

Les cahiers de fa²L

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES



Les cahiers de fa²L

Les cahiers de FA²L constituent une collection de documents destinés à venir en appui aux formations dispensées par FA²L srl, une société spin-off de l'Université catholique de Louvain qui propose des formations et des accompagnements visant l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur

→ voir le site <http://www.FA2L.be> pour plus de détails.

Les cahiers de FA²L sont rédigés avant tout à l'intention des participants à ces formations : ils présentent – de façon synthétique – les idées, les concepts, les relations qui ont été travaillées par les participants et peuvent ainsi servir d'ouvrages de référence à l'issue des formations. Leur forme compacte en fait un outil de travail plus efficace que les documents visuels utilisés pendant les formations elles-mêmes. En outre, ils peuvent contenir des compléments utiles par rapport aux sujets traités pendant les formations, permettant ainsi aux participants de progresser par eux-mêmes dans les sujets abordés.

Notons également que leur ambition n'est **pas** de couvrir de manière exhaustive tous les aspects de chaque sujet abordé : il s'agit bien d'aide-mémoires, pas de traités, ni d'articles scientifiques.

Ce cahier a été conçu et réalisé principalement par Elie Milgrom, Cécile Vander Borght et Philippe van Bastelaer. Les illustrations qui égayaient le texte sont l'œuvre de Benoît Raucent, que nous remercions ici.

LES TITRES DISPONIBLES OU EN CHANTIER SONT :

-  Apprentissage et apprentissage actif
-  La conception systématique et rationnelle de dispositifs de formation
-  Les acquis d'apprentissage
-  L'évaluation des apprentissages
-  Les dispositifs et activités d'apprentissage
-  La qualité des dispositifs de formation
-  L'apprentissage par problèmes
-  L'apprentissage par projets
-  L'accompagnement des apprentissages
-  La conception de programmes de formation
-  Les (pré-)conceptions
-  Le sens et la motivation

Table des matières

PARTIE A : Principes généraux	4
1. Qu'est-ce qu'évaluer les apprentissages ?	4
2. Pourquoi évaluer les apprentissages ? Les trois finalités	7
3. La nécessité de l'alignement	11
PARTIE B : Comment faire concrètement ?	14
4. Le processus d'évaluation des apprentissages	14
5. Partir de la liste des acquis d'apprentissage visés	15
6. Mettre les étudiants en situation et demander une prestation	17
7. Observer les prestations	20
8. Interpréter et évaluer les prestations	21
9. Fournir une rétroaction	25
10. Qui évalue ?	27
11. Les évaluations certificatives et les notes	29
12. Quelques questions supplémentaires (FAQ)	32
13. L'analyse de la qualité des évaluations	34



Les questions centrales de ce cahier

Qu'est-ce qu'évaluer les apprentissages ? Pourquoi évaluer les apprentissages ? Comment évaluer ce qui a été appris ? Comment faire le lien avec ce que l'on attendait en termes d'apprentissage ? Comment l'évaluation peut-elle contribuer à l'apprentissage ? Comment diminuer le caractère subjectif de l'évaluation et comment en augmenter la fiabilité ? Comment favoriser l'autoévaluation ? Pourquoi et comment attribuer des notes ? Quel degré de précision faut-il viser dans l'évaluation ?

Vos remarques, commentaires et suggestions au sujet de ce cahier sont les bienvenues : elles peuvent être adressées à cahiers@FA2L.be

PARTIE A

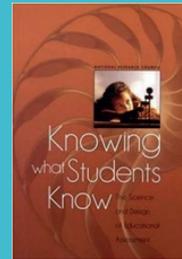
Principes généraux

1. QU'EST-CE QU'ÉVALUER LES APPRENTISSAGES ?

Une référence indispensable

Sommes-nous condamnés à ne nous appuyer que sur l'intuition, l'expérience ou les préjugés pour raisonner au sujet des mécanismes d'évaluation ?

Le *National Research Council* des USA a publié, en 2001, un véritable traité sur la question : *Knowing What Students Know : the Science and Design of Educational Assessment*. Ce document, édité par J. W. Pellegrino, N. Chudowski et R. Glaser, est disponible en ligne à l'URL http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10019#toc [Pellegrino e.a. 2001]



On peut trouver un résumé des idées les plus importantes à l'URL http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10019&type=pdfxsum

Le présent cahier s'appuie sur plusieurs des principes et des propositions formulés dans ce traité.

- 1.1. Reprenons le schéma général d'un système de formation avec boucle de rétroaction présenté dans le cahier *La conception systématique et rationnelle de dispositifs de formation* :

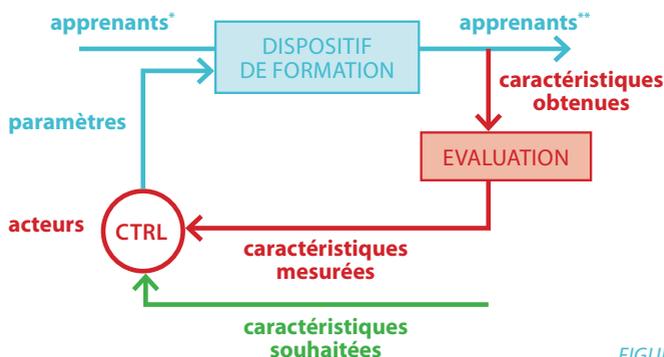


FIGURE 1

L'évaluation est l'ensemble des moyens qui permettent de mesurer les caractéristiques de l'apprenant à l'issue (d'une partie) d'un parcours de formation afin de les comparer avec les caractéristiques souhaitées par les enseignants. Sur la base de ces mesures, les différents acteurs (enseignants, direction, apprenants, ...) agissent sur les paramètres du dispositif afin de rapprocher les caractéristiques obtenues des caractéristiques souhaitées. L'évaluation mesure donc le niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés par un dispositif ou une activité de formation (voir le cahier Les acquis d'apprentissage). Elle s'appuie nécessairement sur des mesures individuelles ou portant sur des petits groupes (par exemple : lors de l'évaluation de projets réalisés en groupe).



Notes

Un vocabulaire ambigu...

Nous nous intéressons dans ce cahier-ci exclusivement à **l'évaluation des apprentissages** réalisés par les apprenants. Le terme « évaluation » est aussi utilisé, dans un autre contexte et avec une autre acception, lorsque l'on traite de **l'évaluation de la qualité** d'un dispositif de formation (ou de l'évaluation de la qualité des acquis d'apprentissage visés par un dispositif de formation ou de l'évaluation de la qualité des évaluations des apprentissages...).¹ Dans ce cahier-ci, « *évaluation* » signifiera toujours « *évaluation de l'apprentissage* », « *évaluation des acquis d'apprentissage* » ou « *évaluation des apprentissages* ».

- 1.2. Le schéma de la figure 1 peut être exploité de deux manières selon que l'on s'intéresse au cas d'un étudiant en particulier ou à celui de l'ensemble des étudiants ayant participé au dispositif de formation.
- 1.3. Dans le cas **individuel**, l'acteur principal est l'étudiant qui, sur base des résultats de l'évaluation donnés par les enseignants (ou éventuellement un processus d'autoévaluation), tire des conclusions personnelles quant à sa progression dans l'apprentissage et décide le cas échéant d'adapter ses méthodes de travail (paramètres). L'évaluation sert alors directement à l'apprentissage (évaluation **formative**). Cette étape essentielle de réflexion au sujet de l'apprentissage (métacognition) est, évidemment, d'autant plus efficace que les résultats de l'évaluation sont fournis rapidement, commentés, personnalisés, etc...

¹ En anglais, on utilise « *assessment* » pour l'évaluation des apprentissages et « *evaluation* » pour évaluation de la qualité d'un dispositif de formation.

Evidemment, une évaluation individuelle peut aussi avoir comme but de décider d'une réussite ou d'un échec, de donner une note ou de classer les étudiants (évaluation **certificative**). Notons que, dans certains cas, cette évaluation individuelle peut également amener l'enseignant à ajuster certains paramètres du dispositif de formation (caractère **régulateur**).



- 1.4. Dans le cas **collectif**, l'évaluation prend un caractère explicitement **régulateur** ; elle permet de formuler des jugements statistiques sur l'apprentissage réalisé par l'ensemble des étudiants à l'issue du dispositif et doit amener l'enseignant, si l'écart entre les acquis visés et les acquis atteints est trop grand, à agir sur les paramètres du système.

2. POURQUOI ÉVALUER LES APPRENTISSAGES ? LES TROIS FINALITÉS

- 2.1. L'évaluation des apprentissages peut donc avoir trois finalités différentes : **régulatrice, certificative ou formative.**

- 2.2. La fonction de **régulation** du système a pour effet d'agir sur les paramètres du système (par exemple : sur les matières, sur les approches pédagogiques, sur l'emploi du temps, sur l'encadrement, etc.) pour diminuer cet écart et le ramener à un niveau jugé acceptable.
C'est d'ailleurs souvent la perception d'un écart trop important qui amène les enseignants à s'interroger sur la qualité et sur l'efficacité des dispositifs de formation dont ils ont la responsabilité et qui les engage dans la réflexion pédagogique.

- 2.3. Une autre raison d'évaluer les apprentissages est imposée par la société qui, depuis longtemps, souhaite **vérifier** dans quelle mesure l'étudiant a apporté les preuves qu'il a atteint les acquis visés, **décider** de sa réussite ou son échec, **comparer** les apprenants entre eux et les **classer** en fonction de leurs performances. La société exige, dès lors, que l'on formule des règles précises pour caractériser la réussite (et donc également l'échec) d'un apprenant dans un parcours de formation. Le diplôme qui sanctionne un parcours d'études doit s'accompagner d'une assurance que les acquis d'apprentissages visés et annoncés sont atteints, au moins de façon suffisante. Dans la majorité des cas, cela revient à quantifier des niveaux de performance et à attribuer des notes. On parle alors d'évaluation **sommative, certificative** ou **normative.**

- 2.4. Enfin, la dernière raison d'évaluer les apprentissages – et certainement pas la moins importante – est de fournir une **rétroaction**, un retour à l'apprenant pour lui permettre de situer sa progression dans l'apprentissage et d'évaluer le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir. Une évaluation qui vise ce but est appelée **formative.** Personne ne met plus aujourd'hui en doute que l'évaluation formative est nécessaire dans tout système de formation, entre autres pour guider et soutenir l'apprentissage.

- 2.5. On appelle **finalités de l'évaluation** les trois catégories de raisons qui justifient l'existence de mécanismes d'évaluation des apprentissages.

Dans ce cahier-ci, nous traiterons exclusivement des évaluations à **finalités formatives et certificatives** : ce sont celles qui ont l'impact le plus immé-

diat sur les apprentissages réalisés par les apprenants. Les évaluations à **finalité régulatrice** relèvent du pilotage des dispositifs de formation et des programmes et seront traitées dans un autre cahier.



2.6. Le tableau ci-dessous résume un certain nombre de différences importantes entre évaluations formatives et évaluations certificatives :

Évaluation formative	Évaluation certificative
Les décisions prises à l'issue de l'évaluation ont une portée pédagogique : que faire pour progresser dans l'apprentissage ?	Les décisions prises à l'issue de l'évaluation ont une portée principalement administrative : l'apprentissage est-il suffisant pour poursuivre ? pour obtenir le diplôme ?
Chaque erreur commise est perçue comme une opportunité de progresser ; la notion d'échec est peu présente	Chaque erreur commise est perçue négativement, comme une insuffisance à sanctionner ; la notion d'échec est omniprésente
L'apprenant est impliqué directement dans la mise en œuvre des décisions prises à l'issue de l'évaluation	L'apprenant est rarement impliqué directement dans la mise en œuvre des décisions prises à l'issue de l'évaluation
L'évaluation n'est pas nécessairement instrumentée ; elle peut être informelle	L'évaluation est nécessairement instrumentée ; elle est toujours formalisée
L'évaluation peut être effectuée avant, pendant et après l'apprentissage	L'évaluation est effectuée à la fin (d'une partie) d'un parcours d'apprentissage
Les résultats sont communiqués de manière à aider l'apprenant à progresser	Les résultats sont (trop) souvent communiqués sous la forme de simples notes, éventuellement commentées
L'évaluation peut développer la capacité à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs	



Notes

- Il n'est pas souhaitable de poursuivre plusieurs finalités différentes par un seul et même dispositif d'évaluation : cela crée une confusion nuisible dans l'esprit des apprenants (mes erreurs auront-elles des conséquences durables ?) et cela entraîne souvent des compromis qui nuisent à la qualité et à l'efficacité de l'évaluation.
- Cependant, même une évaluation certificative doit fournir une rétroaction à l'apprenant pour lui permettre de progresser.



- 2.7. La perception des apprenants au sujet de ce qui sera exigé d'eux lors d'une évaluation certificative conditionne leur apprentissage de façon très importante (voir, p. ex. [Surgenor 2010]). La question « *faut-il connaître ceci pour l'examen ?* » est sans nul doute – et à tort² – une des questions les plus fréquemment posées aux enseignants !

[Ramsden 1992] affirme que, si pour l'enseignant, ce sont les acquis d'apprentissage visés qui constituent le pilier sur lequel repose tout dispositif de formation, pour les apprenants, le « vrai » programme (ou « cursus caché ») est défini par les évaluations certificatives. Par conséquent, les apprenants auront tendance à concentrer leur apprentissage sur ce qui est nécessaire pour réussir les épreuves certificatives, pas nécessairement sur ce qui est nécessaire pour atteindre les acquis d'apprentissage visés : « *la stratégie l'emporte sur la substance* » ([Surgenor 2010]).

² Une question bien plus pertinente serait : « *dois-je être capable de faire ceci ?* »

- 2.8. Nous commencerons par porter notre regard sur les **évaluations formatives** en raison de leur impact majeur sur l'apprentissage et sur la qualité de celui-ci. Notons d'emblée que les principes qui s'appliquent aux évaluations formatives s'appliquent également aux évaluations certificatives ; ces dernières exigent cependant un traitement spécifique pour tout ce qui concerne les aspects normatifs et, plus particulièrement, la production de notes (voir la section 8).
- 2.9. L'évaluation formative promeut l'idée très forte que l'évaluation conçue pour cette finalité contribue de manière significative à l'apprentissage : il s'agit donc moins d'évaluer l'apprentissage que d'évaluer **pour** l'apprentissage. Il existe d'ailleurs dans les pays anglo-saxons un mouvement « *Assessment for Learning – Afl* » qui défend cette idée dans une société peut-être un peu trop obnubilée par les résultats et par les classements [Sambell 2013].
- 2.10. Dans la logique de l'évaluation formative, on ne saurait trop insister sur l'utilité, pour un enseignant, de fournir des mécanismes **d'autoévaluation** aux apprenants. Ces mécanismes peuvent prendre la forme de questions de fin de chapitres, de questionnaires en ligne (avec correction instantanée), d'exercices supplémentaires, etc. Tout ce qui permet à un apprenant de se situer par rapport à ce qui est attendu de lui aura des effets bénéfiques sur son apprentissage.

3. LA NÉCESSITÉ DE L'ALIGNEMENT

- 3.1. Quelle que soit la finalité poursuivie, l'évaluation des apprentissages ne doit pas se concevoir comme une simple mesure d'un niveau absolu de connaissances, de compétences, d'aptitudes, d'attitudes, etc. Pour nous, l'évaluation mesure un niveau relatif, par rapport à un idéal décrit par la liste des acquis d'apprentissage visés. En d'autres mots, **ce que l'on évalue et comment on l'évalue doivent avoir un lien étroit avec ce que l'on cherchait à atteindre par le dispositif de formation** : c'est ce qui détermine la validité de l'évaluation [Quinton 2005].

Il n'est donc pas correct d'évaluer un niveau de performance en matière de connaissances, de compétences, d'aptitudes, d'attitudes, etc. si ces connaissances, compétences, aptitudes, attitudes, etc. ne figuraient pas dans la liste des acquis d'apprentissage visés (et dûment communiqués aux apprenants).

- 3.2. De même, le niveau de performance en matière de connaissances, de compétences, d'aptitudes, d'attitudes, etc. ne peut être évalué que dans la mesure où le dispositif de formation comporte effectivement les activités de formation et d'apprentissage nécessaires pour atteindre le niveau de performance souhaité en matière de connaissances, de compétences, d'aptitudes, d'attitudes, etc.

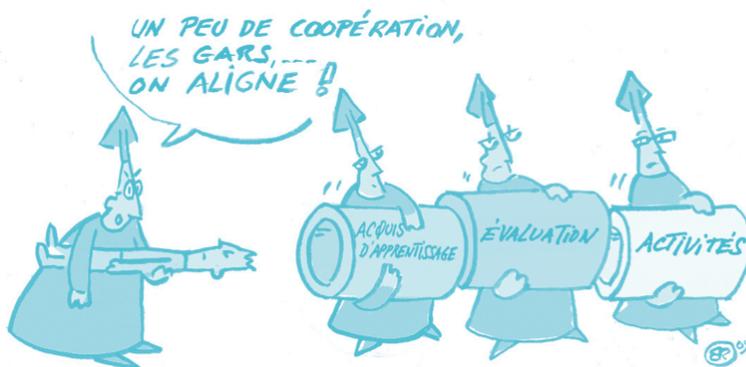
Il arrive trop fréquemment que l'on évalue des acquis visés pour lesquels il n'y a pas eu de véritables activités d'apprentissage.



Exemples de pièges à éviter :

- ▶ Evaluer la qualité d'un rapport de projet alors que les étudiants n'ont pas été entraînés à la rédaction de rapports.
- ▶ Evaluer la notation utilisée pour les références bibliographiques alors que les règles n'ont jamais été explicitées et que les apprenants n'ont jamais reçu de retour sur leur respect de ces règles pendant l'année. Le fait que les étudiants ont eu l'occasion de voir de nombreux exemples de références bibliographiques bien écrites dans les notes distribuées par les enseignants ne constitue pas un déclic suffisant pour assurer l'apprentissage.
- ▶ Les étudiants ont été entraînés à **concevoir** des dispositifs pendant le cours et l'évaluation porte sur l'**analyse** d'un dispositif.
- ▶ Tous les exemples traités au cours portaient sur un domaine d'application particulier et l'évaluation porte sur un exemple dans un autre domaine.

- 3.3. Les deux conditions présentées ci-dessus font partie de l'exigence de **l'alignement** entre les acquis visés, les activités proposées et les évaluations qui a été présentée dans le cahier *La conception systématique et rationnelle de dispositifs de formation*.



- 3.4. **Un outil** : pour vérifier s'il y a effectivement alignement entre les évaluations et les acquis d'apprentissage visés, nous recommandons d'établir un tableau de correspondance tel que celui-ci :

	ACQUIS 1	ACQUIS 2	ACQUIS 3	ACQUIS 4
Evaluation 1	x			
Evaluation 2	x	x		
Evaluation 3	x			
Evaluation 4				
Evaluation 5	x	x		x

Dans ce tableau, on indique les acquis d'apprentissage évalués par chaque évaluation.

Dans l'exemple ci-dessus, on peut alors constater :

- ▶ que l'acquis 1 est évalué à quatre occasions, alors que l'acquis 4 ne l'est qu'une seule fois : est-ce bien judicieux ?
- ▶ que l'acquis 3 ne fait l'objet d'aucune évaluation, ce qui risque d'être interprété comme une indication du peu d'intérêt qu'il faut porter aux activités qui le concernent ;
- ▶ que l'évaluation 4 ne correspond à aucun des acquis visés, ce qui constitue une rupture du contrat pédagogique.

Ces constatations mènent naturellement à remettre en question les choix effectués dans l'organisation et le contenu des évaluations. Ce type de tableau peut être produit pour une épreuve complète composée de plusieurs questions, pour les différentes épreuves d'une même matière ou pour l'ensemble des épreuves à la fin d'une année, par exemple.



- 3.5. Dans le cas d'un examen oral, il n'est pas toujours possible d'évaluer l'atteinte de tous les acquis d'apprentissage visés par tous les étudiants. Il est donc important, pour éviter que certaines activités d'apprentissage soient négligées, que tous les acquis visés soient évalués au moins pour l'ensemble des étudiants de la cohorte. Par ailleurs, il est bon de se rappeler que certains acquis visés doivent être atteints à l'issue (d'une partie) du programme de formation et qu'ils peuvent donc faire l'objet d'évaluations à différents moments du cursus.
- 3.6. L'alignement entre les acquis d'apprentissage visés et les évaluations est une condition nécessaire pour établir la **confiance** entre les enseignants et les apprenants, une relation qui contribue à la motivation et à l'engagement de ces derniers [Galand e.a. 2005]. La perception d'un manque d'alignement accrédite l'idée que les enseignants cherchent à tendre des pièges lors des évaluations, surtout lorsqu'elles sont certificatives.

En outre, il faut que l'évaluation ait du **sens** pour l'apprenant : si elle est formative, il faut qu'il perçoive ce qu'elle peut lui apporter pour se situer et progresser; si elle est certificative, il faut qu'il accepte qu'elle constitue pour lui une manière équitable d'apporter des preuves de ses apprentissages.

PARTIE B

Comment faire concrètement ?

4. LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Nous partons de l'hypothèse que la **finalité** de l'évaluation a été déterminée avant d'entamer la conception/construction de celle-ci.

Conformément à [Pellegrino e.a. 2001], nous proposons le processus d'évaluation suivant, qui comporte cinq étapes

- a. afin de garantir l'alignement, l'évaluateur part de la liste des acquis d'apprentissage visés ;
- b. les étudiants sont mis en situation et il leur est demandé d'effectuer une ou plusieurs prestations selon des modalités qui sont précisées ;
- c. l'évaluateur observe les prestations effectuées par les étudiants ;
- d. l'évaluateur interprète et évalue les prestations ;
- e. l'évaluateur prépare et fournit une rétroaction.

Nous allons à présent détailler chacune des étapes de ce processus.

5. PARTIR DE LA LISTE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE VISÉS

- 5.1. Un acquis d'apprentissage bien formulé contient nécessairement les éléments qui permettront de construire une évaluation alignée : il comporte une ou plusieurs situations, un ou plusieurs verbes d'action ainsi que les objets auxquels ils se rapportent et un ou plusieurs niveaux de performance à atteindre (voir le cahier Les acquis d'apprentissage).



Exemple d'acquis d'apprentissage visé

« Disposant de la description d'un échangeur de chaleur à contre-courant réel (photos, plans, schémas, dimensions, etc.) et d'un ouvrage de référence sur les échangeurs de chaleur, chaque étudiant doit être capable d'identifier tous les paramètres qui interviennent dans le dimensionnement de l'échangeur et de calculer le point de fonctionnement de celui-ci de manière techniquement correcte et avec une précision meilleure que 0,5%. »

Dans cet exemple,

- ▶ **la situation est** que l'on dispose de la description d'un échangeur de chaleur à contre-courant réel (photos, plans, schémas, dimensions, etc.) et d'un ouvrage de référence sur les échangeurs de chaleur ;
- ▶ **les verbes et les objets auxquels ils se rapportent sont** : **identifier** tous les paramètres qui interviennent dans le dimensionnement de l'échangeur et **calculer** le point de fonctionnement de celui-ci ;
- ▶ **les niveaux de performance attendus sont** :
 - pour l'identification des paramètres : tous
 - pour le calcul du point de fonctionnement : de manière techniquement correcte et avec une précision meilleure que 0,5%.

5.2. On voit ici toute l'importance d'une formulation correcte, précise et complète des acquis d'apprentissage visés. Si l'on avait omis de fournir certains des éléments qui figurent dans l'exemple lors de la formulation de l'acquis d'apprentissage visé, c'est au moment de penser à l'évaluation qu'il faudrait combler les lacunes, ce qui est certainement moins efficace : le meilleur moment pour s'assurer que la formulation d'un acquis d'apprentissage visé est adéquate est lors de la réflexion sur les acquis d'apprentissage et non pas lors de la réflexion sur l'évaluation...

En outre, il arrive fréquemment que ce soit en réfléchissant à une évaluation que l'on découvre les imperfections de la formulation des acquis d'apprentissage visés. Raison de plus de mener la réflexion sur les évaluations suffisamment près de la réflexion sur les acquis d'apprentissage visés et non pas juste avant la date de la première évaluation.

5.3. Si plusieurs acquis d'apprentissage dont on souhaite évaluer l'atteinte font référence à des situations similaires (appartenant à une même famille de situations), il peut être possible d'évaluer l'atteinte de ces différents acquis à l'aide d'une seule évaluation. Si les situations sont éloignées les unes des autres, il faudra nécessairement autant d'évaluations qu'il y a d'acquis d'apprentissage visés.

6. METTRE LES ÉTUDIANTS EN SITUATION ET DEMANDER UNE PRESTATION

- 6.1. La situation à traiter par l'étudiant lors de l'évaluation est bien évidemment une de celles qui figurent dans la liste des acquis d'apprentissage visés par le dispositif de formation.



Pour l'acquis d'apprentissage visé : « Disposant de la description d'un échangeur de chaleur à contre-courant réel (photos, plans, schémas, dimensions, etc.) et d'un ouvrage de référence sur les échangeurs de chaleur, chaque étudiant doit être capable d'identifier tous les paramètres qui interviennent dans le dimensionnement de l'échangeur et de calculer le point de fonctionnement de celui-ci de manière techniquement correcte et avec une précision meilleure que 0,5%. »

- ▶ **la situation d'évaluation** est que l'on fournit à chaque étudiant la description d'un échangeur de chaleur à contre-courant réel (photos, plans, schémas, dimensions, etc.) et un ouvrage de référence sur les échangeurs de chaleur ;
- ▶ **la prestation demandée** à chaque étudiant est : identifier tous les paramètres qui interviennent dans le dimensionnement de l'échangeur et calculer le point de fonctionnement de celui-ci de manière techniquement correcte et avec une précision meilleure que 0,5%.

- 6.2. **La situation d'évaluation et la prestation demandée** (consigne) doivent :

- être décrites de manière concise, claire et précise (sans ambiguïté) ;
- être réalistes (authentiques) par rapport aux situations rencontrées et travaillées pendant l'apprentissage ;
- exiger l'exercice de jugements, de raisonnements ;
- permettre de mesurer la capacité à mobiliser effectivement les connaissances et savoir-faire nécessaires dans l'accomplissement d'une tâche complexe.

- 6.3. Une fois la situation choisie et les demandes exprimées, il reste encore à déterminer les **modalités** de l'évaluation. Le choix des modalités influence bien évidemment les prestations qu'il sera possible d'observer, les moyens à mettre en œuvre (temps consacré par les enseignants et par les apprenants) et les productions obtenues. Voir aussi [Quinton 2005] pour plus de catégories.

- 6.3.1. **Écrit et/ou oral** : épreuve écrite avec remise d'une réponse écrite, épreuve écrite avec préparation d'une réponse présentée oralement, épreuve orale au tableau, ... : ces différentes modalités ont chacune des avantages et des inconvénients, généralement bien connus des enseignants. Si certains éprouvent une préférence pour les épreuves orales en raison de leur plus grande flexibilité (il est possible d'adapter les questions pour pousser l'apprenant dans ses derniers retranchements...), il ne faut pas négliger le stress nettement plus important qu'elles induisent, ce qui peut défavoriser certaines catégories d'apprenants. Ici aussi, la cohérence avec les acquis d'apprentissage visés doit primer.
- 6.3.2. **Questions ouvertes ou questions à correction rapide** (QVF, QCM et autres formules similaires) : pour de grands nombres d'étudiants, la correction de réponses à des questions ouvertes représente une charge très élevée, souvent susceptible de biais (voir la section 8.2). Il est possible de réduire la charge de la correction en utilisant des formats de questions à correction rapide. Contrairement à une opinion répandue, il est possible de mesurer des acquis de niveau élevé (capacité d'analyse, d'évaluation) avec des QCM bien conçus [Deville e.a. 2006].
- 6.3.3. **Livre ouvert ou livre fermé** : en fonction des acquis d'apprentissage visés, la décision d'autoriser ou non l'usage de livres de référence, de notes personnelles, etc. devrait être relativement simple : si les acquis ne visent pas la restitution (capacité à fournir des définitions, des valeurs constantes, des formules, etc.), il n'y a pas de raison d'interdire l'usage de documents. Au contraire, savoir que l'on pourra utiliser un livre de référence lors de l'épreuve certificative encourage l'exploitation de ce livre pendant l'année. Il faut cependant que les règles du jeu soient claires et que les apprenants sachent quels sont les documents qui seront autorisés et dans quel but (et aussi que les réponses aux questions posées ne figureront pas telles quelles dans ces documents...).



- 6.3.4. **Accès aux moyens techniques, y compris à l'Internet** : si les activités d'apprentissage ont systématiquement permis ou même nécessité l'usage de moyens techniques, il n'est pas justifié d'interdire cet usage en situation d'évaluation.

- 6.3.5. **Prestation individuelle ou prestation en groupe** : certains acquis d'apprentissage visés ne peuvent pas être évalués lors d'une prestation individuelle. C'est le cas, par exemple, pour tous les acquis qui ont trait au fonctionnement en groupe : capacité à organiser le travail, à écouter, à demander la parole pour s'exprimer, à contribuer utilement, etc. : ce n'est pas en demandant à quelqu'un comment il ferait pour demander la parole en travail de groupe qu'on peut s'assurer de sa capacité à demander la parole de manière effective : comme pour toute évaluation, il faut le mettre en situation.
- 6.3.6. Une des modalités qui a beaucoup d'impact sur les prestations des apprenants est la **durée** de l'épreuve : elle ne doit être ni trop courte (ce qui crée un sentiment d'impuissance), ni beaucoup trop longue (ce qui crée de l'inquiétude). Il est souvent difficile pour un enseignant spécialiste d'un domaine d'imaginer le temps nécessaire à un apprenant pour répondre aux questions qu'on lui pose : il est donc utile, dans la mesure du possible, de faire valider les durées prévues.
- 6.3.7. Enfin, toute évaluation doit veiller à **l'équité** : il ne faut pas que l'épreuve avantage ou désavantage certaines catégories d'étudiants, tout spécialement les étudiants ayant des besoins particuliers, par exemple parce qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement la langue ou en raison d'un autre handicap.
- 6.4. Autres types d'évaluations : projets, essais, travaux de fin d'études. Pour certains types d'acquis d'apprentissage, la formule d'un test ponctuel (même s'il dure plusieurs heures) ne convient pas et la prestation demandée porte sur des périodes nettement plus longues. Si l'on souhaite, par exemple, mesurer la capacité d'analyse et de synthèse, il est raisonnable de donner aux apprenants le temps de rechercher, d'analyser, de comparer des sources et de préparer une synthèse : cela nécessite généralement plusieurs jours de travail pour mener à la rédaction d'un essai.
- 6.5. Enfin, soulignons la nécessité de bien **communiquer** et de **préparer** les apprenants au type(s) d'évaluation (situations, prestations, modalités) auxquelles ils seront soumis. Il est important, par exemple, de s'assurer que chaque apprenant a bien compris ce que sont les implications d'un examen à livre ouvert ; c'est d'ailleurs aussi l'occasion de revenir sur les acquis d'apprentissage visés. Pour s'assurer que tout est bien compris, une méthode que nous pratiquons parfois consiste à demander aux apprenants de formuler des exemples de questions, ce qui constitue une fenêtre sur leurs conceptions de ce qui est attendu d'eux et permet ensuite une discussion fructueuse pour corriger certaines conceptions erronées.

7. OBSERVER LES PRESTATIONS

7.1. Il existe deux catégories de prestations observables :

- ▶ les productions présentées en réponse à la situation et aux consignes reçues (**les résultats**) ;
- ▶ le cheminement suivi pour obtenir les productions présentées (**le processus**).

Si l'enseignant compte observer le cheminement (par exemple : lors d'un examen oral, en demandant les brouillons d'un écrit ou dans le cas d'un projet), il faut que les caractéristiques attendues de celui-ci figurent dans la formulation des acquis d'apprentissage visés et il faut le rappeler explicitement aux apprenants (pour leur éviter le sentiment de se faire piéger).

7.2. La meilleure observation est celle qui est guidée par les critères qui seront utilisés lors de la phase d'interprétation et d'évaluation : l'observation est alors focalisée sur les éléments réellement pertinents.

8. INTERPRÉTER ET ÉVALUER LES PRESTATIONS

- 8.1. L'analyse, l'interprétation et l'évaluation d'une prestation observée se fait selon différents points de vue, appelés critères d'évaluation. Doit-on encore insister sur le fait que les critères utilisés doivent nécessairement être cohérents avec les acquis d'apprentissage évalués ?



Pour la situation d'évaluation et la prestation demandée décrites dans l'exemple du § 6.1, les critères d'évaluation sont :

- ▶ pour les paramètres identifiés par l'apprenant comme intervenant dans le dimensionnement de l'échangeur :
 - chaque paramètre proposé intervient dans le dimensionnement ;
 - tous les paramètres intervenant dans le dimensionnement sont mentionnés ;
- ▶ pour le calcul du point de fonctionnement de l'échangeur :
 - le calcul est techniquement correct ;
 - la précision obtenue est meilleure que 5%.

Pour chaque élément de la prestation demandée, l'évaluateur dispose d'un ou de plusieurs critères. Dans cet exemple, les critères d'évaluation sont évidents et les questions que doit se poser l'évaluateur le sont également. Remarquons que, si l'acquis d'apprentissage visé avait comporté l'exigence non seulement d'identifier les paramètres intervenant dans le dimensionnement de l'échangeur, mais également d'expliquer pourquoi chaque paramètre intervient dans le dimensionnement, il y aurait à prendre en compte la justification des paramètres, avec comme critères : chaque paramètre est justifié ; chaque justification est correcte. On voit immédiatement que juger la qualité d'une justification pourrait être plus compliqué qu'émettre un jugement à propos des autres critères, car il s'agit d'analyser un texte libre, que chaque apprenant rédige à sa manière.

- 8.2. C'est ici qu'intervient la question de la **fiabilité** et de l'**objectivité** : tout le monde et, en particulier chaque apprenant, aimerait évidemment que l'interprétation et l'évaluation des prestations soient indépendantes de l'humeur de l'évaluateur, de l'ordre dans lequel les prestations sont évaluées, de ce que l'évaluateur sait ou croit savoir au sujet de l'apprenant, etc. S'il y a différents évaluateurs (surtout, mais pas uniquement, dans le cas d'évaluations certificatives), on aimerait aussi que l'interprétation et l'évaluation des prestations soient indépendantes de l'évaluateur.

Or, de nombreuses études montrent que les sources de **biais** sont multiples et variées : l'écriture (calligraphie), le style et la présentation d'un écrit, le talent oratoire, la posture et l'attitude de l'apprenant lors d'un oral, la personnalité, l'expérience et la fatigue de l'évaluateur, le genre de l'apprenant, son ethnique, son prénom et son nom, son origine sociale, la connaissance du profil de l'étudiant (ses résultats antérieurs : c'est l'effet de halo), etc. (voir [Popham 2012]).

[Piéron 1963], cité par [Detroz 2012], donne l'exemple d'une même composition française corrigée par 76 professeurs de français dont les notes se sont réparties comme suit :

Note /20	0 - 1	2 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 9	10 - 11	12 - 13
Fréquence	1	6	20	34	10	3	2

Ceci se passe de commentaires, si ce n'est qu'un tel éparpillement de notes n'est pas de nature à entretenir la confiance entre les apprenants et les évaluateurs...

Nous pensons qu'il est essentiel de disposer d'une méthode d'interprétation et d'évaluation des prestations d'évaluation à la fois rapide et fiable. Une telle méthode existe ([Goodrich 1996], [Daele 2010]) : il s'agit de la méthode des **grilles critériées** (« *rubrics* » en anglais).

8.3. Grille critériée

Une grille critériée se présente sous la forme d'une table dans laquelle on trouve, selon un axe, les différents critères retenus et, suivant l'autre axe, les différents niveaux de performance. En effet, pour chaque critère, le concepteur du dispositif d'évaluation choisit un (petit) nombre de niveaux de performance qu'il souhaite distinguer. Voyons cela pour un nouvel exemple, emprunté à [Mitsifer].



Évaluation d'une présentation orale : les critères retenus sont : l'organisation, le contenu, la conclusion, la présentation, l'utilisation des médias et les réponses aux questions. On a choisi de distinguer trois niveaux de performance : excellent, satisfaisant et insuffisant.

L'enseignant qui conçoit le dispositif d'évaluation indique, pour chaque critère, quelles sont les conditions à remplir pour atteindre chacun des trois niveaux de performance prévus. Voici ce que cela donne pour l'exemple de [Mitsifer] :

Présentation orale

	EXCELLENT	SATISFAISANT	INSUFFISANT
Organisation	introduction claire et stimulant l'intérêt; l'attention du public est maintenue pendant toute la présentation; les points principaux sont mis en avant	l'introduction présente le sujet et la structure de l'exposé; l'exposé suit la structure annoncée	introduction inexistante ou non pertinente; le fil de l'exposé est difficile à suivre
Contenu	démontre une maîtrise profonde du sujet; complet	couvre le sujet; utilise des sources bibliographiques appropriées; est objectif	ne couvre pas complètement le sujet; manque de sources bibliographiques
Conclusion	conclusion bien documentée, convaincante	résume les points principaux; en tire des conclusions	conclusion inexistante ou non pertinente; peu de liens avec l'analyse effectuée; ne présente pas les points principaux qui soutiennent la conclusion
Présentation	voix naturelle, bien modulée; projetée de la confiance, de l'intérêt, de l'enthousiasme; bonnes postures	tempo correct; pas de maniérismes gênants; facile à comprendre	difficile à entendre et/ou à comprendre; trop rapide ou trop lent; maniérismes qui détournent l'attention
Utilisation des médias	utilise les diapos de manière naturelle, en soutien à la présentation	regarde les diapos pour garder le cap; utilise un nombre adéquat de diapos	s'appuie lourdement sur les diapos et/ou sur des notes; trop de texte sur les diapos; peu de contact visuel avec le public
Réponses aux questions	démontre une maîtrise complète du sujet; explique les réponses apportées	se montre à l'aise pour répondre; répond correctement, mais de façon minimale	démontre peu de maîtrise du sujet; répond de manière peu claire et/ou incomplète

Lors de l'analyse d'une prestation, l'évaluateur examine chacun des critères et détermine le niveau de performance approprié selon la grille, construisant ainsi le résultat de son évaluation.

Du point de vue de l'enseignant, les avantages principaux de cette méthode sont sa rapidité et sa fiabilité (grâce à une moindre sensibilité aux biais). En outre, la grille est un excellent support pour fournir une rétroaction commentée à l'apprenant (voir le § 9.3).

8.4. Caractéristiques souhaitées des **critères d'évaluation** : il faut que ces critères soient :

- ▶ **pertinents** : ils se rapportent réellement aux acquis d'apprentissage évalués,
- ▶ **simples** : ils se rapportent à une seule facette des acquis d'apprentissage évalués,
- ▶ **indépendants les uns des autres** : un bon (ou un mauvais) niveau de performance à un critère n'entraîne pas automatiquement un bon (ou un mauvais) niveau de performance à un autre critère,
- ▶ **fiables** : ils sont peu susceptibles aux divers biais possibles,
- ▶ **équitables** : ils ne (dé)favorisent aucune catégorie d'apprenants,
- ▶ **justifiables (argumentables)** : l'enseignant peut expliquer le pourquoi de chaque critère,
- ▶ **peu nombreux** : on se concentre sur les aspects jugés réellement importants,
- ▶ **connus des apprenants** : les critères utilisés font partie des règles du jeu et on ne joue pas au chat et à la souris !

Caractéristiques souhaitées des **niveaux de performance** : il faut en limiter le nombre (généralement pas plus de 5 ou 6) pour que la détermination du niveau se fasse sans avoir à hésiter. Si l'on compare à l'attribution de notes, on veut éviter à tout prix les affres de l'indécision lorsqu'il faut choisir entre 12/20, 12,5/20 et 13/20...

Caractéristiques souhaitées des **conditions** correspondant aux différents niveaux de performance pour chaque critère : il faut que ces descriptions soient discriminantes, c'est-à-dire : qu'il n'y ait pas de recouvrement entre deux niveaux distincts pour un même critère.

8.5. On entend parfois les critiques suivantes à l'encontre de l'approche par grille critériée : cette approche est trop mécanique, elle manque de nuances, elle ne permet pas à l'enseignant-évaluateur de donner la pleine mesure de son talent, elle est réductrice. Ces critiques seraient peut-être justifiées dans le cas d'enseignants insensibles aux biais et disposant de tout le temps nécessaire pour corriger quelques copies d'examen, et encore... Quiconque a été amené à devoir corriger des centaines de copies dans un délai toujours trop court conviendra aisément que les avantages de l'approche l'emportent largement sur ses défauts réels ou supposés.

8.6. Une fois le niveau de performance de chaque critère déterminé, grâce à la grille, il est naturel de se poser la question de la production de notes pour les évaluations certificatives. Ce point sera traité à la section 11.

9. FOURNIR UNE RÉTROACTION

- 9.1. Qu'elle soit formative ou certificative, toute évaluation doit donner lieu à une rétroaction (un retour) vers l'apprenant. Celui-ci a fourni un effort, il est normal qu'il s'attende à recevoir un maximum d'informations pertinentes et utiles au sujet de ses prestations, surtout si cela lui permet de progresser dans ses apprentissages.

Une rétroaction peut être aussi bien positive que négative ; les rétroactions positives renforcent la motivation : il ne faut donc pas les négliger.



- 9.2. La rétroaction soutient la motivation si :
- ▶ elle est fournie à bref délai après l'évaluation (de nombreuses études ont montré l'importance cruciale de ce facteur) ;
 - ▶ elle est pertinente : elle fait référence aux critères utilisés ;
 - ▶ elle apporte des éléments qui permettent de comprendre ses erreurs, ses lacunes ;
 - ▶ elle apporte des éléments qui permettent de progresser ;
 - ▶ elle encourage plutôt qu'elle ne sanctionne.
- 9.3. Dans une évaluation formative, l'erreur n'est pas sujet à sanction, mais elle constitue une occasion d'apprendre et de progresser, ce qui souligne encore l'importance d'une rétroaction de qualité et fournie en temps utile. La grille critériée du § 8.3 est un outil précieux pour ce faire. L'étudiant reçoit, pour chaque critère de la grille, un diagnostic qui met en évidence ses forces ou ses faiblesses ; en outre, la grille montre clairement comment progresser en décrivant les niveaux de performance supérieurs.

- 9.4. La rétroaction concerne ce qui est observé, jamais la personne ; elle doit faire apparaître les améliorations possibles et pas se focaliser uniquement sur les erreurs. Nous préconisons donc la formule du « sandwich » à trois couches: ce qui est bien, ce qui l'est moins, comment progresser.

- 9.5. Il faut s'assurer que la rétroaction fournie est bien comprise et qu'elle débouche sur des actions concrètes en vue de remédier aux carences constatées : idéalement, elle doit être fournie dans le cadre d'une entrevue dans laquelle l'évaluateur peut effectivement s'assurer que l'apprenant est en mesure de formuler un plan d'action suite à la rétroaction fournie.

- 9.6. S'il n'est pas possible de fournir une rétroaction individuelle lors d'une entrevue, on peut fournir cette rétroaction par écrit (par exemple : en fournissant les niveaux de performance obtenus pour chaque critère) et organiser une séance collective dans laquelle l'enseignant traite et commente les catégories d'erreurs les plus graves et/ou fréquentes en veillant bien à donner aux apprenants l'occasion de réagir et de poser des questions.

10. QUI ÉVALUE ?

10.1. Dans le cas le plus fréquent, les évaluations sont associées à des enseignements ; elles sont conçues, administrées et les prestations observées sont évaluées (corrigées) par les enseignants responsables de ces enseignements.

Notre expérience montre qu'il est très utile d'obtenir un regard extérieur sur une épreuve avant qu'elle soit administrée. Cela permet généralement de déceler un alignement imparfait entre les acquis d'apprentissage visés et les acquis d'apprentissage évalués, une redondance inutile entre certaines questions, une longueur excessive de l'épreuve et bien d'autres imperfections. Si l'on accepte l'idée que la formation d'un apprenant est une responsabilité collective et collégiale de tous les enseignants concernés, l'analyse réciproque des examens de chacun devrait être considérée comme une étape normale dans la recherche de la qualité des formations.

Ce qui serait encore plus parlant, ce serait de demander à d'autres enseignants que les titulaires des enseignements eux-mêmes de concevoir les évaluations à partir de la liste des acquis d'apprentissage visés, mais cela frise sans doute l'utopie !



10.2. Une autre possibilité à explorer consiste (pour les évaluations formatives) à faire interpréter et évaluer les prestations des apprenants par leurs pairs, c'est-à-dire : par d'autres apprenants. Cette approche comporte plusieurs avantages :

- ▶ elle décharge les enseignants d'une partie du travail (la correction) et favorise donc l'organisation d'un plus grand nombre d'évaluations formatives ;
- ▶ elle aide les apprenants à mieux comprendre le principe même de l'évaluation et à percevoir le pourquoi des questions posées ;

- ▶ en prenant conscience des erreurs commises par d'autres, un apprenant découvre souvent des facettes de la matière qu'il n'avait pas perçues ;
- ▶ en analysant et interprétant la prestation d'un autre, l'apprenant s'entraîne à analyser et interpréter ses propres prestations, donc à s'autoévaluer.

10.3. La capacité à analyser et interpréter ses propres prestations est essentielle pour la réussite des études. C'est parce que l'on a acquis cette capacité que l'on est en mesure d'évaluer et d'améliorer la qualité de ses propres prestations. L'autoévaluation est une des clés du succès de tout apprentissage.

Nous préconisons donc que chaque enseignant mette à disposition de ses apprenants un nombre suffisant de moyens d'autoévaluation. C'est certainement un domaine dans lequel les TICE peuvent être utiles.

11. LES ÉVALUATIONS CERTIFICATIVES ET LES NOTES

11.1. Nous considérons qu'une évaluation certificative devrait s'appuyer sur les mêmes principes (présentés dans ce qui précède) qu'une évaluation formative. Ce qui viendrait en plus, c'est la production de notes et/ou de classements.

Dans les faits, on constate bien souvent que certains enseignants considèrent que les évaluations certificatives constituent une classe particulière d'évaluations dans laquelle, par exemple, il y aurait moins d'obligation d'informer et de préparer les apprenants ou moins d'obligation de fournir une rétroaction. Nous ne partageons pas ce point de vue.

11.2. Partons d'un exemple :



Construire une note

Une épreuve écrite comporte trois questions Q1, Q2 et Q3 ; les réponses sont interprétées et évaluées à l'aide de grilles critériées comportant chacune plusieurs critères évalués et cinq niveaux de performance : un niveau d'échec lourd, un niveau d'échec léger et trois niveaux de réussite (« satisfaisant », « bon », « excellent »). Les questions Q1 et Q2 correspondent à des acquis d'apprentissage considérés comme faisant partie du cœur de la matière. Il est demandé à l'enseignant-évaluateur de fournir une note (sur 20) pour chaque étudiant ayant présenté l'épreuve.

Avant de se préoccuper de la manière de produire la note demandée, on peut déjà faire l'observation suivante :

- La note finale obtenue sera nécessairement très réductrice : elle comporte infiniment moins d'informations que ce que l'utilisation des grilles critériées a permis de produire. Il ne faudrait donc pas utiliser exclusivement cette note pour prendre des décisions à enjeux élevés telles que l'obtention ou non des crédits associés à une unité d'enseignement ou la réussite ou l'échec d'une année d'études (contrairement à ce qui se passe bien souvent).

Pour obtenir la note finale, il faut nécessairement agréger les informations obtenues par l'utilisation des grilles critériées pour les réponses à chaque question. Il y a de très nombreuses manières de le faire, qui se résument gé-

néralement à une approche additive (somme des notes attribuées à chaque question, moyenne pondérée ou non des notes attribuées à chaque question et autres variantes du même principe. Ceci mène à l'observation suivante :

- ▶ Dans cette technique, un échec dans une partie de l'épreuve peut être compensé par un succès dans une autre partie. Une note de 12/20 peut ainsi être obtenue à partir de 11/20, 12/20 et 13/20, mais également à partir de 4/20, 12/20 et 20/20. Ces deux 12/20 sont-ils réellement équivalents ? Toute « compensation » est-elle acceptable ? Il est navrant de constater que certains arrêtés ministériels prévoient même la compensation entre des notes de matières différentes de semestres consécutifs³ : cela se passe de commentaires !

Pour remédier à ce que certains considèrent un défaut rédhibitoire, on peut avoir recours à des formules plus recherchées : moyenne géométrique ou arithmético-géométrique, algorithmes subtils et autres méthodes parfois alambiquées (et souvent difficiles à expliquer aux apprenants). Rien de tout ceci ne permet de masquer le fait que l'on essaie, en fait, de combiner des pommes et des poires !

11.3. Quel que soit l'algorithme utilisé pour produire la note finale, la méthode sera toujours contestable par son caractère éminemment réducteur. Nous pensons donc que les algorithmes les plus simples sont les meilleurs parce qu'ils sont facilement explicables et compréhensibles. Il n'en reste pas moins que la pertinence des inférences faites à partir de ces notes et des décisions prises en conséquence doivent rester sujettes à de grands doutes.

11.4. Il en va de même de la précision des notes obtenues par les algorithmes mis en œuvre. Dans certains pays, on voit, dès l'enseignement primaire, des notes à quatre chiffres significatifs (par exemple : 17,36 / 20). Quand on prend conscience de la multitude de facteurs qui influencent les mesures à partir desquelles un calcul (certainement précis, lui) fournit ce type de résultats, ne devrait-on pas s'interroger sur la pertinence et la signification de classements dans lesquels 17,36 / 20 est considéré meilleur que 17,35 / 20 ? Les notes sur 20 ou sur 100 donnent souvent, à tort, un sentiment de grande précision dans la mesure, alors qu'il ne s'agit que de précision dans le calcul.



On constate aussi (c'est la « Loi de Posthumus ») que, lorsqu'il faut produire des notes, beaucoup d'enseignants cherchent, consciemment ou non, à se rapprocher d'une distribution normale (gaussienne). Certains affirment même qu'il faut obtenir une telle distribution des notes pour bien faire. [Yount 2011] explique très bien pourquoi c'est une erreur grossière de procéder de la sorte, mais on peut déjà s'interroger sur l'idée d'appliquer à des notes une distribution qui se rapporte à des mesures de phénomènes indépendants

³ Art. 16 de l'Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence, JORF No 0185 du 11 août 2011.

et aléatoires. Les apprentissages mesurés sont sans doute des phénomènes indépendants, mais pourquoi faudrait-il qu'ils soient aléatoires ? Cela reviendrait à nier a priori l'effet des activités de formation et de l'apprentissage !

- 11.5. Une approche différente consiste à distinguer deux décisions : celle qui concerne la réussite ou l'échec et celle qui concerne le niveau de réussite ou d'échec. En d'autres mots, l'enseignant (c'est son privilège et sa responsabilité) prend d'abord la première décision, sur base de critères qui lui sont propres, et ensuite il détermine le niveau (la note) sur base d'autres critères, plus appropriés.



Construire une note (suite)

Les questions Q1 et Q2 correspondant à des acquis d'apprentissage considérés comme faisant partie du cœur de la matière, un échec à Q1, à Q2 ou aux deux entrainera donc un échec à l'épreuve. Le résultat pour Q3 n'intervient pas dans cette décision. La réussite de Q1 et de Q2 entraîne la réussite de l'épreuve.

La note finale pourrait être calculée, à partir des notes pour les trois questions, différemment pour ceux qui ont échoué et pour ceux qui ont réussi l'épreuve.

Nous laissons au lecteur le soin d'imaginer des algorithmes pour effectuer ces calculs !

REMARQUES

- 11.6. [Quinton 2005] présente différentes manières de noter des épreuves. Il discute également les techniques qui permettent d'évaluer des épreuves à partir d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs : le taux de réussite, l'indice de difficulté et l'indice de discrimination.
- 11.7. On considère habituellement que la note désigne un niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés. Ne serait-il pas opportun, dans certains cas, d'envisager des notes désignant une progression plutôt qu'un simple niveau ?
- 11.8. Parmi les résultats des études mentionnées dans [EPPI 2002], on relève que l'existence d'évaluations certificatives avec des enjeux élevés (« high stakes ») produit des effets importants sur les enseignants, qui ont tendance à favoriser des approches transmissives et à centrer les activités sur la réussite de ces évaluations, au détriment d'autres objectifs. En ce qui concerne les apprenants, ce type d'évaluations les incite à viser la performance plutôt que l'apprentissage.
- 11.9. Rappelons pour terminer que toute évaluation devrait donner lieu à une rétroaction, y compris les évaluations certificatives !

12. QUELQUES QUESTIONS SUPPLÉMENTAIRES (FAQ)

12.1. Faut-il évaluer tous les acquis d'apprentissage visés ?

Oui, car ceux qui ne sont jamais évalués ne sont généralement pas pris au sérieux par les apprenants. Lors d'un examen oral, il faut donc que tous les acquis soient évalués, même s'ils ne le seront pas nécessairement pour chaque étudiant.

12.2. Combien de fois faut-il évaluer un même acquis d'apprentissage ?

Jusqu'à ce que l'on ait obtenu les résultats escomptés de façon suffisamment durable. Il ne faut pas accrédi-ter l'idée selon laquelle un acquis d'apprentissage, une fois évalué, peut être « oublié » (pour faire de la place ?).

12.3. Jusqu'où peut-on aller avec des QCM ?

Pour autant que l'on accepte que la construction d'un bon questionnaire ne s'improvise pas (il existe des règles à respecter et des techniques à exploiter), il est possible de vérifier beaucoup plus que des compétences de base (compréhension, restitution) : voir [Deville e.a. 2006], [NBME 2002], [Quinton 2005].

12.4. Construire une épreuve comportant plusieurs questions/items : à quoi faire attention ?

Il faut que les questions soient indépendantes les unes des autres (l'échec à une question ne doit pas entraîner l'échec à une autre : pas de questions en cascade). Il faut éviter de viser le même acquis d'apprentissage dans un trop grand nombre de questions. Le cas échéant, il faut indiquer quelles sont les questions dont l'importance est la plus grande pour la réussite. Il peut être utile de donner des durées indicatives pour chaque question ou partie d'épreuve.

12.5. Si plusieurs évaluateurs/jurys fonctionnent en parallèle, quel dispositif de régulation prévoir ?

Avant tout, il faut que toutes les évaluations se fassent sur base de la même grille de critères, si possible construite collégalement par tous les évaluateurs (pour qu'ils se l'approprient réellement). Ensuite, une analyse statistique des distributions des résultats permet de calculer d'éventuels ajustements. Si la loi des grands nombres s'applique, ce sera rarement nécessaire.

12.6. Qu'est-ce que le biais culturel et comment l'éviter ?

Lorsque le public d'apprenants comporte plusieurs nationalités, il n'est pas certain que tous ont les mêmes références culturelles et la même maîtrise du langage. La compréhension des questions et la manière de formuler les réponses peuvent varier d'une nationalité ou d'une culture à une autre. [Kleeman] fournit une série de bons conseils à ce sujet. Nous y ajoutons celui-ci : évitez les doubles négations dans la formulation des questions.

12.7. Comment faire lorsque la prestation d'évaluation certificative est effectuée par un groupe ?

De manière générale, si l'on annonce que l'on souhaite obtenir des notes individuelles, cela aura un impact sur le fonctionnement du groupe lors de la prestation, ce qui n'est pas souhaitable (une sorte de Principe d'Incertitude à l'échelle des groupes !). Nous préconisons donc de partir du principe que tout le groupe obtiendra la même note, sauf cas exceptionnels dûment constatés par le groupe lui-même.

13. L'ANALYSE DE LA QUALITÉ DES ÉVALUATIONS

Que ce soit lors de la conception d'un dispositif d'évaluation ou lors de son analyse, il est nécessaire de jeter un regard critique et constructif sur le dispositif d'évaluation, vu son importance pour toutes les parties prenantes. Cela forme la base d'une nécessaire approche « qualité » des évaluations, qui s'inscrit dans la logique des critères européens d'évaluation de la qualité des programmes de formation [ESG 2009].

En juillet 2013, lors d'une journée organisée par FA2L et consacrée à l'évaluation des acquis d'apprentissage avec une trentaine de participants, une grille « rubrics » a été co-construite de manière à permettre d'analyser un dispositif d'évaluation de manière systématique et objective. Cette grille comporte 19 critères regroupés en cinq catégories ; pour chaque critère, 4 niveaux de qualité ont été définis, allant du plus faible (« - ») au plus élevé (« +++ »).

Cette grille peut être utilisée par l'enseignant qui a imaginé le dispositif d'évaluation, mais ce serait encore mieux si l'analyse était effectuée par un autre enseignant... Nous avons cependant constaté que beaucoup d'enseignants expriment une réticence réelle à l'idée de communiquer leurs évaluations à des collègues (de manière un peu paradoxale, si on veut savoir ce qui est important pour un enseignant, il vaut mieux aller voir ses questions d'examen que la table des matières de son cours). Nous pensons qu'il faut les amener graduellement à franchir cet obstacle, ce qui peut être facilité s'ils utilisent eux-mêmes la grille en premier lieu.

Cette grille ne prétend pas être exhaustive : on peut certainement l'enrichir par d'autres critères (par exemple : sur le calcul d'une note pour les évaluations certificatives). Nous espérons cependant que cette grille (ou une de ses variantes) aidera nos lecteurs à construire de meilleures évaluations.

Une grille critériée pour analyser un dispositif d'évaluation des acquis

Catégorie de critère		Critère							
		+	-	+	++	+++			
FINALITÉ DE L'ÉVALUATION (quels types d'actions ou de décisions seront prises à son issue)	1. La finalité de l'évaluation* est définie et appropriée	L'évaluation poursuit simultanément plusieurs finalités concurrentes ; aucune discussion ou réflexion n'a été menée	Aucune information n'est communiquée aux étudiants sur les finalités de l'évaluation / la finalité pourrait dépendre des résultats	La finalité dominante est définie mais d'autres finalités sont présentes	L'évaluation est composée de plusieurs parties qui visent chacune des finalités différentes et définies	La finalité de l'évaluation est unique et non ambiguë			
	2. La finalité de l'évaluation est connue des étudiants	Aucune information n'est communiquée aux étudiants sur les finalités de l'évaluation / la finalité pourrait dépendre des résultats	Aucune information n'est communiquée aux étudiants sur les finalités de l'évaluation / la finalité pourrait dépendre des résultats	La finalité de l'évaluation est annoncée : formative ou certificative	Il est vraisemblable que les étudiants comprennent les enjeux de l'évaluation, aucune preuve n'est cherchée à ce propos	Les étudiants sont capables d'expliquer les enjeux de l'évaluation			
	3. L'évaluation est alignée avec des acquis d'apprentissage visés	Il n'y a pas de lien apparent entre l'évaluation et certains acquis d'apprentissage visés	Il n'y a pas de lien apparent entre l'évaluation et certains acquis d'apprentissage visés	Il y a un lien entre l'évaluation et certains acquis d'apprentissage visés, mais ce lien n'est pas explicite	Le lien entre l'évaluation et un certain nombre d'acquis d'apprentissage visés est explicite	Le lien entre l'évaluation et chaque acquis d'apprentissage est explicite ; tous les acquis visés sont évalués			
	4. Les étudiants perçoivent les liens entre les acquis d'apprentissage visés et l'évaluation	Le lien entre l'évaluation et les acquis d'apprentissage visés n'est pas communiqué aux étudiants	Le lien entre l'évaluation et les acquis d'apprentissage visés n'est pas communiqué aux étudiants	Le lien entre l'évaluation et les acquis d'apprentissage visés est communiqué aux étudiants	Le lien entre l'évaluation et les acquis d'apprentissage visés est communiqué aux étudiants et ceux-ci se le sont vraisemblablement approprié	Les étudiants sont capables d'expliquer le lien entre l'évaluation et les acquis d'apprentissage visés			
	5. Les étudiants sont préparés à l'évaluation	Aucune activité n'a été organisée en vue de préparer les étudiants à l'évaluation	Aucune activité n'a été organisée en vue de préparer les étudiants à l'évaluation	Certaines activités visaient à préparer les étudiants à l'évaluation, mais cela n'a pas été explicité	Certaines activités ont été organisées explicitement pour préparer les étudiants à l'évaluation	Certaines activités ont été organisées explicitement pour préparer les étudiants à l'évaluation ; les étudiants sont capables de citer ces activités			
LIENS ENTRE L'ÉVALUATION ET LES ACQUIS D'APPRENTISSAGE VISÉS									
DISPOSITIF D'ÉVALUATION									

* évaluation = dispositif d'évaluation

Catégorie de critère		Critère				
		-	+	++	+++	
DISPOSITIF D'ÉVALUATION (suite)	6. La situation d'évaluation est similaire aux situations d'apprentissage	La situation d'évaluation apparaît aux étudiants comme différente des situations d'apprentissage (Exemple : travail en groupe pendant l'année ; évaluation individuelle)	La situation d'évaluation est similaire aux situations d'apprentissage, mais cela n'apparaît pas nécessairement à tous les étudiants	La situation d'évaluation est similaire aux situations d'apprentissage et les étudiants en sont vraisemblablement conscients	La situation d'évaluation est similaire aux situations d'apprentissage; les étudiants peuvent comparer explicitement les situations	
	7. Les modalités de l'évaluation sont appropriées	Les modalités retenues ne permettent pas l'observation et l'analyse de tous les éléments nécessaires au diagnostic	Les modalités retenues permettent l'observation et l'analyse de certains éléments nécessaires au diagnostic	Les modalités retenues permettent de façon générale l'observation et l'analyse des éléments nécessaires au diagnostic	Les modalités retenues sont les plus efficaces pour permettre l'observation et l'analyse des éléments nécessaires au diagnostic et les étudiants sont capables d'expliquer les liens	
	8. Les modalités de l'évaluation sont claires et comprises des étudiants	Les modalités ne sont pas communiquées aux étudiants	Les modalités sont communiquées et expliquées aux étudiants au début de l'évaluation	Les modalités sont communiquées et expliquées aux étudiants quelques jours avant le début de l'évaluation	Les modalités sont choisies de commun accord entre les enseignants et les étudiants	
	9. L'évaluation a été validée	Le dispositif n'a été soumis à aucun regard critique	Le dispositif a été soumis au regard critique de collègues proches du domaine	Le dispositif a été soumis au regard critique de collègues éloignés du domaine	Le dispositif a été soumis au regard critique de collègues et leurs remarques ont été prises en compte ; l'enseignant en a tiré des leçons pour les évaluations suivantes	
	10. La durée de l'évaluation est estimée correctement	La durée de l'évaluation n'a pas été estimée	La durée de l'évaluation a été estimée sur base de l'expérience antérieure de l'enseignant	La durée de l'évaluation a été discutée avec des collègues	La durée de l'évaluation a été validée sur un échantillon pour qu'aucun étudiant susceptible de réussir ne soit pressé par le temps	

Catégorie de critère		Critère				
		-	+	++	+++	
PRODUIRE UN DIAGNOSTIC	11. Les critères d'évaluation sont appropriés	Il n'y a pas de critères explicites d'évaluation : l'enseignant se fie à son jugement, à son expérience, à son «fingerspitzengefühl!»	Il y a des critères explicites d'évaluation, mais l'enseignant n'a fait aucun effort réel pour s'assurer de leur qualité	Les critères retenus sont issus d'une démarche collective, mais n'ont pas toutes les qualités voulues ; par exemple : ils ne sont pas indépendants les uns des autres	Les critères retenus sont pertinents, simples, indépendants, pondérés, justifiables, argumentables ; ils ont été validés	
	12. Les critères d'évaluation sont connus des étudiants	Les critères d'évaluation ne sont pas communiqués aux étudiants	Les critères retenus ont été communiqués, sans plus	Les critères retenus sont connus des étudiants et ceux-ci sont capables de les citer	Les critères retenus ont été définis en collaboration avec les étudiants	
	13. L'évaluation est équitable	Certaines catégories d'étudiants sont susceptibles d'être favorisées ou lésées	Aucune catégorie d'étudiants n'est favorisée ou lésée	L'équité est respectée au sein d'un groupe de travail (par exemple en projet)	Aucune catégorie d'étudiants n'est favorisée ou lésée et l'enseignant l'a fait valider	
	14. L'évaluation est fiable	Le diagnostic produit dépend du correcteur ou de son humeur	Un dispositif de correction en aveugle est mis en place ; des grilles d'évaluation sont mises à disposition	Un dispositif d'ajustement entre correcteurs est mis en place	Le dispositif d'ajustement entre correcteurs est validé	
SENS POUR L'ÉTUDIANT	15. La rétroaction produite est efficace pour l'étudiant	Il n'y a pas de rétroaction sauf, le cas échéant, une note	La rétroaction consiste en un corrigé de l'évaluation	La rétroaction consiste en un corrigé de l'évaluation avec des remarques générales au sujet des points d'amélioration	Chaque étudiant qui le souhaite obtient une rétroaction individuelle avec des explications précises au sujet des points d'amélioration	
	16. L'évaluation a du sens pour les étudiants	Les étudiants ne voient pas bien à quoi sert l'évaluation	La portée de l'évaluation, ses objectifs et sa place dans le dispositif de formation ont été présentés	Il est vraisemblable que les étudiants ont compris la portée de l'évaluation	Les étudiants sont capables d'expliquer la portée de l'évaluation	

Catégorie de critère		Critère				
		-	+	++	+++	
SENS POUR L'ÉTUDIANT (suite)	17. L'évaluation donne l'occasion aux étudiants d'apporter des preuves de leurs apprentissages	Les étudiants ne perçoivent pas en quoi chaque partie de l'évaluation leur permet d'apporter des preuves de leurs apprentissages	Certaines parties de l'évaluation permettent aux étudiants d'apporter des preuves de leurs apprentissages	Chaque partie de l'évaluation permet aux étudiants d'apporter des preuves de leurs apprentissages	Les étudiants sont capables d'expliquer en quoi chaque partie de l'évaluation leur permet d'apporter des preuves de leurs apprentissages	
	18. L'évaluation contribue à développer la capacité à s'autoévaluer	Aucune activité n'est proposée pour que l'étudiant soit capable de se positionner sur sa réussite / son échec avant l'évaluation	Des évaluations à blanc sont organisées	Des activités d'évaluation par les pairs sont organisées.	L'évaluation apporte à l'étudiant des outils qui l'aideront à s'autoévaluer dans l'avenir. L'étudiant sera en mesure d'estimer correctement son niveau de performance avant les évaluations suivantes.	
	19. L'évaluation contribue à construire un sentiment de compétence chez l'étudiant	L'étudiant est incapable de voir le lien entre l'évaluation et sa compétence : l'évaluation ne contribue pas à son sentiment de compétence	L'étudiant perçoit un sentiment de compétence par rapport aux acquis d'apprentissage visés par l'évaluation	L'étudiant perçoit un sentiment de compétence par rapport à plusieurs modules.	Un parcours permet à l'étudiant de se positionner progressivement sur l'acquisition de compétences professionnelles.	
	20. La relation entre le jugement final (p. ex. la note attribuée, la réussite ou l'échec) et la performance réalisée est raisonnable	La relation n'est pas explicitée	La relation est explicitée, mais elle n'est pas ou ne semble pas raisonnable	La relation est explicitée et raisonnable	La relation est explicitée et son caractère raisonnable a été validé	

Catégorie de critère	Critère	-	+	++	+++
ÉVALUATIONS CERTIFICATIVES	21. La relation entre le jugement final (p. ex. la note attribuée, la réussite ou l'échec) et la performance réalisée est connue des étudiants	Les étudiants ignorent la relation	Les étudiants ont eu connaissance de la relation de manière fortuite	Les étudiants ont été informés de la relation	Les étudiants sont capables d'expliquer la relation
	22. Une rétroaction personnalisée est fournie à l'issue de l'évaluation	Aucune rétroaction n'est fournie	Une rétroaction est fournie, mais elle n'est pas personnalisée	Une rétroaction personnalisée est fournie uniquement sur demande et en cas d'échec	Une rétroaction personnalisée est fournie sur demande





Bibliographie

- [Biggs 2003] Biggs, J.B. *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*, Open University Press, 2003.
- [Brown 2004] Brown, S. *Assessment for Learning*, Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1, 2004-2005.
<http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lats/lathe/issue1/articles/brown.pdf>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Daele 2010] Daele, A. *Les grilles d'évaluation critériées*
<http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-de-valuation-criteriees>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Detroz 2012] Detroz, P. *La qualité en évaluation des acquis des étudiants*, IPM, UCLouvain, 22 mars 2012.
<http://podcast.uclouvain.be/R1GZH5564/2192/4>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Deville e.a. 2006] Deville, Y. et Milgrom, E. *Quels types de questions utiliser ? Comment évaluer rapidement ? Le mariage du QCM et du QVF*, in Raucent, B. et Vander Borgh, C. (dir) *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*, De Boeck Université, Bruxelles, 2006 (pp. 260-269).
- [EPPi 2002] EPPi-Centre *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*, 2002
<http://www.eppi.ioe.ac.uk/cms/?tabid=108>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [ESG 2009] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, ENQA, 2009
<http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Galand e.a. 2005] Galand, B. et Frenay, M. (dir) *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*, Presses Universitaires de Louvain, 2005.
- [Goodrich 1996] Goodrich Andrade, H. *Understanding Rubrics*, Educational Leadership, 54 (4), 14-18, 1996
voir aussi <http://learnweb.harvard.edu/ALPS/thinking/docs/rubricar.htm>
(lien vérifié le 2 mars 2014)
- [Kleeman] Kleeman, J. *Minimizing bias when assessing across culture and language*
http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/Issue5_Kleeman
(lien vérifié le 2 mars 2014)
- [Mitstifer] Mitstifer, D. *Undergraduate Research Presentation Rubric*, Kappa Omicron Nu
http://www.kon.org/urc/UR_Presentation_Rubric.doc
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [NBME 2002] Philadelphia, 2002, *Constructing Written Tests Questions For the Basic and Clinical Sciences*, National Board of Medical Examiners
http://www.nbme.org/pdf/itemwriting_2003/2003iwgwhole.pdf
(lien vérifié le 12 novembre 2015)

- [Pellegrino e.a. 2001] Pellegrino, J.W., Chudowski, N., and Glaser, R. (eds.) *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*, Board on Testing and Assessment, Center for Education, National Research Council, 2001
http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10019#toc
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Piéron 1963] Piéron, H. *Examens et docimologie*, P.U.F., Paris, 1963.
- [Popham 2012] Popham, W. J. *Assessment Bias : How to Banish It*, Pearson Education, 2012
http://ati.pearson.com/downloads/chapters/Popham_Bias_BK04.pdf
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Quinton 2005] Quinton, A. *Docimologie* D.U. de Pédagogie - Mai 2005
<http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/docimologie.pdf>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Ramsden 1992] Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge, London, 1992.
- [Ray e.a. 2014] Ray, O. et Feyfant, A. *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*, Cahier de veille de l'IFÉ No 94, Institut Français de l'Éducation, septembre 2014,
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Sambell e.a. 2013] Sambell, K., McDowell, L., and Montgomery, C. *Assessment for Learning in Higher Education*, Routledge, Taylor&Francis, 2013.
ISBN 978-0-415-58658-0
- [Surgenor 2010] Surgenor, P. *Teaching Toolkit : Effect of Assessment on Learning*, University College Dublin, 2010.
<http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlt0031.pdf>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Ubd] *UbD in a Nutshell*
<http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/UbD-in-a-Nutshell.pdf>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)
- [Wiggins e.a. 2005] Wiggins, G. & McTighe, J. *Understanding by Design*, Expanded 2nd Edition, Prentice Hall, 2005.
- [Yount 2011] Yount, R. *The Bell Curve and Assigning Grades*, 2011
<http://drrickyount.com/2011/06/jason-norris-and-the-bell-curve/>
(lien vérifié le 12 novembre 2015)



Les cahiers de FA²L

Les *cahiers de FA²L* constituent une collection de documents destinés à venir en appui aux formations dispensées par FA²L scrl, une société coopérative spin-off de l'Université catholique de Louvain qui propose des formations et des accompagnements visant l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur.

→ voir le site <http://www.FA2L.be> pour plus de détails.

L'évaluation des apprentissages

On ne peut objectiver l'apprentissage sans instruments permettant de le mesurer. Cette mesure est nécessaire pour l'étudiant, afin de lui indiquer si son apprentissage est efficace ; elle est nécessaire pour l'équipe enseignante, afin de lui indiquer si les activités de formation qu'elle a organisées atteignent leurs buts ; elle est nécessaire pour les établissements, qui doivent décider d'attribuer ou non des certificats attestant de la réussite des études, voire de classer les diplômés.

Dans notre optique, l'évaluation des apprentissages signifie l'évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés par les activités de formation. Les questions auxquelles ce cahier apporte nos réponses sont : Qu'est-ce qu'évaluer les apprentissages ? Pourquoi évaluer les apprentissages ? Comment évaluer ce qui a été appris ? Comment faire le lien avec ce que l'on attendait en termes d'apprentissage ? Comment l'évaluation peut-elle contribuer à l'apprentissage ? Comment diminuer le caractère subjectif de l'évaluation et comment en augmenter la fiabilité ? Comment favoriser l'autoévaluation ? Pourquoi et comment attribuer des notes ? Quel degré de précision faut-il viser dans l'évaluation ?

Nous distinguons différentes finalités pour l'évaluation des apprentissages : l'évaluation formative, l'évaluation certificative et l'évaluation de régulation. Nous justifions l'importance que nous accordons aux évaluations formatives, souvent le parent pauvre de nos pratiques. Nous présentons les grilles critériées, un outil pratique pour évaluer de manière fiable une prestation fournie par un étudiant et pour lui fournir un retour efficace et utile, qui contribuera à la progression de ses apprentissages.

Enfin, nous proposons un outil qui permet à une équipe enseignante d'évaluer la qualité de ses dispositifs et procédés d'évaluation des apprentissages.



www.FA2L.be

NOVEMBRE 2015

Document sous licence Creative Commons "by-nc"

→ voir <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/fr/>

