



Université Saint-Joseph de Beyrouth
**Mission de pédagogie
universitaire**

A decorative graphic on the left side of the cover consists of several overlapping, tilted squares in yellow, green, blue, purple, and red, arranged in a descending staircase pattern.

Manuel de pédagogie universitaire

usj.edu.lb/mpu/manuel

**Chapitres supplémentaires
2019-2020**

avec le soutien de



Maquette et mise en page : Murielle Chahine Toby, *Service des publications et de la communication (Spcom-USJ)*

Mise en page HTML Lina Koleilat Ghalayini

Imprimé à Beyrouth, 2014, Byblos

© *Tous droits réservés à la Mission de pédagogie universitaire - Université Saint-Joseph*

La reproduction ou la traduction du présent document, en tout ou en partie, est autorisée à la condition d'en mentionner la source et de ne pas l'utiliser à des fins commerciales.

Des chapitres supplémentaires ont été ajoutés en 2015, 2017 et 2020

D - Dispositifs d'évaluation des acquis

- D1 – Évaluation des acquis des étudiants**
- D2 – Portfolio**
- D2' – Portfolio numérique ou EPortfolio**
- D3 – Lutte contre le plagiat**
- D4 – Travail personnel intégrateur**
- D5 – Examen clinique objectif structuré - E.C.O.S.***
- D6 – Test de concordance de script - TCS**
- D7 – Évaluation des acquis à partir d'une grille critériée**
- D8 – Élaboration d'une carte conceptuelle**
- D9 – Mise en place des « tâches complexes » et Évaluation des compétences**
- D10 – Techniques de rétroaction pour l'évaluation et la régulation de l'enseignement**

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire mpu.usj.edu.lb/manuel

D-I - ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE D'UN ENSEIGNEMENT

1- Qu'est-ce que l'évaluation des résultats d'apprentissage ?

C'est une évaluation qui porte sur un résultat d'apprentissage (**RA**) et non sur les moyens nécessaires à la réalisation de ce résultat que sont les savoirs et les savoir-faire appris. Elle évalue ce résultat à travers la **résolution d'un problème** posé dans une **situation contextualisée**.

Cette résolution suppose la **mobilisation** d'un certain nombre de **savoirs et de savoir-faire appris**. (De Ketele, 2013)

Elle comporte une situation d'évaluation complexe qui simule, à une échelle plus réduite et/ou avec des contraintes supplémentaires, une **situation réelle** dans le cadre de la discipline ou dans un contexte professionnel, exigeant la **mobilisation d'une compétence**. (Allal, 2010, adaptant un concept de Wiggins, 1989)

Si la *maîtrise de la gestion de la classe* est le résultat d'apprentissage (RA) attendu à la fin d'une unité d'enseignement au sein de l'éducation, l'évaluation des résultats de cet enseignement-apprentissage devra porter sur la capacité de l'étudiant à gérer la classe en situation réelle ou simulée, et non pas sur les connaissances que suppose cette gestion.

Plus loin, nous présenterons plusieurs exemples de dispositifs d'évaluation des résultats d'apprentissage.

2- Pourquoi l'évaluation des résultats d'apprentissage ?

- La validité des résultats d'une évaluation tient au fait que cette évaluation porte sur ce qu'elle est supposée évaluer, c'est à dire sur le comportement attendu au final, et non pas sur les moyens à mettre en œuvre.
- Les étudiants étant véritablement pilotés par les exigences de l'évaluation (Romainville, 1998, 2006), une évaluation portant sur les savoirs et les savoir-faire de l'étudiant et non sur leur mobilisation pour résoudre un problème professionnel serait contre productive. Elle encouragerait la tendance des étudiants à croire qu'il suffit pour réussir de cumuler et de mémoriser des connaissances.
- Seule une évaluation portant sur les résultats d'apprentissage peut jouer le rôle de « **pont constructif** » entre les processus d'apprentissage (qui sont la finalité de la formation universitaire) et les processus d'enseignement (qui en sont le moyen). (Allal, 2010)
- L'*évaluation des résultats d'apprentissage* qui se réalise à travers des situations-problèmes reproduisant la réalité ou la simulant favorise le développement, chez l'étudiant, d'une identité professionnelle et d'un sentiment d'appartenance à une communauté disciplinaire et/ou professionnelle. (Romainville, 2004)

3- Selon quelle procédure ? Avec quels dispositifs ?

L'évaluation peut prendre des formes diverses selon l'objectif qu'on cherche à atteindre et elle peut se réaliser selon des dispositifs variés.

3.1. Types d'évaluation :

Pour qu'elle remplisse efficacement son rôle de pont constructif entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage, l'évaluation ne peut être uniquement certificative, c'est-à-dire qu'elle n'a pas pour seul but d'affirmer si l'étudiant a atteint les objectifs finaux d'un programme de formation ou d'une unité d'enseignement. Elle doit prendre plusieurs formes et intervenir à des moments différents du processus d'enseignement-apprentissage.

Type	Période	Objectif
Évaluation diagnostique	Au début d'une unité d'enseignement	S'assurer des pré requis maîtrisés par l'étudiant pour décider, avant d'aborder le contenu de l'unité d'enseignement, des remédiations ou des consolidations nécessaires.
Évaluation formative	Tout le long d'une unité d'enseignement	Détecter le niveau d'acquisition des savoirs et des savoir-faire atteints par l'étudiant ainsi que les incompréhensions, les lacunes et les erreurs pour procéder, le plus rapidement possible, aux régulations nécessaires.
Évaluation sommative partielle	En plein milieu ou vers la fin d'une unité d'enseignement	Tester le niveau d'atteinte par l'étudiant des objectifs de l'unité d'enseignement ou résultats d'apprentissage (RA) pour procéder, si besoin est, aux remédiations qui s'imposent afin de mieux préparer ce dernier à l'examen final.
Évaluation sommative finale ou certificative	À la fin d'une unité d'enseignement	S'assurer que l'étudiant a atteint les objectifs de l'unité d'enseignement (RA) pour certifier socialement sa réussite à travers un bulletin chiffré.

Ainsi, seule l'évaluation sommative (ou certificative) porte véritablement sur les résultats d'apprentissage (RA).

3.2. Types d'épreuves / de dispositifs d'évaluation

Dispositifs d'évaluation formative

L'évaluation formative qui porte sur des savoirs et des savoir-faire nouvellement appris peut se réaliser sous plusieurs formes :

- contrôle continu portant sur les différents apprentissages avec tests intermédiaires et remédiation, si nécessaire ;
- appréciation et feedback relatifs à une étape préliminaire d'une production. Comme exemple : des commentaires sur le plan d'un rapport de recherche ;
- grilles d'auto-évaluation guidant la préparation aux examens ;
- permanences assurées par l'enseignant (conseils, exercices proposés, etc.) durant le trimestre ou le semestre ou entre deux sessions d'examens. (Romainville, 1989)

Dispositifs d'évaluation sommative

L'évaluation sommative finale porte sur les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire sur les résultats de fin de parcours qui se décrivent en termes de comportements. Cette évaluation doit vérifier la capacité de l'étudiant à **mobiliser les acquis qu'il trouve nécessaires** (savoirs, savoir-faire, aptitudes qu'il choisit de mobiliser) pour résoudre le problème posé dans une situation de vie, disciplinaire ou professionnelle. La **situation** d'examen sera donc toujours **contextualisée**, authentique ou simulée. En voici quelques exemples appartenant à différents domaines disciplinaires.

Dispositif d'évaluation : Examen sur table à partir d'une étude de cas ou situation – problème

Domaine disciplinaire : Sciences économiques et sociales, unité d'enseignement : *Le comportement du consommateur*, Maîtrise de gestion en entreprise

Caractéristiques de ce dispositif :

- Il correspond à une unité d'enseignement considérée généralement plus académique que professionnalisante.
- Il s'adapte aux conditions habituelles de l'examen écrit et oral.
- C'est une étude de cas authentique qui simule des situations auxquelles l'étudiant pourra être confronté après sa formation (ex., poste en gestion d'entreprise, en conseil clientèle, en marketing).
- C'est une situation ouverte et complexe autorisant différentes interprétations selon les théories et les hypothèses auxquelles l'étudiant aura recours.
- La situation porte sur la mise en œuvre d'une compétence reliant les connaissances (concepts théoriques sur le comportement du consommateur) à des capacités plus génériques telles que l'analyse, la formulation d'une stratégie de communication, l'argumentation, la transposition à d'autres contextes culturels (recontextualisation).

Procédure :

Présentation du cas :

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

Leur idée :

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

Leur approche clientèle :

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

Leur objectif marketing :

Atteindre le cap des 300 familles abonnées ou régulières en 2008 et compter sur une base régulière de 50 personnes par soirée le vendredi et samedi et 25 en semaine.

QUESTIONS :

- 1/ Choisissez les concepts théoriques vus en cours et que vous jugez les plus pertinents pour analyser le cas. Présentez quelles sont, selon vous, les chances de succès et d'échec du « Restaurant du vrai bonheur ».
- 2/ Après avoir bien défini votre cible, proposez une stratégie de communication avec la clientèle visée en vous appuyant également sur des concepts vus en cours.
- 3/ Pour conclure : pensez-vous que ce concept de restaurant a des chances ou pas de se développer à l'avenir ? Pensez-vous que la formule serait utilisable dans d'autres cultures ? Choisissez deux cultures de référence et comparez-les ici.

Référence : Allal, 2010

Dispositif d'évaluation : Évaluation de projet

Domaine disciplinaire : Robotique, étudiants de dernière année de génie

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les savoirs et les savoir-faire acquis par l'étudiant ainsi que sa capacité à être créatif.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son employeur.

Et pourquoi pas un robot wallon ?

*La Région wallonne souhaite se doter d'un robot d'intervention pour les centrales de la région. Dans ce cadre, elle s'est associée au fond « De Bremaecker-Stockem » pour lancer un concours destiné aux étudiants ingénieurs de première année, c'est-à-dire vous. **Ce concours vise à concevoir un robot capable d'aller dans les centrales nucléaires pour y extraire des déchets fortement radioactifs.** Le robot devra se déplacer de manière autonome sur un sol horizontal, plat et préalablement nettoyé. Il sera muni d'une pince pouvant saisir des pièces de 5 kg maximum, les placer dans un conteneur de protection et les sortir de la zone radioactive. Par autonome, il faut comprendre que le robot sera guidé par un ingénieur via une caméra embarquée, mais disposera de capacité de déplacement en autonomie, par exemple en détectant automatiquement des obstacles ou en longeant un mur, etc.*

Votre objectif est donc de participer le mieux possible à ce concours. Nous vous invitons donc à prendre connaissance du règlement du concours sur iCampus (cours FSAB1501 projet P1). Mais attention, le concours n'est pas tout. En fin de quadrimestre, vous devrez convaincre les responsables académiques que votre projet est viable...

Référence : <http://www.paperblog.fr/4557312/fukushima-l-intervention-d-un-robot-japonais/> consulté le 06/09/2011

Dispositif d'évaluation : Portfolio d'évaluation + entretien de coévaluation

Domaine disciplinaire : Sciences de l'éducation, La formation des enseignants du primaire

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les expériences pratiques de l'étudiant (stages) et les unités d'enseignement théorique qu'il a suivies.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il assure un accompagnement formatif avant l'évaluation sommative.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son directeur.

Suite à un séminaire d'intégration ayant pour but d'établir des liens entre les expériences de stage dans les écoles primaires et les thèmes abordés dans les cours et séminaires à l'université, l'étudiant est appelé à construire un portfolio.

Procédure

Constitution du portfolio qui comportera :

- Évaluations des stages en responsabilité ;
- Documents provenant des stages ;
- Grille d'auto-évaluation et textes de réflexion métacognitive dans lesquels l'étudiant analyse ses procédures ;
- Un texte final sur « Ma progression en prise de responsabilité dans des situations d'enseignement ».

Évaluation formative : l'étudiant profite d'un accompagnement durant la période de constitution de son portfolio.

Évaluation sommative : l'enseignant attribuera une note au portfolio selon des critères préalablement fournis à l'étudiant.

Entretien de coévaluation de 40 minutes sur la base du portfolio entre l'étudiant et l'enseignant : Il est demandé à l'étudiant de relever les compétences qu'il pense avoir développées au terme de sa formation initiale et les objectifs qu'il pense devoir poursuivre dans le cadre de sa formation continue. L'enseignant donne ses commentaires et peut poser des questions d'explicitation. La qualité de l'intervention de l'étudiant peut augmenter (mais pas baisser) la note donnée pour le portfolio.

Référence : Allal, 2010

Dispositif d'évaluation : Évaluation collégiale à partir de travaux de groupes

Domaine disciplinaire : Sciences de l'éducation, cours de méthodologie et d'évaluation, Master en sciences de l'éducation

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les expériences pratiques de l'étudiant (stages) et les unités d'enseignement théorique qu'il a suivies.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il assure un accompagnement formatif avant l'évaluation sommative.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son directeur.

Contexte :

- « Master en sciences de l'éducation » ;
- public d'adultes ayant une longue expérience de l'enseignement, de la formation ou du travail social ;
- groupe de 30 étudiants (répartis en équipes de 3 pour certaines tâches).

Résultats d'apprentissage de l'unité d'enseignement

RA1. Réaliser en équipe une recherche évaluative commanditée réellement, prenant comme objets d'évaluation les méthodes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans un contexte institutionnel donné.

RA2. Rédiger en équipe une section du rapport d'évaluation à destination du commanditaire sur la base des données d'enquête récoltées.

RA3. Jeter un regard critique constructif sur deux sections rédigées par deux autres équipes et s'approprier les commentaires critiques des deux autres équipes sur le travail de sa propre équipe.

Procédure

1. Tâches individuelles:

- prendre connaissance du portfolio (ensemble de textes) et s'y référer constamment ;
- accomplir les tâches décidées par son équipe ;
- prendre connaissance des rapports de deux autres équipes et en faire des commentaires constructifs ;
- s'approprier les commentaires faits par les autres.

2. Tâches collectives (grand groupe):

- construire un cadre problématique commun ;
- construire un cadre méthodologique ;
- planifier le travail des équipes ;
- évaluer et harmoniser les diverses productions des équipes (outils, base de données, récolte des données, traitements, conception du rapport...).

3. Tâches des équipes

- faire des propositions opérationnelles pour les tâches collectives (cadre problématique, cadre méthodologique, outils de récolte des données, structure de la base de données, traitements, conception du rapport) ;
- planifier et réaliser la récolte des données qui est confiée à l'équipe.

Modalités de l'évaluation

1. Le rapport écrit de l'équipe

- Chaque rapport écrit est évalué une première fois par l'enseignant sur la base d'une grille commune de critères.
- Les rapports sont ensuite comparés transversalement, c'est-à-dire partie par partie (identification des meilleures stratégies pour permettre un feedback constructif). En effet, chaque rapport obéit à la même structure:
 - Analyse de la commande
 - Cadre problématique
 - Cadre méthodologique
 - Présentation des résultats (seule section nettement différenciée)
 - Conclusions et propositions

2. L'évaluation collégiale et constructive des rapports (réunion de trois équipes avec l'enseignant)

Dispositif de l'évaluation collégiale :

- soit le rapport de l'équipe A comme objet de l'évaluation collégiale ;
- chaque membre de l'équipe B, puis de l'équipe C, fait un commentaire constructif sur la base d'une série de questions guides (Voir plus loin) ;
- ensuite, chaque membre de l'équipe A réagit aux commentaires et fait un commentaire constructif sur le travail de son équipe sur la base d'une série de questions ;
- on recommence le processus en prenant le travail de l'équipe B, puis celui de l'équipe C.

Les questions guides pour les équipes B et C :

- a. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans le rapport A? (références concrètes aux parties du rapport)
- b. Quels seraient les points du rapport A qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande au rapport ?
- c. Quels sont les points du rapport A qui sont les plus utiles pour améliorer le rapport de mon équipe ?
- d. Si j'avais été dans cette équipe, qu'est-ce que j'aurais pu apporter qui aurait amélioré leur rapport ?

Les questions guides pour l'équipe A :

- a. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans notre rapport? (références concrètes aux parties du rapport). En quoi cela rejoint-il ou non les commentaires des autres équipes ?
- b. Compte tenu des commentaires des autres équipes, quels seraient les points de notre rapport qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande à notre rapport?
- c. Quels ont été mes apports spécifiques les plus importants au rapport de mon équipe ? (références concrètes aux parties du rapport)
- d. Qu'est-ce que les autres membres de mon équipe m'ont appris grâce à leurs apports spécifiques ?

3. Une évaluation écrite individuelle à partir d'une grille relative à trois critères, construite pendant le cours avec les étudiants :

- la qualité du travail pendant l'unité d'enseignement ;
- la qualité du rapport écrit ;
- la qualité de la discussion lors de l'évaluation collégiale.

4. Une synthèse des évaluations par l'enseignant : En fin de séance, l'enseignant fait une synthèse des forces et des points susceptibles d'amélioration en référence aux trois critères précités.

- les forces du rapport ;
- les points susceptibles d'être améliorés ;
- l'apport des autres rapports au rapport en question ;
- l'apport du rapport aux autres rapports.

Référence : De Ketele, 2013

3.3. Types de questionnement (adaptés à l'évaluation des RA) : Les questions qu'on peut poser dans les différents dispositifs d'évaluation peuvent être de natures différentes :

- Questions ou tâches de sélection
 - Items dichotomiques (vrai/faux ou oui/non)
 - Questions à choix multiple (QCM)
 - Questions à appariement
- Questions ou tâches de production
 - Questions à réponse courte (QROC)
 - Questions à réponse longue (QRL)

Ces questions peuvent servir à évaluer des RA à condition toutefois qu'elles portent sur des situations-problèmes, c'est-à-dire sur des « tâches contextualisées authentiques ».

4- Quelles précautions prendre ?

- a. Les consignes et les conditions d'évaluation doivent être communiquées aux étudiants au début d'une unité d'enseignement dans le but de :
 - favoriser une meilleure articulation et régulation des activités d'enseignement ;
 - favoriser une meilleure articulation et régulation des activités d'apprentissage.
- b. Dans une évaluation des RA, on peut avoir recours, à côté de la situation authentique à résoudre, à des questions portant sur des savoirs et/ou sur des savoir-faire.
- c. Lorsque la consigne propose une situation authentique et qu'elle précise les ressources à mobiliser, l'évaluation se contente dans ce cas de vérifier l'emploi (ou l'application) de ces ressources.
- d. Lorsqu'on cherche à vérifier un RA, il faut éviter de préciser les ressources à mobiliser pour résoudre le problème.
- e. Il est indispensable de multiplier les évaluations formatives et de recourir à l'évaluation sommative partielle lorsque l'évaluation finale évalue des RA.

5- Pour en savoir plus

- **ALLAL L., 2010**, *Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage dans le contexte universitaire*, conférence du 13 janv. 2010 à l'Université de Genève.
- **DE KETELE J-M., 2013**, *L'Évaluation des acquis selon la culture des résultats d'apprentissage*, conférence du 7 nov. 2013 à l'Université Saint Joseph de Beyrouth.
- **ROMAINVILLE M. et al., 1998**, *L'Étudiant-apprenant*, De Boeck, Bruxelles.
- **ROMAINVILLE M., 2004**, *L'Apprentissage chez les étudiants* in *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Annot E. et Fave-Bonnet M. (eds), L'Harmattan, Paris.
- **ROMAINVILLE M., 2006**, «Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université.» In REGE COLLET N. et ROMAINVILLE M. (eds) *La Pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck, Bruxelles.

Revue :

Bulletin de l'Association pour le Développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE), 2013/3 (www.admee.org).

Samir HOYEK
2013

D-2 - PORTFOLIO

1- Qu'est-ce qu'un portfolio ?

La mise en place de nouvelles approches en éducation rend nécessaire le recours à de nouveaux types d'évaluation et de suivi des étudiants. C'est le cas du portfolio dont l'usage est lié à l'émergence de l'approche par compétences qui vise à doter les étudiants, non seulement des connaissances mais aussi de compétences leur permettant de mieux réussir leur devenir professionnel.

Le portfolio est donc un outil qui permet à l'étudiant « de réfléchir de manière cyclique à ses actions et à ses apprentissages, de conserver des traces des apprentissages qu'il a réalisés dans divers contextes formels et informels (cours, stages et toutes autres expériences professionnelles et personnelles...), de les organiser de manière à témoigner du développement de ses compétences sur la durée de la formation et même au-delà, et de communiquer à leur sujet ». (http://www.bena.umontreal.ca/colloque_portfolio)

D'une façon plus synthétique, Tardif (2006) précise qu'il s'agit d'une « **collection réfléchie de travaux de la part d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites** ».

2- Pourquoi le portfolio ?

Les chercheurs s'accordent à distinguer quatre types ou quatre fonctions du portfolio (Berthiaume et Daele 2010) :

1. **Le portfolio pour évaluer des apprentissages.** Il s'agit d'une collection de réalisations choisies et commentées par l'étudiant pour témoigner de l'atteinte des résultats d'apprentissage (RA) et des compétences de la formation. Il sert de support à l'enseignant pour évaluer l'étudiant dans une perspective d'évaluation continue ou formative.
2. **Le portfolio de présentation.** Il s'agit d'une collection de travaux en vue de démontrer un savoir-faire professionnel. Le portfolio est annexé dans ce cas au curriculum vitae.
3. **Le portfolio de validation ou de certification.** Le portfolio a pour but, dans ce cas, de valider une formation en vue d'obtenir un diplôme.
4. **Le portfolio de développement professionnel ou personnel.** Ce type de portfolio est lié au processus de développement des compétences tout au long de la vie.

Le portfolio à l'université est utilisé à des fins d'évaluations continues (formatives) ou certificatives (sommatives). Le présent article ne traitera donc que du portfolio de type 1 : « Le portfolio pour évaluer des apprentissages » et le portfolio de type 2 : « Le portfolio de validation ou de certification ».

L'intérêt du portfolio réside dans le développement de l'**attitude réflexive** de l'étudiant qui est le principal but de l'enseignement supérieur d'après Dochy (2001) : « Le principal but de l'enseignement supérieur est de soutenir les étudiants dans leur développement en tant que praticiens réflexifs, capables de réfléchir de manière critique sur leur pratique professionnelle. »

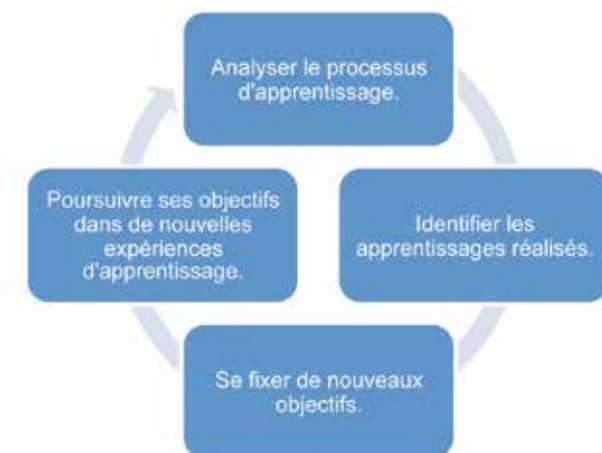
Le portfolio qui relève principalement de la responsabilité de l'étudiant permet à ce dernier de **participer activement au processus d'apprentissage et d'évaluation**. Cette façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation répond parfaitement aux objectifs des réformes éducatives voulant assurer plus de centration sur l'apprenant et visant le développement des compétences de celui-ci.

3- Comment se construit un portfolio?

La construction du portfolio se fait en 4 étapes :

a) la collection

L'étudiant prend soin, à cette étape, de conserver des traces de ses réalisations tout au long de la formation. Il prend soin également d'inclure **ses commentaires et ses réflexions d'une façon périodique** en questionnant et en analysant ses expériences. La démarche d'apprentissage réflexif, selon Bélanger (2009), est un processus cyclique qui peut être schématisé ainsi :



b) la sélection

L'étudiant, à cette étape, sélectionne les documents à retenir. Cette sélection obéit à une seule contrainte : le document retenu doit fournir une **preuve d'apprentissage**, sinon le portfolio devient « un endroit pour cumuler des documents et n'a aucune valeur pédagogique ». (Richard 2004)

Par contre, l'éventail des types de documents à colliger au portfolio est très large : traces écrites, documents audiovisuels, diaporamas, photos, évaluations, etc.

Cette grande variété de supports est rendue possible grâce à la généralisation du portfolio numérique ou e-portfolio.

c) la réflexion

L'étudiant prépare une synthèse réflexive en vue de la présentation de son portfolio. Cette synthèse peut prendre la forme d'un document écrit décrivant le portfolio et son mode d'organisation. C'est l'occasion également d'attirer l'attention sur des éléments jugés importants car ils témoignent clairement du développement des compétences visées.

d) la présentation

L'étudiant présente un document structuré en version papier et/ou électronique. La structure du portfolio peut se présenter comme suit:

- biographie ;
- documents de référence : calendrier, fiches canevas, etc. ;
- bilan ;
- pièces-témoins : réalisations et textes réflexifs.

Un modèle de construction du portfolio est proposé à l'adresse suivante :

<http://www.groupes.polymtl.ca/>

4- Quel est le rôle de l'enseignant dans la construction du portfolio ?

La démarche réflexive qu'exige le portfolio ne va pas de soi. Beaucoup de chercheurs soulignent la nécessité de soutenir l'étudiant dans sa démarche. L'intervention de l'enseignant peut prendre plusieurs formes:

- Mise en place des activités de réflexion

L'enseignant propose des activités permettant à l'étudiant d'explicitier et d'analyser sa démarche et lui donne, le cas échéant, des outils facilitant cette pratique réflexive : fiches aidant l'étudiant à questionner sa démarche.

Des exemples d'activités de réflexion cyclique en sciences infirmières, en ergothérapie et en intervention auprès des jeunes, sont proposés par Bélanger (2009) dans le dossier 31 de l'URAFF de l'Université de Montréal, consultable à l'adresse suivante :

http://www.univ-brest.fr/digitalAssetsUBO/4/4525_dossier31.pdf

- Conseil, guidance

La construction du portfolio demande des allers retours réguliers entre l'étudiant et l'enseignant en vue de réguler le travail : entretiens, emails, visite du portfolio de la part de l'enseignant quand la configuration numérique le permet, etc.

- Définition d'attentes claires

Pour faciliter la mise en place du portfolio et permettre une meilleure adhésion des étudiants, les raisons de la tenue du portfolio, les consignes de travail, les critères d'évaluation, le rôle de la (des) personne (s) accompagnatrice (s) doivent être explicités et les échéances précisées.

Quel que soit le type d'intervention, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que son attitude est celle d'un **tuteur**, d'un **médiateur** ou d'un **coach** qui réfléchit avec l'étudiant dans ce processus.

«L'enseignant se situe en retrait par rapport à l'étudiant qui se retrouve au centre.» (Verzat, 2010, p.4)

5- Comment évaluer un portfolio ?



L'évaluation du portfolio, comme toute pratique évaluative, repose sur un certain nombre de critères portant sur la forme et sur le fond. Mais cette évaluation, en conformité avec les objectifs assignés à cet outil, accorde une attention particulière à la démarche et au processus mis en place par l'étudiant. Les principaux critères à prendre en considération concernent la capacité de l'étudiant à :

- s'autoévaluer ;
- gérer d'une façon autonome son processus d'apprentissage ;
- communiquer à propos de ses apprentissages ;
- développer une attitude réflexive (dialogue entre la pensée et l'action) vis-à-vis de sa formation (Berthiaume et Daele 2010).

Un exemple d'une grille d'évaluation d'un portfolio détaillée est proposé en annexe.

6- Quelles sont les précautions à prendre?



Pour assurer une bonne construction du portfolio, certaines précautions doivent être prises :

- Le portfolio vise le développement des compétences réflexives de l'étudiant, mais cela ne va pas de soi ! Pour atteindre ce but, l'étudiant doit être soutenu dans sa démarche. Des modèles, des fiches et des bilans réflexifs élaborés par d'autres étudiants et des exemples des portfolios en général sont d'un grand secours pour l'étudiant (cf. Bélanger 2009, op.cit.).
- Le but principal de toute pratique évaluative est d'assurer l'objectivité, or le portfolio est, par définition, subjectif ! Les éléments qui composent le portfolio et les choix opérés se prêtent difficilement à un codage objectif. La recherche d'une objectivité élevée, comme dans le cas des tests standardisés, basés sur des tâches simples et des questions, généralement fermées, serait illusoire. Le recours à des **grilles d'évaluation critériées** (cf. annexe) réduit considérablement la part de subjectivité de la correction.
- Le portfolio nécessite beaucoup d'investissement de la part de l'étudiant. Le risque de présenter un travail lacunaire est bien réel. L'étudiant pourrait être amené à n'inclure que très peu de pièces témoignant de l'acquisition de chaque compétence visée, ce qui rendrait plus difficile encore l'évaluation du portfolio.

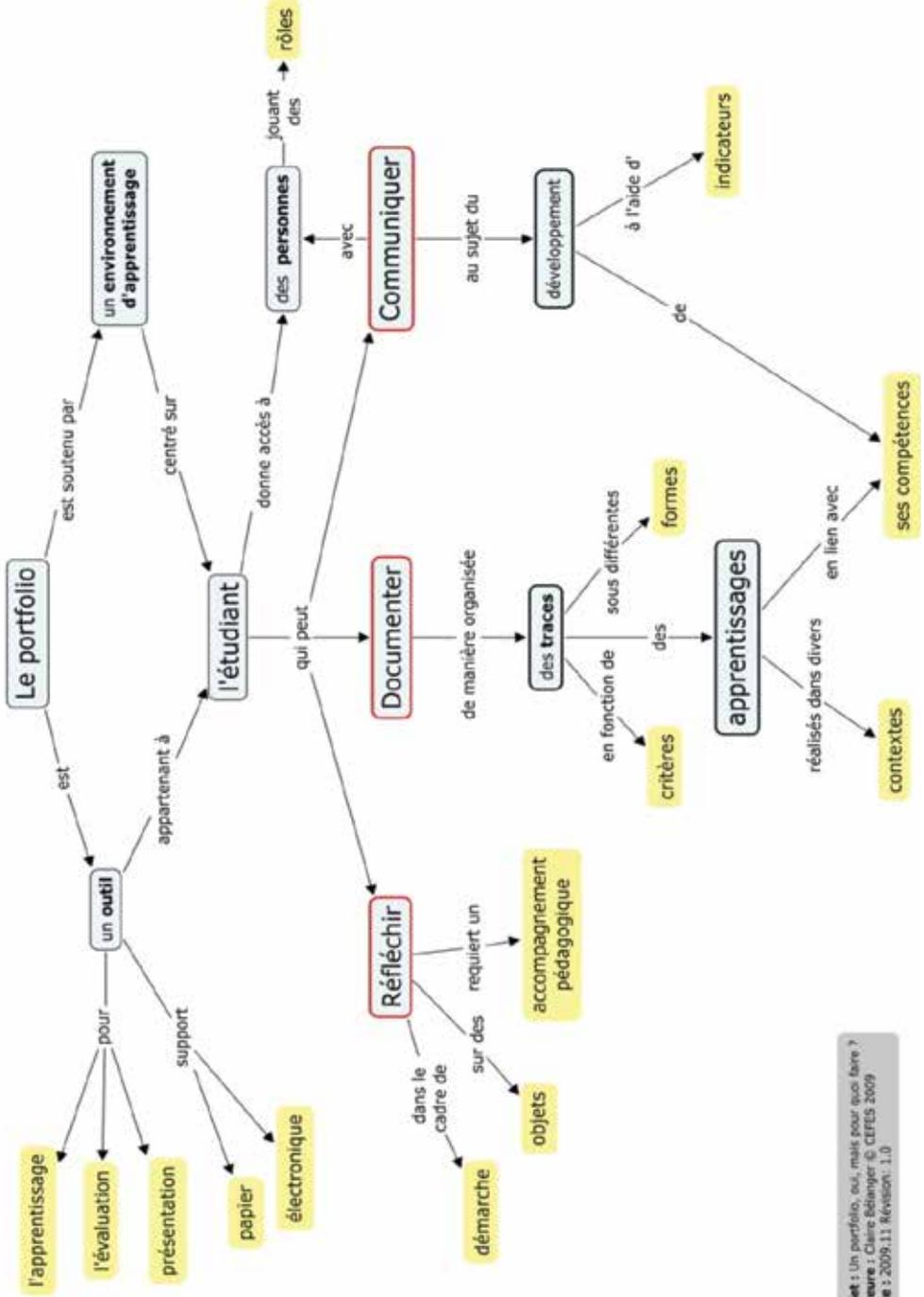
Une explicitation des véritables enjeux du portfolio et une valorisation du travail des étudiants devraient assurer l'adhésion de ces derniers et maintenir leur motivation.

7- Quoi retenir?



L'explicitation des enjeux, de la démarche et des visées du portfolio est un gage de réussite de l'implantation de cet outil. En vue de faciliter l'appropriation du portfolio, Bélanger (2009) propose le schéma récapitulatif suivant :

Un portfolio, oui, mais pour quoi faire?



Objet : Un portfolio, oui, mais pour quoi faire ?
 Auteur : Claire Béjanger © CEFES 2009
 Date : 2009.11. Révision : 1.0

8- Pour en savoir plus

Ouvrages

- **TARDIF, J. (2006)**, *L'Évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Éditions Chenelière/Didactique.
- **VERZAT C. (2010)**, «Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ?» in *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », p. 25

Sites Web

- **BELANGER, C. (2009)**, *Rôle du Portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation – Dossier 31 de l'URAFF*, Université de Montréal.
<http://www.univ-brest.fr/siame/URAFF/Les+dossiers+de+l'URAFF>
- **BERTHIAUME, D. et DAELE, A. (2010)**, *Évaluer les apprentissages des étudiant(e)s à l'aide du portfolio*. Les mémos du CSE.
http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf
- **HEBERT, M., BEAUDOIN, J.-P., THIBAUT, R. et PITRE, R. (2009)**, «Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie.» *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25-1.
<http://ripes.revues.org/109>
- **SCALLON, G. (2000)**, *Le Portfolio ou dossier d'apprentissage, propos et réflexions*.
<http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf>

Wassim EL KHATIB
2013

Annexe Grille d'évaluation critériée¹

Présence aux activités		3	2	1	0	/6
		L'étudiant est présent à toutes les activités et y participe activement	L'étudiant est présent à toutes les activités sans y participer activement ou est présent à la moitié des activités en y participant activement	L'étudiant est présent à moins de la moitié des activités	L'étudiant n'a aucune activité	
Portfolio		3	2	1	0	/30
FORME	Organisation du document	Toutes les parties sont identifiées et présentées dans l'ordre prescrit	Toutes les parties sont identifiées mais présentées dans le désordre	Toutes les parties ne sont pas identifiées mais présentées dans l'ordre prescrit	Les parties ne sont pas identifiées et présentées dans le désordre	/3
	Expression écrite	Pas d'erreur de syntaxe ni d'orthographe. Le vocabulaire est élaboré et varié	Jusqu'à 10 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est varié	Jusqu'à 10 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est restreint	Au-delà de 10 erreurs d'orthographe ou de syntaxe	/3
FOND	Introduction	Introduction complète : contexte, contenus et moyens	Introduction partielle : contexte et contenus	Introduction partielle : contexte	Absence d'introduction	/3
	Traces et analyse des activités	Traces et analyse réflexive de l'activité en regard du métier de l'étudiant	Traces de l'activité et analyse de celle-ci décon-textualisée par rapport aux objectifs du séminaire	Traces de l'activité sans analyse	Pas de traces de l'activité	/18
	Texte intégrateur Synthèse finale	Le texte témoigne de l'évolution, des progrès réalisés et de la capacité à porter un regard sur soi-même	Le texte ne témoigne ni de l'évolution ni des progrès réalisés mais il apparaît une capacité à porter un regard sur soi-même	Le texte témoigne de l'évolution, des progrès réalisés mais la capacité à porter un regard sur soi-même n'apparaît pas	Le texte ne témoigne ni de l'évolution ni de la capacité à porter une regard sur soi-même	/3

Présentation orale		3	2	1	0	/24
FORME	Support électronique	Le diaporama de maximum 5 diapos répond aux critères qualité	Le diaporama de maximum 5 diapos ne répond pas aux critères qualité	Le diaporama comprend plus que 5 diapos	Absence de diaporama	/3
	Expression écrite	Pas d'erreurs de syntaxe ni d'orthographe. Le vocabulaire est varié	Jusqu'à 5 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est varié	Jusqu'à 5 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est restreint	Au-delà de 5 erreurs d'orthographe ou de syntaxe	/3
	Expression orale	La construction du discours et la diction sont très bonnes	La construction du discours et la diction sont bonnes	La construction du discours et la diction sont satisfaisantes	La construction du discours et la diction sont insatisfaisantes	/3
CONTENU	Ouverture au dialogue	L'étudiant est ouvert au dialogue et rebondit sur les questions et les commentaires	L'étudiant est ouvert au dialogue mais ne rebondit pas sur les questions et les commentaires	L'étudiant rebondit sur les critiques mais extériorise les causes	L'étudiant n'accepte pas de dialogue et extériorise les causes	/3
	Présentation / Posture	L'étudiant est dynamique. Il regarde tous les membres du groupe et s'adresse à eux	L'étudiant regarde le groupe, s'adresse à lui et présente une attitude figée	L'étudiant ne regarde pas l'ensemble du groupe et présente une attitude figée	L'étudiant est statique. Il ne s'adresse pas à l'ensemble du groupe	/3
	Pertinence des informations	Les informations sont pertinentes pour comprendre le fonctionnement de l'étudiant dans le cadre de sa formation	Les informations ne permettent de comprendre que partiellement le fonctionnement de l'étudiant dans le cadre de sa formation	Les informations ne permettent pas de comprendre le fonctionnement de l'étudiant dans le cadre de sa formation	Le choix des informations n'est pas pertinent et n'est pas en relation avec la situation de l'étudiant dans le cadre de sa formation	/3
TOTAL	Analyse des apprentissages	Forces et besoins d'apprentissage présents et identifiés	Forces et faiblesses partiellement identifiées	Pas de réflexion et peu d'identification des besoins d'apprentissage	Aucune réflexion et aucune identification des besoins d'apprentissage	/3
	Capacité de synthèse	La présentation témoigne de l'évolution, des progrès réalisés et de la capacité à porter un regard sur soi-même	La présentation ne témoigne pas de l'évolution et des progrès réalisés mais il apparaît une capacité à porter un regard sur soi-même	La présentation témoigne de l'évolution, des progrès réalisés mais la capacité à porter un regard sur soi-même n'apparaît pas	La présentation ne témoigne ni de l'évolution ni de la capacité à porter un regard sur soi-même	/3
TOTAL						/60
Note finale						/20

D-2' - PORTFOLIO NUMÉRIQUE OU EPORTFOLIO

1- Qu'est-ce que le ePortfolio ?



C'est un « **dossier personnalisé** et évolutif qui rassemble, de façon organisée, des travaux, des réalisations, des réflexions et des commentaires **sur un support numérique**, généralement en ligne. Cette collection, qui peut être partagée en tout ou en partie, permet à l'apprenant de se documenter et de réfléchir sur sa progression ainsi que de témoigner de ses apprentissages. » (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013).

Le ePortfolio est un espace en ligne privé, **propriété intellectuelle** de son auteur. Ce dernier peut le personnaliser et décider des données qu'il souhaite partager. Il permet une approche réflexive d'un parcours d'apprentissage tout au long de la vie

Le partage sur internet reflète des aspects précis de l'**identité numérique** que l'apprenant voudrait promouvoir.

2- Quels sont les avantages du « e » dans ePortfolio ?



Il existe de nombreux types de portfolio en fonction de l'usage : apprentissages, évaluations, présentation et développement professionnel. Ils sont décrits dans le chapitre D2 – Portfolio de ce Manuel. Un des avantages du ePortfolio est qu'il permet de gérer et d'afficher, selon les besoins d'usage, les différents rubriques du « **dossier** » (professionnelle, personnelle, académique).

Le portfolio numérique offre de nouvelles fonctionnalités par rapport aux portfolios classiques pour la production, la gestion de documents, l'usage de médias diversifiés, le partage et la collaboration.

Il permet :

- L'intégration de documents numériques de tous types et notamment de séquences audio, vidéo et d'animations
- La possibilité de faire des liens entre les différents éléments qu'il contient ainsi qu'avec de la documentation se trouvant sur le web
- Une classification plus flexible des productions
- La confidentialité des données
- Un accès plus aisé aux informations en tout temps et en tout lieu
- Une visibilité des étapes de construction d'un projet académique, professionnel, ou autre
- Une plus grande souplesse et créativité dans la présentation du contenu du portfolio
- Le partage et la communication avec différents acteurs, qui peuvent y inscrire des commentaires
- La réduction de l'impact environnemental par l'économie du papier

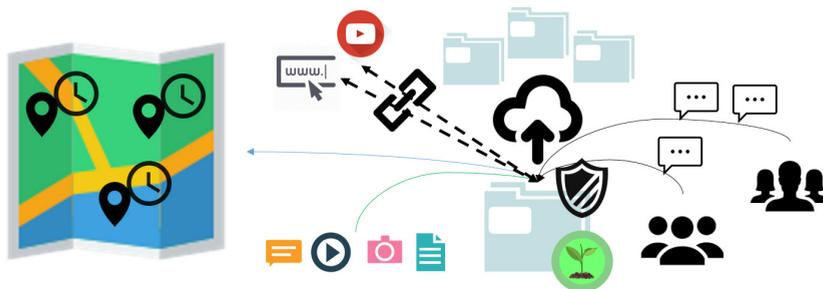


Schéma : Avantages du ePortfolio (UNTE, 2016)

De façon plus spécifique, l'étudiant peut :

- Répertorier et archiver les ressources pédagogiques ayant servi à un apprentissage ainsi que les preuves d'acquisition d'une compétence
- Insérer pour chaque enseignement des pages contenant ses attentes, ses réflexions et les résultats de ses travaux
- Inviter ses enseignants à lire, noter et commenter ses travaux
- Publier les travaux qu'il juge pouvoir témoigner de sa réussite ou de l'acquisition d'une compétence dans un but de cultiver son identité numérique et de se démarquer par la singularité de son projet, de son parcours

3- Quels outils pour créer son ePortfolio ?

Différents outils peuvent être utilisés pour créer un ePortfolio. Nous citons à titre d'exemple :

- Les plateformes de créations de blogs (Wordpress, Blogger...)
- Les plateformes dédiées portfolio (Mahara, eduportfolio, ...)

L'USJ adopte depuis 2016 la plateforme Mahara pour gérer ses ePortfolios. L'accès à la plateforme est sur le lien <http://eportfolio.usj.edu.lb>.

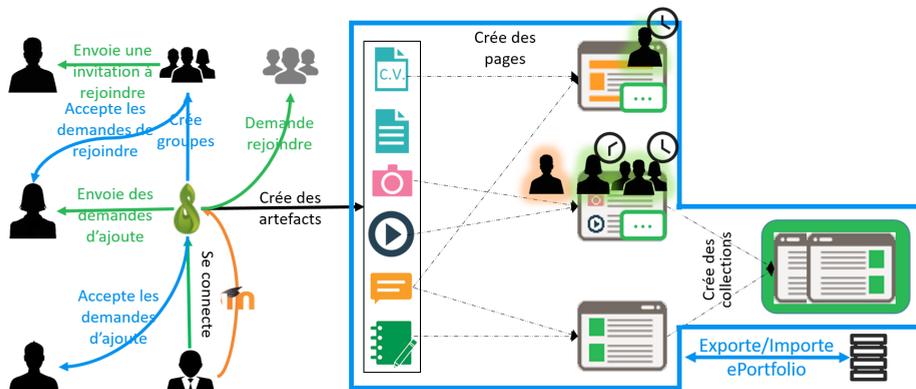
4- À quoi ressemble un ePortfolio ?

La structure d'un portfolio dépend des objectifs de son auteur, mais les éléments de base sont les mêmes :

- Profil de son auteur (photo, introduction, coordonnées, contact ...)
- Banque de documents d'apprentissage et de preuves d'acquisition de compétences
- Évaluations d'enseignants ou de supérieurs
- Commentaires et observations d'enseignants, de collègues ou autres
- Éléments de CV : parcours académique, parcours professionnel, expériences de travail ...
- Éléments réflexifs, mettant en lien des informations ou des expériences

Ce contenu est accessible uniquement à son propriétaire. Ce dernier peut y donner accès à un public cible (enseignant, jury, employeur, collègue, tuteur ...) en sélectionnant des contenus selon l'objectif visé. La même information (produit, preuve) peut être utilisée simultanément dans différents partages.

Sur la plateforme « Mahara », la fonctionnalité de réseau est intégrée : l'apprenant peut créer des groupes de contacts et faire lui-même partie de plusieurs communautés de partage comme le montre le schéma suivant :



Fonctionnalités du ePortfolio Mahara (UNTE, 2016)

5- Pour en savoir plus

- **Barret, H.** Dr. Helen Barrett's Electronic Portfolios. Disponible sur : <http://electronicportfolios.org/>
- **Bibeau, R. (2007).** À chacun son portfolio numérique - Bulletin Clic. Disponible sur : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2053>
- **Bibeau, R. (2009).** Cent références pour le portfolio numérique. Disponible sur : <http://www.robertbibeau.ca/portfolio.html>
- **Dubé, J.-S., Dumont, C., Turcotte, D., & Vallières, C. (n.d.).** Face et pile : L'essentiel du portfolio en deux pages. Université de Sherbrooke. Disponible sur : https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_portfolio_vf.pdf
- **Karsenti, T., Dumouchel, G., & Collin, S. (2014).** The eportfolio as support for the professional development of preservice teachers: A theoretical and practical overview. *International Journal of Computers & Technology*, 12(5), 3486–3495.
- **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013).** *Livre blanc 'la démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français* - Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24518-71394/livre-blanc-la-demarche-eportfolio-dans-l-enseignement-superieur-francais.html>
- **Ndiaye, B., & Luthi, J. (n.d.).** ePortfolio – Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? Disponible sur : <https://ciel.unige.ch/2012/03/eportfolio-portfolio-numerique/>
- **Ringuet, S., & Parent, S. (2015).** Portfolio numérique. Disponible sur : <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numerique>
- **S Ravet. (2009).** Leçon sur le ePortfolio - European Institute for E-Learning (EifEL). Disponible sur : <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/eportfolio-lessons>

Wadad WAZEN GERGY
2017

D-3 - LUTTE CONTRE LE PLAGIAT

1- Qu'est-ce que le plagiat ?

Le **plagiat** est le résultat de l'action qui consiste à s'emparer délibérément ou par omission des mots ou des idées de quelqu'un d'autre et de les présenter comme siens. C'est aussi une fraude qui consiste à faire passer pour sien tout ou une partie d'un écrit produit par quelqu'un d'autre, à la lettre ou dans l'esprit¹.

C'est la forme la plus répandue de violation de l'intégrité académique. Elle a des conséquences considérables sur la qualité de la production des étudiants et la lutte contre son utilisation est aujourd'hui l'un des enjeux majeurs des universités.

L'**auto-plagiat** consiste à remettre le même travail dans plusieurs matières différentes. Le terme d'**intégrité académique** est également associé aux notions de plagiat et d'auto-plagiat dans la littérature universitaire.

Le **plagiat et le non-respect du droit d'auteur**² sont traités de façon similaire car l'utilisation des sources de droits libres ne dispense pas l'étudiant des exigences de l'intégrité académique.

Les infractions concernent la personne qui :

- commet ou tente de commettre une violation de l'intégrité académique ;
- aide à commettre une violation de l'intégrité académique ;
- encourage ou incite à commettre une violation de l'intégrité académique ;
- participe, même indirectement, à une violation de l'intégrité académique.

Ces précisions permettent d'inclure dans la fraude non seulement l'auteur direct de la fraude, mais éventuellement son entourage étudiant ou enseignant, si celui-ci a encouragé la fraude, y a aidé ou participé.

2- Pourquoi lutter contre le plagiat?

La lutte contre les violations de l'intégrité académique permet de préserver la crédibilité des attestations et des diplômes délivrés et de s'assurer que les relevés de notes et les diplômes témoignent des compétences effectivement acquises par les étudiants³.

La lutte contre le plagiat a les objectifs suivants :

- garantir l'intégrité académique dans la production individuelle des étudiants ;
- améliorer l'apport individuel de l'étudiant en l'obligeant à rédiger lui-même ;
- développer une pensée individuelle et une capacité de synthèse et d'explication personnelle ;

1- EM Normandie : <http://www.scribd.com/doc/47595677/Charte-Integrite-Academique-FR>

2- François Lepage : <http://www.integrite.umontreal.ca/definitions/lepage.html>

3- Inspiré de http://www.teluq.quebec.ca/siteweb/enbref/pdf/Reglements_particuliers.pdf

- développer la rédaction et par conséquent la maîtrise de la langue écrite ;
- sensibiliser les étudiants au respect des droits d'auteur et à la notion de propriété intellectuelle.

Lutter contre le plagiat consiste également à fournir à l'enseignant et aux administrations académiques les moyens de détecter le plagiat et de le sanctionner. Ces moyens techniques et administratifs sont combinés dans des dispositifs de lutte contre le plagiat.

3- Comment lutter contre le plagiat?

3.1 - Les bases de la lutte contre le plagiat:

Le rôle de l'enseignant est fondamental dans la lutte contre le plagiat. Tout travail individuel ou en groupes remis par un étudiant doit systématiquement faire l'objet d'un contrôle et il est parfois facile de détecter certains indices d'un document contenant du plagiat :

- passages rédigés ayant une forme grammaticale différente du style habituel de l'étudiant ou usage d'un vocabulaire particulièrement soigné ou d'un niveau supérieur à celui utilisé par l'étudiant à l'écrit ou à l'oral ;
- longues parties de texte sans citation ou références ;
- exemples tirés de contextes visiblement étrangers au contexte habituel de l'étudiant ;
- travail d'une qualité anormale au regard des compétences habituelles de l'étudiant.

Dès que l'enseignant soupçonne un plagiat, il dispose de plusieurs méthodes pour vérifier si le travail rendu fait l'objet d'une violation de l'intégrité académique :

- recherche dans Google de certains mots, phrases ou paragraphes ;
- utilisation d'un logiciel anti-plagiat.

3.2 - L'utilisation d'un logiciel anti-plagiat

De plus en plus d'universités dans le monde utilisent des outils informatiques pour détecter le plagiat dans les travaux des étudiants. Ces systèmes, appelés logiciels anti-plagiats (LAP), sont proposés par des entreprises informatiques sur la base d'un abonnement : ces abonnements permettent à une institution académique de donner des accès à ses enseignants pour soumettre des versions électroniques des travaux des étudiants pour éventuellement y détecter des comportements frauduleux, dont principalement du plagiat.

Les logiciels anti-plagiat ne détectent pas le plagiat en tant que tel. Ils détectent des références électroniques croisées avec des parties de documents déjà soumis au système ou réparables par les principaux moteurs de recherche sur le Web.

Le plus utilisé, actuellement, est *Turnitin*, logiciel principalement anglophone et adopté par plus de 10 000 institutions dans 126 pays. Ce logiciel disponible à l'USJ détecte le plagiat dans les trois langues arabe, française et anglaise.

Les logiciels de détection du plagiat recherchent en réalité les similitudes entre le texte de l'étudiant et les textes disponibles en libre accès sur Internet. Le résultat fourni représente donc un pourcentage de similitudes, et non un pourcentage de plagiat. Certaines similitudes ne sont pas du plagiat : les citations entre guillemets avec mention de la référence, les références bibliographiques, des bouts de phrase du langage courant⁴.

4- Université Catholique de Louvain : <http://www.uclouvain.be/274179.html>

La responsabilité de la correction reste entièrement placée entre les mains de l'enseignant : une interprétation du pourcentage fourni par le logiciel est indispensable⁵.

Le logiciel facilite la vigilance de l'enseignant : il permet d'attirer l'attention sur les travaux comportant un pourcentage élevé de similitudes. Par rapport à une détection manuelle (l'enseignant propose un bout de phrase de l'étudiant à un moteur de recherche), il permet de gagner du temps et de passer l'ensemble du texte dans Google en une seule fois.

Par contre, il est évident que si l'étudiant a fait appel à de la paraphrase ou à la traduction d'un texte dans une langue étrangère, il sera beaucoup plus difficile pour *Turnitin* de détecter le plagiat, même si ce logiciel recherche plusieurs synonymes de chaque mot lors de sa procédure d'évaluation.

3.3 – Utiliser *Turnitin*

Le logiciel *Turnitin* est mis à la disposition des enseignants de l'USJ dans le cadre des activités « devoirs » sous Moodle.

- l'enseignant crée dans son espace de cours une activité « devoir avec *Turnitin* » et demande aux étudiants de déposer leurs travaux dans cette activité ;
- *Turnitin* fournit aux enseignants un rapport complet de ses recherches, en proposant, grâce à des codes couleur, des références vers des documents identifiés comme étant potentiellement des sources de plagiat.

L'enseignant est évidemment le seul juge de la présence ou non d'un cas de plagiat. Il choisit de valider ou non les propositions de *Turnitin*. Un pourcentage final est produit par le logiciel, une fois les ambiguïtés levées par l'enseignant.

L'utilisation de ce logiciel est soumise à certaines règles de base pour éviter les problèmes réglementaires :

- l'enseignant doit s'informer auprès de la direction de son institution afin de savoir si l'utilisation de *Turnitin* est autorisée ;
- l'enseignant doit systématiquement indiquer aux étudiants, pour chaque devoir ou travail rendu, si *Turnitin* sera utilisé ;
- en cas de plagiat avéré, l'enseignant doit en informer la direction de son institution afin que celle-ci mette en œuvre la procédure de sanction.

3.4 - Formation et information

Les dispositifs de lutte contre le plagiat reposent sur deux principes fondamentaux :

- le plagiat, même dans ses formes les plus « inoffensives », ne doit pas être toléré ;
- l'information et la formation doivent précéder la sanction. Les enseignants se doivent de sensibiliser les étudiants aux règles de rédaction de travaux académiques, de citations, de référencement des sources et des auteurs.

5- Université Catholique de Louvain : <http://www.uclouvain.be/274179.html>

4- Pour en savoir plus

Sites Web

- *Internet: Fraude et déontologie selon les acteurs universitaires*
<http://responsable.unige.ch/index.php>
- *Repérer le plagiat dans les travaux des étudiants ?*
<http://www.uclouvain.be/274179.html>
- *Intégrité, fraude et plagiat*
<http://www.integrite.umontreal.ca>
- *Les Logiciels anti-plagiat appliqués aux travaux universitaires : efficacité et limites*
<http://archeologie-du-copier-coller.blogspot.com>

Stéphane BAZAN
2013

D-4 - TRAVAIL PERSONNEL INTÉGRATEUR

1- Qu'est-ce qu'un Travail Personnel Intégrateur



C'est une démarche qui vise à **articuler des résultats attendus de plusieurs unités d'enseignement complémentaires**, suivies simultanément par l'étudiant. Elle vise à évaluer l'intégration des acquis dans une situation contextualisée et non comme simple juxtaposition des apprentissages.

Pour l'étudiant, il s'agit de produire un travail lui permettant de relier des apprentissages de plusieurs unités d'enseignement et d'avoir une approche globale dans le traitement d'une question.

2- Pourquoi un Travail Personnel Intégrateur ?



Dans une approche centrée sur les résultats d'apprentissage, le travail personnel intégrateur est une plateforme de contrôle, et de vérification des acquis non seulement au niveau élémentaire (réduit à une unité d'enseignement), mais à **un niveau plus complexe** (relevant de *résultats attendus niveau programme*¹ en lien avec des compétences).

Cette démarche favorise la promotion de l'**interdisciplinarité** car plusieurs enseignants conçoivent ensemble le travail à proposer. Elle réduit également le nombre de productions indépendantes et juxtaposées exigées de l'étudiant.

Un Travail personnel intégrateur permet à l'étudiant une **intégration conceptuelle** entre deux ou plusieurs disciplines ou matières, ainsi qu'une **intégration méthodologique** entre deux ou plusieurs productions.

3- Qui sont les acteurs impliqués ?



L'administration ou la cellule pédagogique de l'institution

- Développe son ingénierie des programmes en favorisant l'aspect interdisciplinaire de toute formation
- Veille à la coordination des enseignements à la lumière des résultats d'apprentissage visés et ceci tout au long du processus, depuis la définition des résultats attendus jusqu'à l'évaluation

L'enseignant

- Définit les résultats attendus de sa matière en lien avec les compétences visées
- Inscrit les résultats attendus de sa matière dans une perspective interdisciplinaire en lien avec les objectifs des autres disciplines et avec les compétences attendues en fin de formation

1. Cf. Partie A, chapitre A-1 du Manuel

L'étudiant

- Evite de cumuler des connaissances et des outils de manière insulaire et peu opérationnelle
- Articule les résultats partiels de sa formation avec les compétences attendues à la fin de son apprentissage et mesure ainsi la distance restante

4- Comment mettre en œuvre un TPI ?

Assurer les prérequis :

a. La direction responsable du programme:

- Diffuse le référentiel des compétences du programme aux enseignants et aux étudiants
- Détermine les *Résultats attendus niveau unité d'enseignement*² en lien avec ceux du programme
- Identifie les unités d'enseignement pouvant avoir des TPI et les propose aux enseignants concernés

b. Les enseignants :

- Élaborent leur plan de cours selon les exigences de la culture des résultats d'apprentissage³
- Diffusent ce plan auprès des collègues concernés et coordonnent le travail avec eux

Élaborer le descriptif du TPI :

Les enseignants :

- Précisent les résultats d'apprentissage attendus à évaluer dans les unités d'enseignement⁴ concernées
- Définissent ensemble la nature et l'objet du travail : carte conceptuelle, dossier de lecture, projet, enquête, observation de milieu, réalisation d'un projet, etc.
- Décrivent les composantes à développer pour chacune des UE
- Explicitent la méthode de travail
- Prévoient les procédures
- Établissent un système d'évaluation : critères et barème d'évaluation, pondération relative à chaque unité d'enseignement, modalités

Accompagner les étudiants

Les enseignants :

- Communiquent aux étudiants, par écrit, le descriptif commun du travail ; chaque enseignant explique les aspects relatifs à son UE
- Assurent des temps de suivi, individuel ou en groupe
- Échangent entre eux pour des mises au point
- Réorientent les étudiants, révisent certaines exigences, si nécessaire

2. Résultats d'apprentissage niveau Unité d'enseignement.

3. Cf. Partie A, chapitre A-3 du Manuel

4. Unité d'enseignement

Évaluer la production

Les enseignants évaluent les apprentissages visés et renvoient un feedback aux étudiants

5- Quelles précautions prendre ?

- Garantir les prérequis institutionnels :
 - Conception du cursus à partir d'un référentiel des compétences.
 - Précision des résultats attendus et des méthodes d'enseignement de chaque unité d'enseignement
- Favoriser la concertation entre enseignants concernés : plages horaires communes, modalités d'organisation, recours aux technologies de la communication et de l'information

6- Pour en savoir plus

1. **BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold & THELOT Claude (2008).** *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs.* De Boeck éditeur.
2. **DE KETELE Jean-Marie, CHASTRETTE Maurice, CROS Danièle, METTELIN Pierre, THOMAS Jacques (2007)** *Guide du formateur.* De Boeck Éditeur. 3^{ème} édition.
3. **JOUQUAN Jean & PARENT Florence (sous la direction de) avec Préface de DE KETELE Jean-Marie (2013).** *Penser la formation des professionnels de santé une perspective intégrative.* De Boeck Éditeur.
4. **LE BOTERF Guy (2011)** *Ingénierie et évaluation des compétences.* Éditions d'organisation. 6^{ème} édition.
5. **ROEGIERS Xavier (sous la direction de) (2010).** *Pratiques de classe et pédagogie de l'intégration. L'approche par compétences au quotidien.* De Boeck Éditeur.
6. **PAQUAY Léopold, VAN NIEWENHOVEN Catherine & WOUTERS Pascale. (2010).** *L'Évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles.* De Boeck Éditeur.

Edgard EL HAIBY
2014

D-5 - EXAMEN CLINIQUE OBJECTIF STRUCTURÉ - ECOS

1- Qu'est-ce que l'examen clinique objectif structuré - ECOS ?

C'est un dispositif d'évaluation qui consiste à **décomposer les compétences professionnelles en capacités à atteindre, mesurées dans ce qu'on appelle des stations d'évaluation**. L'étudiant est ainsi soumis à des stations d'évaluation successives, censées reproduire les compétences visées. Les tâches sont précises, courtes et ponctuelles. Les données recueillies sont le plus souvent quantitatives et binaires, somme des réussites et échecs.

Ce dispositif richement contextualisé (Laboux et coll. 2011) est utilisé le plus souvent dans les sciences de la santé (médecine, optométrie, physiothérapie, sages-femmes, infirmières, odontologie, pharmacie) pour mesurer des compétences telles que l'examen clinique, la communication avec le patient, les procédures thérapeutiques, les prescriptions, les manipulations techniques. Il est utilisé pour délivrer des permis d'exercice en médecine, en pharmacie, en physiothérapie et dans d'autres disciplines médicales et paramédicales, en Amérique du Nord et dans d'autres pays d'Europe Occidentale.

Il peut être adapté à d'autres formations nécessitant l'évaluation d'actes professionnels précis.

2- Pourquoi l'ECOS ?

Comme pour l'apprentissage par problème, ce dispositif d'évaluation permet aux étudiants de :

- **Traiter activement l'information** : l'étudiant est mis en situation d'activité
- **Mobiliser des connaissances** antérieures et ancrer de nouvelles connaissances
- **Classer et organiser conceptuellement** des connaissances dans des ensembles qui ont du sens (Nagels, 2014)

Il permet aux étudiants **de transposer les connaissances (savoirs) en connaissances pratiques** (savoir-faire) et **en comportements** (savoir-être) en lien avec une pratique professionnelle. Il a un impact sur la conception des enseignements.

L'ECOS est un outil d'évaluation formative et normative réputé pertinent pour sa **fiabilité** et sa **validité** lors de l'évaluation clinique (Houziaux et coll., 2010).

3- Comment mettre en place et utiliser l'ECOS ?

Un ECOS est composé de plusieurs stations successives selon un scénario prévu, organisé et testé à l'avance. L'examen est structuré de manière à inclure des parties de tout le programme, ainsi qu'un large éventail de compétences.

Chaque station dure cinq minutes et représente une **tâche spécifique** : un problème précis et nouveau est proposé à l'étudiant permettant d'évaluer diverses capacités d'application de techniques, relationnelles, etc.

Deux types de stations sont généralement utilisés:

Station avec patient standardisé : l'étudiant interagit avec un patient standardisé pour réaliser un examen ou un geste technique.

Il est évalué sur l'exécution de la consigne ou sur des aspects relationnels. *Exemple : Une secrétaire du centre de soins de la Faculté de médecine dentaire joue le rôle d'une patiente. Quand l'étudiant se présente à cette station, elle est déjà installée sur le fauteuil dentaire et tient en main l'agrandissement 2x1 d'une photo en couleurs illustrant une lésion de la muqueuse buccale. Après son interrogatoire, l'étudiant pose le diagnostic de cette lésion, discute du traitement avec la patiente, rédige une ordonnance et instaure la conduite à tenir.*

Station avec matériel : l'étudiant exécute une procédure, décrit ou interprète des éléments cliniques. Pour cela, mannequin, enregistrement audio, vidéo, photos, graphiques, pièces anatomiques ou histologiques, vignettes sur ordinateur... peuvent être utilisés. Un enseignant assure le bon déroulement des stations.

Exemple : Le matériel nécessaire à la prise et au développement d'un cliché radiographique est posé devant l'étudiant. Il lui est demandé de prendre une radio déviée dans le sens distal, de développer le cliché puis d'identifier le canal mésio-lingual. Il est évalué pour chacune des 3 étapes effectuées (prise du cliché, développement correct, indication du canal mésio-lingual).

L'étudiant enchaîne les stations en respectant les indications de circulation et le temps accordé à chacune. Des pauses sont prévues entre les stations au cours desquelles l'étudiant n'est pas autorisé à communiquer avec ses pairs.

Tous les étudiants réalisent les mêmes stations. Un enseignant observe le déroulement des actes et les évalue à l'aide d'une **grille standardisée**, selon un **barème préétabli**.

L'objectivité de l'ECOS repose sur la standardisation des tâches et les grilles d'évaluation des stations.

Dans le champ médical, les éléments essentiellement appréciés dans ce type d'évaluation sont :

- la relation praticien-patient
- les connaissances médicales

- les aptitudes cliniques
- les habiletés de collecte de données, de raisonnement clinique et de leadership
- l'examen physique
- le comportement éthique et professionnel

4- Quelles précautions prendre?

Ce dispositif évalue essentiellement une juxtaposition d'actes professionnels et n'appréhende pas une compétence dans sa complexité. Il peut donc être combiné à d'autres types d'évaluation.

Les détails de mise en œuvre doivent être préparés et assurés de façon minutieuse.

Il faut également savoir que des étudiants peuvent ressentir une plus grande tension lors de tels examens en comparaison avec d'autres dispositifs d'évaluation.

5- Pour en savoir plus

1. **COX K. NO OSCAR. (1990).** *For OSCE.* Med Educ. n° 24:540-545.
2. **HARDEN RM, GLEESON F. (1979).** *Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE).* Med Educ. n° 13: 41-54.
3. **HOUZIAUX O, VEROT C, YAZDANBAKHS M. ECOS : Analyse de l'expérience de l'école de sages-femmes de St Antoine (Paris VI).** Mémoire présenté et soutenu le 15/10/2010.
4. **LABOUX O, POTTIER P, RENARD E. (2012).** *Petit guide de pédagogie médicale et évaluation clinique.* Document du CNEOC
5. **NAGELS M.** *Connaissez-vous les ECOS ? Une bonne manière d'évaluer les compétences cliniques.* 17 Mars Conseil-Développeur des compétences. Univ-ubs.fr/planete-conferences. 2014.
6. **NEWBLE DI, HOARE J, SHELDRAKE P. (1980).** *The Selection and training of examiners for clinical examinations.* Med Educ. n° 14: 345-349.
7. **NEWBLE DI. (1992).** *Assessing clinical competence at the undergraduate level.* Med Educ. n° 26: 504-511.
8. **NORMAN GR, MUZZIN IG, WILLIAMS RG, SWANSON DB. (1985).** *Simulation in health sciences education.* Journal of instructional development. 11-17.
9. **SCHOONHEIM-KLEIN M. (2008).** *The Use of the objective structured clinical examination (OSCE) in dental education.* Thesis. Centre for Dentistry Amsterdam (ACTA)
10. **STILLMAN P, SWANSON D, SMEE S, STILLMAN A, EBERT T, EMMEL V et coll. (1986).** *Assessing clinical skills of residents with standardized patients.* Ann Intern. Med n° 105 :762-771.
11. **SWANSON DB.** *A Measurement framework for performance based tests.* In **HART IR, HARDEN RM, WALTON HJ editors. (1987).** *Further developments in assessing clinical competence.* Montreal Canadian Health Publications: 13-45.

Alfred NAAMAN
2014

D-6 - TEST DE CONCORDANCE DE SCRIPT

I- Qu'est-ce que le test de concordance de script - TCS?

Outil qui sert à évaluer un « raisonnement clinique » face à des problèmes complexes, mal définis et n'ayant pas une seule réponse possible. Les « cliniciens » sont très souvent confrontés à *des problèmes mal définis*. Le TCS permet de mesurer la capacité à résoudre *ces problèmes*.

En situation clinique, les professionnels mobilisent des réseaux de connaissances, appelés « scripts¹ » pour agir: diagnostic, investigation, traitement. Les scripts nécessaires pour résoudre *des problèmes mal définis* sont différents de ceux utilisés pour résoudre des problèmes types. Ils constituent, au-delà des connaissances techniques, l'essence des professions. (Schön in Charlin &al. (2002))

Le TCS ne se réduit pas aux seules sciences de la santé, mais peut être utilisé dans toute **formation qui prépare à la gestion de l'incertitude, de l'urgence, de l'imprévu.**

Le TCS s'articule sur trois éléments : (CHARLIN &al. (2005))

I. Le stimulus ou situation susceptible d'être rencontrée par l'étudiant dans sa future pratique professionnelle. Cette situation doit être *problématique*, même pour un expert. La description ne contient pas toutes les données nécessaires pour résoudre le problème. Plusieurs options de solutions sont possibles.

VIGNETTE

Vous êtes à l'urgence. Une patiente de 65 ans est référée pour suspicion d'embolie pulmonaire. Elle a des antécédents de diabète, d'insuffisance cardiaque et de bronchopneumopathie chronique obstructive

1. Voir Glossaire

2. Le recueil des réponses : questionnaire qui propose des choix entre des propositions brèves.

Si vous pensiez à demander ...	Et que vous trouvez, suite à un complément d'information, que	Demander ce test serait ...
Option 1- Un angioscanner thoracique	Un traitement par metformine (Glucophage retard®)	<i>Choisir une des réponses proposées dans le libellé</i>
Option 2- Un dosage des D dimères	Un cancer de l'ovaire en cours de traitement	
Option 3- Un écho-Dodöpplet veineux	Un signe de Homans	

Les réponses sont proposées sur une échelle de Likert²

LIBELLÉ

-2: absolument contre-indiqué
 -1 : peu utile ou plutôt néfaste
 0 : non pertinent dans cette situation
 +1 : utile et souhaitable
 +2 : indispensable

3. L'établissement des scores construit à partir d'opinions convergentes et divergentes, recueillies auprès d'un panel de professionnels, sachant qu'il n'y a pas de réponses type.

2- Pourquoi le test de concordance de script ?

Ce test permet de:

- Constituer une **banque de données** autour des pratiques professionnelles (problèmes professionnels et différentes possibilités de les aborder et de les résoudre), utilisable **tant dans la formation que dans les évaluations**
- Assurer une **interaction entre professionnels et formateurs** lors de l'élaboration des données
- Placer les étudiants dans des **situations similaires à la démarche** professionnelle réelle
- Évaluer la capacité à **raisonner face à des problèmes complexes** qui ne peuvent se résoudre par une simple application de connaissances
- Garantir une **évaluation objective** par un examen standardisé

2. C'est une échelle par laquelle la personne exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. Elle contient en général cinq ou sept choix qui permettent de nuancer le degré d'accord. Les énoncés sont :

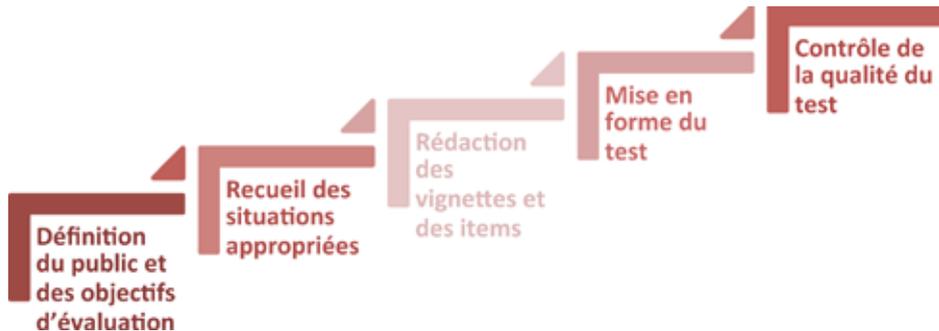
1. Pas du tout d'accord
2. Pas d'accord
3. Ni en désaccord ni d'accord
4. D'accord
5. Tout à fait d'accord

Le TCS offre aux étudiants l'opportunité de :

- S'exposer à une variété de situations complexes et courantes dans un temps court
- Mesurer la pertinence de leur raisonnement

3- Comment construire un test de concordance de script ?

La construction d'un TCS se déroule en cinq étapes :



I. Définition du public et des objectifs d'évaluation

- Évaluer qui? Quels étudiants ? De quel cursus ? Quel niveau de formation ?
- Évaluer quoi ? Dans quelle(s) discipline(s)? Cours théorique ou stage pratique ? Quel(s) domaine(s) de connaissances, d'habiletés ..., visés? Quel seuil de maîtrise ?
- Évaluer quand ? À quel moment ?
- Évaluer, pourquoi?
 - Formative : Pour repérer les lacunes et guider les apprentissages
 - Sommative : Pour déterminer la progression des étudiants
 - Certificative : Pour contribuer à une certification des compétences

II. Recueil des situations professionnelles appropriées

- Un ou deux enseignants développent ou sélectionnent des situations professionnelles en lien avec les résultats attendus des étudiants de la discipline
- Pour chaque situation, des informations et du matériel sont fournis.

III. Rédaction des vignettes et des items

- Les situations sont présentées en vignettes
- La vignette contient suffisamment d'informations mais pas assez pour que le problème puisse être résolu tel quel, même par un expert du domaine
- Des items sont proposés portant sur des éléments indépendants les uns des autres

Il est difficile pour les étudiants de répondre à un test constitué d'un seul item par vignette. Trois items par vignette semblent être un nombre satisfaisant.

IV. Mise en forme du test

- Pas de format unique
- Intégrer: vignettes, items, échelle de Likert et libellé des valeurs de l'échelle

V. Contrôle de la qualité du test

- Valider les vignettes par des experts
- Fixer le nombre d'items et de temps de réflexion par vignette

Les exemples qui suivent montrent des tests avec leurs composantes et selon des formats variés

Un item : correspond à la façon dont la clinicienne mobilise ses connaissances pour traiter et résoudre le problème.

Une vignette : une situation clinique problématique même pour un expert, mais du niveau d'étudiants à évaluer

La nouvelle donnée : permet de tester la force qui l'unit à l'option, dans le contexte précis de la vignette

Un scénario clinique :
Une jeune femme de 22 ans, accompagnée de son mari, consulte pour des métrorragies abondantes faites de sang rouge et douleurs abdominales importantes. Elle ne prend aucune contraception depuis 6 mois car elle désire un enfant. Elle déclare avoir eu ses règles il y a 6 semaines.

Item #1

Si vous pensez à : Une grossesse extra-utérine

... et que vous trouvez à l'échographie : Une image évoquant un caillot intra-utérin

L'effet de cette nouvelle donnée sur votre hypothèse diagnostique sera (cocher votre réponse) :

<input type="checkbox"/>	-2	Elle rend l'hypothèse beaucoup moins probable
<input type="checkbox"/>	-1	Elle rend l'hypothèse moins probable
<input type="checkbox"/>	0	La nouvelle donnée n'aura aucun effet sur l'hypothèse diagnostique.
<input checked="" type="checkbox"/>	+1	Elle rend l'hypothèse plus probable
<input type="checkbox"/>	+2	Elle rend l'hypothèse beaucoup plus probable

Une option : c'est l'option pertinente à la situation clinique présentée (avis d'experts)

La méthode de correction permet de mesurer et de comparer chacun des jugements fait par le candidat avec celui d'un panel de cliniciens expérimentés

Les ancrages de l'échelle de Likert correspondent à la réalité du raisonnement clinique : une seule donnée permet rarement d'affirmer qu'il ne peut s'agir que de ce diagnostic, mais mis dans une vignette, une donnée peut rendre pratiquement certain ce diagnostic

*Test informatisé
Formation de Sages-femmes*

Exemple extrait d'un test, de format manuel, destiné à des résidents de radio-oncologie

INSTRUCTIONS

Ce test contient 30 vignettes cliniques de 3 items chacune. 10 vignettes portent sur le traitement de patients atteints de cancer du poumon, 10 sur celui de cancers urologiques et 10 du cancer du sein.

1. Chacune des vignettes contient des informations générales et incomplètes sur un patient.
2. Dans la première partie de chaque item, nous vous suggérons une alternative de traitement ou une hypothèse diagnostique plausible : par exemple, à la vignette 1, sous la première colonne, Si vous pensiez à :

VIGNETTE CLINIQUE:

Homme de 56 ans avec néoplasie pulmonaire non à petites cellules T3 N2 au lobe inférieur du poumon droit

Si vous pensiez à...	et que le patient rapporte, ou que vous trouvez à l'examen clinique ou au bilan d'extension,	ce traitement devient...
		<i>Cochez la réponse adéquate</i>
A. Un traitement de chimio et de radiothérapie à dose radicale	Un ganglion sus-claviculaire droit de 2.5 cm	-2 -1 0 1 +2
B. Un traitement de chimio et de radiothérapie à dose radicale	Un épanchement pleural malin à droite	-2 -1 0 1 +2
C. Un traitement de chimio et de radiothérapie à dose radicale	Un syndrome de la veine cave supérieure	-2 -1 0 1 +2
<p>-2 contre-indiqué, -1 moins indiqué, 0 ça ne change rien, +1 un peu plus indiqué, +2 beaucoup plus indiqué</p>		

- Dans la 2^{ème} colonne, une information additionnelle sur le patient vous est fournie. Ce que l'on cherche à savoir, c'est de quelle façon cette nouvelle information influencera l'alternative de traitement ou l'hypothèse initialement considérée (dans la première colonne). *Par exemple, si vous pensiez délivrer à cet homme un traitement combiné de chimio et de radiothérapie et que vous trouvez une adénopathie sus-claviculaire droite à l'examen clinique, il se peut que votre opinion soit modifiée.*
- Une échelle de Likert est fournie au bas de chaque vignette. Vous encerclez la réponse qui correspond le plus à votre opinion.
- Chaque item est traité en fonction de la vignette. Il est indépendant du contenu des autres. *Par exemple, dans la vignette ci-dessus, l'homme correspondant à l'item B n'a pas le ganglion sus-claviculaire de celui de l'item précédent.*

4- Pour en savoir plus

- **CHARLIN B., GAGNON, R., KAZI-TANI, D., THIVIERGE, R. (2005).** *Le Test de concordance comme outil d'évaluation en ligne du raisonnement des professionnels en situation d'incertitude.* Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), 22-27. HAL Id: edutice-00138082.
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00138082>
- **CHARLIN B., GAGNON R., SIBERT L., VAN DER VLEUTEN C. (2002).** *Le Test de concordance de script, un instrument d'évaluation du raisonnement clinique.* Pédagogie Médicale, 3, 135-144
<http://www.pedagogie-medicale.org> ou <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2002022>
- **DEMEESTER A. (2004).** *Évaluation du raisonnement clinique des étudiants sages-femmes par le test de concordance de script.* Mémoire de maîtrise inédit, Université de Bobigny, Paris, France.
- **DIONNE E. & SIMÔES FORTE L.A. (2012).** *Le Test de jugement professionnel en évaluation des apprentissages (tjpea) : un outil visant à mesurer des compétences avec des télévotants.* <http://2012.ticeducation.org/files/actes/64.pdf>
- **GIET D., MASSART, V. GAGNON, R., & CHARLIN, B. (2013).** *Le Test de concordance de script en 20 questions.* Pédagogie Médicale, 14 (1), 39-48
- **LAMIA, B. & SITBON, O. (2006).** *Évaluation du raisonnement et de la compétence clinique par le test de concordance de script.* Mémoire de DIU de pédagogie médicale inédit, Université de Paris V, VI, XI, XII, France.
- **PELACCIA, T., TARDIF, J., TRIBY, E., AMMIRATI, C., BERTRAND, C., DORY, V., & CHARLIN B. (2014).** *How and When Do Expert Emergency Physicians Generate and Evaluate Diagnostic Hypotheses?* American College of Emergency Physicians. Ann Emerg Med, 64,575-585
- **PIETREMENT, C. (2013).** *États des lieux de l'utilisation des Tests de Concordance de Script pour l'évaluation des étudiants en deuxième cycle des études médicales en France,* Mémoire de DIU de pédagogie médicale inédit, Université de Paris V, VI, XI, XII, France.

Nayla DOUGHANE
2014

D-7 - ÉVALUATION DES ACQUIS À PARTIR D'UNE GRILLE CRITÉRIÉE

1- Qu'est-ce qu'une évaluation critériée ?

C'est une évaluation à visée formative, centrée sur l'apprenant. Elle est d'autant plus utile pour évaluer un apprentissage complexe, intégrant différents types de connaissances ou une tâche complexe.

L'évaluation critériée s'appuie sur :

- Un référentiel de compétences ou des résultats attendus d'apprentissage
- Des critères connus et partagés par l'évaluateur (enseignant, responsable) et par l'étudiant. (Un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués) (Scallon, 1988b)

Les critères sont de deux types :

- Critères de réalisation : pour évaluer la méthodologie
- Critères de réussite : pour évaluer la qualité du résultat / produit

Ces critères sont déclinés en indices de la qualité des réponses observables, des productions, des stratégies, des actions, des prestations, etc.

2- Pourquoi recourir à l'évaluation critériée ?

Pour objectiver l'évaluation des acquis des étudiants (Rege-Colet, 2015). L'évaluation critériée permet à l'étudiant de :

- S'approprier les critères de sa formation : développer une vision globale de ce qui est attendu de lui à partir d'un cadre de référence explicite
- Développer des outils d'anticipation et de planification de ses apprentissages : assumer sa responsabilité d'acteur de son apprentissage
- Autogérer ses erreurs : réguler son apprentissage
- Apprendre à s'autoévaluer : réfléchir, à partir d'un ensemble d'indices, à son développement et prendre les décisions

3- Comment développer une grille d'évaluation critériée ?



L'élaboration d'une grille critériée comporte plusieurs étapes :

Étape 1 : Décliner le résultat d'apprentissage attendu d'un programme (RAP)

- Préciser le contexte d'utilisation :
 - Quels seront les apprentissages évalués ? Dans quel but ?
 - Quelle tâche les étudiants devront-ils accomplir afin de démontrer ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils savent faire ?
 - La grille d'évaluation sera-t-elle utilisée comme outil de contrôle par la personne qui évalue? (Porter un jugement)
 - Sera-t-elle utilisée comme outil d'autoévaluation? De co-évaluation? (Aider à l'apprentissage)
- Préciser les éléments observables :
 - Dresser une liste d'éléments observables qui expriment la qualité du produit, le processus ou l'attitude que l'on veut observer en utilisant la grille. Les éléments retenus doivent décrire ce que l'on veut observer
 - Présenter les critères dans l'ordre d'apparition des éléments à observer (évaluation d'un processus ou d'une démarche)

Exemple : Dans le contexte de stage, évaluer la capacité de l'étudiant à « agir avec autonomie ».

Que fait une personne qui agit avec autonomie ?

Éléments observables

- Elle analyse des situations multidimensionnelles
- Elle prend des décisions pour agir
- Elle agit selon la décision prise

Étape 2 : Choisir les critères d'évaluation et l'échelle d'appréciation

- Choisir les critères d'évaluation en fonction du contexte d'utilisation :
 - Les critères doivent être pertinents par rapport à ce que l'on souhaite évaluer. Si l'évaluation a comme objectif de porter un jugement final, le choix des critères ne devrait pas reposer sur une seule personne
 - Dans le contexte quotidien de son enseignement, un enseignant est en mesure de définir lui-même ces critères, seul ou en les validant auprès de collègues

Exemple : « agir avec autonomie ».

- Analyse des situations multidimensionnelles

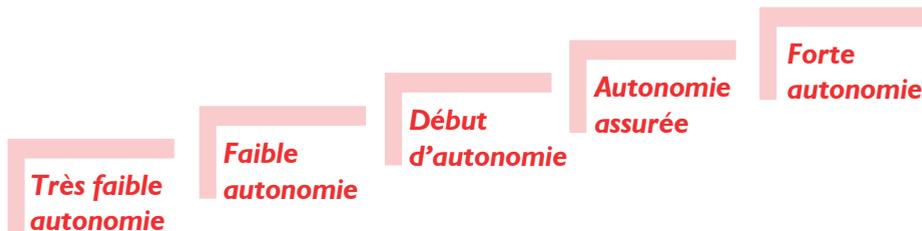
Critères d'évaluation

Critères d'évaluation

La *pertinence* de l'analyse des situations complexes et variées en *mobilisant* plusieurs ressources et en les *articulant* avec la tâche

- Choisir l'échelle selon le but de l'évaluation et de façon à tracer un continuum allant d'un niveau inférieur (novice) à un niveau supérieur (expert)
- Le nombre d'échelons ou de seuils de performance est fixé en fonction de la complexité de l'objet à évaluer :
 - Le choix de quatre seuils est très approprié pour un apprentissage complexe
 - Le choix de cinq seuils est une échelle sûre qui permet l'utilisation d'une cote moyenne (Tendance à choisir le troisième échelon)
 - Le choix de six seuils propose une plus grande gamme de nuances mais devient plus difficile à utiliser

Échelle d'appréciation ou de performance



Étape 3 : Décider de la modalité d'appréciation

- Déterminer si l'on veut exprimer le jugement par une note ou un score. Le résultat total devrait se calculer en nombres entiers
- Planifier comment procéder (différents scénarios)
- Tenir compte :
 - Des exigences liées au moment de l'évaluation (début ou fin de programme)
 - De l'importance de certains critères d'évaluation
 - De la possibilité de graduer les exigences en partant du niveau de performance actuel des étudiants jusqu'au seuil de réussite visé

4- Pour en savoir plus

- **Grégoire, J. (2008).** *Évaluer les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- **Bernard, H. (2011).** *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck .
- **Scallon, G. (1988).** *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Presses Université Laval.
- **Rege-Colet, N & Berthiaume, D. (Eds) (2015).** *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2: Se développer au titre d'enseignant*. Berne : Peter Lang.

Exemple

Résultat d'apprentissage : J'agis avec autonomie				
1- Pratique attendue non réalisée	2- Pratique attendue presque réalisée	3- Pratique en voie d'acquisition	4- Pratique attendue confirmée	5- Pratique dépassant les attentes, au-delà du champ d'application
(Seuil d'échec)	(Seuil de Novice)			(Seuil d'Expertise)
Très faible autonomie	Faible autonomie	Début d'autonomie	Autonomie assurée	Forte autonomie
J'agis avec autonomie : J'analyse des situations multidimensionnelles				
J'analyse de manière non pertinente les situations simples sans faire de liens entre les ressources et la tâche	J'analyse de manière peu pertinente des situations simples et j'attends que mon superviseur me communique les liens à établir entre les ressources et la tâche	J'analyse avec pertinence des situations complexes en concertation avec mon superviseur et je me trouve incapable d'établir les liens entre les ressources et la tâche	J'analyse de manière très pertinente des situations complexes et variées en mobilisant certaines de mes ressources	J'analyse de manière pertinente des situations complexes et variées en mobilisant plusieurs ressources et en les articulant avec la tâche
J'agis avec autonomie : Je prends des décisions pour agir				
Je ne prends pas d'initiative et j'attends les consignes de mon superviseur	Je prends des décisions simples en concertation avec mon superviseur	Je prends des décisions simples et/ou complexes en concertation avec mon superviseur	Je prends des décisions complexes en concertation avec mon superviseur	Je prends tout seul des décisions complexes et j'assume mes choix
J'agis avec autonomie : Je mets en œuvre				
J'agis avec hésitation même en la présence de mon superviseur et avec son soutien	J'agis avec peu d'assurance même en la présence de mon superviseur et avec son soutien	J'agis avec assurance mais je demande l'assistance de mon superviseur	J'agis avec beaucoup d'assurance mais je dois être soutenu par mon superviseur	J'agis avec beaucoup d'assurance

Sonia CONSTANTIN & Nabil WHAIBE
2017

D-8 - ÉLABORATION D'UNE CARTE CONCEPTUELLE

I- Qu'est-ce qu'une carte conceptuelle?

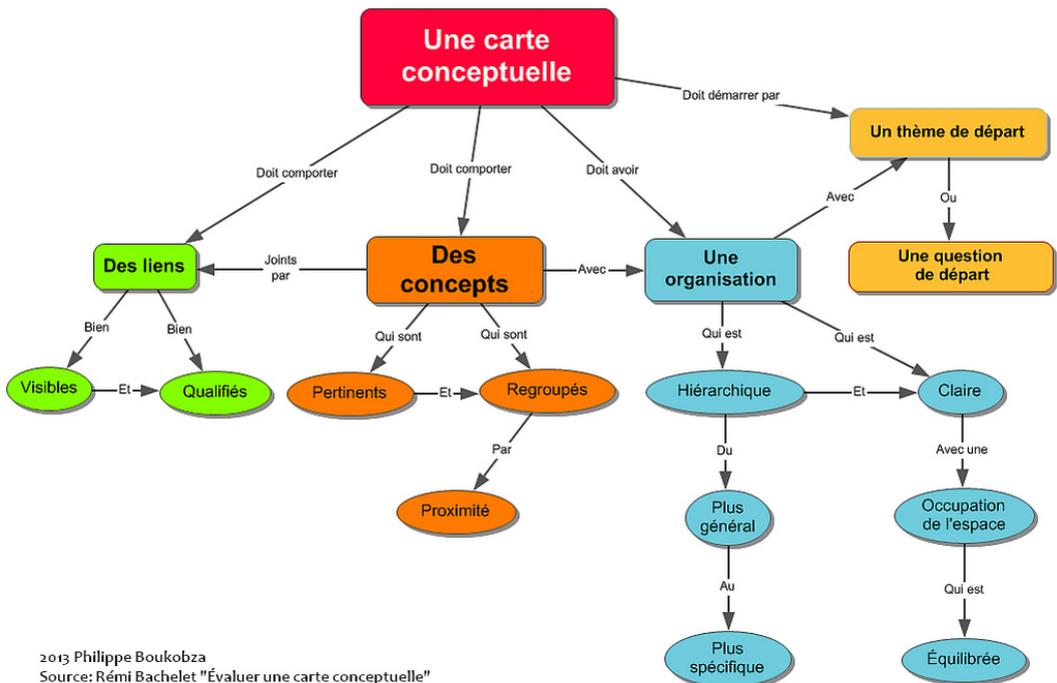
C'est :

- **Une représentation graphique**, type cartographie, facilitant l'organisation et la représentation de connaissances dans un domaine (NOVAK, DJ, 1972)
- **Une organisation hiérarchique** d'éléments évolutifs établissant des liens entre des concepts

Sa structure comprend:

- 1- Une **question de départ** qui sert de fil conducteur
- 2- Des **concepts présentés dans des formes géométriques** :   
- 3- Des **relations entre les concepts** illustrés par des flèches avec des mots précisant la nature de la relation

NB: Un concept génère souvent plus d'un lien, comme le montre l'exemple ci-après



2- Pourquoi réaliser une carte conceptuelle?



L'élaboration d'une carte conceptuelle permet de :

1. Faciliter **l'appropriation de concepts inter-reliés**
2. Gérer **la complexité des sujets**
3. Systématiser **des éléments ou données de recherche**
4. Analyser de manière réflexive les liens entre les composantes du sujet traité
5. Passer d'un apprentissage en surface vers **un apprentissage en profondeur** en créant des liens entre une nouvelle information et les connaissances antérieures
6. Évaluer - identifier **les idées des apprenants, valides et invalides**, concernant les connaissances acquises avant et après la formation

A. Lorsqu'elle est produite par l'enseignant, la carte conceptuelle permet:

À l'enseignant de

- Déterminer précisément la structure des connaissances telles qu'il souhaite les aborder avec les étudiants
- Élaborer un plan de progression

Aux étudiants de

- Se rendre compte de la structure du domaine qu'ils vont étudier
- Prendre conscience du fait que le savoir n'est pas un ensemble de faits isolés, mais un tout cohérent dont les éléments sont reliés (*aide à la mémorisation/ intégration*)

B. Lorsqu'elle est produite par l'étudiant, la carte conceptuelle permet:

À l'étudiant de

- Verbaliser ses connaissances dans un domaine particulier
- Découvrir ce qu'il a appris / pour quel usage
- Identifier ses lacunes (pensée réflexive)

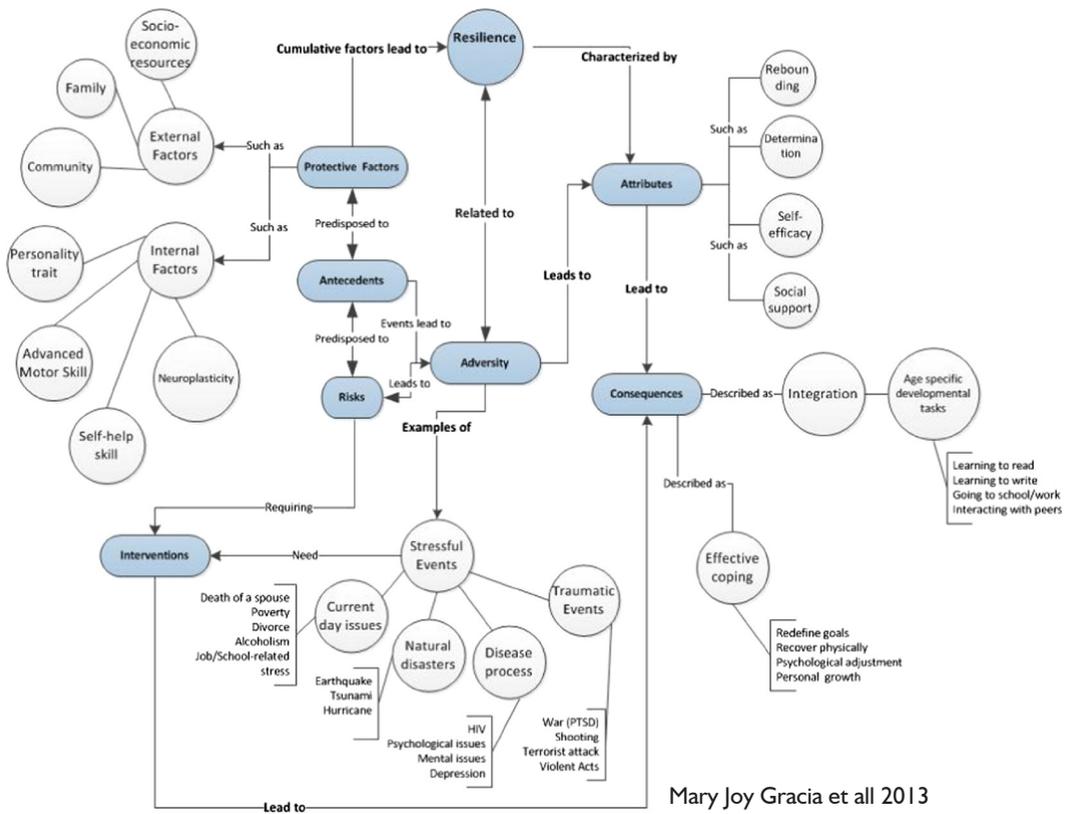
À l'enseignant de

- Évaluer les connaissances des apprenants et leur articulation, (de manière formative ou sommative)

3- Comment construire une carte ?

1. Définir le **contexte** / construire une **question cible (concept central)**
2. Recenser les **concepts clés** associés à la question cible/ dresser la liste de ces concepts
3. Établir la liste de **concepts plus spécifiques** (en profondeur), les ordonner par niveau de généralité : des plus inclusifs au plus spécifiques (15 à 20 concepts ou mots clés)
4. **Placer** les concepts dans les cases y relatives selon une **logique de regroupement** et de hiérarchisation. Utiliser forme, couleur et taille communes pour les concepts de même nature
5. **Relier les concepts** entre eux en précisant la nature des liens

Concept Mapping



4- Comment évaluer une carte conceptuelle ?



L'évaluation porte sur :

- Les idées /concepts
- Les liens/ relations et l'organisation hiérarchique/ la progression. Elle tient compte des relations absentes et les conceptions erronées

Quatre « C » peuvent servir de critères pour évaluer une carte conceptuelle :

- **Coherence** (cohérence)
- **Completeness** (exhaustivité)
- **Correctness** (exactitude)
- **Conciseness** (concision)

(Educational Technologies at Missouri, Spurlin 2004)

5- Pour en savoir plus



- **Coffey J. W, M. J. Carnot, P. J. Feltovich, J. Feltovich, R. R. Hoffman, A. J. Cañas, J. D. Novak. (2003).** Technical Report submitted to the Chief of Naval Education and Training, Pensacola, FL. *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support.*
- **Basque, J., Pudelko, B. (2005).** Logiciels de construction de cartes de connaissances : des outils pour apprendre (en ligne : <http://www.profetic.org/dossiers/>) (2005-11-08)
- **Joseph D. Novak & Alberto J. Cañas.** Florida Institute for Human and Machine Cognition Pensacola FL, 32502. Traduction en français Serge Racine, Ph.D. Institut de développement de l'entrepreneur et l'entreprise synergiques (IDEES). Disponible sur : <http://www.ihmc.us/>
- **Garcia-Dia, Mary Joy ; Dinapoli, Jean Marie ; Garcia-Ona, Leila ; Jakubowski, Rita ; O'Flaherty, Deirdre. (2013).** *Concept Analysis: Resilience*, Archives of Psychiatric Nursing 27 264–270
- **Laflamme André – BENA Université de Montréal. (2008).** *Cartes conceptuelles : un outil pour soutenir l'acquisition des connaissances*, Disponible en ligne <http://creativecommons.org/>
- **Laflamme, A. (2010).** *Comprendre et utiliser les cartes conceptuelles*. Récupéré sur : [http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1LHM0JZLM-1LS812V-L5/Doc-Cartes conceptuelles informatisées CESAR.pdf](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1LHM0JZLM-1LS812V-L5/Doc-Cartes%20conceptuelles%20informatisees%20CESAR.pdf)
- **Lamy, D. (2008).** *Introduction de la carte conceptuelle comme outil d'enseignement*. Récupéré sur : http://sympa-tic.qc.ca/francosy/IMG/pdf/Cartes_Conceptuelles-Presentation.pdf
- **Tardif, J. (2006).** *L'Évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Éditions Chenelière Éducation. Canada
- **Tribollet, B., Langlois, F. & Jacquet L. (n.d.).** *Protocoles d'emploi des cartes conceptuelles au lycée et en formation des maîtres*. Récupéré sur : <http://bernard.tribollet.pagesperso-orange.fr/SiteRegionR-A/Rubriques/CartesConcept/PublicCC.html>

Jamilé KHOURY
2017

D-9 - MISE EN PLACE DES « TÂCHES COMPLEXES » ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

I- Qu'est-ce qu'une tâche complexe ?



La tâche « complexe » est une activité qui nécessite l'intégration d'un ensemble de tâches simples pour résoudre un problème (souvent puisé de la vie réelle), dans un contexte donné. Elle implique une intra-disciplinarité (mobilisation de liens entre les différents concepts d'une même discipline) et parfois une interdisciplinarité (mobilisation des liens entre les concepts appartenant à des disciplines différentes). Elle ne s'inscrit pas dans une logique juxtapositive et linéaire, d'où le lien entre le concept de « compétence » et celui de « tâche complexe ». C'est le lieu où s'expriment les compétences mobilisées en termes de savoir, de savoir-faire, de savoir être, de savoir-participer et de savoir créer. Selon le socle des compétences défini par le ministère de l'Éducation nationale¹ et de la Jeunesse, en France : « La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, attitudes, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires ou autres...) ». « Complexe » n'est pas synonyme de « compliqué ». Une pensée « complexe » est fondée sur la liaison, sur l'implication mutuelle et l'inséparabilité des éléments d'un système. Morin (1999) se réfère au sens latin élémentaire du mot «complexus», «ce qui est tissé ensemble», pour résoudre une problématique. Le vrai problème affirme-t-il, serait de passer de l'habitude de séparer, de morceler et de sur-spécialiser, de mobiliser des liens directs de causes à effets, à la capacité de relier, de connecter et de concevoir des émergences plus significatives que la somme des parties prises isolément, de manière additive et linéaire. Il s'agit de proposer, dans une situation nouvelle et concrète :

- Une consigne à la fois globale et précise (ce qu'il y a à produire sans indiquer comment s'y prendre)
- Des ressources externes (internet, documents, observations microscopiques, données du « terrain », etc...)
- Des aides évolutives et progressives (étayages) pour ceux qui n'y parviennent pas « du premier coup » (aides cognitives, procédurales, méthodologiques, paliers, etc.)

L'enseignement par « tâches complexes » s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage: le développement des compétences à travers la résolution des tâches complexes, en tant que processus, est conçu comme un cheminement individuel. Cette approche substitue la notion de « ressources » à celle de « connaissances », trop restreinte. Ces ressources peuvent être internes et concerner divers domaines (cognitif, affectif, attitudes, sensorimoteur, habiletés), différents types (connaissances déclaratives et connaissances d'action) et différentes origines (savoirs codifiés et savoirs d'expérience). Mais il peut s'agir également de ressources externes (collègues dont on sollicite l'avis ou l'expertise, bases de données scientifiques et livres de référence, nouvelles technologies de l'information et logiciels, etc.).

1. <https://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>

2- Pourquoi enseigner par tâches complexes ?

Dans la vie réelle, en dehors des limites des classes et des campus universitaires, la vie est faite de « situations complexes ». Leur résolution ne se réduit pas à les découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans liens apparents. La résolution des tâches complexes nécessite la mobilisation d'un ensemble de compétences que la formation universitaire est supposée développer chez les étudiants. L'enseignement ou la formation par « tâches complexes » permet de développer les compétences du XXI^{ème} siècle ciblant les dimensions cognitives (Culture digitale, Créativité/Innovation, Curiosité, Esprit critique, Problem solving et Meta-cognition), les dimensions instrumentales (Coopération, Négociation et Prise de décision), les dimensions individuelles (Auto-Protection, Gestion de soi, Résilience, Communication, Flexibilité, Adaptabilité et Développement personnel) et les dimensions sociales (Inter-culturalité, Citoyenneté, Respect de la diversité, Empathie, Engagement social, Équité, Droits humain, Valeurs et Justice sociale).

Dans la formation par « tâches complexes », chaque étudiant déploie sa propre méthodologie et invente sa propre démarche de résolution de problèmes, ce qui laisse une marge de créativité et d'innovation ouverte. Il s'agit de former les étudiants à gérer des situations nouvelles en mobilisant *des connaissances, des capacités et des attitudes*, c'est-à-dire à exprimer de véritables compétences dans des situations complexes, en tenant compte des différences entre individus.

Selon Gérard, F. (2010), Si l'approche par les compétences vise à rendre les étudiants capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes (Le Boterf, 1994 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Legendre, 2001 ; Jonnaert, 2002), les outils d'évaluation des acquis des étudiants ne peuvent plus se limiter à prélever un échantillon de contenus et/ou d'objectifs opérationnels, mais ils se basent sur des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront de la part de l'étudiant une production elle-même complexe pour résoudre la situation (Beckers, 2002 ; Roegiers, 2004 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Scallon, 2004 ; De Ketele & Gerard, 2005 ; Gerard – BIEF, 2008 ; Tardif, 2006).

3- Comment mettre en place une tâche complexe ?

En classe :

Étape 1 : Identifier la situation et le problème à résoudre

L'enseignant propose la situation complexe à résoudre. Il identifie les « résultats d'apprentissage attendus » et les compétences visées. Il précise les ressources (internes et externes) permettant d'accéder à des éléments de réponse, répartit les étudiants en équipes de travail, à raison de 5 ou 6 étudiants par groupe. Les étudiants identifient le problème à résoudre et se répartissent les tâches. Chaque équipe précise ses objectifs opérationnels et sa démarche, en fonction de ses centres d'intérêt. L'enseignant valide.

En dehors de la classe :

Étape 2 : Analyser les ressources

Les membres de l'équipe, chez eux, exploitent les ressources proposées par l'enseignant et en cherchent d'autres. Ils essaient de construire des liens disciplinaires ou interdisciplinaires pour trouver des éléments de résolution de problèmes (possibilité de procéder à des entretiens avec des spécialistes, de réaliser des expériences, de faire une recherche en ligne ou à la bibliothèque). Ils proposent de nouvelles questions.

Retour en classe :

Étape 3 : Mise en commun et synthèse

Les étudiants reviennent en classe, mettent en commun les résultats de leur recherche et élaborent une présentation montrant les éléments de résolution du problème : poster, présentation Power Point, etc. L'enseignant fait une synthèse globale et répond aux nouvelles questions posées.

4- Comment évaluer une tâche complexe ?

L'évaluation de « tâches complexes » interroge la problématique de l'évaluation des compétences en général.

Ce que l'évaluation des compétences n'est pas :

C'est le contraire de l'évaluation par objectifs qui s'inscrit dans une perspective docimologique, c'est-à-dire celle qui privilégie la mesure, dans des conditions standardisées, comme méthode pour recueillir avec rigueur des informations sur les apprentissages développés par les étudiants – évaluation pointilliste (Salganik, L.&al. 1998).

Cette démarche privilégie le produit au détriment du processus. Le postulat de la « décomposabilité » correspond à l'idée que toute compétence est décomposable en composantes élémentaires et que la somme des évaluations isolées de chacune de ces composantes fournit un indicateur pertinent de la compétence, indépendamment des interactions entre chacune des composantes (le tout est assumé comme étant strictement égal à la somme des parties). Le postulat de l'évaluation décontextualisée admet la fixité de chaque composante d'une compétence, en admettant qu'elle peut se manifester indépendamment du contexte dans lequel elle prend place. C'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de faire l'intégration et le transfert des savoirs acquis dans les différents contextes où ces derniers seront sollicités.

Ce que l'évaluation des compétences est :

Évaluer les tâches complexes revient à évaluer les trois familles de compétences :

1. Compétences cognitives (traiter l'information, raisonner, nommer ce que l'on fait, apprendre, analyser, développer une pensée créative/critique)
2. Compétences techniques/procédurales (procéder, opérer, réaliser, appliquer une méthode)

3. Compétences relationnelles (savoir résoudre des problèmes, savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles, savoir gérer ses émotions)

Le caractère contextuel d'une compétence rend largement incohérent le fait de créer des tâches artificielles à des fins purement évaluatives et conforte au contraire l'idée que le contenu des situations d'évaluation doit correspondre à des thématiques et des problématiques de la « vraie vie ». L'une des synthèses les plus fécondes de ces différents principes est représentée par le courant de l'**évaluation authentique**. Cette approche proposée par (Wiggins & Tighe, 2006) consiste à évaluer l'étudiant en simulant des situations réelles de la vie professionnelle. Les compétences mobilisées par l'étudiant dans ces situations dites « authentiques » feront l'objet d'une **évaluation critériée et globale en même temps** : quantitative par critère et indicateur et qualitative pour un regard plus global. On ne pourra plus se contenter d'évaluer les connaissances à mobiliser (savoirs et savoir-faire de base). L'évaluation des résultats d'apprentissage implique de proposer à l'étudiant des « tâches complexes » ou des « situations-problèmes à résoudre » dans lesquelles les ressources seront mobilisées.

Les connaissances et les compétences feront ainsi l'objet de deux types d'évaluation distincts et complémentaires :

- **L'évaluation des connaissances acquises à partir des ressources** s'effectuera à travers des épreuves d'évaluation relativement classiques, portant sur des objectifs particuliers, tout au long des apprentissages ponctuels. La manière de corriger ces épreuves consistera à déterminer si l'étudiant maîtrise les connaissances : **Évaluation ponctuelle et pointilliste du savoir**.
- **L'évaluation des compétences** se réalisera en proposant aux étudiants des situations complexes à résoudre seuls. Ces situations permettront de mobiliser les ressources apprises pour résoudre le problème contextualisé. L'étudiant devra identifier, dans tout ce qu'il a appris, les ressources dont il a besoin, les organiser entre elles pour résoudre la situation. Evidemment, dans ce type d'évaluation, les connaissances sont également évaluées mais de manière indirecte et contextualisée, puisque que la compétence ne tourne pas le dos aux connaissances. Une compétence n'est jamais indépendante des connaissances sous-jacentes à sa mobilisation (De Ketele, 2001). En évaluant les compétences, on sera également en train de mobiliser les connaissances investies dans la résolution du problème. **Nous évaluons ainsi le processus, la production, les savoirs et les compétences investies**. Il s'agit d'une **Évaluation holiste de l'intégration des liens construits et mobilisés**.

Exemple d'une grille d'évaluation d'une tâche complexe :

Évaluation globale de l'équipe

- Production finale (maquette, séquence filmique, etc.)
- Power Point final de présentation
- Rapport ou dossier scientifique

Évaluation individuelle (Implication de chacun des membres de l'équipe)

- Portfolio individuel
- Carnet individuel du parcours personnel dans le cadre du projet
- Implication personnelle dans le travail de groupe
- Fiche d'auto-évaluation

Exemple d'une grille d'évaluation d'une compétence :

Compétence	Critères d'évaluation
Avoir un esprit critique	<ul style="list-style-type: none"> - S'interroger avec exigence et rationalité sur la réalité ou la probabilité de faits - Analyser et interpréter un événement - Établir une relation de causalité fondée - Établir des liens pour conclure - Remettre en question et douter de manière méthodique - Discerner et évaluer un fait - Classer par ordre de priorité

5. Quelles précautions prendre ?

Le risque dans l'évaluation des compétences est double :

- Penser que le découpage de la compétence en mini-tâches pour identifier les critères et les indicateurs mesurables et leur addition permet d'évaluer la compétence dans sa globalité et dans sa complexité.
- Penser que l'évaluation de la compétence ne permet pas d'évaluer les connaissances acquises

6. Conclusion

Pour dépasser les deux dérives décrites dans les « précautions à prendre », l'évaluation des compétences devraient tenir compte des connaissances acquises et de leur mobilisation dans la résolution d'un problème complexe, de préférence interdisciplinaire, et puisé de la vie réelle. Dans ce type d'évaluation où l'on expose l'étudiant à une évaluation « authentique », **la transparence dans les modalités d'évaluation et le feed-back** (analyse des erreurs, du parcours, du dispositif de résolution de problème et du processus) sont deux conditions fondamentales à la réussite de cette approche. Un retour analytique sur les résultats (en cours d'exécution et à la fin de la tâche) est nécessaire. D'où l'importance de **l'implication des étudiants dans la mise en place du système d'évaluation** : idée innovante qui responsabilise l'étudiant et l'implique dans le processus d'évaluation. L'étudiant devient acteur actif dans sa propre évaluation (auteur de son auto-évaluation).

7. Pour en savoir plus

- **Astolfi, J. P. (1997).** L'Erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF éditeur.
- **De Ketele, J.-M. (2001).** Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (Éds). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.
- **Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., & Lenoir, Y. (2007).** *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des étudiants: l'importance des processus de régulation.* Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- **El Hage, F. (2010).** *Évaluation formative & Analyse de l'erreur, Pour un enseignement actif et différencié.* Liban
- **El Hage, F., & Favre, D. (2010).** «Intégration du paradigme de la complexité et de l'apprentissage par résolution de problèmes dans la construction des liens entre les connaissances en physiologie : nouvelle perspective dans la formation des enseignants», Actes du Colloque international francophone « Complexité 2010 », Lille.
- **Favre, D. (2004).** Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages, *Psychologie de la motivation*, Cercle d'études Paul Diel, 36 :100-125.
- **Gérard, F. (2010).** Chapitre 15. L'Évaluation des compétences à travers des situations complexes. Dans : Gilles Baillat éd., *La Formation des enseignants en Europe: Approche comparative* (pp. 231-241). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- **Morin, E. (1999).** *La Tête bien faite*, Éditions du Seuil, Collection « L'histoire immédiate ».
- **Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. & Konstant, J. W. (1998).** *Projects on Competencies in the OECD Context : Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations.* Berne : OECD/OCDE, DeSeCo.
- **Scallon, G.(2004).** *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Canada. De Boeck.
- **Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2006).** *Examining the teaching life.* Educational Leadership, 63, 26-29.

Fadi EL HAGE
2020

D-10 - TECHNIQUES DE RÉTROACTION POUR L'ÉVALUATION ET LA RÉGULATION DE L'ENSEIGNEMENT

1- Qu'est-ce que les techniques de rétroaction en classe¹ (TRC) ?

Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?, est le titre de l'ouvrage de Michel Saint-Onge publié en 1993, dans lequel l'auteur remet en question deux postulats :

- Il suffit à l'apprenant d'être présent en classe et d'**écouter** l'explication pour comprendre ;
- Il suffit à l'enseignant de **parler** pour transmettre le savoir aux apprenants.

De moins en moins d'enseignants adhèrent à ce postulat. La rétroaction, connue sous le nom de *feedback*, est devenue un élément fondamental du processus d'apprentissage.

Les TRC se positionnent entre les méthodes actives d'enseignement et l'évaluation formative. Il s'agit d'une série de méthodes simples, implémentées au milieu ou à la fin d'une séance de cours, qui informent sur l'atteinte des résultats d'apprentissage des étudiants permettant ainsi les réajustements nécessaires.

Les principales caractéristiques des TRC se résument comme suit :

- Centrées sur l'étudiant.
- Menées par l'enseignant.
- Simples, rapides et spécifiques au contexte.
- De nature formative.

2- Pourquoi les techniques de rétroaction en classe (TRC) ?

Les enseignants ont tendance à poser des questions telles que : « Qui n'a pas compris ? » ou « Y a-t-il des questions ? » en vue de s'assurer de la compréhension des étudiants. La réponse habituelle à ces questions est le silence.

Les TRC ont un double objectif :

- **Du côté de l'enseignant** : recueillir des feedbacks fréquents et immédiats sur ce que les étudiants ont appris pendant la séance et réguler l'enseignement en conséquence.
- **Du côté des étudiants** : créer une dynamique en classe attirant l'attention des étudiants. Ces derniers ayant la possibilité de s'autoévaluer, deviennent actifs et engagés dans leur apprentissage.

1. En anglais *Classroom Assessment Techniques* ou CAT.

3- À quels types de questions répondent les TRC ?

Les TRC répondent à des questions comme :

- Les étudiants apprennent-ils ce que je pense être en train d'enseigner ?
- Qui apprend et qui n'apprend pas ?
- Les étudiants adoptent-ils les bonnes stratégies d'apprentissage ?
- Quelle partie-méthode de mon enseignement leur est utile ?
- Quelle partie-méthode de mon enseignement dois-je revisiter ?

4- Quels domaines les TRC évaluent-ils ?

Les TRC assurent un *feedback* au niveau de trois domaines comme l'indique la figure 1.

Leur facilité d'application pour chacun des domaines est mesurée selon une échelle allant de 1 à 5, allant du plus simple et rapide jusqu'au plus complexe et qui nécessite plus de temps et d'effort.

Les TRC peuvent être classées en trois catégories selon le domaine à évaluer - Voir dans l'Annexe I de ce chapitre les exemples les plus utilisés en milieu universitaire.

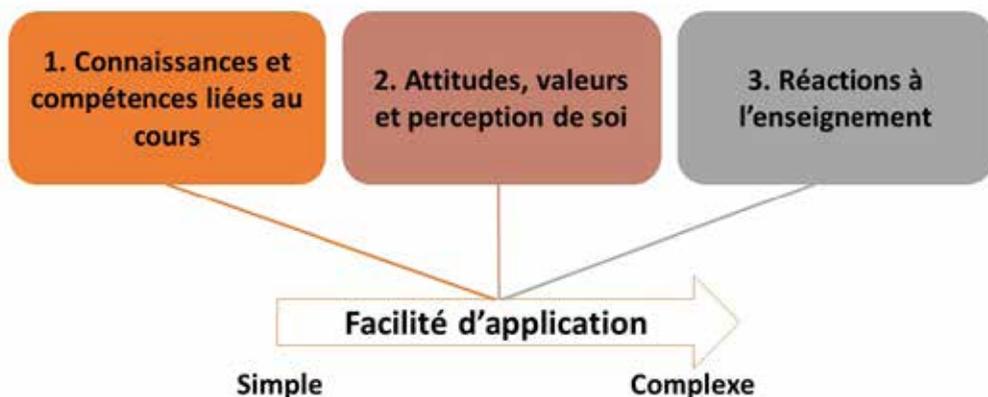


Figure 1. Les trois domaines à évaluer par les Techniques de rétroaction en classe.

4.1 TRC relatives aux connaissances et compétences liées au cours (domaine 1)

Les TRC relatives à l'évaluation des connaissances et à l'atteinte des résultats d'apprentissage du cours se répartissent en plusieurs catégories. Chacune, associée à un des niveaux cognitifs de Bloom, permet de répondre à des questions précises (Figure 2).

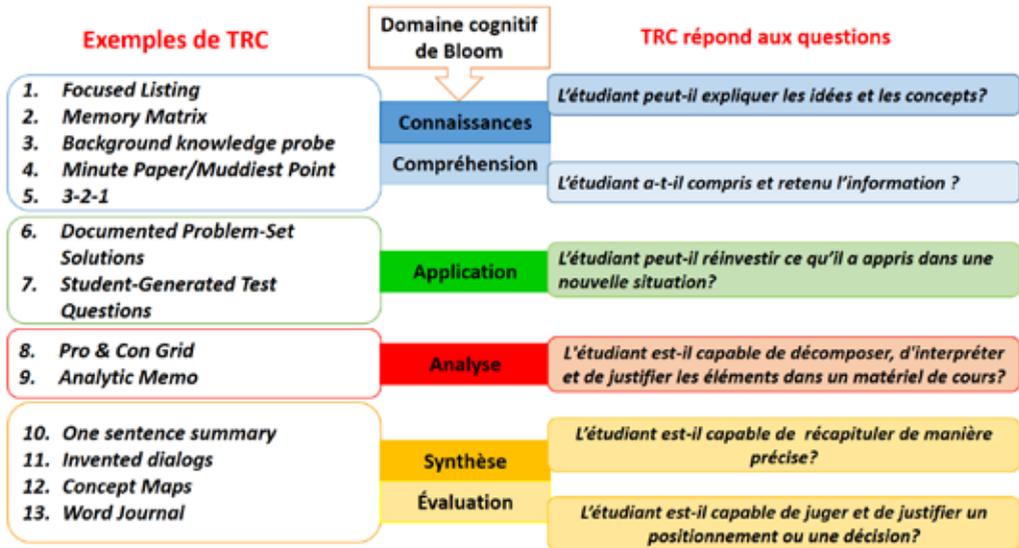


Figure 2. Principales catégories des TRC du domaine 1 « Connaissances et compétences relatives au cours ».

Exemple : Technique du 3-2-1

- Cette TRC, facile à mettre en place (niveau I de facilité) est l'une des plus utilisées en milieu universitaire.
- Elle est rapide (5 minutes), flexible et peut être appliquée à de nombreuses disciplines.
- Elle permet aux étudiants de réfléchir sur leur apprentissage.
- À la fin de la séance ou d'un chapitre, l'enseignant demande aux étudiants de noter sur une feuille :
 - o **3 notions qu'ils ont apprises pendant la séance**
 - o **2 exemples ou cas d'application**
 - o **1 question relative à un point non compris**

4.2 TRC relatives aux attitudes, valeurs et perception de soi (domaine 2)

Les TRC du domaine 2, permettent d'obtenir un feedback autour des attitudes, valeurs personnelles et compétences métacognitives des étudiants. L'objectif principal est d'amener les étudiants à être conscients de leurs perceptions et comportements en tant qu'apprenants.

La figure 3 présente les trois TRC les plus utilisées de ce domaine ainsi que les questions auxquelles elles permettent de répondre.

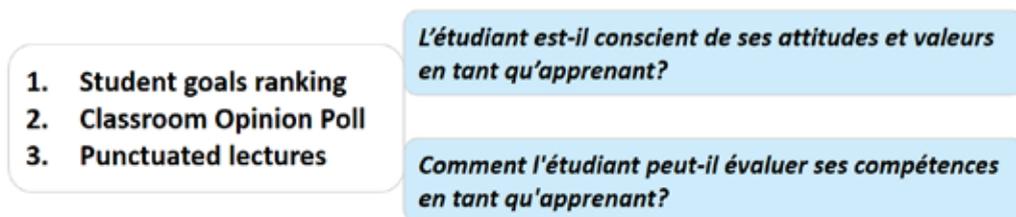
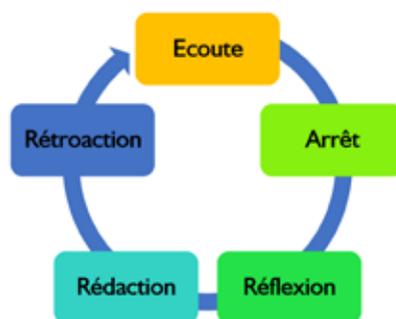


Figure 3. Principales TRC du domaine 2 « Attitudes, valeurs et perceptions de soi ».

Exemple : Technique des « Punctuated lectures »

- Cette TRC a une facilité d'application de niveau 3.
- Elle dure entre 5 et 10 minutes.
- **En milieu ou à la fin d'une séance, l'enseignant demande aux étudiants de réfléchir sur ce qu'ils étaient en train de faire pendant qu'il expliquait le cours.**
- **Ensuite, les étudiants rédigent en quoi leur comportement a affecté leur apprentissage.**
- L'objectif de cette TRC est de fournir une rétroaction immédiate sur les stratégies d'apprentissage et de favoriser l'écoute et le traitement de l'information.



4.3 TRC relatives aux réactions à l'enseignement (domaine 3)

Ce dernier type se rapporte aux méthodes d'enseignement. La figure 4 récapitule les éléments y relatifs ainsi que la question à laquelle il répond.



Figure 4- Principales TRC du domaine 3 « Réactions à l'enseignement ».

Exemple : Technique des « Chain notes »

- Cette TRC a une facilité d'application de niveau 2.
- À implémenter dans des petits groupes (10 à 15).
- **L'enseignant rédige une question relative à son enseignement sur un papier et l'insère dans une enveloppe qu'il fait circuler en classe.**
- **Chaque étudiant rédige une réponse anonymement sur une feuille qu'il insère dans l'enveloppe. Chaque étudiant a 1 à 2 minutes pour le faire.**
- Des questions types :
 - o *Qu'est-ce qui vous fait perdre votre attention en classe ?*
 - o *Qu'est-ce que vous souhaiteriez changer dans le déroulement du cours ?*

5- Conclusion : Comment réussir ses TRC ?

En résumé, les TRC permettent d'améliorer l'apprentissage des étudiants en réajustant sur le champ les méthodes d'enseignement. Néanmoins, leur réussite est conditionnée par une bonne planification.

En effet, avant de se lancer dans une technique de rétroaction, l'enseignant doit préciser son objectif : *Qu'est-ce que je veux savoir ? Pourquoi ? En combien de temps ? Comment vais-je investir les résultats ?*

Ainsi, le choix de la technique ne doit pas être aléatoire, mais étroitement lié à l'objectif visé ou au résultat d'apprentissage. De même, il ne s'agit pas d'intensifier l'usage des TRC pendant le semestre, mais plutôt d'aller petit à petit avec une ou deux TRC adéquates. Il est toujours utile de partager et de discuter des résultats recueillis avec les étudiants ainsi que des changements éventuels à apporter à l'enseignement.

Annexe I

Exemples de Techniques de Rétroaction en classe

TRC du Domaine 1: Évaluer les Connaissances et compétences liées au cours

1. Focused Listing (Liste Ciblée)

Les étudiants sont invités à donner plusieurs idées en relation étroite avec un concept ou un sujet qui a été expliqué pendant la séance. Le but de cette activité est d'aider l'enseignant à déterminer la capacité des étudiants à faire des liens entre les points principaux d'un contenu de cours.

2. Memory Matrix (Mémoire matricielle)

Cette technique consiste à demander aux étudiants de remplir les cellules d'une matrice qui reprend un classement / une catégorisation des éléments de cours avec ou sans exemples. L'activité vise à vérifier la compréhension et la capacité des étudiants à organiser les informations et à identifier les relations dans le contenu.

3. Background knowledge probes (Sondage sur les connaissances antérieures)

Le but de cette technique est de questionner les connaissances et représentations antérieures des étudiants autour d'un sujet précis, avant de commencer un nouveau chapitre ou contenu. Les questionnaires en ligne sont recommandés car ils permettent des résultats immédiats en temps réel.

4. One minute paper (Les petits papiers)

C'est une activité assez populaire qui consiste à poser deux questions précises en accordant aux étudiants une minute pour répondre à chacune : *Quelle est la chose la plus importante que vous avez apprise aujourd'hui ? Et puis Quelle question importante à propos du cours d'aujourd'hui reste sans réponse ?*

5. The muddiest point (Le point le plus confus)

Cette activité est probablement la plus simple des TRC. C'est une technique rapide qui vise à demander aux étudiants de prendre une minute pour noter la partie la plus difficile ou la plus déroutante d'une leçon. Cette TRC permet de vérifier la compréhension en donnant une idée des idées fausses et de la confusion qui persistent dans l'esprit des étudiants.

6. One sentence summary (Résumé en une phrase)

Les étudiants rédigent une seule phrase qui explique un sujet, un concept ou une théorie. Les questions 6WDH les aident à construire cette phrase : *Who/Do What/to What-Whom/How/When/Where/Why.*

TRC Domaine 2: Feedback sur les attitudes, valeurs et perception de soi

7. Student goals ranking (Classement des objectifs des étudiants)

Les étudiants listent et priorisent 3 à 5 objectifs d'apprentissage qu'ils ont dans le cours puis ils les classent par ordre de difficulté. Cette TRC vise à aider les étudiants à établir des « liens » entre leurs attentes et les résultats d'apprentissage effectifs de l'unité d'enseignement.

8. Classroom Opinion Poll (Sondage d'opinion en classe)

Cette TRC sonde les opinions préconstruites des étudiants autour d'un sujet précis qui fait débat pour ensuite les comparer à l'évidence et à l'analyse scientifique. Les questionnaires en ligne sont recommandés car ils permettent des résultats immédiats en temps réel.

TRC Domaine 3: Feedback sur les réactions à l'enseignement

9. The train (Le train – Où es-tu dans ta classe ?)

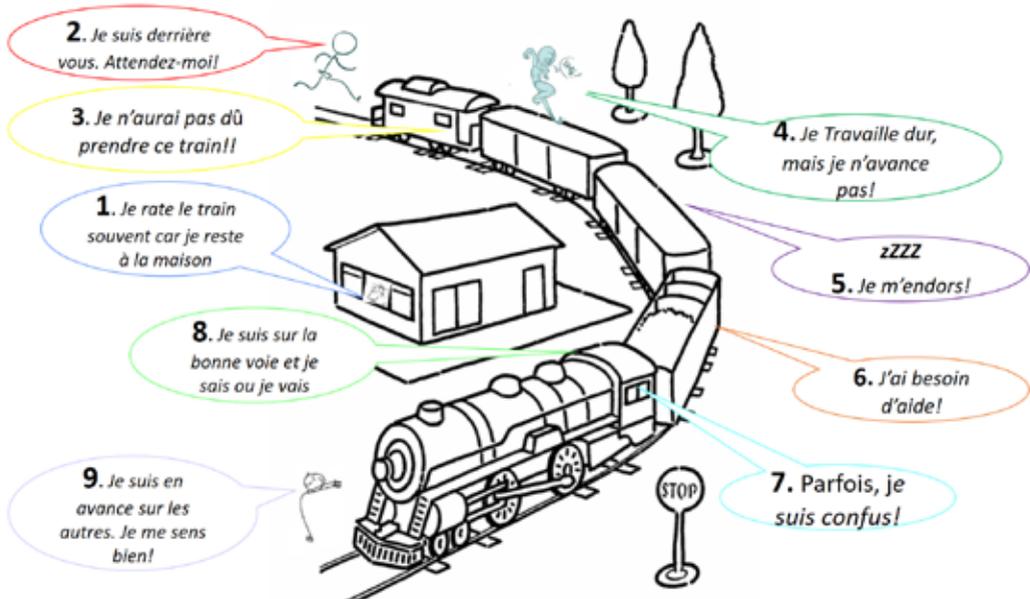
L'enseignant distribue aux étudiants le dessin d'un train avec différents individus et numéros allant de celui qui rate toujours son train (car toujours absent), à celui qui est tout au-devant. (Annexe 2)

10. Group Instructional Feedback Technique (Rétroaction pédagogique de groupe)

Les étudiants répondent à trois questions liées à leur apprentissage quant au cours (en gros, qu'est-ce qui fonctionne, qu'est-ce qui ne fonctionne pas et comment peut-il être amélioré ?). Il est d'usage de recourir à la collaboration d'un collègue pour la collecte du feedback.

Annexe 2

TRC du Train



6- Pour en savoir plus

- **Cross, Patricia K. & Angelo, Thomas A. (1993).** *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for Faculty.* Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- **Daele Amaury (2017).** Les TRC ou Techniques de Rétroaction en classe [en ligne]. Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur, 2017. Disponible sur : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2017/10/13/les-trc-ou-techniques-de-retroaction-en-classe/>
- **St-Onge, Michel. (1993).** *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils.* Montréal (Québec): Beauchemin.

Nisrine HAMDAN-SAADE
2020