



Quel soutien pour un
changement de paradigme
dans les évaluations de
l'enseignement supérieur ?

Pascal Detroz – 13/02/2018 – Montréal



Le contexte de la recherche



Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur

Coordinateurs du projet :

Pascal DETROZ et Marc ROMAINVILLE

Équipe de recherche :

Amélie AUQUIÈRE

Marielle DONY

Aurélie PIAZZA

Anne VAUSE

*Recherche financée par le ministère de l'enseignement supérieur
de la Fédération Wallonie-Bruxelles*





Un changement de paradigme ?

- Vosniadou, 2013 : 4 conditions pour un changement conceptuel
 - [1] une insatisfaction par rapport à la conception existante ;
 - [2] une conception alternative clairement définie ;
 - [3] le caractère praticable de cette conception alternative ;
 - [4] le caractère fécond de cette conception alternative.
-



Un changement de paradigme ?

- Vosniadou, 2013 : 4 conditions pour un changement conceptuel
 - [1] une insatisfaction par rapport à la conception existante ;
 - [2] une conception alternative clairement définie ;
 - [3] le caractère praticable de cette conception alternative ;
 - [4] le caractère fécond de cette conception alternative.
-



Une université en mutation

Mutation des étudiants

En nombre
(massification)

En profil
(hétérogénéité)

En compétences
(Petite poucette)

En besoin
(individualisation,
accompagnement,
...)

Mutation de l'économie de la connaissance

Accessibilité accrue
(Internet, ...)

privatisation de la
mise à disposition
de la connaissance

L'université n'est
plus le principal
fournisseur

Mutation du paysage universitaire

Mondialisation

Impact du
numérique

Mise en concurrence
des universités

management par le
résultat

Changement de la
gouvernance

Mutation liées aux rôles des universités

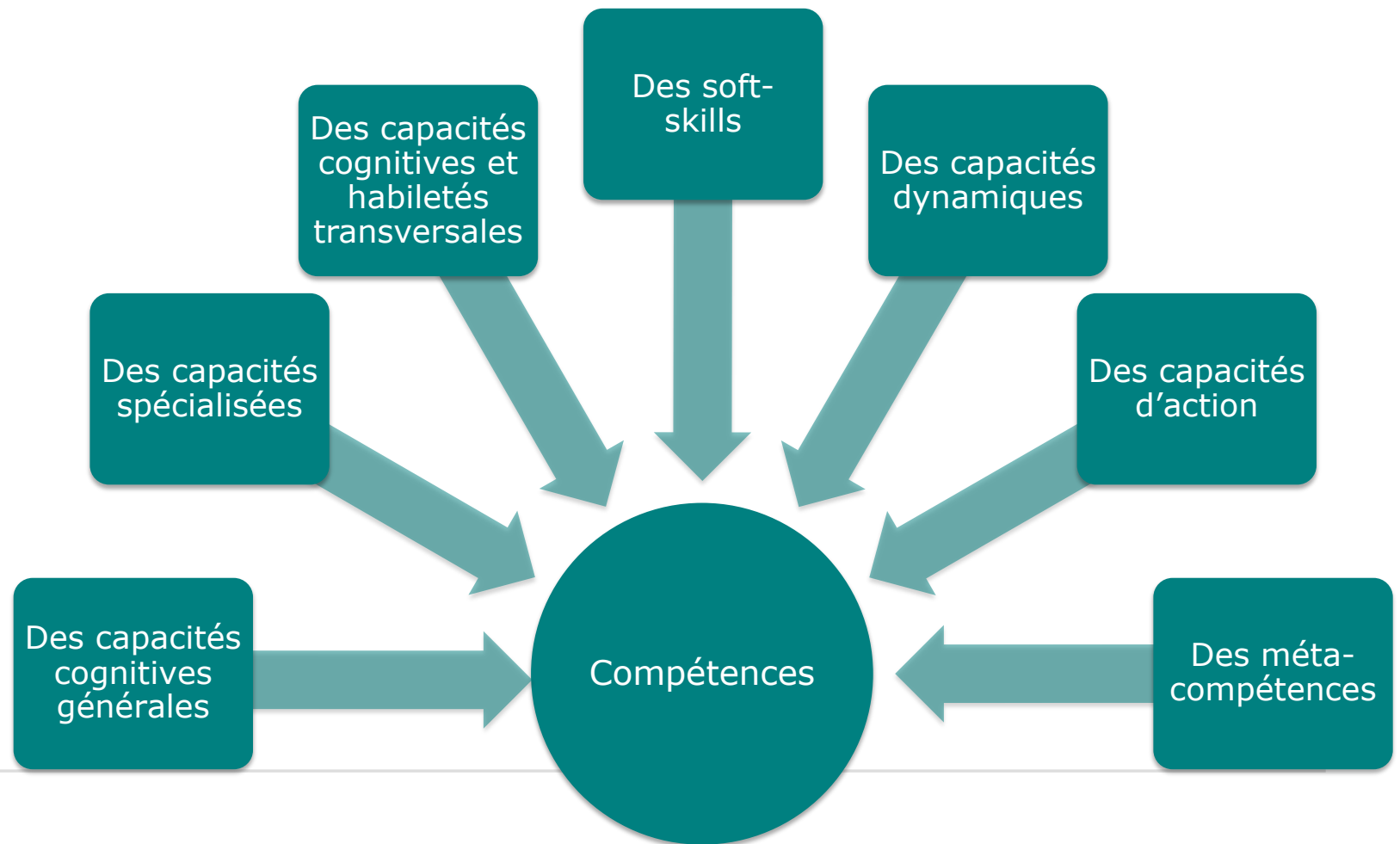
Formations
professionnalisantes

Vecteur de créativité

Contribution aux
économies (locales
ou non)

Réponse aux défis
sociétaux

Des effets sur l'évaluation



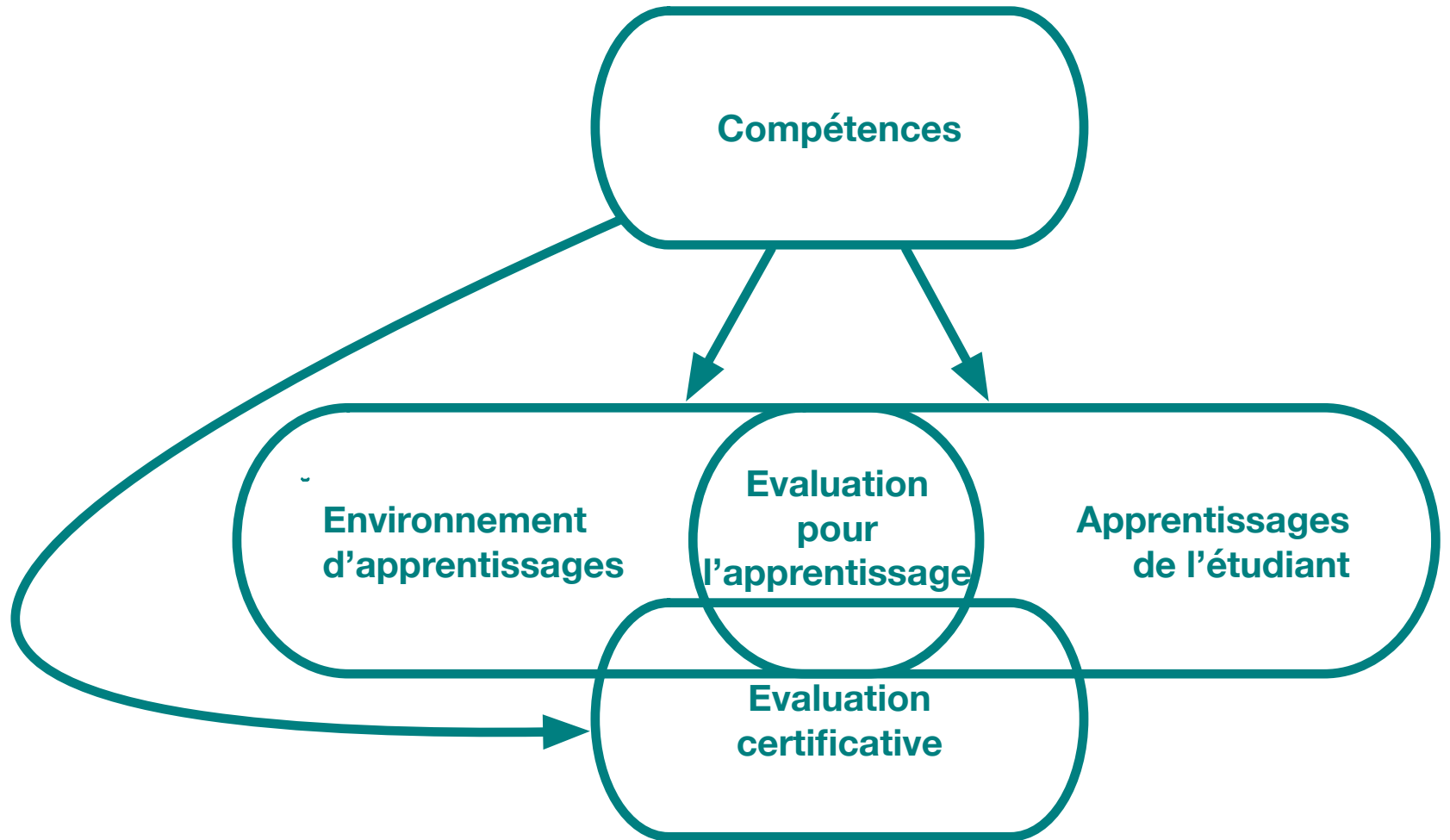


Un changement de paradigme ?

- Vosniadou, 2013 : 4 conditions pour un changement conceptuel
 - [1] une insatisfaction par rapport à la conception existante ;
 - [2] une conception alternative clairement définie ;
 - [3] le caractère praticable de cette conception alternative ;
 - [4] le caractère fécond de cette conception alternative.
-



Une vision parmi d'autres





Les conséquences pour l'évaluation

- L'évaluation de performances pour lesquelles l'enseignant n'est pas compétent
 - L'évaluation et l'apprentissage sont enchevêtrés (assessment for learning)
 - L'évaluation devient collective avec un risque de PPCD
 - L'authenticité comme paradigme – prégnance du contexte
 - L'évaluation comme problématique du sens
-



Un changement de paradigme ?

- Vosniadou, 2013 : 4 conditions pour un changement conceptuel
- [1] une insatisfaction par rapport à la conception existante ;
- [2] une conception alternative clairement définie ;
- [3] le caractère praticable de cette conception alternative ;
- [4] le caractère fécond de cette conception alternative.



La praticabilité en question

- De Ketele et Gerard (2005)
La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences (p. 22)
La validation d'épreuves construites en cohérence avec l'approche par compétences est loin d'être un problème résolu de façon satisfaisante.
Peut-on espérer un jour disposer d'une éduométrie satisfaisante pour évaluer des compétences complexes ? Rien n'est moins sûr dans l'état actuel de nos connaissances.
- Scallon (2004)
L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (P. 320)
La démarche à implémenter demeure inédite. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ressemble à un chemin sinueux, un chemin qui croiserait plusieurs sentiers propices à la distraction et parfois à la confusion



La praticabilité en question

- Tardif (2006):
L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement
En réalité, le choix des éléments susceptibles de remplir toutes les exigences d'une évaluation systématique et rigoureuse des compétences reste encore une tâche à terminer, voire à entreprendre (p.3)
Les exigences de l'évaluation des compétences sont nombreuses et elles posent des défis de taille. D'aucun pourraient dès maintenant penser qu'une telle entreprise est impossible étant donné les théories et les instruments développés à ce jour dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. (p.134)
- Vandermaeren et Loye (2011) :
A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences (p. 52)
Notre réflexion critique, très sinon trop critique selon certains collègues, ne fait que relever l'ampleur et la difficulté de leur tâche et tout le mérite qu'ils peuvent avoir dans leurs tentatives répétées, assidues, ingénieuses de relever ce défi qui, lorsque l'on combine les analyses sociologiques et psychologiques du travail scolaire, peut apparaître parfois comme une tâche impossible à surmonter.



Un changement de paradigme ?

- Vosniadou, 2013 : 4 conditions pour un changement conceptuel
- [1] une insatisfaction par rapport à la conception existante ;
- [2] une conception alternative clairement définie ;
- [3] le caractère praticable de cette conception alternative ;
- [4] le caractère fécond de cette conception alternative.



Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur

Coordinateurs du projet :

Pascal DETROZ et Marc ROMAINVILLE

Équipe de recherche :

Amélie AUQUIÈRE

Marielle DONY

Aurélié PIAZZA

Anne VAUSE

*Recherche financée par le ministère de l'enseignement supérieur
de la Fédération Wallonie-Bruxelles*



Un rapport de 222 pages
+ 150 pages d'annexes



Des questions de recherche

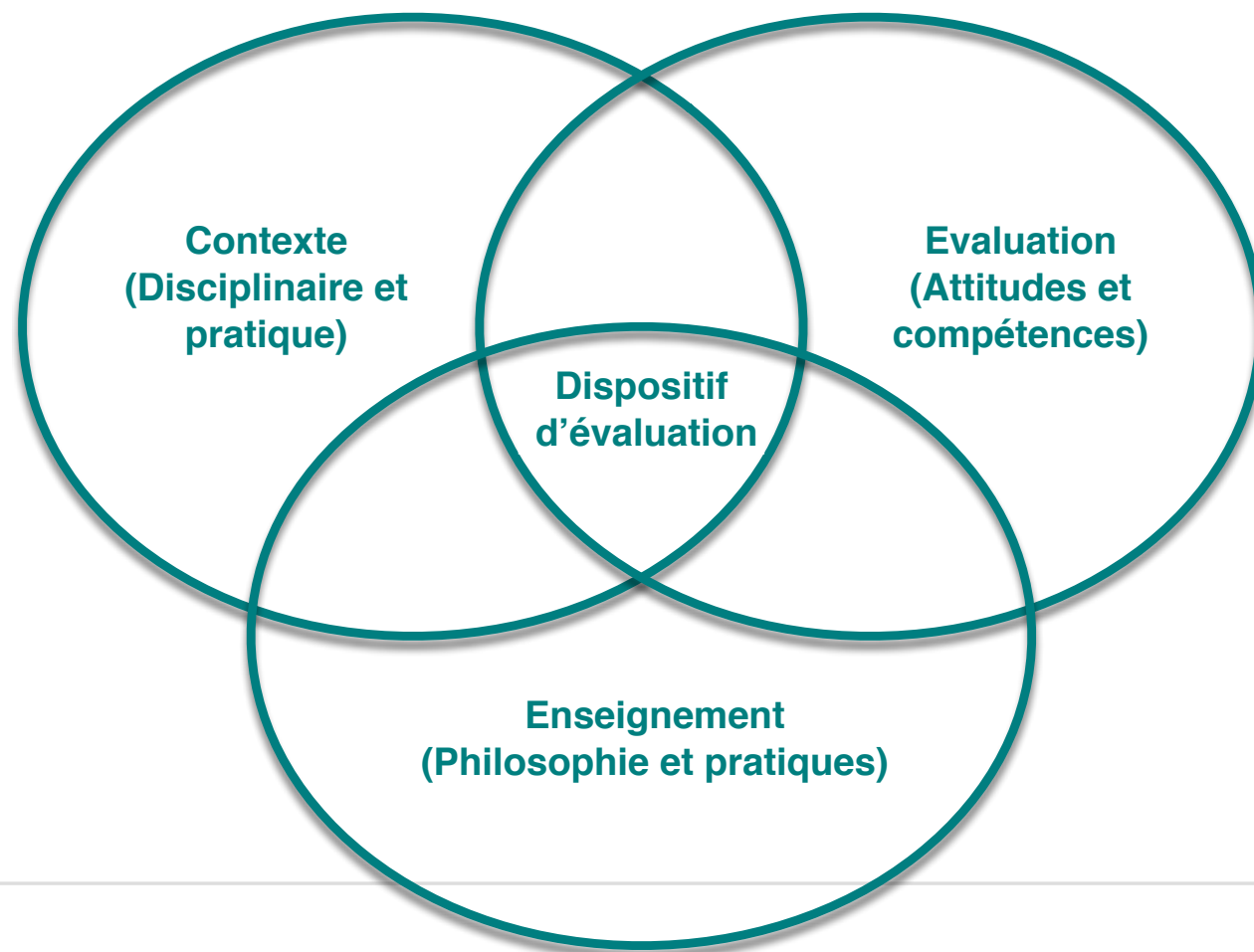
- Quelles pratiques d'évaluation des acquis les enseignants de l'enseignement supérieur déclarent-ils mettre en œuvre à l'Université et en Haute École ? Comment les outils d'évaluation sont-ils concrètement élaborés par ces enseignants ? Au final, ces pratiques sont-elles valides, fidèles, équitables, objectives, diagnostiques, sensibles... ?
- Quels éléments les enseignants de l'enseignement supérieur déclarent-ils prendre en compte, sous la contrainte ou non, pour élaborer leurs pratiques d'évaluation ? Les pratiques sont-elles plutôt influencées par le contexte ou par les caractéristiques personnelles de l'enseignant ?
- Peut-on identifier des profils attitudeux face à l'évaluation des acquis des étudiants ? Ces profils influencent-ils les pratiques d'évaluation ?



Une méthodologie mixte et complémentaire

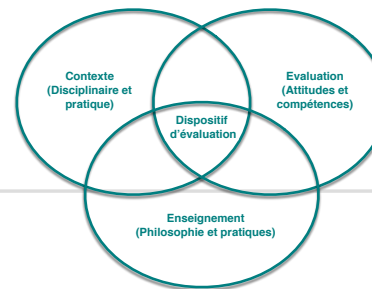
- Versant quantitatif : l'enquête (2292 observations récoltées)
 - Recueil de données biographiques ; Contexte d'un cours donné ; Pratiques et philosophie d'enseignement dans ce cours ; Pratiques et philosophie d'évaluation dans ce cours ; Attitudes et croyance dans le domaine de l'évaluation en générale
 - Versant qualitatif : l'entretien semi-structuré (37 entretiens)
 - Quels sont les défis/difficultés que vous rencontrez généralement en matière d'évaluation des acquis des étudiants ?
 - Pour un cours au choix, pouvez-vous décrire chacune des étapes par lesquelles vous passez pour construire et mettre en œuvre son évaluation ?
 - Dans le cadre de ce cours, qu'avez-vous mis en place pour surmonter les difficultés et/ou les défis rencontrés ?
-
- Aujourd'hui, êtes-vous satisfait(e) de votre évaluation dans le cadre de ce cours et pourquoi ?


Un premier résultat



A la recherche d'un changement de paradigme

- Des traces dans les pratiques d'évaluation :
 - Le temporalité de l'évaluation
 - Les travaux (recherche, synthèse, analyse de cas, Projet (technique, artistique...), portfolio, dossier d'apprentissage, journal de bord, rapport de laboratoire ou d'observation)
 - Le numérique en évaluation
- Des traces dans les attitudes et représentations
- => une grille de lecture





Quel soutien pour un
changement de paradigme
dans les évaluations de
l'enseignement supérieur ?

Pascal Detroz – 13/02/2018 – Montréal

Présentation des items : l'évaluation en cours de quadrimestre

Tableau 9 : Périodes d'évaluation, selon le type d'établissement.

	Universités N=665		Hautes Écoles N=759		N=738	N=1323
Uniquement en cours de quadrimestre	43	6,5 %	58	7,6 %		
En cours ET en fin de quadrimestre	286	43,0 %	351	46,3 %		
Uniquement en fin de quadrimestre	336	50,5 %	350	46,1 %		

$\chi^2=2,95$; $p=0,23$

Tableau 27 : Objets de l'évaluation en cours de quadrimestre, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=395		Universités N=320	
Performance seule	139	35,2 %	138	43,1 %
Performance et variables comportementales	192	48,6 %	141	44,1 %
Variables comportementales seules	64	16,2 %	41	12,8 %





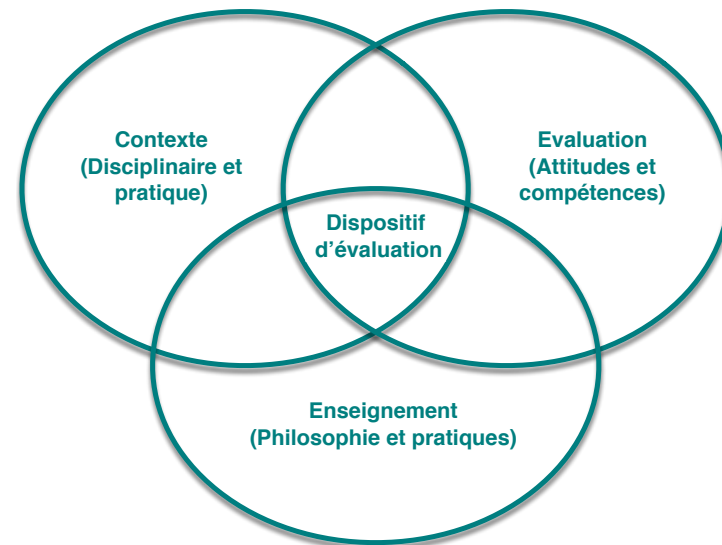
Les évaluations de fin d'année : la place des travaux

Tableau 12 : Types de modalités d'évaluation, selon le type d'établissement.

	Hautes Écoles N=662		Universités N=588	
Examen écrit	457	69,0 %	399	67,9 %
Questions fermées (seules ou non)	187	45,5 %⁶	143	38,3 %
Questions ouvertes (seules ou non) <i>N=411 et 373</i>	405	98,5 %	330	88,5 %
Examen oral	228	34,4 %	232	39,5 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	188	28,4 %	166	28,2 %

Quelles variables peuvent soutenir ce type de changement

- Le contexte
 - De l'enseignant
 - De l'enseignement
 - De l'évaluation
- L'enseignement
 - Attitudes
 - Pratiques
- L'évaluation



Le contexte



Le genre

Tableau 42 : Genre et objets de l'évaluation en cours de quadrimestre à l'Université.

Universités N=306	Hommes N=185		Femmes N=121	
Performance	171	92,4 %	107	88,4 %
Effort fourni	78	42,2 %	74	61,2 %
Présence au cours	24	13,0 %	36	29,7 %
Comportement	25	13,5 %	25	20,7 %

Tableau 46 : Genre et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=585	Hommes N=369		Femmes N=216	
Examen écrit	248	67,2 %	149	69,0 %
Questions fermées (seules ou non)	87	36,9 %	56	41,5 %
Questions ouvertes (seules ou non)	203	86,0 %	125	92,6 %
N=371 – 236, 135				
Examen oral	160	43,4 %	72	33,3 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	91	24,7 %	73	33,8 %

Le secteur d'enseignement

Tableau 55 : Secteurs et temporalité des évaluations à l'Université.

Universités N=491	Sciences humaines et sociales N=292	Santé N=60	Sciences et technique N=139
Uniquement en cours de quadrimestre	22 7,5 %	6 10,0 %	1 0,7 %
En cours ET en fin de quadrimestre	131 44,9 %	17 28,3 %	69 49,6 %
Uniquement en fin de quadrimestre	139 47,6 %	37 61,7 %	69 49,6 %

Tableau 59 : Secteurs et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=437	Sciences humaines et sociales N=256	Santé N=52	Sciences et technique N=129
Examen écrit	177 69,1 %	42 80,8 %	87 67,4 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	60 36,1 %	31 73,8 %	18 22,2 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i>	150 90,4 %	27 64,3 %	78 96,3 %
<i>N=289 – 166, 42, 81</i>			
Examen oral	87 34,0 %	13 25,0 %	65 50,4 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	82 32,0 %	3 5,8 %	36 27,9 %





Le cycle d'étude

Tableau 68 : Bloc d'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=584	Bloc 1 N=116		Bloc 2 N=199		Bloc 3 N=213	
Examen écrit	98	84,5 %	149	74,9 %	122	57,3 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	54	56,2 %	51	36,2 %	31	28,2 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i> <i>N=347 – 96, 141, 110</i>	77	80,2 %	130	92,2 %	99	90,0 %
Examen oral	33	28,4 %	76	38,2 %	98	46,0 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	11	9,5 %	40	20,1 %	84	39,4 %

Le nombre d'étudiants

Tableau 73 : Nombre d'étudiants et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=346	Moins de 25 étudiants N=159		Entre 25 et 55 étudiants N=174		Entre 56 et 124 étudiants N=130		125 étudiants et plus N=202	
Uniquement en cours de quadrimestre	8	5,1 %	14	8,1 %	11	8,5 %	10	4,9 %
En cours ET en fin de quadrimestre	73	45,9 %	82	47,1 %	61	46,9 %	70	34,6 %
Uniquement en fin de quadrimestre	78	49,1 %	78	44,8 %	58	44,6 %	122	60,4 %

$\chi^2=13.41$. $p=0.04$

Tableau 79 : Nombre d'étudiants et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=588	Moins de 25 étudiants N=141		Entre 25 et 55 étudiants N=151		Entre 56 et 124 étudiants N=110		125 étudiants et plus N=186	
Examen écrit	73	51,8 %	87	57,6 %	75	68,2 %	164	88,2 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	6	9,4 %	17	22,1 %	23	31,9 %	97	60,6 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i>	64	100 %	75	97,4 %	69	95,8 %	122	76,2 %
<i>N=373 – 64, 77, 72, 160</i>								
Examen oral	90	63,8 %	68	45,0 %	35	31,8 %	39	21,0 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	56	39,7 %	58	38,4 %	24	21,8 %	28	15,1 %

Le nombre d'ECTS

Tableau 70 : Nombre d'ECTS et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=598	Moins de 3 ECTS N=40	3 ou 4 ECTS N=150	5 ECTS N=258	6 ECTS ou plus N=150
Uniquement en cours de quadrimestre	2 5,0 %	15 10,0 %	12 4,6 %	6 4,0 %
En cours ET en fin de quadrimestre	11 27,5 %	45 30,0 %	124 48,1 %	87 58,0 %
Uniquement en fin de quadrimestre	27 67,5 %	90 60,0 %	122 47,3 %	57 38,0 %

$\chi^2=32,7$, $p=0,00$



L'enseignement



L'intérêt pour l'enseignement

Tableau 38 : Intérêt pour l'enseignement et temporalité de l'évaluation.

Universités N=665	Intérêt faible N=238	Intérêt moyen N=382	Intérêt fort N=45
Uniquement en cours de quadrimestre	16 6,7 %	22 5,8 %	5 11,1 %
En cours ET en fin de quadrimestre	81 34,0 %	183 47,9 %	22 48,9 %
Uniquement en fin de quadrimestre	141 59,2 %	177 46,3 %	18 40,0 %

$\chi^2=14,66$, $p=0,005$

Tableau 39 : Intérêt pour l'enseignement et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre.

Universités N=588	Intérêt faible N=208	Intérêt moyen N=343	Intérêt fort N=37
Examen écrit	152 73,1 %	223 65,0 %	24 64,9 %
Questions fermées (seules ou non)	64 43,9 %	71 35,1 %	8 34,8 %
Questions ouvertes (seules ou non)	125 84,5 %	183 90,6 %	22 95,6 %
<i>N=373 – 148, 202, 23</i>			
Examen oral	73 35,1 %	147 42,9 %	12 32,4 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	46 22,1 %	107 31,2 %	13 35,1 %



Le ratio théorie-pratique

Tableau 81 : Ratio théorie/pratique du cours et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=665	Moins de 50 % de théorie N=126		Entre 50 % et 67,6 % N=224		Entre 67,7 % et 99,9 % N=86		100 % de théorie N=229	
Uniquement en cours de quadrimestre	14	11,1 %	8	3,6 %	4	4,6 %	17	7,4 %
En cours ET en fin de quadrimestre	75	59,5 %	107	47,8 %	36	41,9 %	68	29,7 %
Uniquement en fin de quadrimestre	37	29,4 %	109	48,7 %	46	53,5 %	144	62,9 %

$\chi^2=44,89$, $p=0,00$

Le type de pédagogie

Tableau 92 : Type de pédagogie et temporalité de l'évaluation à l'Université.

Universités N=638	Transmissive N=244	Intermédiaire N=223	Active N=171
Uniquement en cours de quadrimestre	14 5,7 %	10 4,5 %	12 7,0 %
En cours ET en fin de quadrimestre	62 25,4 %	111 49,8 %	103 60,2 %
Uniquement en fin de quadrimestre	168 68,8 %	102 45,7 %	56 32,7 %

$\chi^2=60.23$. $p=0.00$

Tableau 98 : Type de pédagogie et modalités d'évaluation en fin de quadrimestre à l'Université.

Universités N=576	Transmissive N=225	Intermédiaire N=202	Active N=149
Examen écrit	169 75,1 %	141 69,8 %	80 53,7 %
<i>Questions fermées (seules ou non)</i>	76 45,8 %	40 30,8 %	23 32,9 %
<i>Questions ouvertes (seules ou non)</i>	133 80,1 %	124 95,4 %	66 94,3 %
<i>N=366 – 166, 130, 70</i>			
Examen oral	82 36,4 %	83 41,1 %	63 42,3 %
Travail de fin de quadrimestre (y compris présentation, projet, portfolio...)	24 10,7 %	60 29,7 %	78 52,3 %



L'évaluation



Quelques attitudes

Tableau 199 : Attitudes des enseignants face à l'évaluation : améliorer l'apprentissage à l'Université.

Universités	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		D'accord		Tout à fait d'accord	
Évaluation processus	L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage.											
			6	1,1 %	10	1,8 %	89	16,3 %	205	37,5 %	236	43,2 %
	Un des buts de l'évaluation est de faciliter le progrès de l'étudiant en cours d'apprentissage.											
		2	0,4 %	7	1,3 %	31	5,7 %	153	28,3 %	227	42,0 %	120



Conclusions

- Bien sûr, il y a de nombreuses limites à cette prise de données et à son traitement.
 - Notons toutefois déjà
 - Plusieurs modèles de l'évaluation se juxtaposent au sein de nos universités en Fédération Wallonie-Bruxelles.
 - Les contextes d'enseignements ont plus de poids que les profils des enseignants quant aux modalités et à la temporalité des évaluations
-



**Merci pour votre présence
et votre écoute**

Au débat !