

Bruxelles, Réseau PAPIer
3^e séminaire, le 10 mai 2016

L'évaluation des acquis des étudiants

marc.romainville@unamur.be
<https://www.unamur.be/det/spu>

Évaluer ?

- **≠ enregistrer** de manière objective des acquis (thermomètre)
- **= construire un point de vue** sur des **performances** censées représenter des acquis

Évaluer ? (II)

- **Vain débat** entre *objectivité* et *subjectivité*
 - ✗ **objectivité** (évaluation qui existerait en elle-même, indépendamment du sujet pensant) = chimère
 - ✗ **subjectivité** (évaluation qui appartiendrait seulement au sujet pensant) = à encadrer et à expliciter

Évaluer ? (III)



- caractère fondamentalement **inférentiel**
- caractère **impliquant**
 - « l'évaluation nous en dit parfois plus sur l'évaluateur que sur l'évalué »
- caractère « **bricolé** » du jugement évaluatif

I. Les difficultés (1)

a) Un « système d'exigences diffuses et implicites »

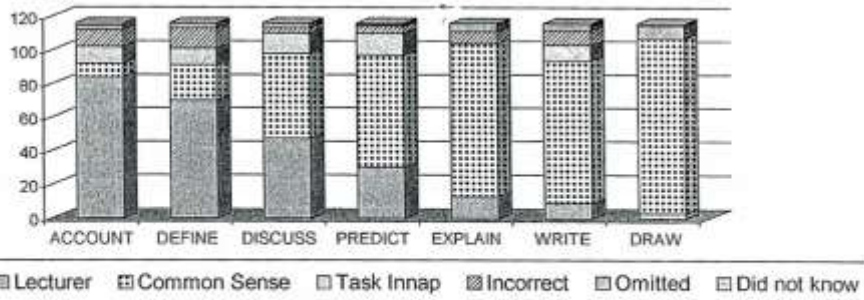


Figure 2. Chart of coded responses

WILLIAMS, 2005, p. 165

I. Les difficultés (2)

b) Des déficits de **fidélité**

- ✗ faible degré d'explicitation des **objectifs** en termes de connaissances et de compétences à faire acquérir



- ✗ absence de **critères** explicites et précis



- ✗ **conclusions peu similaires** (autre moment, autre personne) y compris pour la thèse (Johnston, 1997)

I. Les difficultés (3)

c) Des déficits de **validité**

- ✗ **biais** docimologiques traditionnels et spécifiques
 - **contagion** des évaluations
 - effet d'**ordre** et de **position** de correction
 - effet de **halo** : niveau scolaire de l'étudiant, origine socioculturelle et ethnique (recherche de consonance cognitive ou compensation de préjugés défavorables)
 - **préférences** idéologiques et/ou scientifiques



- ✗ les examens **ne mesurent pas toujours ce qu'ils prétendent mesurer** et rien que cela

I. Les difficultés (4)

d) Évaluation **normative** plus que **critériée**

✗ **Classer les étudiants** les uns par rapport aux autres selon des courbes de résultats attendues (gaussienne ...) (enjeux sociaux)



✗ **Juger de l'atteinte des objectifs** par les étudiants

I. Les difficultés (5)

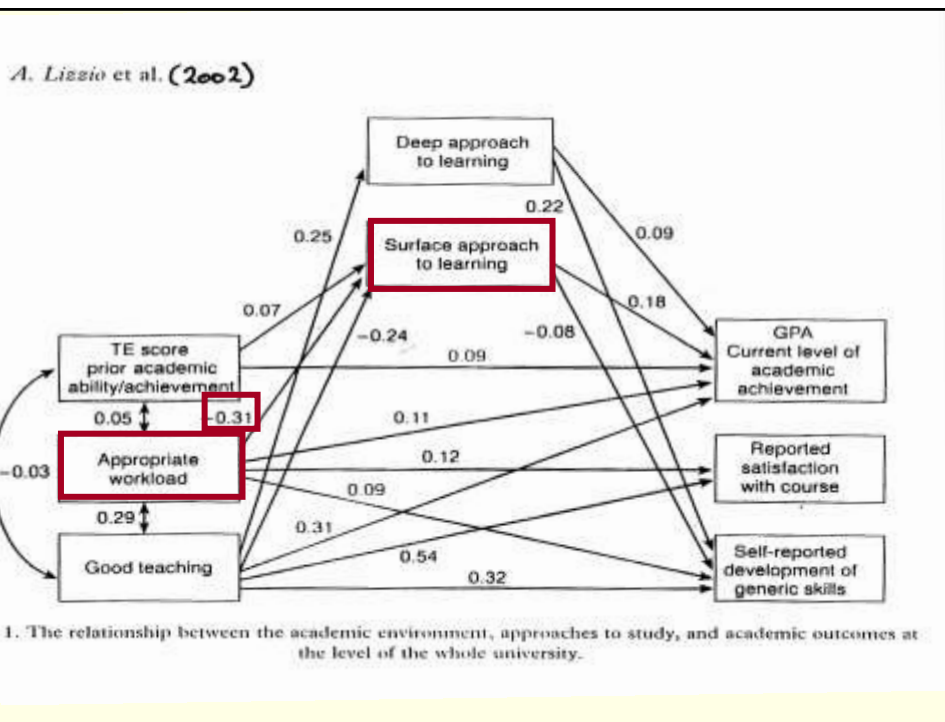
e) Évaluation qui peine, surtout dans les grands groupes, à **favoriser une approche en profondeur**

- Passage à une **échelle fine** ⇒ **surface**
- *Perception* d'une **surcharge** ⇒ **surface**
- **Restitution** ⇒ **surface**
- Exigence de décidabilité des propositions des **QCM** ⇒ croyances épistémiques **dualistes** ⇒ **surface**

Table 3. The extent to which assessment tasks require production or reproduction of knowledge.

| | “Reprod” < 34% | Average 34-66% | “Prod” > 66% | Total num- bers |
|--------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| Pass only | 45 (37.8%) | 32 (26.9%) | 42 (35.3%) | 119 (100%) |
| Pass with distinction | 202 (74.8%) | 35 (13.0%) | 33 (12.2%) | 270 (100%) |
| Total num- bers | 247 (63.5%) | 67 (17.2%) | 75 (19.3%) | 389 (100%) |

Chi-square = 48.0, $p < .001$



« Développer l'usage du numérique, c'est aussi prendre acte de la transformation de l'accès au savoir et des modalités de mémorisation induits par le développement d'internet. Or les évaluations se font rarement en autorisant un accès complet aux ressources du choix de l'étudiant : documents papier ou électroniques, accès Internet, bases de données... (...) Cela fait maintenant plusieurs décennies qu'on autorise les calculatrices dans les examens ; l'étape suivante est d'**autoriser les ordinateurs avec accès total à internet.** »

Rapport de la StraNES, 2015, p. 91.

I. Les difficultés (6)

f) Évaluation **trop déconnectée** de l'apprentissage → évaluation formative

- ✘ non *de* l'apprentissage
- ✘ mais *pour* l'apprentissage

II. Les balises (1)

a) En revenir aux fondements du **processus d'évaluation**

Évaluer, c'est **mesurer** puis **apprécier**, à l'aide de critères, **l'atteinte des objectifs d'enseignement**, en 3 étapes :

- ✗ **recueillir**, de manière systématique, valide et fidèle, des informations appropriées à ses objectifs d'enseignement (*observation*)
- ✗ **interpréter** ces informations à l'aide de critères (*analyse*)
- ✗ en vue d'**établir** des *conclusions* et des *décisions* (*certificative*) ou de **poser** une *action régulatrice* (*formative*)
(*jugement et rétroaction*)

II. Les balises (2)

b) Élaborer ses évaluations selon un **démarche systématique en 5 étapes**

1. Définir les connaissances et compétences à mesurer

- Les **classer**
 - ✗ référentiel de compétences
 - ✗ taxonomies complémentaires
 - savoir, savoir-faire, attitude
 - restitution, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation (Bloom)
- Vérifier qu'elles aient fait *effectivement et toutes l'objet d'enseignement*

2. Élaborer le dispositif approprié

- **Congruent par rapport** aux objectifs
(ex. compréhension transversale : livre ouvert & examen intégré)
- Favorisant **l'approche en profondeur**
- **Évaluation *Compétence compatible***
 - ✗ **collective** et **partagée**
 - ✗ maîtrise des **ressources** et leur **mobilisation** : traces de professionnalité émergente
 - ✗ tâches **valides, complexes** et **ouvertes**, voire en **situation** (réelle ou fictive)
 - ✗ **qualitative**
 - ✗ en associant le **continu** et le **formatif** au **certificatif**

L'examen intégré *steeple chase*¹

- ❑ Un même **cas clinique initial**
- ❑ Plusieurs **files** correspondent aux différentes disciplines que l'on peut convoquer pour comprendre et traiter le cas
- ❑ L'étudiant progresse **de station en station** (chacune de 7 à 10 minutes)
 - confronté à différentes questions
 - prépare son entretien final avec un (des) professeur(s) au bout de(s) la file(s)

¹ RESEAU, 81, Un projet d'enseignement et d'évaluation intégrés en médecine vétérinaire

2. Élaborer le dispositif approprié (II)

- Préciser la **forme** la plus adéquate
 - ✗ part continu / terminal ?
 - ✗ individuel / de groupe ?
 - ✗ modalité : examen sur table, QCM, oral, travail, (e)portfolio, chef d'œuvre, combinaison...

3. Clarifier le contrat didactique


- Évaluer l'atteinte d'objectifs d'enseignement
 - ✗ explicités préalablement
 - ✗ annoncés et appropriés par les étudiants
- Diversité des dispositifs
 - ✗ plan de cours
 - ✗ simulation d'examen oral
 - ✗ simulation de correction publique
 - ✗ création de questions par les étudiants
 - ✗ passation de l'examen le ... 1er jour de cours
 - ✗ ...

Séminaire d'appropriation des critères d'évaluation (Rust, 2003)

- **Évaluation par chaque étudiant** de deux travaux des années antérieures
- **Séminaire**
 - ✗ en **petits groupes**, discussion des corrections & recherche d'un consensus
 - ✗ présentation au **grand groupe**
 - ✗ correction par **l'enseignant** et réexplication des critères
 - ✗ réexamen en **petits groupes** des évaluations
- Remise du **travail définitif** accompagné d'une fiche d'auto-évaluation identique
- **Gain de 15%** de réussite

4. Mesurer et apprécier

- Sur la base d'une **grille** ou d'un **corrigé**, construits a priori, prétestés, voire discutés
- **Traiter** les copies
 - ✗ de manière anonyme
 - ✗ question par question
 - ✗ en commençant par un échantillon
 - ✗ dans un ordre différent pour chaque question
- Établir la **conclusion** selon une méthode prédéfinie


 Université de Liège - Sart Tilman | Namur


ANNEXE

Support à l'évaluation prévisoire réalisée suite à la lecture du travail écrit, à usage des lecteurs

Nom et prénom de l'étudiant :

| EVALUATION DU FOND | |
|--|---|
| | Critères à observer : |
| <p>1) Présenter un objet de recherche lié à l'ingénierie et inscrit dans le champ large de l'action sociale.</p> <p>Commentaires :</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La problématique est construite à partir d'une posture de cadre de son matériel. - L'objet de recherche est contextualisé. - La question mise au travail est formulée clairement. <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> Compléter son article <input type="checkbox"/> Compléter juste l'article <input checked="" type="checkbox"/> Compléter les articles <input type="checkbox"/> Compléter les deux articles </div> |
| <p>2) Présenter un cadre théorique adapté à l'objet de recherche défini.</p> <p>Commentaires :</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Les auteurs proposés sont issus d'au moins deux courants d'une même discipline ou de deux disciplines différentes. - Les auteurs sont cités en lien avec l'objet mis au travail. - Les principaux concepts sont explicités. - Les différents concepts sont articulés entre eux. <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> Compléter son article <input type="checkbox"/> Compléter juste l'article <input checked="" type="checkbox"/> Compléter les articles <input type="checkbox"/> Compléter les deux articles </div> |

| | |
|---|--|
| 3) Elaborer une (ou des) méthodologie(s) de recherche comme outil(s) de compréhension critique d'une réalité sociale. | - La (les) méthode(s) utilisée(s) est (sont) adaptée(s) à l'objet traité. |
| Commentaires : | <input type="radio"/> Compétence non atteinte <input type="radio"/> Compétence juste atteinte <input checked="" type="radio"/> Compétence bien atteinte <input type="radio"/> Compétence très bien atteinte |
| 4) Présenter les résultats | - Les données recueillies sont croisées entre elles et confrontées au cadre théorique. - L'interprétation des résultats découle d'une lecture plurielle de la problématique. |
| Commentaires : | <input type="radio"/> Compétence non atteinte <input type="radio"/> Compétence juste atteinte <input checked="" type="radio"/> Compétence bien atteinte <input type="radio"/> Compétence très bien atteinte |
| 5) Développer un regard critique sur la démarche de recherche | - La position de chercheur est interrogée face à (aux) réalité(s) rencontrée(s). - Les outils utilisés sont critiqués. - Les informations recueillies sont discutées. |
| Commentaires : | <input type="radio"/> Compétence non atteinte <input type="radio"/> Compétence juste atteinte <input checked="" type="radio"/> Compétence bien atteinte <input type="radio"/> Compétence très bien atteinte |



Louvain-la-Neuve | Namur

10

| | |
|--|--|
| 6) Se saisir des résultats de l'analyse pour proposer des pistes de réflexion et/ou d'action et de recherche | - Des pistes de réflexion et/ou d'action, en matière d'ingénierie dans le champ de l'action sociale, et des pistes de recherche sont proposées. - Les pistes proposées découlent de l'analyse réalisée. - Les choix posés, situés au départ d'une position impliquée ou distanciée, sont argumentés. |
| Commentaires : | <input type="radio"/> Compétence non atteinte <input type="radio"/> Compétence juste atteinte <input checked="" type="radio"/> Compétence bien atteinte <input type="radio"/> Compétence très bien atteinte |

Evaluation de la forme

| | | |
|---|--|-----------------------|
| SI COMPÉTENCES NON-ATTEINTES | Si deux compétences non-atteintes | De 35 à moins de 45% |
| 1 SEULE COMPÉTENCE NON ATTEINTE | Si une seule compétence non atteinte et l'autres juste / bien et/ou très bien atteinte | De 45 à moins de 50 % |
| 1 à 2 COMPÉTENCES JUSTE ATTEINTES | Si toutes les compétences sont juste atteintes | De 50 à moins de 55% |
| | Si 1 compétence juste atteinte et la dernière bien atteinte | De 55 à moins de 60% |
| | Si 1 compétence juste atteinte et la dernière très bien atteinte | De 60 à moins de 65% |
| 1 à 2 COMPÉTENCES BIEN ATTEINTES | Si 2 compétences sont bien atteintes | De 65 à moins de 70% |
| | Si 1 compétence bien atteinte et l' autre très bien atteinte | De 70 à moins de 80% |
| TOUTES LES COMPÉTENCES TRÈS BIEN ATTEINTES | Toutes les compétences sont très bien atteintes | 80% et plus |

Marie-Laure SIX, Master en Ingénierie et Action Sociales, HENALLUX Namur et Louvain

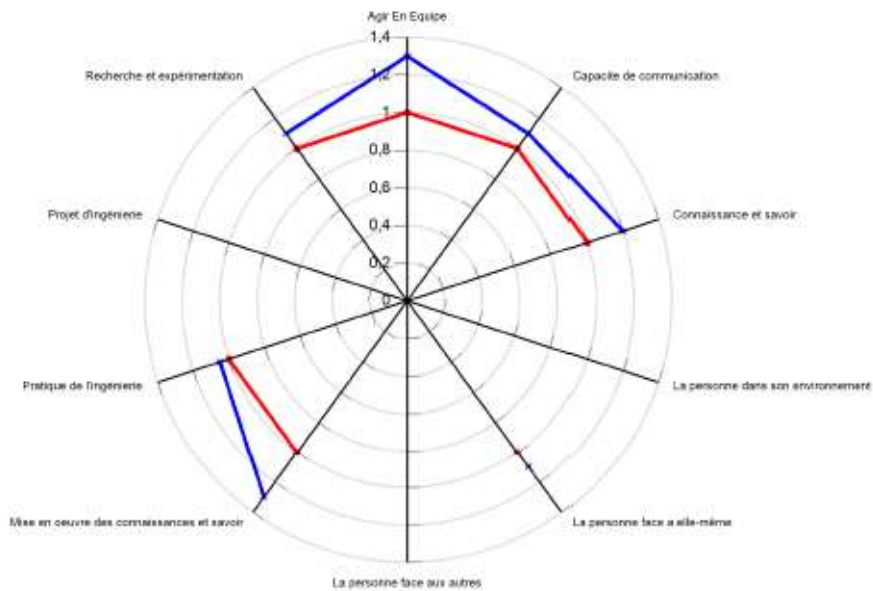
CRITERES D'EVALUATION POUR LE COURS « NORMES ET FORMES DE LA MONDIALISATION CULTURELLE (XIX-XXIE SIECLES) »

| Compétences | Critères | Niveaux de performance | | |
|--|--|---|--|--|
| | | Excellent | Moyen | Insuffisant |
| 1) utiliser des concepts de l'histoire globale dans l'analyse de faits historiques | <p>a. Synthétiser les points importants de lectures et/ou de conférences</p> <p>b. Utiliser adéquatement des concepts de l'histoire globale</p> <p>c. Analyser de façon critique, à l'aide des concepts de l'histoire globale, le contenu de lectures et/ou de conférences</p> | <p>L'écrit résume correctement l'ensemble des points importants des lectures et/ou des conférences et, en recourant à un grand nombre de concepts d'histoire globale présentés durant le cours, en fait une analyse critique.</p> <p>La présentation orale ne se limite pas à un simple résumé des lectures et/ou des conférences, mais parvient à dégager une perspective critique, en recourant à un grand nombre de concepts d'histoire globale présentés durant le cours.</p> <p style="text-align: center;">1.5 point</p> | <p>L'écrit résume correctement une bonne partie des points importants des lectures et/ou des conférences et en fait une analyse critique qui ne prend en compte qu'un nombre limité de concepts liés à l'histoire globale présentés au cours.</p> <p>La présentation orale se limite à un simple résumé des lectures et/ou des conférences, et ne parvient pas tout à fait à dégager une perspective critique, dans la mesure où elle ne recoure qu'à certains concepts d'histoire globale présentés durant le cours.</p> <p style="text-align: center;">0.75 point</p> | <p>L'écrit ne parvient pas à dégager les points importants des lectures et/ou des conférences et ne prend pas en compte les concepts liés à l'histoire globale présentés au cours.</p> <p>La présentation orale est incapable de faire un simple résumé des lectures et/ou des conférences, et ne parvient pas à dégager une perspective critique, dans la mesure où elle n'utilise pas les concepts d'histoire globale présentés durant le cours.</p> <p style="text-align: center;">0 point</p> |

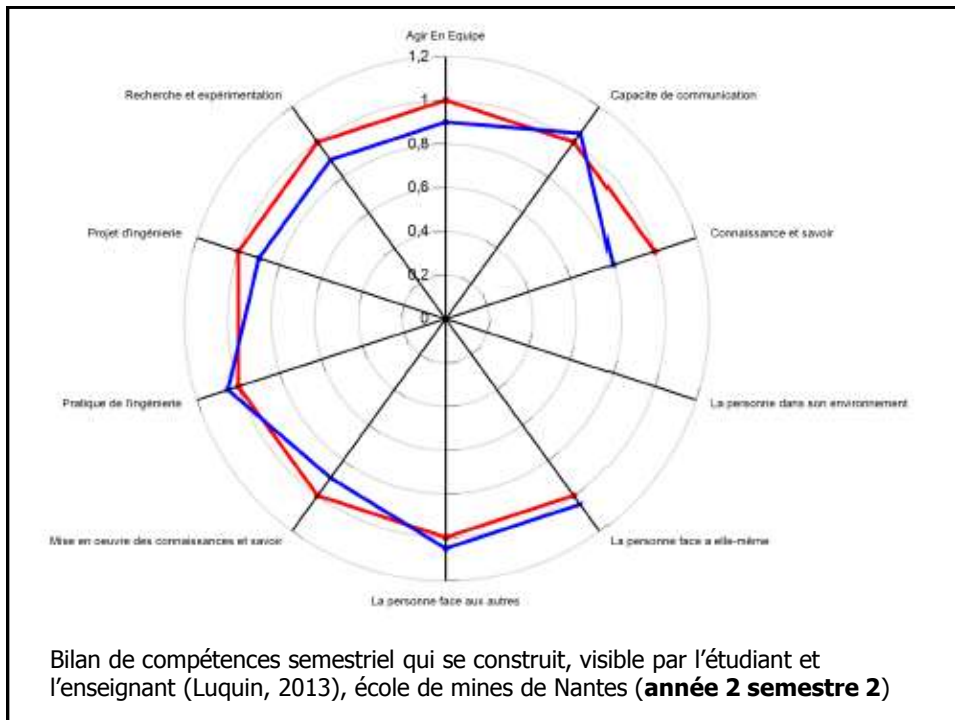
Berthiaume D., David J. & David Th., 2011

5. Retourner de l'information

- En évaluation **certificative**
 - ✗ retour **prudent, bienveillant et technique**, sur la base des critères et donc des objectifs
 - ✗ retour **informatif et global**



Bilan de compétences semestriel qui se construit, visible par l'étudiant et l'enseignant (Luquin, 2013), école de mines de Nantes (**année 1 semestre 1**)



5. Retourner de l'information

- En évaluation **certificative**
 - ✗ retour **prudent, bienveillant, et technique**, sur la base des critères et donc des objectifs
 - ✗ retour **informatif et global**
 - ✗ en laissant des portes de sortie en termes d'image de soi : **évaluer des acquis, pas des étudiants !**

5. Retourner de l'information (II)

- En évaluation **formative**, *rétroaction*
 - ✗ **précoce** et **régulière**
 - ✗ **suit de près** l'évaluation
 - ✗ **informative** (analyse de la réponse)
 - porte sur un nombre limité d'aspects
 - détaillée mais pas trop...
 - compréhensible par l'étudiant
 - individualisé et ouvrant à un dialogue
 - ✗ **durable** : développe la métacognition et les compétences d'auto-régulation

Passeport pour le bac en "lire et comprendre un texte universitaire"

Voici vos résultats au Passeport "lire et comprendre un texte universitaire". Ceux-ci vous permettront de situer votre niveau de connaissances et de compétences par rapport à ce que vos professeurs estiment devoir être acquis avant que vous assistiez à leurs cours.

Ces résultats reprennent :

- une évaluation globale de votre maîtrise des prérequis (pour une définition de ceux-ci, voir [ici](#))

Ensuite, par prérequis :

- l'autoévaluation que vous avez effectuée lors de la présentation du Passeport,
- votre degré d'acquisition tel qu'il a été mesuré par le Passeport,
- la comparaison entre votre autoévaluation et votre degré d'acquisition réel.

Votre résultat global au Passeport témoigne d'une **maîtrise partielle** des prérequis attendus par vos professeurs. Participer aux activités de renforcement des prérequis vous permettra de développer vos connaissances et ainsi d'augmenter votre compréhension des cours. Examinez attentivement vos résultats par prérequis dans le tableau ci-dessous afin de **cibler les notions à travailler**.

| Prérequis | Votre auto-évaluation | Votre résultat | Comparaison |
|-------------------------|-----------------------|----------------------|-------------|
| Compréhension générale | Partiellement acquis | Partiellement acquis | |
| Compréhension en détail | Partiellement acquis | Non acquis | Surévalué |
| Articulations logiques | Partiellement acquis | Non acquis | Surévalué |
| Lexique | Partiellement acquis | Partiellement acquis | |

Ciblez vos acquis et vos lacunes par rapport aux prérequis évalués :

- **Les prérequis bien maîtrisés** correspondent aux attentes de vos professeurs. Vos connaissances de base combinées à un travail régulier vous mèneront vers la réussite. *Page continuation 1*

5. Retourner de l'information (IV)

✗ Dispositifs variés

- **contrôle continu**
- multiplier les **étapes** et **acteurs**
 - présentation orale intermédiaire et évaluation par les pairs
 - nouvelle soumission possible (ex. orthographe : possibilité de réobtenir les x points retirés)
 - portfolio progressif et commenté
- grilles d'**auto-évaluation**
- évaluation et discussion intermédiaire entre **pairs** (proximité cognitive)
- recours aux **TIC** : sur le document et/ou en ligne (forums, blogs, réseaux sociaux...)
- **stations** d'évaluation formative (Allal, 2013, Genève)

Exemple Médecine: Stations d'évaluation formative

Station formative 3 (consigne écrite)

Madame Josiane DERIVAZ

Lieu : Cabinet médical

Vous êtes étudiant(e) en médecine en stage au cabinet d'un généraliste. Il vous propose de voir une de ses patientes qui a pris rendez-vous pour un problème de douleurs dans la poitrine.

Vous avez **20 minutes** pour :

- Explorer la (les) plainte de la patiente
- Prendre les signes vitaux, examiner le cœur et rechercher des signes d'insuffisance cardiaque. Expliquer à la patiente ce que vous faites.
- A la fin de la consultation, faites le point avec la patiente et expliquez-lui votre impression sur son problème et la suite immédiate à donner.

VOUS ETES LIBRE DE PRENDRE DES NOTES PENDANT L'ENTRETIEN.

- A la fin de la consultation, vous recevrez un feed-back personnel, puis vous ferez un résumé du cas

Exemple Médecine: Stations d'évaluation formative

Station formative 3

2 grilles d'évaluation remplies par (1) le superviseur clinique
(2) le patient

La grille du patient est composée d'items portant sur :

Anamnèse (24 items), Examen physique (13 items)

Aspects relation médecin-malade
(18 items + 5 items de synthèse)

EX. Tout au long de l'entretien et de l'examen physique, l'étudiant :

- s'est comporté de façon adéquate (apparence, politesse, gestuelle)
- s'est montré attentif à ma personne (écoute et suit mes réponses, ne m'interrompt pas)
- s'est montré bienveillant/compréhensif (exprime du soutien, réagit lorsque j'exprime des émotions, ne me juge pas)

Références

- Allal L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville *et al.* *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Baeten M., Kyndt E., Struyven K. & Dochy F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning, *Educational research review*, 5(3), 243-260.
- Béjean S., Monthubert B. et al. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, Paris. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30540/strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>
- Berthiaume D., David J. & David Th. (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. *RIPES*, 27(2) <http://ripes.revues.org/524>
- Carless D. *et al.* (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in higher education*, 36, 395-407.
- De Landsheere G. (1980). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Paris : Labor-Nathan.
- Entwistle N. & Karagiannopoulou E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. In C. Kreber et al. (ed) *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 75-98). Edinburgh : Edinburgh University Press.

Références (II)

- Guingouain G. (1996). Les pièges de l'évaluation. In A. Lieury (éd), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, Dunod, 271-302.
- Johnston S. (1997). Examining the examiners : a analysis of examiners' rapports on doctoral thesis. *Studies in Higher Education*, 22 (3), 333-347.
- Lizzio A., Wilson K. & Simons R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Luquin L. (2013). *Les acquis de la formation: un exemple de démarche compétence à l'école des Mines de Nantes*. Journée sur les Acquis d'apprentissage, INSA Toulouse, 28/11/2013.
- Merle P. (2009). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Nicol D. & MacFarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in higher education*, 31, 199-218.
- Noizet & avec Caverni J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Références (III)

- Romainville M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. <http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2003.html>
- Romainville M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *RIPES*, 22, 2 <http://ripes.revues.org/499?lang=en>
- Romainville, M. , Goasdoué, R. & Vantourout, M. (2013). *Evaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Suchaut B. (2008). *La loterie des notes au bac*. IREDU, Dijon, Université de Bourgogne.
- Vandeweerd J.-M. & Romainville M. (2013). Un projet d'enseignement et d'évaluation intégrés en médecine vétérinaire, RESEAU, 81
- William D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficace. In H. Dumont et al. (eds). *Comment apprend-on ?* (143-169). Paris : OCDE.
- Williams K. (2005). Lecturer and first year student (mis)understanding of assessment task verbs : « Mind the gap », *Teaching in higher education*, 10 (2), 157-173.