

Introduction

L'évaluation des apprentissages est la « pierre d'achoppement » de tout enseignement. De nombreuses études (Beattie, 1995 ; De Landsheere, 1980 ; Montgomery, 1995 ; etc.) montrent qu'il est très difficile d'évaluer réellement le niveau de maîtrise des étudiants dans un domaine donné. Comment faire en sorte que l'évaluation reflète le plus précisément possible leurs acquis effectifs ?

Que savons-nous de l'évaluation des apprentissages ?

Dans l'enseignement supérieur, le type d'évaluation des apprentissages le plus répandu est l'**évaluation sommative** (ou certificative lorsqu'il y a délivrance d'un diplôme). Il s'agit d'évaluer à la fin d'une séquence d'enseignement (en cours ou en fin de semestre) la « somme » des apprentissages et leur degré d'adéquation avec les objectifs définis au départ. Cette évaluation émane d'une obligation institutionnelle ou sociétale pour attester d'un niveau et conduit à une note, un classement, le passage dans l'année supérieure, un diplôme, etc.

L'évaluation sommative comporte plusieurs phases : (1) la définition des **objectifs d'apprentissage** (cf. mémo « [Objectifs d'apprentissage](#) »), (2) le choix et la mise en œuvre des **examens/épreuves**, (3) la **correction ou l'observation** du travail réalisé (cf. mémo « [Grille critériée](#) ») et éventuellement (4) le **retour commenté** de l'enseignant en soutien aux apprentissages. Nous nous intéresserons dans ce mémo particulièrement au choix des épreuves à mettre en œuvre.

Pourquoi choisir entre plusieurs méthodes d'évaluation ?

L'enseignant a parfois tendance à choisir une épreuve d'examen en fonction d'aspects pratiques : facilité de rédaction du sujet, facilité de correction de l'épreuve, temps à disposition, moment de l'évaluation, fréquence des observations, habitudes institutionnelles, etc. Or, il est plus judicieux de faire ce choix en cohérence avec les objectifs d'apprentissages visés les plus significatifs et les méthodes d'enseignement utilisées, donc en respectant l'**alignement pédagogique** (cf. mémo « [Alignement pédagogique](#) »).

L'éventail de méthodes d'évaluation est vaste (épreuves écrites, orales, mises en situation... centrées sur un résultat, une performance ponctuelle ou un processus de pensée) mais certaines sont plus adaptées à la vérification de certains apprentissages, en fonction de leurs domaines et niveaux (tableau ci-dessous). Il s'agit donc d'utiliser le plus judicieusement possible les différents outils : par exemple, un QCM¹ pour évaluer des apprentissages de type rétention (plutôt que des apprentissages en profondeur) ; un projet individuel pour évaluer des apprentissages de type réflexif (plutôt que des apprentissages en surface).

DOMAINE	NIVEAU	METHODES D'EVALUATION
Cognitif	Mémorisation	QCM ¹ , Vrai/Faux, QROC ² , réponses à compléter
	Compréhension	Question rédactionnelle, Travail long, Oral
	Réflexion	Travail long, Oral, Projet individuel/de groupe
Socio-affectif	Réception	QCM, Vrai/Faux, QROC, Réponses à compléter Mise en situation ³ (check list)
	Valorisation	Question rédactionnelle, Travail long, Oral Mise en situation (avec échelle)
	Adoption	Travail long, Oral, Projet individuel/de groupe Mise en situation (avec échelle)
Psychomoteur	Perception	Mises en situation (check list)
	Reproduction	Mises en situation (avec échelle)
	Perfectionnement	Mise en situation (avec échelle), Travail long, Oral

D'après Rege Colet & Berthiaume, 2013

¹QCM : Questionnaire à choix multiple ; ²QROC : Question à réponse ouverte et courte

³La mise en situation, par exemple d'une performance psychomotrice, se fait généralement avec une check-list de comportements à observer. « Avec échelle » signifie que, pour chaque élément de la liste, on gradue le geste observé (« très bien », « bien » ou « insuffisamment » accompli).

Certaines épreuves requièrent peu d'interprétation de la part de l'enseignant pour corriger les réponses fournies (QCM, Vrai/Faux, QROC). En revanche, certaines requièrent davantage de travail d'interprétation (question rédactionnelle, observations avec ou sans échelle, examens oraux). Dans ces cas, la correction est souvent plus « subjective ».

Comment faire ?

L'enseignant choisit donc le type d'épreuve le mieux adapté aux apprentissages visés, compte tenu de ses contraintes (obligation institutionnelle, nombre d'étudiants, temps disponible pour l'épreuve et sa correction...). Ensuite, connaître les leviers et freins de chaque méthode (ainsi que les modalités d'utilisation et principes généraux), lui permettra de les mettre en œuvre de façon optimale. Le tableau suivant présente les différentes caractéristiques des 4 épreuves les plus fréquentes à l'université :

	QCM	Question rédactionnelle	Examen oral	Mise en situation
Leviers	<ul style="list-style-type: none"> • Correction facile/rapide • Possible automatisation (avec beaucoup d'étudiants) • Correction « objective » • Possibilité de tester toute la matière 	<ul style="list-style-type: none"> • Question facile/rapide à rédiger • Possibilité de tester des apprentissages complexes⁴ et les aptitudes rédactionnelles • Possibilité de tester un vaste contenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Question facile/rapide à rédiger • Possibilité d'évaluer la compréhension, la capacité à interagir, la confiance en soi • Evaluation des habiletés communicationnelles • Evaluation possible d'apprentissages complexes • Moins chronophage que la correction d'un écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de simuler des situations concrètes (fictives ou réelles) faisant appel à des apprentissages complexes • Possibilité d'évaluer des gestes professionnels • Epreuve la plus prédictive des performances futures
Freins	<ul style="list-style-type: none"> • Questions complexes à rédiger (énoncés et réponses sans ambiguïté) • Evaluation centrée généralement sur des apprentissages cognitifs de surface • Risque d'évaluer des points de détail • Impossibilité de tester les aptitudes rédactionnelles, la créativité ou des gestes 	<ul style="list-style-type: none"> • Correction complexe et chronophage • Interprétation des réponses => subjectivité • Nécessité d'utiliser une grille critériée • Impossibilité de tester des gestes 	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation des réponses => subjectivité • Nécessité d'utiliser une grille critériée • Nécessité de préparer les étudiants à l'oral • Stress pouvant interférer dans la prestation de l'étudiant • Influence des examinateurs (rigueur, humeur, fatigue, etc.) • Manque d'anonymat 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté et lourdeur de créer des situations authentiques • Nécessité d'utiliser une checklist, échelle d'observation ou une grille critériée • Coût éventuel en temps et matériel • Manque d'anonymat
Modalités principales	<ul style="list-style-type: none"> • QCM à réponse simple • QCM à réponse multiple • QCM avec degré de certitude 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentation • Analyse critique • Synthèse sur un thème • Résumé d'un article 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposé • Réponses à questions tirées au sort • Dialogue 	<ul style="list-style-type: none"> • Geste • Manipulation • Simulation • Jeu de rôle
Principes à suivre	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de termes ambigus • Pas de tournures négatives • Solutions présentées dans un ordre neutre • Distracteurs pertinents 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation sans ambiguïté pouvant débiter par « pourquoi, combien, comment, ... » • Question liée aux objectifs d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Type d'épreuve à n'utiliser que si les mêmes connaissances ne peuvent pas être évaluées au moyen d'un écrit • Thèmes libres ou au choix 	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions matérielles adaptées • Pas d'intervention pendant la situation

⁴ Un apprentissage est dit complexe quand il recouvre plusieurs domaines et niveaux.



Les différents types d'épreuve sont systématiquement associés à des consignes claires et précises.

Pensez-y !

Pour favoriser les apprentissages, l'idéal est d'utiliser en amont de l'évaluation sommative, une évaluation formative, sans note, qui s'échelonne au fil de l'enseignement et permet aux étudiants de se préparer à l'examen final en améliorant leurs performances grâce aux retours/feedback de l'enseignant (cf. mémo « [Evaluer pour aider aux apprentissages](#) »).

Bibliographie

- Beattie J.-F. (1995). Évaluation dans l'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 7 (3), 307-324.
- De Landsheere G. (1980). Évaluation continue et examens. *Précis de docimologie*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Montgomery, D. (1995). *Critical theory and practice in evaluation and assessment*. In G. Gibbs (ed). *Improving student learning through assessment and evaluation*. Oxford : Oxford Brookes University, 88-105.
- Rege-Colet, N. & Berthiaume, D. (2013). Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées ? dans Berthiaume D. et Rege Colet N. (Eds.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur.