

# 1

## L'ÉVALUATION DES ACQUIS : NOUVELLES LOGIQUES, NOUVEAUX OBJETS, NOUVELLES MÉTHODES

**Chapitre 1. Évaluation : un pont entre enseignement  
et apprentissage à l'université**

**Chapitre 2. La prise en compte de l'expérience  
dans un dispositif de formation : innovation  
ou contrôle ?**

**Chapitre 3. Évaluation formative des compétences  
prérequisées à l'entrée de l'université**

**Chapitre 4. Évaluer la professionnalité émergente  
en formation**

**Chapitre 5. Technologies et évaluation  
dans l'enseignement supérieur**



# Chapitre 1

## Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université\*

*par Linda ALLAL\*\**

L'université est saisie aujourd'hui de l'évaluation dans toute sa multiplicité. En plus de la tâche traditionnelle d'évaluation des acquis et des productions (mémoires, thèses) des étudiants, d'autres démarches d'évaluation s'instaurent dans l'université : l'évaluation des enseignements par les étudiants, l'évaluation des programmes et dispositifs de formation, l'évaluation des publications des enseignants, l'évaluation des groupes de recherche et des laboratoires, l'évaluation des prestations du personnel (enseignants, assistants, administratifs), l'évaluation des facultés, des sections, des unités de formation et de recherche ou encore des disciplines et réseaux interuniversitaires.

Ce chapitre abordera la tâche traditionnelle – qui pose des défis toujours actuels – de l'évaluation des apprentissages des étudiants inscrits à un dispositif de formation (cours, séminaire, travaux pratiques, stage...) par l'enseignant ou l'équipe d'enseignants chargé de ce dispositif. L'évaluation des « apprentissages » porte généralement sur les connaissances et les

---

\* Je remercie vivement Lucie Mottier Lopez, ainsi que les collègues concepteurs des quatre exemples d'évaluations présentés ici – Michelle Bergadaà, Jean-Paul Descoedres, Philippe Huber et Walther Tessaro – pour leurs commentaires sur une première version du chapitre.

\*\* Université de Genève, Suisse.

compétences acquises par les étudiants au terme de la formation, mais aussi, dans certains cas, sur les démarches d'apprentissage des étudiants, leurs postures et leurs attitudes, voire leurs modes d'interaction sociale face à un objet d'apprentissage. Les principes et les exemples présentés dans ce chapitre se situent dans le contexte de la formation universitaire, mais sont, à mon avis, généralisables – avec certaines adaptations – à la plupart des contextes de l'enseignement supérieur.

Après une brève revue des recherches effectuées sur l'évaluation des apprentissages à l'université, le chapitre comprendra deux parties principales : (1) la présentation de huit transformations des conceptions et des pratiques de l'évaluation dans la formation universitaire ; (2) l'analyse de quatre exemples concrets de pratiques innovantes d'évaluation mises en œuvre dans différentes facultés (médecine, psychologie et sciences de l'éducation, sciences économiques et sociales, lettres). Le chapitre se conclura avec quelques réflexions sur les conditions institutionnelles requises pour promouvoir et soutenir des évaluations de qualité à l'université.

## **1. ÉTAT DE LA QUESTION**

Pour les enseignants universitaires, l'évaluation des apprentissages des étudiants est, en règle générale, un aspect « mal aimé » de leur activité professionnelle. Quel enseignant ne se plaint-il pas des piles de copies à corriger lors des sessions d'examens, des réponses des étudiants qui reflètent très imparfaitement les concepts enseignés ou encore des mémoires mal rédigés ? De plus, l'évaluation des apprentissages des étudiants est très peu valorisée dans les décisions concernant la nomination et la promotion des enseignants universitaires : ni le nombre, ni la qualité des évaluations effectuées n'est pris en compte. Si les thèses dirigées interviennent dans l'évaluation des recherches menées par un enseignant universitaire, les très nombreux mémoires encadrés et évalués ne sont guère considérés. Il n'est donc pas étonnant que l'évaluation des apprentissages des étudiants ait été généralement peu investie de démarches de réflexion et d'innovation.

Examinons alors de plus près les éclairages apportés par les publications scientifiques sur l'évaluation dans l'enseignement universitaire. Il existe des publications nombreuses en anglais qui présentent des études empiriques relatives aux pratiques d'évaluation et leurs effets sur les apprentissages réalisés par les étudiants (Marton & Saljö, 1976 ; Ramsden & Entwistle, 1981 ; Watkins, 1984 ; York, Bridges & Wolf, 2000). De plus, plusieurs ouvrages de synthèse analysent les liens entre enseignement, apprentissage et évaluation dans la formation universitaire et offrent des conseils aux enseignants qui souhaiteraient améliorer leurs pratiques (Biggs, 1999 ; Heywood, 2000).

Dans les publications de langue française qui traitent de l'enseignement universitaire, l'évaluation des apprentissages des étudiants est

relativement peu abordée. Par exemple, dans l'ouvrage dirigé par Annoot et Fave-Bonnet (2004), le triptyque « enseigner, apprendre, évaluer » figure dans le sous-titre, mais un seul chapitre porte sur l'évaluation des acquis des étudiants (Michaut, 2004). L'auteur analyse les facteurs individuels (variables sociodémographiques, conditions de vie, scolarité antérieure, manière d'exercer le métier d'étudiant) qui influencent la réussite aux examens du premier cycle, ainsi que les variations interuniversitaires des taux de réussite, mais n'examine pas les caractéristiques des pratiques d'évaluation et leurs effets. Autre exemple : l'ouvrage de Bédard et Bécharde (2009) sur l'innovation dans l'enseignement supérieur aborde l'évaluation du curriculum, des innovations pédagogiques et de la qualité de la formation, mais n'examine pas les pratiques d'évaluation mises en place par les enseignants pour apprécier les apprentissages des étudiants.

Les publications sur l'évaluation dans la formation universitaire proviennent principalement d'équipes belges et québécoises, quelquefois d'auteurs français et suisses. En Belgique, à l'Université libre de Bruxelles, on a étudié entre autres la capacité des étudiants d'anticiper les questions d'examens en tant qu'indicateur de leur réflexion métacognitive (Wolfs, 1991); les travaux de plusieurs chercheurs à l'Université catholique de Louvain (Bourgeois, De Ketele, Frenay, Lebrun et Wouters) ont servi de base à l'édition d'un guide, destiné au corps enseignant, portant sur les relations entre enseignement, apprentissage et évaluation (Prorectorat à la formation et à l'enseignement, 2007). Aux Facultés universitaires de Namur, Romainville (1993, 1998, 2004, 2006) a effectué plusieurs recherches et revues de question centrées plus spécifiquement sur les caractéristiques des pratiques d'évaluation. Ces travaux soulignent l'impact des modalités d'évaluation adoptées par un enseignant sur les démarches d'apprentissage des étudiants (étudier en surface *vs.* étudier en profondeur) et sur leurs acquis. En résumé, affirme Romainville (2006), « les étudiants sont véritablement “pilotés” pas les exigences de l'évaluation » (p. 38). Au Québec, une enquête à l'Université de Montréal a mis en évidence par ailleurs le décalage souvent constaté par les étudiants entre les objectifs déclarés des enseignements et les pratiques d'évaluation mises en œuvre (Blais, Laurier, Van der Maren, Gervais, Lévesque & Pelletier, 1997).

Il ressort de ces études que dans l'organisation traditionnelle de la formation universitaire, surtout au niveau du premier cycle, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont trois activités largement disjointes :

1. *l'enseignement* (souvent sous forme de cours magistral) se déroule avec une logique de transmission de savoirs, sans organisation de véritable activités d'apprentissage ;
2. *l'apprentissage* est concentré dans une courte période de révision en vue des examens, avec une tendance vers le « bachotage » ;

3. *l'évaluation* est une activité spécifique ayant sa propre logique, bien distincte de celles de l'enseignement et de l'apprentissage, qui se caractérise, pour les étudiants, par son « imprévisibilité ».

Compte tenu des formes classiques des examens exigeant la restitution de connaissances, il n'est pas étonnant que la majorité des étudiants du premier cycle associent l'apprentissage à la mémorisation et à la rétention d'informations telles que présentées dans le cours (Romainville, 1993). Par ailleurs, de nombreux enseignants envisagent l'évaluation comme une « course d'obstacles » visant surtout à éliminer les étudiants les plus faibles ou les moins assidus, sans chercher à assurer une véritable validation des acquis liés aux objectifs de formation (Romainville, 2006). Tout en cherchant à anticiper les questions d'examens, beaucoup d'étudiants n'y arrivent pas ; selon une enquête menée dans les universités de Dijon, Nantes et Toulouse (Altet, 2004), « c'est souvent au moment de l'évaluation finale que l'étudiant découvre les exigences réelles de l'enseignant » (p. 45). Sur la base de recherches sur les pratiques d'évaluation à l'École polytechnique fédérale de Lausanne, Ricci (2006) remarque que de nombreux enseignants cultivent des « effets de surprise » liés aux examens en croyant favoriser ainsi une étude « gratuite » de la matière par les étudiants ; l'examen sert alors à évaluer « ce que l'étudiant a cru bon d'apprendre » (p. 57).

Malgré la persistance encore répandue de cette conception de l'évaluation dans la formation universitaire, de nombreuses transformations ont vu le jour au cours des 20 dernières années. Dans la suite de ce chapitre, j'examinerai huit transformations significatives qui soutiennent la thèse centrale que je souhaite développer, à savoir que l'évaluation des acquis des étudiants peut constituer un *pont constructif* entre les processus d'apprentissage des étudiants (qui sont la finalité de la formation) et les processus d'enseignement (qui en sont le moyen).

## 2. TRANSFORMATIONS DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION

Les huit transformations présentées ici sont déjà bien implantées dans certains contextes universitaires, mais dans la plupart des contextes, il s'agit de transformations en construction, parfois à peine amorcées, ou encore totalement inconnues.

### 2.1 Formulation et communication des objectifs

Il est très largement admis que les objectifs d'un enseignement universitaire doivent préciser les connaissances et les compétences que les étudiants devront acquérir au terme de l'enseignement. Un objectif constitue un fil conducteur reliant les activités d'enseignement, d'apprentissage et

d'évaluation. La communication des objectifs formulés par l'institution ou par l'enseignant doit permettre à l'étudiant de mieux organiser ses efforts d'étude et sa préparation aux évaluations. En plus des objectifs institutionnels applicables à tous les étudiants inscrits à un enseignement, il est possible de prévoir des objectifs partiellement différenciés ou personnalisés. Par exemple, un objectif peut proposer un choix entre plusieurs options ou thèmes d'étude à approfondir ; il peut imposer la forme d'un travail mais laisser l'étudiant préciser le contenu ; il peut exiger l'application d'un outil standard mais demander une réflexion personnelle sur l'adéquation du résultat. On observe une forte tendance actuelle vers la définition des objectifs de formation universitaire non pas en termes de cumulation de connaissances mais de développement de compétences qui relient et donnent sens à un ensemble de connaissances. Il n'est pas possible d'entrer ici dans le débat sur la manière de conceptualiser les compétences (Dolz & Ollagnier, 1999) et sur la question de la pertinence d'une approche par compétences dans les voies académiques non professionnalisantes de la formation universitaire (Barnett, 1994 ; Postiaux & Romainville, 2011). Je propose néanmoins une définition de la compétence qui me semble adaptée au contexte universitaire et à laquelle je me référerai lors de la présentation des exemples dans la troisième partie du présent chapitre. La voici :

Une compétence est un réseau de connaissances disciplinaires reliées à des capacités génériques (cognitives, affectives, sociales...) susceptibles d'être mobilisées en actions finalisées face à une famille de situations<sup>2</sup>.

Cette définition s'applique non seulement aux compétences que l'étudiant pourrait exercer dans une activité professionnelle à la suite de ses études, mais aussi aux compétences d'ordre académique qu'il serait appelé à manifester en tant que membre d'une communauté disciplinaire (e.g. présenter une recherche en respectant les normes scientifiques de la discipline concernée).

## 2.2 Conception de situations d'évaluation « authentiques »

Reprenant et adaptant la notion de Wiggins (1989) d'*authentic assessment*, je propose de considérer une évaluation comme authentique lorsqu'elle est basée sur une situation complexe qui simule, à une échelle plus réduite et/ou avec des contraintes supplémentaires, une situation de vie exigeant la mobilisation d'une compétence. La situation de vie simulée

---

2. Des explications concernant certaines composantes de cette définition sont présentées dans Allal (1999). La définition donnée ici pour l'enseignement universitaire diffère quelque peu dans sa formulation de celle proposée en 1999 en rapport avec l'enseignement scolaire.

est une situation que l'étudiant pourra rencontrer après sa formation, soit dans un cadre relevant de la discipline étudiée (e.g. débat d'idées dans un forum académique), soit dans un contexte professionnel ou socioculturel. Les dispositifs d'apprentissage par problèmes et par projets (Frenay, 1998 ; Kolmos, Holgard & Du, 2009) et par études de cas (Perréard Vité, 2006) offrent des perspectives prometteuses pour le développement d'évaluations authentiques.

### **2.3 Développement de l'évaluation formative<sup>3</sup>**

Traditionnellement à l'université, la régulation des apprentissages s'opère « par l'échec » : en échouant à une évaluation sommative lors d'une session d'examens, l'étudiant a l'occasion de mieux comprendre les exigences, peut bénéficier parfois d'une séance de révision encadrée et peut tenter de se représenter, avec des chances de succès en principe accrues, à la session d'examens suivante. Par l'introduction d'occasions d'évaluation formative avant l'échéance de l'évaluation sommative, on cherche à aider l'étudiant à mieux construire les compétences attendues et à réussir à la première passation de l'évaluation sommative. Parmi les pratiques d'évaluation formative à l'université figurent, entre autres : des dispositifs de contrôle continu qui proposent des tests intermédiaires et des possibilités de remédiation ; des systèmes d'appréciation et de feedback relatifs à une étape préliminaire d'une production (e.g. commentaires de l'enseignant ou d'un assistant sur le plan élaboré par l'étudiant pour un rapport de recherche qui sera l'objet d'une évaluation sommative) ; des grilles d'autoévaluation conçues pour aider les étudiants à se préparer aux examens ; des permanences ou séminaires qui offrent aux étudiants des conseils ou proposent des exercices en accompagnement d'un cours, ou entre deux sessions d'examens. L'impact positif des évaluations formatives intermédiaires sur les apprentissages réalisés par les étudiants a été constaté dans plusieurs études (e.g. Greer, 2001). La forme d'accompagnement peut être envisagée selon plusieurs perspectives : prévention de l'échec, remédiation aux difficultés rencontrées, soutien formatif aux apprentissages en cours (Noël & Romainville, 1998).

### **2.4 Régulation de l'enseignement et de l'apprentissage par l'évaluation**

Lorsque les objectifs à atteindre sont annoncés et illustrés, lorsque les conditions et les consignes de l'évaluation sommative sont explicitées au début d'un cours ou d'un cursus de formation, l'étudiant possède des références précieuses pour orienter et réguler son investissement dans ses

---

3. Des explications succinctes concernant les fonctions « formative » et « sommative » de l'évaluation sont présentées dans Allal (2008).



études. Il dispose en plus de repères pour entrer en dialogue avec l'enseignant sur les activités et tâches proposées, y compris pour questionner ou critiquer, le cas échéant, telle ou telle proposition qui ne semble pas en phase avec les objectifs annoncés. Rendre publiques les modalités d'évaluation prévues est un puissant moyen d'assurer la co-régulation, par l'enseignant et par les étudiants, des activités de formation (Allal, 2007). Bien que les enseignants universitaires aient souvent des réticences à partager la régulation de la formation avec leurs étudiants, ils entrent néanmoins dans cette démarche lorsqu'ils reconnaissent sa cohérence avec les finalités ultimes de la formation universitaire : développer l'esprit critique, le sens d'initiative et l'engagement actif de l'étudiant dans le processus de formation.

## **2.5 Évaluation conçue comme une situation d'apprentissage**

Traditionnellement, l'évaluation (sommativ) sert à apprécier et à valider un apprentissage achevé. Mais des situations d'évaluation authentiques peuvent contribuer à la poursuite de l'apprentissage lorsqu'elles offrent à l'étudiant l'occasion d'établir de nouvelles relations, d'approfondir sa compréhension de la matière, de consolider ses connaissances et ses compétences par des mises en situation nouvelles. Une telle perspective est développée dans les systèmes de formation anglophones sous l'étiquette *assessment as learning* (Earl, 2003).

## **2.6 Évaluation favorisant la réflexion métacognitive de l'étudiant**

Il est de plus en plus admis que la formation universitaire doit aider l'étudiant non seulement à acquérir des connaissances et compétences mais aussi la capacité à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage, une forme de réflexion appelée *métacognitive* (Noël, Romainville & Wolfs, 1995). Dans ce but, on peut concevoir des activités et des outils d'évaluation qui favorisent la réflexion de l'étudiant sur ses démarches d'apprentissage (« comment je m'y prends... »), son degré d'acquisition des compétences visées par la formation (« ce que je maîtrise, ce que je dois améliorer... »), sa connaissance des ressources à disposition et sa capacité à les exploiter pour avancer dans son apprentissage (« où chercher, comment tirer parti de... »).

## **2.7 Évaluation située dans une dynamique d'échange expert-novice**

Dans l'examen oral classique, l'examineur pose des questions, sans fil conducteur apparent entre celles-ci, et l'étudiant répond ponctuellement à chaque question. Il est possible cependant de créer des situations

d'évaluation interactive, entre l'étudiant et un examinateur, qui simulent la dynamique des échanges entre expert et novice que l'étudiant va rencontrer dans une activité professionnelle future et/ou dans la suite de son cursus académique. Dans ce cas, l'évaluation est une occasion pour l'étudiant d'apprendre à dialoguer avec un expert, à confronter son avis à celui d'un expert, à argumenter, à poser des questions (acte exclu dans l'examen classique !) et à s'habituer à gérer le stress lié à ce genre d'échange. Une telle situation d'évaluation permet aussi à l'étudiant de progresser dans la maîtrise des codes et des genres de discours valorisés dans un champ disciplinaire ou professionnel (cf. Pollet, 2001, sur la question de la didactique des discours universitaires). L'évaluation contribue alors à une fonction d'« acculturation » qui facilite le passage du statut d'élève à celui d'étudiant (Romainville, 2004). Il est important, bien entendu, de créer des interactions de ce type d'abord dans le contexte d'une évaluation formative avant de les instaurer en session d'examens avec des enjeux cruciaux de réussite et d'échec.

## **2.8 Évaluation favorisant un sentiment d'identité académique et/ou professionnelle**

Dans une perspective proche du point précédent, il s'agit de créer des situations d'évaluation authentique qui favorisent le développement chez l'étudiant d'un sentiment d'identité en tant que membre (débutant) d'une communauté disciplinaire et/ou professionnelle. Dans ce but, il convient d'intégrer dans la situation d'évaluation des outils ou artefacts, ainsi que des modes d'interaction sociale, qui sont valorisés dans la discipline ou la profession. Il est également important d'assurer la cohérence de la situation d'évaluation avec les valeurs véhiculées par ailleurs dans la discipline ou profession.

Les huit transformations que je viens d'énumérer ont des champs d'application qui varient selon les étapes d'un cursus de formation universitaire. Les transformations 1, 3 et 4 (communication des objectifs, démarches d'évaluation formative, régulation de l'enseignement/apprentissage par l'évaluation) sont applicables dès le début de la formation, même dans des cours destinés à un public nombreux. Les transformations 2, 5 et 6 (évaluation authentique, évaluation prolongeant l'apprentissage, évaluation favorisant la réflexion métacognitive) peuvent s'introduire de manière croissante au cours du cursus de formation. Enfin, les transformations 6 et 7 (évaluation fondée sur un dialogue expert-novice, contribuant au développement d'un sentiment d'identité) vont intervenir principalement dans les étapes plus avancées de la formation, lorsque les étudiants auront effectué un choix de filière ayant une signification identitaire et lorsque les effectifs seront suffisamment réduits pour permettre des évaluations individuelles en face-à-face ou en petits groupes.

### 3. EXEMPLES DE PRATIQUES D'ÉVALUATION INNOVANTES

Les quatre exemples présentés ici proviennent de quatre facultés – Médecine, Psychologie et sciences de l'éducation, Sciences sociales et économiques, Lettres – de l'Université de Genève<sup>4</sup>. Chaque exemple permet d'illustrer plusieurs des principes sous-jacents aux huit transformations exposées précédemment. Ces quatre exemples ne sont sans doute pas représentatifs des démarches d'évaluation mises en œuvre à l'Université de Genève ; des pratiques bien plus traditionnelles sont encore très courantes. Mais ces exemples donnent à voir de nouvelles directions en matière d'évaluation qui se renforcent au fil du temps.

#### 3.1 Stations d'évaluation formative à la Faculté de médecine

Les facultés de médecine de nombreux pays ont instauré, au cours des 25 dernières années, des transformations importantes des programmes d'enseignement et des modalités d'évaluation des acquis des étudiants. À Genève, la réforme des études introduite en 1995 a été accompagnée par la création d'une Unité de Développement et de Recherche en Éducation Médicale (UDREM). Parmi les procédures et outils d'évaluation élaborés sous l'égide de cette unité figurent des « stations d'évaluation formative » intégrées au programme des compétences cliniques destiné aux étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années. Ce programme a pour but d'initier les étudiants aux démarches cliniques en préparation au passage, en 4<sup>e</sup> année, au travail clinique proprement dit en milieu hospitalier ou dans un autre service médical. Philippe Huber, médecin responsable du programme des compétences cliniques et membre de l'UDREM, a fourni les informations présentées ici sur le fonctionnement des stations d'évaluation formative.

Les stations d'évaluation formative proposent des simulations de consultations médicales avec des patients « standardisés », c'est-à-dire des personnes soigneusement formées à présenter l'histoire, les signes cliniques, les attitudes et les comportements non verbaux d'un véritable patient. Ce genre d'évaluation se situe au milieu de la progression préconisée pour apprécier le développement des compétences cliniques des étudiants, à savoir des évaluations basées d'abord sur des études de cas papier-crayon

---

4. Les descriptions de ces exemples ont été récoltées auprès des enseignants responsables afin de préparer une intervention dans un cycle de conférences organisé en 2007 par le rectorat de l'Université de Genève. Diverses modifications sont intervenues depuis, mais les exemples restent pertinents afin d'illustrer les transformations présentées ici. Je remercie très vivement les enseignants responsables des évaluations qui ont accepté d'exposer leurs pratiques aux regards d'autrui.

ou électronique, ensuite sur des patients « standardisés » et enfin sur des consultations avec des vrais patients (Jouquan, 2002).

La figure 1.1 présente la consigne donnée aux étudiants pour l'une des stations d'évaluation formative proposée en 3<sup>e</sup> année. Des grilles d'évaluation de la prestation de l'étudiant sont remplies par un superviseur clinicien et par la patiente. À titre d'exemple, la grille remplie par la patiente pour cette station comporte des items portant sur l'anamnèse (24 items), l'examen physique (13 items), la relation médecin-patient (18 items + 5 items de synthèse). Voici un des items de cette dernière catégorie :

- 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).

**Figure 1.1. Consigne d'une station d'évaluation formative**  
(source : P. Huber)

<p style="text-align: center;"><b>Station formative 3</b> (consigne écrite)</p> <p style="text-align: center;"><b>SITUATION DE DÉPART</b></p> <p style="text-align: center;"><b><u>Madame Josiane DERIVAZ</u></b></p> <p><b>Lieu :</b> Cabinet médical</p> <p>Vous êtes étudiant(e) en médecine en stage au cabinet d'un généraliste.</p> <p>Il vous propose de voir une de ses patientes qui a pris rendez-vous pour un problème de douleurs dans la poitrine.</p> <p>Vous avez <b>20 minutes</b> pour :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explorer la (les) plainte de la patiente</li><li>• Prendre les signes vitaux, examiner le cœur et rechercher les signes d'insuffisance cardiaque. Expliquer à la patiente ce que vous faites.</li><li>• À 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.</li></ul> <p>...</p> <p><b>VOUS ÊTES LIBRE DE PRENDRE DES NOTES PENDANT L'ENTRETIEN</b></p> <p>À la fin de la consultation vous recevrez un feed-back personnel, puis vous ferez un résumé du cas...</p>
---

Au terme de la consultation, un feedback personnalisé est fourni à l'étudiant sur la base des grilles d'évaluation. Le superviseur clinique et l'étudiant établissent un résumé et s'accordent sur les objectifs à travailler en vue de la prochaine évaluation. Ces éléments sont inscrits dans un portfolio qui permet à l'étudiant de garder trace de sa progression à travers les stations formatives ; le portfolio permet aussi au superviseur (qui peut changer d'une station à l'autre) de suivre le parcours de l'étudiant. De plus, un feedback collectif relatif à chaque station est présenté à l'ensemble des étudiants de la volée. La participation aux stations d'évaluation formative est exigée pour l'inscription aux examens, mais le résultat aux évaluations formatives n'est pas pris en compte pour l'évaluation sommative.

Les stations d'évaluation formative sont clairement des évaluations authentiques basées sur une simulation « haute fidélité » de la situation de consultation clinique à laquelle l'étudiant sera confronté dans la suite de ses études et dans sa carrière professionnelle. Chaque station exige la mise en œuvre d'une compétence clinique reliant des connaissances et des gestes précis (dans le domaine des problèmes cardiovasculaires, pour la station décrite dans la figure 1.1) à des capacités plus génériques d'analyse et d'inférence, de relation et de communication interpersonnelles, de rédaction d'une synthèse écrite selon les normes de la profession. Les stations présentent des situations d'évaluation complexes permettant à l'étudiant de prolonger et de consolider les apprentissages amorcés dans les séminaires cliniques suivis pendant l'année (*assessment as learning*). Les objectifs fixés par l'institution ont été communiqués aux étudiants et on demande à chaque étudiant de spécifier des objectifs personnalisés, ce qui implique une réflexion métacognitive de sa part sur son parcours d'apprentissage, sur ce qui est acquis et ce qui doit encore s'améliorer. La discussion qui suit la consultation constitue un échange expert-novice qui prépare l'étudiant aux supervisions cliniques à venir en 4<sup>e</sup> année. L'évaluation vise aussi à développer le sentiment d'identité de l'étudiant en tant de membre de la profession médicale.

En résumé, l'ensemble des huit transformations exposées précédemment se trouvent réunies dans les stations d'évaluation formative du programme des compétences cliniques de la Faculté de médecine. Il faut noter cependant que cette forme d'évaluation exige d'importantes ressources : en plus de l'investissement de l'UDREM dans le développement des procédures et outils d'évaluation, le fonctionnement des stations exige un budget conséquent pour former les patients et payer leur participation et un personnel médical suffisant pour assurer une évaluation individuelle des étudiants à plusieurs reprises. Les trois exemples que je présenterai par la suite concernent des pratiques d'évaluation mises en œuvre avec des ressources nettement plus limitées mais qui illustrent néanmoins plusieurs directions d'innovation en matière d'appréciation des apprentissages des étudiants.

### 3.2 Évaluation par portfolio à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Cet exemple provient du programme de formation des enseignants primaires dans la Section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. La procédure d'évaluation a été élaborée dans le cadre d'un séminaire d'intégration animé par deux chargés d'enseignement : Walther Tessaro et Christine Del Notaro. Le séminaire d'intégration a pour but d'établir des liens entre les stages effectués par les étudiants dans des classes de l'enseignement primaire et les thèmes abordés dans les cours et séminaires à l'université. L'évaluation est basée sur la constitution d'un portfolio tout au long de l'année et sur un entretien de coévaluation qui s'appuie sur l'état final du portfolio au terme de l'année.

Des procédures d'évaluation par portfolio, accompagné ou non d'un entretien, se développent depuis 15 ans surtout dans les formations universitaires à caractère professionnalisant (médecine, ingénierie, architecture, formation des enseignants...), ainsi que dans certaines filières d'enseignement en lettres orientées vers la production littéraire ou l'expression artistique (Heywood, 2000). Certains spécialistes de l'enseignement universitaire, comme Biggs (1999), estiment que l'évaluation par portfolio peut être envisagée dans n'importe quel champ disciplinaire. La conduite d'un entretien individuel relatif au portfolio permet de mieux apprécier les compétences de l'étudiant : sa capacité à expliquer, à mettre en perspective, à critiquer les documents présents dans le portfolio. Cependant, lorsque le public d'étudiants concernés est nombreux, on doit souvent renoncer à cette démarche.

Dans la procédure présentée ici, des consignes précises sont données aux étudiants en début d'année concernant les documents à inclure dans le portfolio. Certains documents sont obligatoires pour tous les étudiants : entre autres, les évaluations des prestations de l'étudiant lors des stages, une grille d'autoévaluation remplie par l'étudiant, un texte final sur le thème « Ma progression en prise de responsabilité dans des situations d'enseignement ». En outre, chaque étudiant doit choisir des documents (authentiques) provenant de ses stages à inclure dans le portfolio (e.g. planifications d'activités d'enseignement, exemples d'outils didactiques et pédagogiques, observations d'élèves, travaux effectués par ceux-ci, photos de situations de classe) et qui seront l'objet de textes de réflexion métacognitive. L'entretien pendant la session d'exams dure 40 minutes. Il s'agit d'un entretien de coévaluation dans le sens qu'il permet une confrontation entre deux démarches évaluatives : l'autoévaluation de l'étudiant et l'évaluation du formateur (Allal, 2002). La consigne donnée au début de l'entretien est la suivante : « Relevez ce que vous pensez avoir construit concernant vos compétences professionnelles au terme de votre formation initiale et ce qu'il est souhaitable d'anticiper dans votre formation continue à venir ». L'étudiant s'exprime en premier ; le formateur pose des questions, formule des commentaires et un dialogue s'engage.

Dans cette procédure, la fonction de l'évaluation évolue. L'évaluation a une fonction formative en cours d'année : les animateurs du séminaire accompagnent l'étudiant dans la constitution de son portfolio ; ils donnent des conseils, répondent aux questions et fournissent un feedback sur les textes en élaboration. La fonction de l'évaluation devient sommative en fin d'année : une note est attribuée au portfolio final selon une grille de critères fournie aux étudiants. Lors de l'entretien de coévaluation, les interventions de l'étudiant peuvent justifier une augmentation de la note attribuée au portfolio, mais ne peuvent pas la baisser (règle suivie afin d'encourager un dialogue ouvert et constructif, y compris sur des problèmes rencontrés lors des stages).

Afin de saisir la dynamique instaurée par cette forme d'évaluation, des entretiens de coévaluation ont été enregistrés et des entretiens de recherche ont été effectués avec les étudiants au sujet de leur vécu de la démarche d'évaluation (Mottier Lopez & Tessaro, 2006 ; Mottier Lopez & Vanhulle, 2008) Les extraits qui suivent concernent une étudiante au prénom fictif, Véra. Dans la grille d'autoévaluation insérée dans son portfolio, Véra indique qu'elle doit encore améliorer son anticipation de la progression des activités d'enseignement en classe. Afin de traiter la question de la planification de l'enseignement et de l'anticipation de facteurs qui peuvent intervenir dans son déroulement, Véra insère dans son portfolio le planning d'une semaine dans une classe de 6<sup>e</sup> année primaire (voir figure 1.2). Ce document montre la planification initiale des activités (éléments dactylographiés) et l'ensemble des ajustements et adjonctions qui sont venus s'y ajouter au cours de la semaine (éléments manuscrits et surlignés).

**Figure 1.2. Exemple d'un document inséré dans le portfolio de Véra**  
(Mottier Lopez & Vanhulle, 2008, p. 151)

Semaine du 8 au 12 novembre

	Lundi	Mardi Thème = Vass	Jeudi Entraide + respect des autres	Vendredi Respect mutuel
8.00-8.30	1/2 groupe TM	Proverbe	Phrase avec groupes	Sketch G. A. + C.
8.30-9.45	géométrie	Calcul mental	Opérations	Piscine
10.00-11.30	géométrie	Allemand Projet écrit / Révision PDT - V. Biplan Ad. mali cfd d'cto	Mathématique Géométrie leçon 2 Géographie Explication pr Gyr. Hipp-Hop.	Correction devoirs → 1 collect. New devoirs Dictée Sketch G. A. 8.3.14
13.30-14.15	Allemand Tambourin Rect	Dessin explication, dias, projet sur papier	Gym	Sketch Dessin
14.15-15.00	PDT	Dessin explication, dias, projet sur papier		Dessin
15.15-16.00	Conseil de Classe	Gym		Dessin

*devoirs préparés*

*Fin de semaine  
mille crêpes  
pas 2 par 2  
masque plume*

*Prendre  
pr. par*

*Reprendre  
ouïe div. b. l. e.*



En référence à ce document, Véra discute de l'importance des « imprévus » dans la gestion des activités d'enseignement et, dans le texte final du portfolio, elle revient sur le thème de la planification :

La planification [...] était pour moi quelque chose de difficile à élaborer sur un long terme. *[Elle donne des exemples et se réfère aux apports de séminaires à l'université.]* Aujourd'hui je pense que la planification n'est plus pour moi un obstacle dans mon enseignement. Cependant, je pense que, lors de ma première année d'enseignement, la collaboration avec mes futures collègues sera nécessaire pour consolider la planification des différents objectifs (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008, p. 152).

Lors de l'entretien de coévaluation, les questions du formateur amènent Véra à expliciter la différence qu'elle fait entre planification et anticipation :

Pour moi, planification c'est s'organiser... pour atteindre les objectifs etc. Et anticipation, c'est vraiment... prendre le temps quand on prépare nos activités, c'est vraiment prendre le temps de faire l'exercice en tant qu'élève, de se mettre à la place de l'élève et puis de prévoir les difficultés... (p. 153).

Dans la suite de l'entretien, Véra discute de l'importance de la souplesse dans la gestion d'activités didactiques mais aussi des limites à respecter : « Ouais être souple mais des fois il faut faire attention justement à ne pas se laisser dépasser » (p. 155).

Cette procédure d'évaluation par portfolio et entretien de coévaluation pratiquée dans la formation des enseignants primaires reflète plusieurs des principes discutés précédemment. Un accompagnement formatif intervient avant l'échéance de l'évaluation sommative. Les objectifs et critères d'évaluation sont communiqués aux étudiants en début d'année ; ils fixent des éléments standardisés qui doivent apparaître dans les portfolios de tous les étudiants mais laissent une place à des choix personnalisés quant aux documents à inclure et aux thèmes à aborder lors de l'entretien. L'évaluation vise l'appréciation de compétences élaborées pendant les stages et leur mise en relation avec les apports des cours et séminaires suivis à l'université. Plusieurs documents inclus dans le portfolio (grille d'autoévaluation et texte final) amènent l'étudiant à s'engager dans un processus de réflexion métacognitive relative à sa progression professionnelle. De plus, l'entretien de coévaluation en lui-même peut être, comme cela a été le cas pour Véra, une expérience d'apprentissage supplémentaire au cours de laquelle l'étudiant approfondit sa compréhension des exigences du métier d'enseignant. L'entretien est situé dans une dynamique d'échange expert-novice qui prépare l'étudiant aux échanges futurs qu'il aura en formation continue et avec son directeur d'école. La consigne donnée pour le texte final ainsi que la



manière de conduire l'entretien visent à développer le sentiment d'identité de l'étudiant en tant que futur enseignant à l'école primaire.

Les deux premiers exemples présentés ici – provenant de la formation des médecins et des enseignants primaires – concernent des cursus universitaires à caractère professionnalisant. On pourrait alors se demander si les huit transformations que j'ai décrites ne s'appliquent qu'à ce genre de cursus. Je présenterai donc deux autres exemples d'évaluations sommatives réalisées dans des circonstances plus classiquement académiques et qui montrent que des pratiques innovantes sont néanmoins possibles dans ce contexte.

### **3.3 Évaluation par étude de cas à la Faculté des sciences sociales et économiques**

Cet exemple vient du cours « Comportement du consommateur » donné par la professeure Michelle Bergadaà dans la maîtrise de Gestion en entreprise à la Faculté des sciences sociales et économiques. Il s'agit d'une évaluation sommative finale sous forme d'examen écrit de 2 heures en passation collective. La nouveauté réside dans le fait que l'examen se base sur une étude de cas qui met en scène une situation inédite et complexe. Comme indiqué dans la figure 1.3, la présentation du cas, intitulé « Le restaurant du vrai bonheur », décrit deux jeunes entrepreneurs qui souhaitent lancer une nouvelle formule de restaurant, leur concept, leur approche clientèle, leur objectif de marketing ; cette présentation est suivie de trois questions auxquelles les étudiants doivent répondre par écrit.

Cette évaluation est basée sur une étude de cas authentique qui simule le genre de situation à laquelle les étudiants pourront se confronter après leur formation universitaire, dans le cadre d'un poste de gestion en entreprise ou de conseiller en marketing. C'est une situation exigeant la mise en œuvre d'une compétence qui relie des connaissances acquises pendant le cours (concepts relatifs au comportement du consommateur) à des capacités plus génériques d'analyse et d'argumentation, de production écrite (formulation d'une stratégie de communication destinée à la clientèle visée) et de transposition à d'autres contextes culturels. À travers cette évaluation, l'étudiant a l'occasion de consolider les apprentissages amorcés pendant le cours et s'engage dans une activité qu'il poursuivra en formation continue. L'étude de cas constitue une situation complexe et ouverte dans laquelle plusieurs approches sont possibles. L'étudiant peut justifier la probable réussite ou l'inévitable échec du restaurant ; tout dépend de la qualité de son argumentation concernant le comportement du consommateur. Cette situation permet alors une certaine personnalisation dans la manière de montrer l'atteinte des objectifs fixés pour le cours. Si la vraisemblance d'une étude de cas papier-crayon est évidemment nettement moindre que celle des simulations avec des patients standardisés

dans la Faculté de médecine, on parvient néanmoins, dans les conditions classiques d'un examen écrit final, sans ressources particulières, à proposer une évaluation intégrant plusieurs des principes sous-jacents aux transformations discutées précédemment<sup>5</sup>.

**Figure 1.3. Examen écrit basé sur une étude de cas**  
(Source : M. Bergadaà)

**Examen Final : Cas restaurant du vrai bonheur**

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

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

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

**L'objectif marketing :** atteindre, le cap des 300 familles abonnées et/ou régulières en 2008 et compter sur une base régulière de 50 personnes par soirée le vendredi et samedi et 25 en semaine.

**Questions :**

1/ Choisissez les concepts théoriques vus en cours et que vous jugerez les plus pertinents pour analyser le cas. Présenter quelles sont, selon vous, les chances de succès et d'échec du Restaurant du vrai bonheur.

2/ Après avoir bien défini votre cible, proposez une stratégie de communication avec la clientèle visée en vous appuyant également sur des concepts vus en cours.

3/ Pour conclure : pensez-vous que ce concept de restaurant n'a pas de chance ou au contraire beaucoup de chances de se développer à l'avenir ? Pensez-vous que la formule serait utilisable dans d'autres cultures ? Choisissez deux cultures de référence et comparez-les ici.

5. Dans un nouveau dispositif développé par Michelle Bergadaà et ses collègues, les étudiants avancés en marketing deviennent concepteurs de dossiers qui, après validation, sont publiés sur un site web ([esens.unige.ch/dossier.php](http://esens.unige.ch/dossier.php)). Ainsi, l'étudiant participe à la construction du contenu de sa formation et s'engage dans une démarche de coévaluation des compétences acquises en produisant les dossiers.

### 3.4 Un examen oral de fin d'études dans la Faculté des lettres

Le dernier exemple concerne l'examen oral de fin d'études de l'Unité d'archéologie classique, Département des sciences de l'antiquité de la Faculté des lettres. La procédure d'évaluation a été élaborée par le directeur de cette unité, le professeur Jean-Paul Descoeudres. Cet exemple est particulièrement intéressant car il montre que des transformations novatrices des pratiques d'évaluation sont possibles dans une discipline académique classique, sans s'écarter des conditions générales de l'examen oral universitaire.

Dans le scénario traditionnel de l'examen oral en lettres, l'étudiant tire un sujet au hasard, dispose de 10 à 15 minutes pour le préparer et est ensuite interrogé par le ou les examinateurs. On juge l'étudiant sur sa capacité à faire face à une succession de questions à la fois inattendues (on cultive l'effet de surprise dont parle Ricci, 2006) et disparates (les examinateurs passent l'une question à une autre sans fil conducteur apparent). L'examen oral de fin d'études en archéologie classique commence d'une manière semblable : l'étudiant doit choisir un objet parmi une demi-douzaine à disposition (fragments de poterie, sculptures, autres objets archéologiques...) et il dispose de 10 minutes pour préparer l'échange qu'il aura avec les examinateurs. Mais la procédure présente plusieurs différences importantes par rapport aux pratiques traditionnelles de l'examen oral. Les objectifs de l'évaluation sont communiqués à l'étudiant à l'avance, à savoir :

- décrire l'objet (avec une terminologie précise) ;
- analyser les caractéristiques de l'objet (concepts, terminologie, éléments historiques et culturels) ;
- faire une hypothèse de datation ;
- poser des questions pertinentes à propos de l'objet ;
- à partir de l'objet, évoquer des considérations culturelles plus larges.

En outre, l'échange entre l'étudiant et les examinateurs est placé dans la mise en situation suivante :

Vos parents vous ont offert un voyage de fin d'études dans un pays riche en archéologie classique. Vous vous trouvez chez un antiquaire et votre mère (père, sœur, frère) s'intéresse à un objet. Que pouvez-vous lui dire ? Quelles questions poseriez-vous à l'antiquaire ?

L'évaluation de l'étudiant porte alors non seulement sur les connaissances qu'il présente en parlant de l'objet mais aussi sur la qualité des questions qu'il pose à l'antiquaire. Aux moments où l'étudiant pose des

questions et l'examineur/antiquaire répond, la dynamique de l'évaluation prend une orientation très différente de celle de l'examen oral traditionnel.

Plusieurs des principes discutés précédemment sont présents dans cet exemple. Cet examen oral s'inscrit dans une mise en situation authentique qui simule les conditions d'échange au sujet d'un objet que l'étudiant pourra trouver après sa formation (par exemple, en travaillant dans un musée ou sur un site de fouilles). L'évaluation porte sur la mise en œuvre d'une compétence reliant des connaissances (concepts, terminologie...) en archéologie classique à des capacités plus génériques de réflexion, d'analyse et de communication (dialoguer au sujet de l'objet). L'évaluation est clairement située dans une perspective d'échange entre expert et novice : c'est une occasion pour l'étudiant d'avancer dans sa capacité à expliciter son point de vue et à poser des questions. L'importance accordée aux questions posées par l'étudiant renforce une conception du travail scientifique en archéologie selon laquelle savoir chercher de l'information est toujours nécessaire pour étendre, consolider, rectifier et bouleverser les savoirs que l'on possède. La conduite de ce genre d'examen peut favoriser chez l'étudiant, qui termine son cursus d'études, un sentiment d'identité en tant que membre (débutant) de la communauté des chercheurs/spécialistes en archéologie classique.

#### **4. EN CONCLUSION**

Ma présentation des quatre exemples de pratiques d'évaluation a décrit leur manière de mettre en œuvre les transformations que j'ai exposées précédemment et a souligné les bénéfices qui peuvent en résulter pour l'appréciation des apprentissages des étudiants. Il va de soi que dans la réalité – toujours complexe – de la formation universitaire, les procédures d'évaluation novatrices n'ont pas toujours, pour tous les étudiants, les bénéfices escomptés. Il faudrait des recherches plus approfondies dans le contexte universitaire pour bien comprendre les dynamiques des innovations en matière d'évaluation, les bénéfices effectifs pour les étudiants et les enseignants, les écueils et les malentendus qui surgissent dans les transactions entre enseignants et étudiants.

Plusieurs facteurs freinent la mise en place des transformations de l'évaluation. L'accroissement important du nombre d'étudiants, surtout au premier cycle, favorise le recours à des pratiques d'évaluation sommaires et économiques (notamment par questions à choix multiples) qui laissent peu de place à l'authenticité et à la réflexion métacognitive. Les réformes récentes liées au processus de Bologne ont eu – paradoxalement – un impact assez négatif sur l'évaluation : la semestrialisation des études a multiplié le nombre d'évaluations à effectuer et le système d'attribution des crédits a souvent provoqué un morcellement des procédés de

contrôle. Il faudrait, à mon avis, repenser la politique de l'évaluation des apprentissages des étudiants en la situant à une échelle qui dépasse l'unité de formation (cours, séminaire....) dont chaque enseignant est individuellement responsable. Cette évolution exigerait davantage de concertation entre enseignants afin de réaliser des évaluations moins nombreuses mais mieux conçues.

Il est peu probable que des transformations significatives de l'évaluation puissent se réaliser par une simple incitation des enseignants universitaires à se mettre ensemble pour mieux faire. Il convient alors d'étudier les conditions institutionnelles qui peuvent favoriser la transformation de l'évaluation en tant que composante d'un enseignement universitaire de qualité. Parmentier (2006) a résumé cinq « leviers institutionnels » mis en place à l'Université catholique de Louvain dans le cadre d'une stratégie concertée d'amélioration de l'enseignement. Ces leviers sont :

1. la création d'une chaire de pédagogie universitaire afin d'assurer le développement de recherches sur les processus d'enseignement, apprentissage et évaluation et la participation aux réseaux internationaux qui traitent ces thèmes ;
2. la création et le développement de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, ayant pour mission d'assurer des interventions de formation et de conseil destinées aux enseignants universitaires ;
3. la création d'un fonds de développement pédagogique doté de ressources pour financer les initiatives d'innovation dans les facultés ;
4. la prise en compte d'un « dossier de valorisation pédagogique », en complément au dossier des publications et travaux scientifiques, lors de la nomination et la promotion des enseignants (dossier pouvant contenir des éléments attestant de la qualité des pratiques d'enseignement et d'évaluation, des résultats des évaluations de l'enseignement par les étudiants, des attestations de formations suivies...) ;
5. la définition d'un projet pédagogique (« Gérer sa formation ») proposant des balises pour la conception et l'évaluation des programmes dans l'ensemble de l'institution et l'inscription de ce projet dans la politique générale du rectorat de l'université.

Jusqu'à présent, l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire, et plus particulièrement des procédures d'évaluation des acquis des étudiants, a été généralement laissée à l'initiative des enseignants qui décident individuellement ou en petites équipes de modifier certaines pratiques. Selon Parmentier (2006), le déploiement des cinq leviers institutionnels à l'UCL reste encore lié à une dynamique volontariste qu'il faudrait dépasser pour assurer un véritable impact à l'échelle de l'université. Chaque

initiative personnelle d'un enseignant contribue néanmoins à un mouvement qui prend de l'ampleur. Aux enseignants universitaires qui demandent « pourquoi investir du temps et des ressources dans la transformation des pratiques de l'évaluation des apprentissages des étudiants ? », je répondrais, en empruntant une expression de Nunziati (1990) : l'amélioration de la qualité de la formation universitaire « passera par l'évaluation ou ne passera pas ».