

Résumé long (1000 mots)

La pédagogie par projet est considérée comme un modèle d'enseignement dans lequel l'étudiant, s'engageant dans la réalisation d'un projet, devient responsable de ses apprentissages et développe des comportements reliés à une pratique professionnelle (Raby et Viola, 2007). Elle est très utilisée à l'université dans les domaines comme le génie, les arts et l'architecture. Modèle d'enseignement considéré innovant par certains, la pédagogie par projet comporte toutefois quelques angles morts, dont celui de l'évaluation des apprentissages, parfois perçue comme le véritable aboutissement du projet. Elle comporte plusieurs principes clés dont l'enseignant devrait tenir compte que voici :

- avoir des cibles claires;
- être appropriée et intégrée à l'enseignement;
- être soutien à l'apprentissage;
- être orientée sur les étudiants et prendre en compte leurs conceptions;
- être équitable et transparente...

Dans une pédagogie par projet, comme dans la formation d'architecte, l'évaluation se complique parce qu'il est exigé de la part des étudiants, lors de la réalisation du projet, des habiletés de haut niveau, comme la capacité d'analyse et le jugement critique, ainsi que des habiletés reliées aux domaines affectif et psychomoteur. Ces habiletés sont parfois difficiles à évaluer et font hésiter les enseignants. En effet, dans les domaines de la création et de l'innovation, les enseignants perçoivent trop souvent l'évaluation comme arbitraire et basée sur leur propre expérience de praticien, unique gage de la qualité des évaluations. Les recherches de Stake et Munson (2008) démontrent aussi que l'inexpérience des professeurs en matière d'évaluation apporte son lot de difficultés : interprétation erronée des concepts de base en évaluation, modalités non cohérentes avec les apprentissages à réaliser, suprématie de la subjectivité fondée sur les projets créatifs. De plus, certains professeurs ressentent l'évaluation comme une perte de temps d'enseignement (Beattie, 2006).

Interpellés par ces constats, l'analyse de pratiques exposée lors de cette communication proposera une mise en parallèle des 6 principes-clés évoqués plus haut avec une réalité de terrain, celle d'un atelier de projet d'architecture en 3^e année du grade de bachelier.

La communication démarrera par une brève description du contexte du cours. Ensuite, les principes-clés de l'évaluation serviront de grille d'analyse du dispositif mis en place. Pour poursuivre, il sera évoqué les difficultés et les freins rencontrés durant les quatre années d'ajustement des mécanismes d'évaluation. Enfin, forts de ces éléments, il s'agira de conclure en faisant apparaître de nouvelles perspectives de réflexion ou pistes de régulation.

Le cours atelier de projet 3^e bachelier fait partie d'un des cinq domaines d'enseignement et de recherche de la faculté. Il est encadré par une équipe de 10 enseignants ayant sous leur responsabilité l'apprentissage d'environ 170 étudiants. Il se déroule en présentiel à raison d'une journée par semaine. La conception de l'ensemble du dispositif pédagogique se fait collégialement qu'il s'agisse de la définition des acquis d'apprentissage, des activités ou encore de l'évaluation.

Après cette esquisse de la structure fonctionnelle du cours, c'est l'ensemble du dispositif pédagogique d'évaluation qui sera observé selon les principes-clés.

Les cibles de l'apprentissage et donc le processus d'évaluation doivent être clairement définis. Dans ce cadre, les engagements pédagogiques ont été rédigés en prenant soin d'articuler les contenus aux différents niveaux de formation, à savoir : le référentiel de compétences facultaire, le niveau du cycle et le domaine d'enseignement auquel le cours appartient. Ils comprennent les cibles d'apprentissage aux acquis spécifiques à la 3^e année de bachelier. Ils constituent les balises de conception des activités d'apprentissage et du processus d'évaluation.

L'évaluation doit **être appropriée** aux contenus et aux activités d'apprentissage. La conception des activités d'apprentissage et le choix des thématiques des projets s'articulent aux acquis d'apprentissage. Trois exercices de projet *quasi* authentiques constituent le squelette des deux quadrimestres. Deux des trois exercices servent de base d'exercisation au troisième projet qui lui fera la synthèse des acquis de fin de cycle.

Elle est l'un des **soutiens de l'apprentissage**. Chaque séance d'atelier propose un moment de rétroaction sur l'apprentissage. La démarche de projet est ponctuée d'étapes d'évaluation diagnostique et formative avant l'évaluation finale. Les appréciations sont portées par les enseignants de manière collective. L'étudiant peut ainsi s'appuyer sur diverses ressources externes.

L'évaluation doit **être intégrée à l'enseignement** et ne pas être un élément extérieur perturbateur. Pour ce faire, l'organisation temporelle, spatiale et humaine de l'atelier a été revue. Le processus d'évaluation est présent à chaque séance d'atelier de manière plus ou moins formelle. Selon le calendrier pédagogique de l'atelier, il oscille régulièrement entre rétroaction individuelle, de groupe ou collective.

Les principes d'**équité et transparence** sont probablement les plus importants aux yeux des étudiants. Pour y répondre et enrichir l'accompagnement, l'ensemble du dispositif est partagé par les encadrants : communication des critères aux étudiants en début d'année et pour chaque exercice, attribution des appréciations, communication continue des rétroactions en cours d'année.

Au terme de cette description, il paraît impératif d'évoquer les difficultés et les freins rencontrés. Ils sont de natures diverses et concernent tant les aspects de conceptions du dispositif, que de son respect par l'ensemble de l'équipe, ou encore la quantification des moyens ou la lutte contre les vieilles traditions.

Pour conclure, une discussion visera à dégager de nouveaux questionnements. Comment concilier évaluation certificative et appréciation du niveau de développement de compétences? Quelle valeur doit être accordée aux notations des jurys? Qu'en est-il de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs? Les critères d'évaluation et la pondération peuvent-ils faire l'objet d'un débat avec les étudiants?

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In Romainville, M., Goasgoué, R. et Vantourout, M., *Évaluation et enseignement supérieur*, 21-40, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beattie, D. (2006). The rich task : a unit of instruction and a unit of assessment. *Art education*, 59(6), 12-16.
- Gaillot, B.-A. (2009). *Évaluer en arts plastiques : quelles perspectives?* Marseille, France : Université d'Aix-Marseille, page consultée le 10 septembre 2013.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin, Chenelière éducation.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Montréal : Éditions CEC.
- Romainville, M. (2011). Objectivité et subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), page consultée le 21 août 2013.
- Stake, R. et Munson, A. (2008). Qualitative assessment of art education. *Arts education policy review*. 109(6), 13-22.

Mots-clés

Enseignement supérieur, évaluation, pédagogie par projet