation, examens écrits) correspond aux enseignements que les étudiants ont eus tout au long du semestre et permet aux étudiants de restituer leurs connaissances sous diverses formes.

Au vu du nombre d'étudiants (supérieur à 100), plusieurs circuits sont proposés en parallèle (plusieurs carrousels indépendants les uns des autres).

Après avoir été accueillis par groupes de 5 (car 5 postes), les étudiants ont 15 minutes avant le début de l'examen (vérification de leur identité, signature d'un formulaire de confidentialité). Chaque groupe d'étudiants est amené à se diriger vers leur 1er poste. Chaque début de poste est signifié par un bruit de sifflet : l'étudiant peut rentrer, et chaque fin de poste par un coup de sifflet également : l'étudiant doit sortir de la salle d'examen (il peut sortir avant s'il a fini).

Le sifflet est utilisé de manière à ce que tous les étudiants et évaluateurs (qui eux sont à l'intérieur des salles) puissent démarrer et finir en même temps. Dans un souci d'équité, il est convenu que l'étudiant ne rentre pas dans la salle avant le coup de sifflet. Un responsable de circuit gère la circulation des étudiants lors des changements de postes (les dirige devant les bonnes portes au besoin) et s'assure que les étudiants ne communiquent pas entre eux (risque de tricherie). L'examen dure 1h50 pour un étudiant et permet d'évaluer l'entier de son semestre sous des formes très variées. Cet examen demande aux étudiants de passer d'une situation à l'autre en peu de temps et d'être efficient. Les compétences mobilisées sont finalement proches de celles attendues en milieu de soins mais dans d'autres domaines également.

### Ressources Complémentaires

Berthiaume et Daele (2011), Choisir ses stratégies d'évaluation. Les memos du CSE : [https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento\\_m4\\_strategies\\_evaluation\\_V3\\_13fevrier2011.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m4_strategies_evaluation_V3_13fevrier2011.pdf)

Leclercq, D. (2017). Une meta-analyse des degrés de certitude exprimés en mots. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(3), pp. 69-105.

LECLERCQ D., *Qualité des questions et signification des scores avec application aux QCM*, Bruxelles, Labor, 1987, 151 p.

## GROUPE 3 : ÉVALUATION PAR LES PAIRS ET AUTOEVALUATION

*Questions relevées lors des journées SUPAGRO : que peut-on attendre de l'évaluation par les pairs ? Comment la mettre en œuvre ? / Que peut-on attendre de l'auto-évaluation ? Comment la mettre en œuvre ?*

### Évaluation par les pairs

L'apprentissage par les pairs (*peer instruction*) est une notion très ancienne qui a fait l'objet de nombreuses applications depuis de nombreuses décennies : relèvent de cette catégorie les dispositifs d'apprentissage dans lesquels des apprenants interagissent, coopèrent et co-construisent des apprentissages. Les effets de ces pratiques sont scientifiquement documentés (Johnson et Johnson, Buchs par exemple) et indiquent des effets positifs sur : les interactions sociales entre les apprenants, leur autonomie, leur motivation/investissement, la coopération (Buchs) ainsi que sur les apprentissages, notamment les apprentissages complexes tels l'esprit critique.

Dans ce cadre général, l'évaluation par les pairs (*peer assessment*) s'avère être une méthode d'évaluation qui permet de développer chez les étudiantes des apprentissages en rapport avec la maîtrise du sujet enseigné, mais aussi métacognitif (adopter un regard critique; situer son travail et sa démarche), d'engagement personnel (participation) et même social (les interactions suscitent des échanges entre les acteurs à propos de l'objet de l'évaluation). Selon Galtier (2016) « *Partant du constat que les tests les plus riches sont aussi ceux qui prennent le plus de temps à corriger, les professeurs préfèrent parfois recourir à des outils moins optimaux mais plus faciles à noter. L'évaluation par les pairs permet un passage à l'échelle : plus il y a d'apprenants, plus il y a d'évaluateurs. Cela permet :*

- de travailler avec de grands groupes`
- de faire des évaluations plus fréquentes
- de fournir un retour plus rapidement

- de fournir un feedback plus riche » (p.14)

Le terme d'évaluation par les pairs recouvre des objectifs, des pratiques et des résultats relativement divers. Une première question à se poser pourrait-être : que font les pairs dans le cadre de l'évaluation par les pairs ? Deux types d'activités sont possibles :

- explicatives : (par exemple le tutorat)
- évaluatives : des étudiants fournissent des commentaires sur les apprentissages ou les tâches réalisées par d'autres étudiants. Dans ce dernier cas deux types là encore :
  - évaluation formative : l'évaluation aide à se situer dans les apprentissages (ce qui est acquis, ce qui manque, etc.)
  - évaluation sommative /certificative : l'évaluation indique un « niveau » atteint et peut contribuer à une certification
- une combinaison des deux : l'une et l'autre ne s'excluent pas et peuvent se combiner.

Topping (Topping, 1998) a dressé la liste de dix-sept éléments propres à l'évaluation par les pairs pour l'enseignement supérieur :

1. Le domaine d'étude et le sujet d'étude : l'évaluation par les pairs peut se faire dans tous les domaines et sujets d'études.
2. Les objectifs de l'utilisation de l'évaluation par les pairs : pour des questions de temps et d'argent ou pour ses valeurs cognitive et métacognitive.
3. Le type d'évaluation : formative, sommative ou les deux.
4. La production évaluée : performance à un test (score, note), textes écrits, présentations orales, travaux de groupes, etc.
5. La relation avec l'évaluation du corps enseignant : supplémentaire ou de substitution.
6. Le poids de l'évaluation : s'il y en a un, quelle est sa proportion dans l'évaluation globale.
7. La direction de l'évaluation : unidirectionnelle, mutuelle ou réciproque.
8. La confidentialité: anonyme, confidentiel ou public.
9. Le contact des personnes impliquées : à distance ou en face-à-face.
10. L'année d'étude : des étudiants de la même année d'études ou non.
11. L'habilité des étudiants : identique ou certains sont considérés comme plus experts qui évaluent les moins experts.
12. L'organisation des évaluateurs : individuelle, en paire ou en groupe.
13. L'organisation des étudiants évalués : individuelle, en paire ou en groupe.
14. Le lieu de l'évaluation : dans la salle de classe ou hors de la salle de classe.
15. Le moment (temps) de l'évaluation : pendant le temps de classe, le temps libre ou de manière informelle.
16. Le recrutement des évaluateurs : de manière volontaire ou obligatoire.
17. La récompense : des crédits de cours, d'autres récompenses ou aucune.

Que peut-on évaluer par les pairs ? Des productions simples (QCM, questions réponses, etc.) mais l'intérêt est surtout d'évaluer des productions complexes écrites longues (dissertations, essais, dossiers, portfolio, etc.) et/ou orales (soutenances, démonstrations, etc.).

Un exemple : L'expérimentation pédagogique en question a été menée en formation d'ingénieur à Télécom Bretagne.

Un article rédigé par Marine Karmann, conseillère pédagogique à Télécom Bretagne à la suite d'un entretien avec Laurent Brisson, enseignant chercheur à Télécom Bretagne.

### I - FICHE D'IDENTITE DU PROJET

#### 1 - Etudiants concernés

Les étudiants de troisième année de Télécom Bretagne, ont l'occasion d'avoir un cours d'informatique pas comme les autres. Nous avons déjà parlé de l'enseignement par le jeu de rôle organisé par cet enseignant en début de parcours ici ([Un apprentissage par problèmes et par projet \(APP\) pour une formation scénarisée par le jeu de rôle](#)). Aujourd'hui, nous allons nous concentrer sur une autre modalité de cette expérimentation pédagogique ; l'évaluation par les pairs grâce à des QCM formatifs. Le projet concerne 40 à 60 étudiants.

#### 2 - Rôle du dispositif dans le cursus de formation

La forme d'évaluation dont nous allons parler a un rôle totalement formatif au sein du dispositif. Les étudiants sont évalués par ailleurs de manière sommative lors des partiels de fin de semestre pour lesquels, les évaluations formatives dont nous allons parler sont des préparations.

3 - Nombre d'enseignants concernés

Deux enseignants sont mobilisés pour la conduite de ce travail.

4 – Objectifs et attendus

Ce projet rencontre divers objectifs, comme celui de préparer les étudiant.es pour leurs partiels sous la forme d'une sorte de contrôle continu. On pourrait résumer ainsi ces objectifs :

Mettre les étudiant.es en situation de réflexion et de réinvestissement actif des concepts étudiés en cours.

Confronter les étudiant.es à des situations de négociation pour leur permettre de défendre leur point de vue et de s'assurer de la véracité de leurs résultats.

Permettre aux étudiant.es de savoir se situer par rapport aux demandes de l'enseignant.

II - DEROULEMENT DU PROJET

Cette expérimentation se déroule dans le cadre d'un cours d'informatique sur la business intelligence. Durant ce cours, les étudiant.es doivent apprendre à programmer un système d'information décisionnel. Ce travail est organisé autour d'un jeu de rôle, mis en place lors de la première séance pour permettre aux étudiant.es de comprendre ce que l'on attend d'eux et comment va se dérouler le module dans son intégralité. A la suite de quoi, ils doivent former de nouveaux groupes, et répondre à des Questionnaires à Choix Multiples formatifs. La réponse au QCM se fait en trois temps :

Première phase :

Les étudiant.es répondent seuls au questionnaire, ils cherchent les réponses sans l'aide du groupe. Pour préparer cette activité, il est important pour eux d'effectuer des recherches bibliographiques pour justifier et étayer leurs réponses par la suite. Lorsque les QCM sont finis, l'enseignant récupère le volet réponses du questionnaire de chacun des étudiant.es individuellement pour pouvoir mesurer les différences entre les réponses de chaque étudiant et les réponses finales du groupe.

Deuxième phase :

Les étudiant.es se réunissent et comparent leurs réponses aux questionnaires. S'en suit une phase d'argumentation pendant laquelle chaque étudiant.e doit défendre son point de vue et le faire accepter au groupe. Les réponses sont d'abord choisies en rapport avec des compétences argumentatives de certains membres du groupe, qui n'ont pourtant pas toujours raison.

Troisième phase :

Pendant cette dernière phase, les étudiant.es modifient leurs réponses et soumettent à l'enseignant un questionnaire avec des réponses choisies à l'unanimité par le groupe. Les questionnaires sont ensuite corrigés par les étudiant.es du groupe au moyen d'une correction distribuée, leurs erreurs sont ainsi expliquées et les raisons des réussites justifiées par un étayage théorique.

III – RETOURS ET ÉVALUATIONS

D'après l'enseignant en charge de ce module, ce système se construit vraiment sur le principe de l'essai erreur. En effet, les étudiant.es les moins habitués à ce type de fonctionnement ont tendance à rater les premiers questionnaires, pour des raisons différentes qui sont notamment les suivantes :

Premièrement certains élèves sont en manque d'autonomie pour réussir à comprendre et à développer des compétences dans un milieu si proche de la classe inversée (aucun cours magistral, seulement des ateliers de mise en pratique suivis de phases de projets)

Ensuite, beaucoup d'entre eux sont en manque de compétences par rapport à la recherche bibliographique, il est difficile pour eux de comprendre ce qu'ils lisent tout en le métabolisant et en le remobilisant ensuite avec un exemple, pour argumenter auprès de leurs camarades et justifier de la validité de leurs réponses.

Beaucoup des étudiant.es apprennent de l'expérience du premier QCM et c'est à partir de là qu'ils vont développer des compétences intéressantes pour réussir le suivant. Ici, l'intérêt d'une évaluation formative se justifie totalement.

D'abord, ils développent une certaine forme de réflexivité quant à la motivation de leurs choix de réponse en groupe. Ils comprennent que ce n'est pas toujours celui qui a les meilleures compétences communicationnelles (argumentatives notamment) qui a les bonnes réponses et qu'il convient d'écouter chacun. Ceux qui avaient raison sur leurs QCM en autonomie mais qui n'ont pas su faire passer leur résultat au reste du groupe comprennent qu'ils doivent développer ces compétences communicationnelles afin d'être plus crédibles, plus écoutés par les autres. Ceux qui ont réussi à faire passer des réponses fausses parce qu'ils sont à l'aise à l'oral savent exactement quelle partie des cours ils doivent revoir afin de réussir au prochain questionnaire. Ils apprennent également à laisser la parole et à faire confiance à ceux qu'ils considéraient comme moins performants.

D'une manière générale, l'aspect le plus intéressant de cette expérimentation est la découverte que le moment de travail en groupe sur les réponses à apporter collectivement au questionnaire, et l'argumentation qui l'accompagne est la réelle activité d'apprentissage de ce cours. Et c'est apparemment prégnant dans les retours que font les étudiant.es à leur enseignant. En effet, d'une habitude d'un apprentissage passif, comme prendre des notes pendant des cours magistraux, les étudiant.es découvrent qu'ils apprennent mieux lorsqu'ils expliquent aux autres un concept qu'ils ont compris ou que d'autres leur expliquent quelque chose qu'ils n'ont pas compris. Finalement, ici, l'évaluation des connaissances constitue un lieu de création de conflits socio-cognitifs, d'une répétition et d'une réappropriation des connaissances par les étudiant.es, éléments constitutifs d'un apprentissage réussi. Et, aux dires des étudiant.es, ainsi qu'au vu de leurs résultats c'est assez efficace.

### Auto-évaluation

L'auto-évaluation est définie le plus souvent comme une stratégie consciente d'évaluation de ses compétences et de ses lacunes, visant principalement à optimiser l'apprentissage. Elle permet un auto questionnement de l'apprenant et peut porter à la fois sur le processus d'apprentissage et la métacognition (« Comment je m'y prends ? ») que sur les apprentissages eux-mêmes (« qu'est-ce que je sais ? Qu'est-ce que je sais faire ? »).

L'auto-évaluation recouvre des objectifs, des pratiques et des résultats relativement divers. A propos des objectifs l'auto-évaluation est considérée comme un indicateur d'autonomie de l'apprenant et de sa capacité à s'autoréguler dans une perspective formative ou l'étudiant porte un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail, ses acquis, en tenant compte des résultats de ses apprentissages et des critères de réussite. Dans l'enseignement supérieur l'auto-évaluation apparaît à certains comme primordiale, au centre même des objectifs de l'enseignement supérieur, et doit être exercée dès la première année (Nulty, 2010).

En ce qui concerne les résultats : selon une recherche conduite en 2016 à l'université de Namur (Belgique) auprès d'étudiants de première année, les étudiants évalueraient la plupart du temps de façon assez juste leur maîtrise des prérequis universitaires, avec une légère tendance à surévaluer cette maîtrise (Wathelet, Dontaine, Massart, Parmentier, & Romainville, 2016). Dans ce cadre il est logique que l'auto-évaluation constitue souvent un complément à d'autres formes d'évaluation et ce que l'on se place dans une perspective d'évaluation formative ou sommative.

Combiner auto-évaluation, évaluation par les pairs et hétéro-évaluation. Des voies fécondes aujourd'hui tendent vers des évaluations croisées. Par exemple, la co-évaluation qui combine autoévaluation formatrice par l'étudiant et hétéro-évaluation par le formateur, puis propose un échange entre eux (Allal 1999b ou encore l'évaluation mutuelle où l'évaluation est effectuée par l'étudiant et les pairs.

Un exemple : co-construction d'une grille critériée avec les étudiants (Martin, 2017)

#### En bref

Modalités d'évaluation sommative d'un module optionnel. Le type d'évaluation est partiellement négocié : auto-évaluation (obligatoire), hétéro-évaluation (obligatoire), évaluation entre pairs au sein du sous-groupe (négociable). La pondération de cette évaluation vis-à-vis de la note globale du module est également négociable, dans une fourchette comprise entre 25 et 40%.

#### Évaluation sommative

#### Évaluation formative

#### Auto-évaluation

#### Évaluation par les pairs

#### Hétéro-évaluation

#### Points forts

- La démarche est au service de la professionnalisation des étudiant-e-s : développement des compétences liées au travail en équipe, à la communication, à l'auto-évaluation de leurs compétences et expérimentation de modalités pédagogiques dites actives.
- Participation active des étudiant-e-s à leur propre évaluation
- Partenariat entre enseignant-e et étudiant-e-s au sujet de l'évaluation
- Espaces de négociations et de discussions
- Valorisation des apprentissages, du travail effectué et de l'implication des étudiant-e-s
- Amélioration de l'expérience d'apprentissage par l'appropriation des critères d'évaluation
- Amélioration de l'expérience de travail en équipe par l'implication de chacun-e

#### Points de vigilance

- Trouver un consensus de groupe afin que toutes et tous soient en accord avec les décisions prises
- Assurer la fiabilité des critères dans la co-construction de la grille critériée
- Prévoir du temps en suffisance pour co-construire la grille critériée (idéalement la co-construire de A à Z)
- Fonder le module sur des modalités pédagogiques d'enseignement cohérentes avec le type d'évaluation choisie (en l'occurrence, pédagogie active et développement du pouvoir d'agir)

#### Démarche à suivre

- Prévoir dans le programme du module des plages consacrées aux temps de co-construction de la grille critériée et à la négociation des évaluations.

- Élaborer une proposition de grille critériée en début de module
- Exposer assez tôt dans le module les options concernant l'évaluation des présentations orales : présence ou absence d'évaluation, modalités de prises de décisions, pondération vis-à-vis de l'évaluation sommative finale, types d'évaluation, supports d'évaluation, organisation des temps d'évaluation.
- Distribuer la proposition de grille critériée aux étudiant-e-s assez tôt dans le module.
- Organiser un temps formel avec les étudiant-e-s afin d'échanger au sujet de leur choix d'être évalué-e-s ou non dans le cadre des présentations orales.
- Prendre un temps lors de la dernière période de cours de chaque journée pour procéder à l'évaluation de la présentation orale avec le sous-groupe concerné

### Cas pratique

Présentation d'une modalité d'évaluation sommative d'un module optionnel intitulé : « Pédagogie : de la posture à l'intervention », s'adressant à une vingtaine d'étudiant-e-s en travail social. Le module est ancré dans le paradigme de la pédagogie active et une partie de l'évaluation sommative s'effectue en partenariat avec les étudiant-e-s.

L'évaluation des présentations orales se fait sur la base de la grille critériée co-construite, en présence de l'enseignant-e et du sous-groupe d'étudiant-e-s concerné-e-s (les autres membres de la classe ont congé). Ce temps consacré à la négociation des points attribués prend place à la suite des présentations orales et se déroule de la manière suivante : chaque étudiant-e du sous-groupe concerné remplit sa propre fiche d'évaluation ; puis le sous-groupe se réunit avec l'enseignant-e et chaque critère est discuté ; chaque étudiant-e s'attribue un nombre de points par critères et les points sont négociés ; un décompte des points est effectué puis la feuille est datée et signée par les évaluateurs et évaluatrices (l'enseignant-e, l'étudiant-e concerné-e et les collègues du sous-groupe le cas échéant).

Des présentations orales obligatoires - réalisées par sous-groupes de 2 à 4 personnes - ponctuent le module. La validation de ces dernières est soumise à diverses négociations : les étudiant-e-s ont le choix d'être évalué-e-s ou non concernant cette étape du module. La décision doit être prise à l'unanimité et elle est appliquée à l'ensemble du groupe. Si la classe choisit d'être évaluée, une grille critériée est co-construite, sur la base d'une grille proposée par l'enseignant-e. La grille comporte deux grands domaines de critères : 1) la préparation de la présentation et 2) la présentation orale en tant que telle.

- Les étudiant-e-s préparent leurs présentations orales durant les premières semaines du module et réfléchissent en même temps à leur souhait d'être ou non évalué-e-s pour cette étape du module ; ceci sur la base des informations données par l'enseignant-e et avec la proposition de grille critériée comme support.
- Les étudiant-e-s prennent connaissance des critères de la grille proposée et réfléchissent à leur pertinence, ainsi qu'aux critères qui pourraient être ajoutés ou supprimés.
- Durant la période d'enseignement précédant la première présentation orale, les étudiant-e-s affichent leur positionnement : souhaitent-ils ou non être évalué-e-s ? Ils et elles donnent leurs arguments. Tous les avis sont entendus, la décision finale est prise à l'unanimité, à main levée. L'enseignant-e répond aux questions (généralement sur la manière concrète de procéder, sur les enjeux liés à la note finale du module). Elle écoute les éventuelles réticences et ne fait pas pression pour influencer la prise de décision du collectif. Elle en soulève par contre les enjeux pédagogiques : la reconnaissance du travail passe-t-elle par une évaluation sommative ? Quels autres types de reconnaissances existe-il ? Etc.
- Si le groupe choisit d'être évalué, la grille critériée est alors co-construite. Chacun-e transmet au groupe ses propositions. Chaque critère est brièvement discuté, afin de s'assurer que tout le monde le comprenne de la même manière. La version finale est soumise à votation à main levée. Lorsque tout le monde est en accord avec la grille, elle est officiellement validée.
- L'enseignant-e rappelle que les points attribués pour cette partie du module équivalent à 25% de la note finale (les autres 75% étant représentés par un travail écrit). La possibilité de négocier ce pourcentage est laissée au groupe. Ce pourcentage ne pourra dépasser 40% de la note finale, afin que le travail écrit garde un enjeu important et soit investi. En cas de négociation, la décision est également prise à l'unanimité.
- À la fin de la journée au cours de laquelle des étudiant-e-s ont effectué une présentation orale, ils et elles prennent un temps d'échange avec l'enseignant-e. Le reste de la classe a congé. Chaque étudiant-e remplit sa propre grille d'évaluation et réfléchit aux points qu'il ou elle s'attribue ; l'exercice prend généralement une dizaine de minutes. Puis le sous-groupe se réunit avec l'enseignant-e. Cette dernière structure le moment d'échange en abordant l'un après l'autre les grands domaines de critères (La préparation de la présentation et La présentation orale en tant que telle). Chaque étudiant-e donne son auto-appréciation ainsi que le nombre de points qu'il ou elle s'attribue. Les autres collègues peuvent également donner leur point de vue (voire participer formellement à l'évaluation, selon les modalités choisies avec la classe), et l'enseignant-e donne également le sien, en veillant à rester le plus objectif possible. Une fois les points attribués définitivement, chaque étudiant-e fait le total de ses points, complète la fiche, la date et la signe.

### Ressources :

- Le document de présentation des modalités d'évaluation
- La grille critériée
- Les contenus du module
- Les ressources mises à disposition durant le module (dossiers, centre de documentation, etc.)
- Les intervenant-e-s externes le cas échéant

Ressources complémentaires

Bedin, V., Brousal, D. (2011) L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur: intérêt pédagogique et limites. Les Dossiers des sciences de l'éducation , <http://dse.revues.org/>, 2011, pp.133-144. <hal-00762102>

Bouffard, G. (2014) L'apprentissage par les pairs : l'apport d'Eric Mazur à la pédagogie, PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, VOL. 27, NO 2 , [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Bouffard-Vol\\_27-2.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Bouffard-Vol_27-2.pdf)

Dumais, C., Messier, G., Viola, S. & Meunier, H. (2013). Des grilles d'autoévaluation et de coévaluation pour améliorer la compétence orale. Québec français, (170), 64–68. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n170-qf0918/70512ac.pdf>

Galtier, V. (2016). L'évaluation par les pairs dans le contexte de la formation. [Autre] CentraleSupélec, Université Paris-Saclay. 2016. <hal-01483879>

Glasson, Toni (2009). *Improving Student Achievement, A Practical Guide to Assessment For Learning*, Carlton South Vic, Australia, Curriculum Corporation.

Obrist, W. & Städeli, C. (2002). L'auto-évaluation dans l'enseignement. [https://edudoc.ch/static/infopartner/periodika\\_fs/2002/Berufsbildung\\_Schweiz/Nr\\_4\\_April\\_2002/bch2433.pdf](https://edudoc.ch/static/infopartner/periodika_fs/2002/Berufsbildung_Schweiz/Nr_4_April_2002/bch2433.pdf)

TRAVAUX CITES

Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Berthiaume, D., & Daele, A. (2011). *Choisir ses stratégies d'évaluation*. Lausanne, Suisse.

Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

Blanc-Julien, L. (2017). Comment évaluer les étudiants en variant les stratégies d'évaluations dans un même examen ? Dans V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister, & D. Berthiaume. De Boeck.

Durrenberger, Y. (2017). 4. L'évaluation sommative en groupe : comment valoriser le travail collectif sans faire l'impasse sur les contributions individuelles ? Dans V. ,.-C. Roulin, *Comment évaluer les apprentissages des étudiants dans l'enseignement supérieur professionnalisant ?* Bruxelles: De Boeck.

Gibbs, C. (2006). *To be a Teacher: Journeys Towards Authenticity*. Pearson Education New Zealand.

Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Hand book II: Affective domain*. : . New York: David Mckay Company In corporated.

Martin, M. (2017). Comment co-construire une grille critériée et négocier l'évaluation sommative avec les étudiants ? Dans V. ,.-C. Roulin, *Comment évaluer l'enseignement supérieur professionnalisant?* (pp. 11-14). Bruxelles: De Boeck.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics*. Sterling, VA: Stylus.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in Colleges and Universities. *Review of educational research*, 249-276.

Wathelet, V., Dontaine, M., Massart, X., Parmentier, S., & Romainville, M. (2016). Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'autoévaluation chez des étudiants de première année universitaire. . *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.