




Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*



## Évaluation différenciée : Une stratégie d'évaluation inclusive visant à promouvoir la participation et l'apprentissage des étudiants dans les cours de premier cycle

Julie Gosselin et Annie Gagné,  
Université d'Ottawa

Publié par

## Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893  
Télécopieur : 416 212-3899  
Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Citer cette publication dans le format suivant :

Gosselin, J. et A. Gagné. (2014). *Évaluation différenciée : Une stratégie d'évaluation inclusive visant à promouvoir la participation et l'apprentissage des étudiants dans les cours de premier cycle*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014.

## Résumé

Le présent article présente les résultats d'une étude sur la mise en œuvre d'une nouvelle stratégie d'évaluation dans un cours de troisième année qui a changé le milieu d'apprentissage en permettant aux étudiants de choisir la méthode par laquelle ils seraient évalués. L'étude visait à déterminer si la mise en œuvre de cette stratégie d'évaluation permettrait d'améliorer la participation des étudiants ainsi que la qualité de l'expérience d'apprentissage, et d'éliminer les difficultés associées à l'accroissement de la diversité des capacités des étudiants.

Durant les sessions d'hiver 2012 et d'hiver 2013, jusqu'à 100 élèves par session pouvaient assister au cours PSY3523 : Psychologie de la famille, offert par l'Université d'Ottawa. Différentes méthodes d'enseignement sont utilisées dans le cadre de ce cours, y compris l'enseignement magistral traditionnel, des documentaires et des discussions en groupe, ainsi que des mini-cours présentés par des étudiants. Dans le cadre de ce cours, une stratégie d'évaluation qui permettait de combiner des examens traditionnels (examens de mi-session et final) et la réalisation d'un projet de fin de session a été mise en œuvre. Lorsque les étudiants choisissaient de réaliser un projet de fin de session, deux options s'offraient à eux (c.-à-d. préparer un mini-cours ou participer au programme d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC) de l'Université d'Ottawa). En outre, des rencontres organisées par un assistant à l'enseignement (AE) avaient lieu durant la session afin d'aider les étudiants à réussir leurs examens traditionnels et leur projet de fin de session. Enfin, les documents présentés dans le cadre de ces rencontres ainsi que les tests hebdomadaires étaient accessibles en ligne et les étudiants pouvaient les consulter, au besoin, durant la session afin de favoriser leur participation au cours et de faire en sorte qu'ils le réussissent.

L'incidence de la mise en œuvre de cette stratégie d'évaluation dans le cadre de ce cours a été évaluée de nombreuses façons. Tout d'abord, on a tenté de déterminer les caractéristiques qui permettaient de distinguer les étudiants qui choisissaient de participer à l'évaluation différenciée (ÉD) de ceux qui n'y participaient pas. Plus particulièrement, on a examiné les données de rendement des étudiants, la perception des étudiants à l'égard des options de projet de fin de session ainsi que les traits de personnalité de base. Ensuite, on a étudié l'incidence de l'intégration d'un projet de fin de session sur les résultats des étudiants du cours en général (c.-à-d., les répercussions sur la note de l'examen final et sur la note finale). Enfin, on a élaboré des sondages qui devaient être menés auprès des étudiants afin de faire le suivi de leur perception à l'égard de l'ÉD durant la session, des éléments qui les ont guidés pour choisir la méthode d'évaluation, et de la valeur (le cas échéant) que représente l'ajout de l'ÉD à la stratégie générale d'évaluation de l'apprentissage.

Cette étude a révélé que la mise en œuvre de l'ÉD dans ces deux cours a eu une incidence positive sur les résultats scolaires des étudiants et sur leur expérience d'apprentissage. Bien que l'on n'ait relevé aucune différence significative sur le plan des traits de personnalité entre les étudiants qui avaient réalisé un projet de fin de session et ceux qui ne l'avaient pas fait ainsi qu'aucune incidence importante de l'ÉD sur la moyenne générale des étudiants inscrits au cours, on a relevé un certain nombre de tendances positives chez les étudiants qui avaient choisi de réaliser un projet de fin de session. Plus particulièrement, les étudiants qui obtenaient des résultats en deçà de la moyenne du groupe obtenaient une meilleure note finale lorsqu'ils réalisaient un projet de fin de session. En outre, les étudiants qui réalisaient un projet de fin de session ont constaté une plus nette amélioration de leur résultat à l'examen final que ceux qui n'avaient pas réalisé de projet de fin de session.

Les résultats des sondages ont également révélé que l'ensemble des étudiants, dans les deux cours offerts avaient une perception constamment positive de l'ÉD. Les étudiants estimaient que la mise en œuvre de l'ÉD leur offrait d'intéressantes possibilités et occasions de participer à l'évaluation de leur apprentissage. Les étudiants ont également indiqué que de réaliser un projet de fin de session pouvait les aider à atténuer une partie du stress associé aux examens traditionnels. Enfin, les étudiants ont constamment formulé des

commentaires positifs à l'égard de ces stratégies qui permettent de favoriser leur participation à l'évaluation de leur apprentissage. Les étudiants ont apprécié les rencontres organisées par l'assistant à l'enseignement, les tests en ligne et l'accessibilité des ressources en général, qui les ont aidés à réussir le cours.

En règle générale, la mise en œuvre de l'ÉD n'a entraîné aucune incidence statistiquement significative sur les notes ou le rendement des étudiants lors des examens traditionnels. Cependant, la perception des étudiants à l'égard de la mise en œuvre de l'ÉD était généralement positive. De plus, on a relevé quelques différences parmi les étudiants en fonction de leur choix de participer à l'ÉD ou du projet de fin de session choisi. Les analyses qualitatives ont permis d'établir deux profils d'étudiants potentiels en fonction de leur participation à l'ÉD. Le premier profil se caractérise par un étudiant qui n'obtient pas un bon rendement et qui croit que le projet de fin de session constitue l'occasion d'améliorer sa note en démontrant qu'il comprend la matière du cours grâce à une méthode qu'il estime mieux maîtriser. Souvent, les étudiants qui présentent ce profil auraient discuté avec l'enseignant et (ou) l'assistant à l'enseignement ainsi que manifesté un intérêt à faire quelque chose de plus concret qui les aiderait à gérer le stress associé aux examens traditionnels. Le deuxième profil se caractérise par un étudiant qui obtient de bonnes notes en classe et qui croit que le projet de fin de session constitue un élément intéressant à ajouter à son curriculum vitae (p. ex., participer au programme d'apprentissage par l'engagement communautaire) ou, de façon plus générale, qui veut participer à l'évaluation de son apprentissage d'une nouvelle manière plus créative.

Les sondages effectués auprès des étudiants ont également révélé certains inconvénients relatifs à la réalisation d'un projet de fin de session. Par exemple, certains étudiants ont indiqué que de réaliser un projet de fin de session augmentait leur charge de travail, et que de participer à une option du projet de fin de session (p. ex., participer au programme d'apprentissage par l'engagement communautaire) était parfois difficile en raison des conflits d'horaire. Enfin, certains étudiants ont déclaré qu'étant donné qu'ils avaient attendu trop longtemps avant de choisir leur méthode d'évaluation, les options offertes étaient plus limitées.

Les conclusions de l'étude démontrent qu'il est possible de mettre en œuvre une nouvelle stratégie d'évaluation qui permet de favoriser la participation des étudiants ainsi que leur réussite dans les cours des cycles supérieurs. Le soutien des AE était important pour pouvoir mettre en œuvre l'ÉD, puisqu'une grande partie de la charge de travail de l'enseignant liée à celle-ci incombait aux AE. Cependant, selon l'expérience des auteurs, les AE n'ont pas trouvé cette situation si difficile; en fait, ils ont pu interagir plus directement avec les étudiants et créer des produits d'apprentissage qui étaient généralement de qualité supérieure et plus faciles à noter convenablement. L'objectif de cette étude était de créer une stratégie d'évaluation qui stimulerait la participation des étudiants en leur permettant de choisir la méthode par laquelle leur apprentissage serait évalué, de créer des options d'évaluation justes et équitables, et d'éliminer les difficultés associées à l'accroissement de la diversité des étudiants. Somme toute, l'étude a eu un succès modéré, et les plus importantes répercussions positives qui en découlent ont été déterminées grâce à des analyses qualitatives, comme en font état les sondages effectués auprès des étudiants au début de la session, après l'examen de mi-session et à la fin de chaque session.

## Table des matières

Introduction .....	5
L'expérience en classe des étudiants de premier cycle en psychologie à l'Université d'Ottawa .....	5
Utilisation de l'évaluation différenciée comme stratégie inclusive pour évaluer l'apprentissage dans le cadre de cours de premier cycle .....	6
Objectifs de la recherche .....	7
Méthodes .....	8
Survol de la méthodologie .....	8
Méthodes générales .....	9
Recrutement des étudiants et éthique .....	10
Collecte de données .....	10
<i>Sondages effectués auprès des étudiants</i> .....	11
<i>Données sur le rendement</i> .....	12
Analyse des données et résultats .....	12
Données sur le rendement – Résultats .....	12
Résultats du sondage mené auprès des étudiants .....	14
Analyse des données qualitatives .....	21
Résumé des résultats .....	24
Recommandations en matière de pratique .....	25
Suggestions pour des recherches futures .....	25
Bibliographie .....	26

Une annexe est disponible en anglais seulement sur [heqco.ca](http://heqco.ca).

## Liste de tableaux

Tableau 1 : Sommaire des cours selon la participation et la structure .....	9
Tableau 2 : Incidence de l'utilisation de l'ÉD sur la moyenne globale de la classe .....	12
Tableau 3 : Avantage de réaliser un projet de fin de session sur le plan des notes finales des étudiants .....	13
Tableau 4 : Avantage de la participation à l'ÉD en fonction du rendement des étudiants par rapport à la moyenne de la classe .....	13
Tableau 5 : Incidence de la participation à l'ÉD sur la note des étudiants aux examens .....	14
Tableau 6 : Participation à l'ÉD et résultats à l'ICGFP .....	15
Tableau 7 : Questions générales sur l'ÉD/notes : Perceptions des étudiants au début de la session et après la mi-session.....	16
Tableau 8 : Questions générales sur les notes obtenues dans le cours : Perceptions des étudiants à la fin de la session .....	18
Tableau 9 : Questions portant sur les réunions avec les étudiants animées par l'AE .....	20
Tableau 10 : Raisons de la non-participation à l'ÉD .....	21
Tableau 11 : Aspects positifs de l'ÉD.....	22
Tableau 12 : Aspects négatifs de l'ÉD .....	22
Tableau 13 : Utilité des réunions animées par l'AE .....	23
Tableau 14 : Suggestions d'amélioration .....	23

## Introduction

### L'expérience en classe des étudiants de premier cycle en psychologie à l'Université d'Ottawa

Le maintien de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au sein des classes ayant un grand nombre d'étudiants est devenu un véritable enjeu dans le cadre des programmes offerts par les universités canadiennes. Le nombre d'étudiants par classe a constamment augmenté au cours des dernières décennies dans les programmes de premier cycle en psychologie (baccalauréat ès arts et baccalauréat ès sciences) offerts à l'Université d'Ottawa : le nombre d'étudiants par classe de fin de premier cycle a maintenant plafonné à 100. L'enseignement fourni dans les classes ayant un grand nombre d'étudiants est lié à différentes répercussions négatives sur l'apprentissage des étudiants. Ainsi, il est démontré qu'un grand nombre d'étudiants dans une classe réduisait le niveau de participation active des étudiants dans le cadre du processus d'apprentissage, la fréquence et la qualité de la rétroaction fournie par l'enseignant ainsi que de l'interaction de ce dernier avec ses étudiants, et la motivation et l'apprentissage des étudiants dans les cours (Cuseo, 2007; Iaria et Hubball, 2008; Teaching and Educational Development Institute, 2003). Ces conclusions ont une incidence sur la réussite des étudiants, puisqu'il existe une forte corrélation entre la participation des étudiants et leurs résultats scolaires, le développement de leur pensée critique et la persévérance scolaire (Pacarella et Terenzini, 1991; Tinto, 1993).

À la lumière de ces résultats, la mise en œuvre d'une réforme de l'enseignement et de l'évaluation a permis de déployer des efforts visant à rehausser les normes et à améliorer la qualité de l'enseignement universitaire et l'expérience des étudiants. Même s'il existe toujours peu de données empiriques sur la variété et l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées dans l'enseignement supérieur, il ne fait aucun doute que les universités ont voulu favoriser la participation des étudiants en ayant recours à des méthodes innovatrices qui reconnaissent qu'il est peu probable que les classes ayant un grand nombre d'étudiants disparaissent (Gilles, Detroz et Blais, 2010). Grâce à l'utilisation de nouvelles technologies (p. ex., télévotants, Blackboard, etc.) et méthodes d'enseignement (apprentissage inversé, forums en ligne, etc.), les enseignants disposent de nouvelles façons pour stimuler la participation et l'apprentissage des étudiants. Le nombre de plus en plus important de programmes qui se concentrent sur l'apprentissage par expérience et (ou) l'apprentissage intégré au travail (ou enseignement coopératif, stage, placements professionnels et formations par l'apprentissage) constitue certains autres exemples d'innovations dans ce secteur, puisque ces programmes permettent aux étudiants d'appliquer la théorie enseignée en classe à des situations de la vie quotidienne ainsi que d'améliorer la compétitivité des nouveaux diplômés sur le marché du travail en leur offrant une meilleure expérience pratique (Fisher, Rubenson, Jones et Shanahan, 2009), stimulant ainsi la participation de l'étudiant à l'apprentissage au sein et à l'extérieur de la salle de cours. Par exemple, l'Université d'Ottawa a récemment mis en œuvre le Centre d'engagement mondial et communautaire, qui offre le programme d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC), afin d'enrichir l'enseignement prodigué en classe et d'améliorer l'expérience des étudiants. Le programme d'AEC permet aux étudiants de participer à des projets ou des activités de bénévolat en lien avec leur programme d'études dans le cadre d'un cours. Cependant, l'utilisation de ces méthodes varie considérablement d'une discipline et d'un enseignant à l'autre.

En outre, l'augmentation de la diversité des étudiants et les mesures qu'ont adoptées les établissements d'enseignement postsecondaires face à cette situation demeurent d'importants enjeux pour les établissements d'enseignement comme l'Université d'Ottawa (Tamburri, 2012). En effet, le nombre croissant d'étudiants ayant des besoins spéciaux (Craig et Zinkiewicz, 2010) s'est avéré un enjeu de premier plan pour les départements de psychologie. Comme un récent rapport l'a démontré (Craig et Zinkiewicz, 2010), une plus grande proportion d'étudiants au premier cycle en psychologie au Royaume-Uni déclare avoir des problèmes de santé mentale comparativement à la plupart des autres étudiants au premier cycle de ce pays. Ces observations reflètent les résultats d'une enquête menée sur les campus selon lesquels les niveaux d'anxiété et de dépression parmi les diplômés en psychologie (Willyard, 2012)

au Canada et aux États-Unis sont de plus en plus élevés (McCloskey et Meissner, 2013). Par conséquent, les méthodes d'évaluation qui peuvent renforcer l'inclusivité et le succès scolaire tout en maintenant des normes élevées pour la qualité de l'apprentissage de l'étudiant représenteraient des innovations attirantes pour les cours de psychologie de premier cycle, et permettraient de répondre plus efficacement aux différents besoins des populations d'élèves. Curieusement, dans ce contexte, la plupart des innovations ont été axées sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage des étudiants. Face à ce constat, le présent projet de recherche présente une méthode d'évaluation innovatrice qui peut être utilisée dans le cadre de cours de premier cycle.

## Utilisation de l'évaluation différenciée comme stratégie inclusive pour évaluer l'apprentissage dans le cadre de cours de premier cycle

L'ensemble de connaissances relatives à l'utilisation de l'enseignement différentiel dans l'enseignement postsecondaire est très limité. Un seul rapport, publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec en 2007, aborde la nature de l'évaluation différenciée (ÉD) et comment il est possible de l'utiliser dans les classes du primaire et du secondaire, et un seul article évalué par des pairs a présenté les données d'un projet pilote sur l'utilisation de l'ÉD au premier cycle (Gosselin, 2012). L'ÉD est basée sur l'utilisation de la différenciation pédagogique en tant que processus fondé sur un ensemble diversifié de méthodes d'enseignement et d'apprentissage visant à permettre aux étudiants d'atteindre des objectifs communs peu importe leur âge, leur milieu et leurs aptitudes et compétences grâce à différents moyens et, enfin, d'obtenir de bons résultats scolaires. L'ÉD décrit l'incidence de la différenciation pédagogique sur le processus d'évaluation. Elle permet à tous les étudiants de choisir l'évaluation qu'ils estiment juste et équitable. Bien qu'elle ait été utilisée à l'école primaire et secondaire, il est pertinent de l'utiliser au premier cycle, puisque la diversité de la population étudiante est de plus en plus importante à ce niveau d'études. Voici ce qu'offre l'ÉD : 1) la souplesse sur le plan pédagogique (permettre à tous les étudiants de choisir selon les situations d'évaluation), 2) l'adaptation (changer comment les étudiants participent à l'apprentissage et à l'évaluation) et 3) la modification (une mesure exceptionnelle visant à modifier la nature des situations d'évaluation pour les étudiants ayant des besoins spéciaux).

L'ÉD fait partie de ces nouvelles méthodes d'évaluation de l'apprentissage puisqu'elle constitue une occasion pour les étudiants de démontrer leur apprentissage grâce 1) à une méthode de leur choix (parmi un certain nombre d'options prédéterminées), 2) à un contexte qui est souvent plus réaliste et qui les oblige à utiliser les notions apprises en classe et 3) à l'exécution d'une tâche ou d'une étude qui leur est demandée, puis à la création d'un produit final déterminé par l'enseignant. La différenciation doit enrichir, et non remplacer, un programme d'enseignement et une évaluation de haute qualité. L'évaluation efficace de l'apprentissage fondée sur des normes et la différenciation ne sont pas contradictoires. Le programme d'enseignement indique les éléments qui doivent faire l'objet d'une évaluation, et la différenciation indique la manière d'effectuer l'évaluation. Associée aux évaluations traditionnelles, l'utilisation de l'ÉD dans les cours de premier cycle constitue une méthode d'évaluation qui se veut inclusive, rigoureuse et juste. Bref, elle vise à établir un milieu d'apprentissage optimal pour tous les étudiants.

L'ÉD soutient également une croyance selon laquelle l'objet de l'évaluation effectuée en classe doit subir une importante modification afin de l'utiliser de manière à aider les étudiants à apprendre et à améliorer l'enseignement, plutôt que de seulement l'utiliser pour attribuer des notes aux étudiants ou pour certifier les produits finaux de l'apprentissage. Théoriquement, il serait possible de mettre en œuvre l'ÉD de différentes façons qui pourraient comprendre une ou plusieurs options au sein du même cours. Par exemple, Magner (2000) a rédigé un rapport sur l'utilisation de l'évaluation différenciée à l'école primaire. Pour ce faire, les élèves ont choisi les questions auxquelles ils devaient répondre. Les questions valaient 2, 5 ou 8 points selon leur niveau de difficulté et les élèves pouvaient choisir n'importe quelles questions, pourvu que leur total soit de 10 points. Une autre possibilité (qui a été choisie dans le cadre du cours dont il est question dans le présent document) était de donner aux élèves l'occasion d'effectuer un projet de fin de session en plus de passer un examen traditionnel. Dans le cadre du cours dont il est question, les étudiants ont également pu choisir entre deux projets de fin de session. On a choisi ces options de projets selon le sujet



du cours, la discipline dans laquelle le cours s'inscrivait et la pertinence de ces options aux yeux des étudiants inscrits au cours. Un autre enseignant pourrait décider d'offrir à ses étudiants la possibilité de remettre un certain nombre de devoirs et de tenir compte de seulement une partie de ceux-ci pour établir leur note finale au lieu de leur donner la possibilité de faire un projet de fin de session. La souplesse offerte par cette méthode illustre son caractère innovant ainsi que le besoin de mener d'autres études afin de vérifier si elle s'avère efficace pour accroître la participation des étudiants et susciter l'atteinte de meilleurs résultats scolaires au niveau universitaire.

## Objectifs de la recherche

Cette étude avait pour objet de recueillir des données empiriques sur l'efficacité de cette nouvelle stratégie d'évaluation pédagogique puisqu'à l'heure actuelle, il n'existe que peu de données à ce sujet. En contrepartie, les données recueillies pourraient servir à améliorer l'efficacité et l'équité de la méthode, en plus de permettre de diffuser de l'information au sujet de cette nouvelle pratique à d'autres enseignants œuvrant au sein d'autres universités et dans d'autres domaines d'études. L'ÉD pourrait être appliquée dans d'autres domaines d'apprentissage et, si elle est étayée par des données empiriques, elle pourrait s'avérer être une stratégie d'évaluation pertinente pour divers cours de premier cycle. Selon les trois critères proposés par Wolfe, Bixby, Glenn et Gardner (1991) (efficacité, équité et données probantes) permettant d'évaluer une nouvelle forme d'évaluation en classe, on a décidé d'évaluer si cette méthode était efficace pour améliorer les résultats scolaires et l'expérience d'apprentissage de l'étudiant, ainsi que si cette méthode était vue comme étant équitable/juste.

Plus précisément, voici les deux principales questions de recherche qui orientent l'évaluation :

a) Quels sont les étudiants qui ont décidé de participer à l'ÉD et pourquoi?

- Quelle est l'incidence de la participation sur leurs résultats scolaires?
- Quelle est l'incidence de la participation sur leur expérience d'apprentissage?
- Les étudiants qui choisissent de participer à l'ÉD ont-ils des traits de personnalité et (ou) d'autres caractéristiques qui permettent de les distinguer de ceux qui ne désirent pas participer?

b) Quelle perception ont les étudiants à l'égard de l'ÉD en tant que telle?

- Les étudiants croient-ils qu'il s'agit d'une valeur ajoutée à leur milieu d'apprentissage?
- Les étudiants croient-ils que chaque option est juste?
- Les étudiants croient-ils que chaque option est équitable pour les autres?
- Les étudiants comprennent-ils les possibilités qui s'offrent à eux en ce qui concerne la manière dont leur apprentissage peut être/sera évalué?
- Les étudiants sont-ils satisfaits de la manière dont l'ÉD est mise en œuvre / gérée dans le cadre du cours?
- Quelle est l'incidence globale de l'ÉD sur la manière dont ils perçoivent leur expérience d'apprentissage?

Pour répondre à ces questions, un modèle d'utilisation de l'ÉD a été élaboré et ensuite mis en œuvre dans deux classes distinctes offrant le cours PSY3523 : Psychologie de la famille, soit un cours de premier cycle de troisième année en psychologie. On a ensuite comparé les étudiants qui ont choisi d'effectuer un projet de fin de session par rapport à ceux qui ont choisi le modèle traditionnel pour évaluer leur apprentissage. Conformément aux critères établis par Wolfe et coll. (1991), les concepts suivants permettraient de démontrer que l'ÉD a bien été mise en œuvre et gérée :

- Efficacité : Une nouvelle forme d'évaluation de l'apprentissage doit être efficace, en ce sens qu'elle ne doit pas nécessiter la mise en œuvre ou la gestion d'efforts ou de ressources

supplémentaires, et qu'elle doit être mise en œuvre de manière à pouvoir être utilisée de nouveau (p. ex., elle pourrait être normalisée en utilisant un tableau de classement, des outils d'apprentissage / d'enseignement officiels, etc.). Dans ce contexte, l'objectif est de démontrer comment on a créé, mis en œuvre et géré l'ÉD avec l'aide des ressources généralement disponibles dans le cadre de ce cours.

- Équité : Les nouvelles méthodes d'évaluation devraient permettre d'offrir aux étudiants qui ont habituellement moins de compétences traditionnelles un plus grand nombre de façons de démontrer leurs aptitudes à obtenir de bons résultats dans ce cours. Dans ce contexte, les étudiants qui ont tendance à obtenir des résultats sous la moyenne de la classe devraient surtout constater une amélioration de leur rendement général, comme en témoignera leur résultat à l'examen final.
- Données probantes : Il faut établir des attentes claires afin d'évaluer dans quelle mesure la nouvelle forme d'évaluation permet d'améliorer l'évaluation de l'apprentissage. Dans ce contexte, il faudrait s'attendre à ce que la participation à l'ÉD par la présentation d'un projet de fin de session soit également associée à de meilleurs résultats dans les examens traditionnels.

## Méthodes

### Survol de la méthodologie

Cette étude portait sur le même cours offert pendant deux sessions consécutives, soit à l'hiver 2012 et à l'hiver 2013. Psychologie de la famille (PSY3523) est un cours facultatif de trois crédits offert par l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa. Compte tenu du sujet qui y est abordé, ce sont souvent des étudiants en psychologie, en travail social, en criminologie et en sciences infirmières et biomédicales qui s'y inscrivent. Aux fins de cette étude, les deux cours des deux sessions ont été donnés par le même enseignant, et ce dernier a utilisé le même plan de cours général ainsi que la même méthode d'évaluation dans le cadre de ceux-ci. Le tableau 1 présente les renseignements de base sur les deux cours, y compris les options de projet pour l'ÉD (programme d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC) et mini-cours). Jusqu'à 100 étudiants pouvaient s'inscrire dans chacun de ces deux cours.

Tous les étudiants inscrits au cours participaient à l'ÉD et choisissaient parmi les trois options d'évaluation de l'apprentissage (annexe A). La première option ne permettait pas aux étudiants de présenter un projet de fin de session; l'évaluation de leur apprentissage ne repose donc que sur des examens traditionnels et des activités de participation en classe. La deuxième option leur permettait d'ajouter la présentation d'un projet de fin de session, réduisant ainsi la valeur de chaque examen de leur note finale. Pour ce faire, les étudiants devaient s'inscrire au début de la session au programme d'apprentissage par l'engagement communautaire sur le campus, qui s'occuperait ensuite de leur offrir un placement au sein d'un organisme communautaire ayant un lien avec le cours (c.-à-d. un organisme qui offre des services aux familles ou aux membres des familles). Les étudiants devaient effectuer 30 heures de bénévolat au sein de l'organisme durant la session ainsi que rédiger un rapport de 10 pages sur leur expérience (annexe B). La troisième option permettait aux étudiants de travailler en équipe afin d'élaborer un mini-cours. Pour ce faire, les étudiants devaient former une équipe de deux ou trois camarades de classe, choisir un sujet lié au cours et créer un mini-cours didactique et interactif qui serait présenté à la fin de la session. Les étudiants devaient également présenter un rapport de 15 à 20 pages sur le sujet choisi pour leur mini-cours (annexe C).

**Tableau 1 : Sommaire des cours selon la participation et la structure**

	Taille des groupes	Taux de réussite	Participants aux projets de fin de session de l'ÉD	Participants au programme d'AEC	Animateurs de mini-cours	Heures d'enseignement magistral	Nombre de rencontres offertes par un assistant à l'enseignement (AE)
Hiver 2012	74	98,7 % (73/74)	19 (25 %)	9	10	30	6
Hiver 2013	50	94 % (47/50)	18 (36 %)	6	12	30	6

## Méthodes générales

Tout d'abord, tous les étudiants ont effectué deux examens sommatifs, soit un à la mi-session et un autre à la fin de la session, qui portaient chacun sur une moitié du contenu du cours. En 2010, l'enseignant a préparé de courts tests formatifs pour chaque volet du cours. Ces tests étaient accessibles en ligne sur Blackboard et les étudiants pouvaient les effectuer durant la session. Chaque test comportait 10 questions portant sur d'importants concepts et sujets, et l'enseignant fournissait ses commentaires sur les réponses aux étudiants. Les étudiants devaient s'en servir pour les aider à se préparer aux examens officiels. Les deux examens officiels combinaient des questions à choix multiple (30 % de l'examen) et des questions à développement nécessitant des réponses courtes ou un peu plus longues (les étudiants devaient démontrer qu'ils comprennent le matériel pédagogique en l'appliquant dans des situations précises).

Outre ces deux examens, les étudiants étaient avisés au début de la session qu'ils pouvaient également choisir de réaliser un projet de fin de session, soit en participant au programme d'AEC de l'université ou en préparant un mini-cours sur un sujet qui concerne le contenu du cours en petits groupes de deux ou trois camarades de classe. Pour les étudiants qui choisissaient de ne pas présenter de projet de fin de session, chaque examen valait 45 %, et les 10 % restants correspondaient à leur participation aux activités d'apprentissage des mini-cours. Pour les étudiants qui présentaient un projet de fin de session, chaque examen valait 30 % de leur note finale. Leur participation en classe valait 10 %, et leur projet de fin de session, 30 %. De plus, les étudiants ont été rassurés que la note de leur projet de fin de session serait prise en compte pour établir leur note finale seulement si elle était avantageuse pour eux. Ainsi, si leur note finale était plus élevée sans la note du projet de fin de session, l'enseignement ne tiendrait pas compte du projet, et leur note finale serait calculée de la même manière que pour les étudiants qui ne présentent pas de projet de fin de session (voir l'annexe A). Chaque type de projet de fin de session était noté en utilisant un tableau d'évaluation (voir les annexes B et C).

Pour aider les étudiants à réaliser des projets de fin de session de qualité, une série de rencontres animées par un AE a été mise sur pied en 2011<sup>1</sup>. Plus particulièrement, il s'agissait de six rencontres d'une durée de une heure réparties durant la session et ayant lieu après les cours afin de permettre aux étudiants de discuter de sujets touchant la réalisation de leur projet de fin de session avec l'AE. Les présentations et les autres ressources d'apprentissage qui étaient mises à la disposition des élèves dans le cadre de ces rencontres ont également été publiées sur Blackboard afin que tous les étudiants puissent tirer profit de ce matériel de soutien. La liste des sujets abordés dans le cadre de ces réunions figure à l'annexe D.

<sup>1</sup> Lorsque les étudiants peuvent utiliser différents moyens pour démontrer ce qu'ils ont appris et ce qu'ils peuvent faire, il est plus complexe d'effectuer une évaluation. Il est alors essentiel de définir ce que l'on entend par « haute qualité » et de présenter aux étudiants les différents niveaux de qualité. Il faut pouvoir présenter des guides de notation clairs ainsi que des exemples de travaux d'étudiants de toutes sortes et de différents niveaux de qualité. Par conséquent, au début de la session, les étudiants ont reçu des modèles, des guides de notation et des exemples de ce qui est considéré comme un excellent travail pour chaque option de projet de fin de session afin de les guider dans leur choix. Des réunions axées sur le volet d'évaluation différenciée du cours ont régulièrement eu lieu entre l'assistant à l'enseignement et les élèves en vue de favoriser l'intégration complète de cette méthode au processus d'apprentissage.

## Recrutement des étudiants et éthique

Avant sa mise en œuvre, le projet de recherche a obtenu l'approbation éthique du comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa. Au début du premier cours de la session, on a présenté le projet de recherche, ses objectifs ainsi que sa structure aux étudiants. On les a avisés que l'on utiliserait leurs données sur le rendement dépersonnalisées aux fins d'analyse et qu'ils pourraient également participer davantage à la collecte de données en remplissant les sondages menés auprès des étudiants à différents moments de la session (c.-à-d., après le premier cours, après l'examen de mi-session et à la fin du cours). Cette deuxième étape de la collecte de données a été gérée par un adjoint à la recherche, qui s'est rendu dans la salle de cours pour renseigner les étudiants au sujet du projet et pour recueillir les sondages effectués. Durant ces visites, l'enseignant quittait la salle de cours afin de s'assurer que les étudiants puissent poser leurs questions relatives au projet ouvertement à l'adjoint à la recherche ainsi qu'accepter ou refuser de participer librement. Les sondages étaient accessibles en ligne en plus d'être offerts en format papier. On a avisé les étudiants qu'ils pouvaient ne pas fournir de données, ou en fournir certaines ou la totalité, et que leur participation demeurerait confidentielle et complètement anonyme (aucune donnée sociodémographique n'a été recueillie). Cette décision a été prise afin d'être en mesure d'utiliser toutes les données de rendement des étudiants. Les étudiants qui ont choisi de remplir un des sondages pouvaient être inscrits à un tirage d'un chèque-cadeau de 20 \$ à la librairie de l'Université d'Ottawa.

## Collecte de données

Le projet s'est échelonné sur une période de deux ans. Pendant la première année, on a élaboré les sondages, créé des ressources en ligne et préparé des rencontres pour aider les étudiants à choisir et à préparer un projet de fin de session de qualité, demandé un certificat déontologique pour un projet de recherche et franchi la première étape du processus de collecte de données. La deuxième étape du processus de collecte de données s'est déroulée l'année suivante, et on a analysé les données à la fin de la deuxième année.

Pour atteindre les objectifs de recherche et évaluer l'incidence de la participation à l'ÉD sur la participation, l'inclusivité et la réussite des étudiants, on a recueilli les renseignements en ventilant la note finale des étudiants et en réalisant trois sondages au cours de la session (après la première semaine de cours, après l'examen de mi-session et à la fin de la session) en vue de déterminer de quelle manière les choix des étudiants avaient été guidés, l'incidence de l'ÉD sur leur perception de leur expérience d'apprentissage, ainsi que leur perception à l'égard de l'utilisation de l'ÉD et les raisons pour lesquelles ils ont choisi ou non d'y participer.

En outre, on a invité les étudiants à remplir l'Inventaire des cinq grands facteurs de personnalité (ICGFP) à la fin de la session, en même temps que le dernier sondage effectué auprès des étudiants. L'ICGFP est une auto-évaluation comportant 45 questions conçue pour évaluer les cinq grands facteurs de la personnalité (p. ex., neuroticisme, ouverture à l'expérience, extraversion, conscienciosité et agréabilité) (John, Naumann et Soto, 2008). Les questions commencent par « Je me perçois comme quelqu'un qui » et sont suivies d'une description d'un trait de personnalité. La validité de cet outil est bien établie dans la littérature et sa version française s'est révélée conforme à l'inventaire de la personnalité NEO (Plaisant Courtois, Réveillère, Mendelson et John, 2010). L'uniformité interne globale est très bonne (0,74) ainsi que l'uniformité interne de chaque sous-échelle (variant entre 0,77 et 0,84). On a utilisé l'ICGFP dans cette étude afin de déterminer si l'on pouvait établir un lien entre des grands facteurs de la personnalité et le choix de l'option d'évaluation des étudiants ou le choix d'une option en particulier pour leur projet de fin de session.

## Sondages effectués auprès des étudiants

On a créé trois sondages en se fondant sur des questions tirées de la banque de questions de l'évaluation formative personnalisée de l'Université d'Ottawa. Le premier sondage était composé de 12 questions à choix multiple sur la clarté des renseignements sur l'ÉD fournis aux étudiants, la perception de la valeur de la participation à l'ÉD et de l'attrait de celle-ci et la manière dont elle s'intègre à la stratégie d'évaluation plus globale du cours. Voici certaines des réponses des étudiants :

- l'enseignant a expliqué les raisons pour lesquelles on avait recours à l'ÉD dans ce cours;
- les options de projet de fin de session sont pertinentes dans le cadre de ce cours;
- j'ai reçu suffisamment de renseignements sur les options d'évaluation qui s'offraient à moi dans le cadre de ce cours afin d'être en mesure de prendre une décision éclairée.

Le deuxième sondage comportait 31 questions à choix multiple. Parmi celles-ci, certaines avaient été posées dans le premier sondage, et d'autres étaient de nouvelles questions qui visaient à évaluer l'utilité des réunions animées par des assistants à l'enseignement pour préparer le projet de fin de session (lorsque l'étudiant participait à l'ÉD) ainsi que la qualité du matériel de soutien mis à la disposition des étudiants. Voici certaines des questions à choix multiple :

- l'examen de mi-session était conforme à la matière couverte ainsi qu'aux objectifs du cours;
- le résultat que j'ai obtenu à l'examen de mi-session a exercé une influence sur mon choix de réaliser un projet de fin de session;
- les réunions organisées par des assistants à l'enseignement, qui avaient pour objectif d'aider les étudiants à réaliser des projets de fin de session, ont répondu à mes attentes;
- j'ai consulté le matériel de soutien (présentations PowerPoint, questionnaires) sur Blackboard.

Enfin, le dernier sondage était composé de 24 questions portant sur le choix des étudiants à participer ou non à l'ÉD, leur utilisation des renseignements fournis en classe et sur Blackboard pour soutenir leur apprentissage, et leur perception de l'utilisation de l'ÉD dans le cadre d'une stratégie d'évaluation plus globale dans le cours. Ce sondage était également composé de certaines questions ouvertes.

Voici certaines des questions à choix multiple :

- (Si vous n'avez pas réalisé de projet de fin de session) Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de ne pas réaliser de projet de fin de session? (choix de réponses : résultat satisfaisant à l'examen de mi-session; manque de temps; les options offertes ne m'intéressaient pas; les options offertes demandaient trop de travail; autre raison).
- Avez-vous effectué les tests en ligne pour vous préparer aux examens de ce cours?
- Avez-vous consulté du matériel de soutien pour préparer votre projet de fin de session?

Voici certaines des questions ouvertes :

- Qu'est-ce qui vous a plu dans le fait de pouvoir réaliser un projet de fin de session?
- Qu'avez-vous trouvé le plus utile pour vous aider à préparer votre projet de fin de session dans le cadre des réunions animées par des assistants à l'enseignement?
- Avez-vous des suggestions pour améliorer la stratégie d'évaluation utilisée dans ce cours?

L'Inventaire des cinq grands facteurs de personnalité (version française, Plaisant et coll., 2010) était composé de 45 questions d'auto-évaluation sur divers traits associés aux cinq grands facteurs de personnalité adoptés par les étudiants (John et coll., 2008).

## Données sur le rendement

Durant la session, on a recueilli les notes des examens ainsi que des projets de fin de session pour calculer la note finale des étudiants dans ce cours. Ces renseignements ont été dépersonnalisés afin de pouvoir les utiliser dans le cadre de la présente recherche. Les données sur le rendement comprenaient les suivantes :

- résultat à l'examen de mi-session;
- résultat à l'examen final;
- résultat au projet de fin de session (le cas échéant);
- points de participation.<sup>2</sup>

## Analyse des données et résultats

À l'hiver 2012, 19 étudiants ont participé à l'ÉD (nombre d'étudiants inscrits au cours : 74). Parmi ceux-ci, 10 ont décidé de participer au programme d'apprentissage par l'expérience et neuf ont choisi de préparer un mini-cours. À l'hiver 2013, 18 étudiants ont participé à l'ÉD (nombre d'étudiants inscrits au cours : 50). Parmi ceux-ci, six ont décidé de participer au programme d'apprentissage par l'expérience et 12 ont choisi de préparer un mini-cours. Au cours de la durée de deux ans du projet, en moyenne, environ un tiers des étudiants inscrits au cours ont réalisé un projet de fin de session (29,9 %).

### Données sur le rendement – Résultats

**Tableau 2 : Incidence de l'utilisation de l'ÉD sur la moyenne globale de la classe**

Session	Participation à l'ÉD	Moyenne (%)	Différence (%)
Hiver 2012	Avec	78,16	1,14
	Sans	77,02	
Hiver 2013	Avec	76,47	1,90
	Sans	74,57	

Les analyses du test t n'ont montré aucune différence importante entre l'ÉD et la stratégie d'évaluation traditionnelle sur le plan des notes finales obtenues par les étudiants dans les cours. Cependant, les résultats descriptifs ont révélé une incidence modeste découlant de la mise en œuvre de l'ÉD sur la moyenne globale de la classe (tableau 2). Ainsi, les résultats laisseraient supposer que l'intégration de l'ÉD dans le cadre d'évaluation de l'apprentissage du cours n'a pas mené à une hausse importante de la moyenne finale de la classe.

<sup>2</sup> On a demandé aux étudiants qui préparaient un mini-cours de présenter une activité d'apprentissage (p. ex., jeu-questionnaire, tâche interactive, etc.) dans le cadre de celui-ci. On a attribué des points de participation aux étudiants qui assistaient au mini-cours et qui participaient à l'activité d'apprentissage. L'enseignant et l'AE supervisaient la participation des étudiants.

**Tableau 3 : Avantage de réaliser un projet de fin de session sur le plan des notes finales des étudiants**

Session	Réalisation d'un projet de fin de session	Moyenne de la note finale des étudiants (%)	Différence (%)
Hiver 2012	Avec	77,48	4,76
	Sans	72,72	
Hiver 2013	Avec	77,46	4,29
	Sans	73,17	

Le tableau 3 démontre l'avantage de réaliser un projet de fin de session sur le plan des notes finales des étudiants. Au cours de ces deux années, la participation à l'ÉD a entraîné l'amélioration de la note globale de près de 5 % des étudiants qui ont réalisé un projet de fin de session. En regroupant les résultats présentés dans les tableaux 2 et 3, on peut constater que même si l'ÉD n'avait pas changé la moyenne de la classe d'une façon significative, elle a eu une incidence marquée sur la note finale des étudiants qui ont décidé de réaliser un projet de fin de session. Aucune de ces différences n'a eu une signification statistique.

**Tableau 4 : Avantage de la participation à l'ÉD en fonction du rendement des étudiants par rapport à la moyenne de la classe**

Session	Note finale des étudiants par rapport à la moyenne de la classe	Avantage de réaliser un projet de fin de session sur le plan de la note finale	Différence (%)
Hiver 2012	Inférieure N = 9	+ 6,40	4,65
	Supérieure N = 10	+ 1,75	
Hiver 2013	Inférieure N = 11	+ 5,81	2,55
	Supérieure N = 7	+ 3,26	

Le tableau 4 présente l'avantage relatif de la participation à l'ÉD, pour les étudiants qui ont réalisé un projet de fin de session, en fonction du rendement des étudiants par rapport à la moyenne de la classe. Ainsi, les étudiants qui auraient obtenu une note finale inférieure à la moyenne de la classe (s'ils n'avaient pas choisi de réaliser un projet de fin de session) ont obtenu un plus grand avantage de la participation à l'ÉD sur le plan de leur rendement global dans le cours. Fait intéressant, les étudiants qui ont décidé de participer à l'ÉD semblaient être classés dans l'un de deux groupes. Durant les deux cours, environ la moitié des étudiants qui ont réalisé un projet de fin de session avaient une note inférieure à la moyenne de la classe, alors que l'autre moitié avait une note supérieure à la moyenne de la classe. Les observations formulées à la fois par l'enseignant et l'AE permettraient de cerner deux profils distincts d'étudiants ayant participé à l'ÉD. Le premier profil se caractérise par un étudiant qui obtient de moins bonnes notes et qui perçoit le projet de fin de session comme une occasion d'augmenter sa note en démontrant sa compréhension du cours dans un format dans lequel il sent qu'il a plus de contrôle. Souvent, ces étudiants auraient consulté leur enseignant et (ou) l'AE et auraient montré souhaiter faire quelque chose qui est plus appliqué/concret et qui les aide à gérer le stress lié aux examens traditionnels. Le deuxième profil se caractérise par un

étudiant qui obtient de bonnes notes en classe et qui considère le projet de fin de session comme une expérience intéressante à ajouter à leur curriculum vitæ (p. ex., participation au programme d'AEC, acquisition d'une expérience en faisant des présentations orales) ou, de façon plus générale, comme une occasion de participer à l'évaluation de l'apprentissage d'une nouvelle manière créative. Curieusement, on n'a pu déterminer aucune tendance particulière en termes de choix de projet de fin de session favorisé par les étudiants qui ont obtenu une note soit en dessous, soit au-dessus de la moyenne de la classe. Les étudiants qui ont décidé de participer au programme d'AEC devaient prendre cette décision au cours des deux premières semaines de la session afin d'avoir le temps de faire toutes leurs heures de bénévolat dans la collectivité, tandis que ceux qui ont choisi de préparer un mini-cours pouvaient attendre après la mi-session pour confirmer leur intention de présenter un projet. De façon générale, un plus grand nombre d'étudiants ont choisi cette option (22 par rapport à 15), mais il y avait une diversité semblable au chapitre du rendement des étudiants (avant de prendre en considération l'ÉD) pour les deux options de projets de fin de session (mini-cours = 42,82; programme d'AEC = 37,29). Aucune de ces différences n'a eu une signification statistique.

**Tableau 5 : Incidence de la participation à l'ÉD sur la note des étudiants aux examens**

Session	Participation à l'ÉD	Examen (mi-session = 1; final =2)	Moyenne (%)	Différence (%)	Amélioration pour les participants à l'ÉD (différence en %)
Hiver 2012	Oui	1	66,07	7,90	5,35
		2	73,97		
	Moyenne de la classe	1	73,34	2,55	
		2	75,89		
Hiver 2013	Oui	1	70,52	-0,78	-1,83
		2	69,74		
	Moyenne de la classe	1	71,31	1,05	
		2	72,36		

Enfin, le tableau 5 présente l'effet mitigé de la participation à l'ÉD sur la note des étudiants à l'examen final. En 2012, les étudiants qui ont réalisé un projet de fin de session ont obtenu une note à l'examen final qui était plus élevée (comparativement à la note obtenue à l'examen de mi-session) que celle des étudiants qui n'avaient pas participé à l'ÉD. En 2013, on n'a pas observé un effet semblable. Par conséquent, il est difficile de savoir si la participation à l'ÉD peut contribuer à accroître l'apprentissage et la capacité de réussir aux examens futurs, bien que les données de la première année aient laissé supposer qu'il vaut peut-être la peine d'étudier plus cette possibilité. Aucune de ces différences n'a eu une signification statistique.

## Résultats du sondage mené auprès des étudiants

Les sondages menés auprès des étudiants et la réalisation de l'ICGFP ont permis de fournir des indications supplémentaires sur la façon dont cette démarche d'évaluation de l'apprentissage était perçue par les étudiants inscrits au cours. Les résultats comprenaient des réponses des étudiants inscrits aux cours de la session de l'hiver 2012 et à ceux de la session de l'hiver 2013 pour augmenter la taille globale de l'échantillon pour les analyses (compte tenu du fait que les tests ont révélé que la répartition des notes dans les cours n'était pas statistiquement différente [ $p=0,08$ ]). Étant donné que la réponse aux sondages était facultative, les taux de réponse ont varié au cours des années et selon les sondages (entre 20 % et 65 %). Les conclusions les plus notoires sont indiquées ci-dessous.



**Tableau 6 : Participation à l'ÉD et résultats à l'ICGFP**

Avez-vous participé à l'ÉD?		Extraversion	Agréabilité	Conscienciosité	Neuroticisme	Ouverture à l'expérience
Oui	Moyenne	3,72	3,82	3,92	2,49	3,59
	N	26	26	26	26	25
	Écart- type	0,68	0,38	0,72	0,79	0,63
Non	Moyenne	3,41	3,77	4,01	2,68	3,57
	N	49	47	49	49	49
	Écart- type	0,75	0,42	0,50	0,77	0,73
Total	Moyenne	3,52	3,78	3,98	2,61	3,57
	N	75	73	75	75	74
	Écart- type	0,74	0,40	0,58	0,77	0,70

Chaque question de l'ICGFP est notée pour chaque sous-échelle et présente un profil global de la personnalité; le résultat permet de déterminer si une personne présente certains traits de personnalité qui concordent avec l'une des cinq grandes catégories (extraversion, agréabilité, conscienciosité, neuroticisme et ouverture à l'expérience). Les notes vont de 1 à 5, et 5 indique que le participant fait partie de cette catégorie de traits de personnalité. Les résultats obtenus par les participants sont généralement conformes à ceux obtenus par Plaisant et coll. (2010) dans leur validation de la version française de l'ICGFP. Plus précisément, les étudiants qui ont réalisé l'ICGFP ont déclaré qu'ils étaient modérément extravertis, plus que modérément agréables, très consciencieux, moins que modérément neurotiques et modérément ouverts à l'expérience (tableau 6). Les analyses des tests t n'ont permis de tirer aucune conclusion importante en ce qui a trait à l'Inventaire des cinq grands facteurs de personnalité. Il n'y avait qu'une seule faible corrélation entre la participation à l'ÉD et l'extraversion ( $r=0,200$ ,  $n=75$ ,  $p=0,085$ ), ce qui laisse entendre que l'extraversion pourrait être positivement liée à la décision de réaliser un projet de fin de session, même si on ne pouvait pas évaluer si la situation était plus vraie chez les étudiants qui ont choisi le mini-cours ou chez ceux qui ont participé au programme d'AEC en raison de la taille de l'échantillon. Étant donné que la majorité des étudiants inscrits au cours étaient également inscrits dans des programmes menant à l'obtention de diplômes dans des professions d'aide, ce profil semblerait conforme aux profils de personnalité généraux qui pourraient être liés à ce type de carrière.

Les résultats des sondages menés auprès des étudiants appuyaient l'idée que l'ÉD était généralement bien reçue par les étudiants (tableaux 7 et 8). On a plus précisément comparé la façon dont les étudiants percevaient l'intégration de l'ÉD au cadre d'évaluation du cours au début de la session et après la mi-session, afin de jauger comment les perceptions pouvaient avoir évolué au fil du temps (tableau 7). Premièrement, les étudiants ont généralement déclaré des cotes élevées relativement à la qualité globale de l'expérience en matière d'évaluation dans le cours (tableau 7). La plupart des étudiants qui ont répondu aux sondages ont convenu que les options étaient clairement expliquées (tableau 7, questions 2, 5, 7 et 10) et ont compris que le projet de fin de session était facultatif (tableau 7, question 6). Cependant, les cotes concernant l'équivalence entre les options de projets de fin de session étaient plus variées, surtout après la mi-session (tableau 7, questions 1, 3 et 4). Enfin, les étudiants avaient une perception généralement positive des options qui leur étaient offertes relativement au projet de fin de session (tableau 7, questions 8 et 9).

**Tableau 7 : Questions générales sur l'ÉD/notes : Perceptions des étudiants au début de la session et après la mi-session**

Question	Premier sondage (première semaine de cours)					Deuxième sondage (après la mi-session)						
	N	Cotes : 1– Oui, absolument à 5 – Non, pas du tout					N	Cotes : 1– Oui, absolument à 5 – Non, pas du tout				
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Les options offertes pour évaluer notre apprentissage dans ce cours étaient justes.	69 (s.o.= 0)	72,5 %	17,4 %	8,7 %	1,4 %	0 %	55 (s.o.= 1)	44,4 %	40,7 %	11,1 %	3,7 %	0 %
2. J'avais suffisamment de renseignements pour prendre une décision éclairée au sujet de la façon dont mon apprentissage allait être évalué dans ce cours.	69 (s.o.= 0)	47,8 %	27,5 %	17,4 %	5,8 %	1,4 %	54 (s.o.= 0)	59,3 %	18,5 %	14,8 %	5,6 %	1,9 %
3. Les options pour réaliser un projet de fin de session étaient relativement équivalentes en termes de temps.	69 (s.o.= 0)	21,7 %	29 %	23,2 %	17,4 %	8,7 %	55 (s.o.= 0)	23,6 %	14,5 %	21,8 %	20 %	20 %
4. Les options pour réaliser un projet de fin de session étaient relativement équivalentes en termes d'efforts.	69 (s.o.= 0)	27,5 %	29 %	21,7 %	15,9 %	5,8 %	54 (s.o.= 0)	22,2 %	24,1 %	18,5 %	13 %	22,2 %
5. L'enseignant a clairement expliqué les attentes concernant l'utilisation de l'évaluation différenciée.	69 (s.o.= 0)	79,7 %	14,5 %	1,4 %	4,3 %	0 %	56 (s.o.= 0)	73,2 %	21,4 %	5,4 %	0 %	0 %
6. L'enseignant exige que nous réalisions un projet de fin de session.	69 (s.o.= 0)	11,6 %	5,8 %	5,8 %	5,8 %	71 %	55 (s.o.= 0)	16,4 %	3,6 %	1,8 %	7,3 %	70,9 %

Question	Premier sondage (première semaine de cours)					Deuxième sondage (après la mi-session)						
	N	Cotes : 1– Oui, absolument à 5 – Non, pas du tout					N	Cotes : 1– Oui, absolument à 5 – Non, pas du tout				
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
7. Les directives relatives aux options pour réaliser un projet de fin de session sont claires.	69 (s.o.= 0)	69,6 %	18,8 %	7,2 %	2,9 %	1,4 %	55 (s.o.= 2)	47,2 %	43,4 %	5,7 %	3,8 %	0 %
8. Les options pour réaliser un projet de fin de session sont intéressantes.	69 (s.o.= 0)	46,4 %	36,2 %	13 %	2,9 %	1,4 %	55 (s.o.= 1)	42,6 %	35,2 %	14,8 %	5,6 %	1,9 %
9. Les options pour réaliser un projet de fin de session sont appropriées pour le cours.	69 (s.o.= 0)	53,6 %	29 %	11,6 %	4,3 %	1,4 %	55 (s.o.= 1)	61,1 %	27,8 %	9,3 %	0 %	1,9 %
10. L'enseignant a expliqué les raisons pour lesquelles est utilisée l'évaluation différenciée.	69 (s.o.= 0)	79,7 %	10,1 %	7,2 %	2,9 %	0 %	55 (s.o.= 0)	80 %	14,5 %	3,6 %	1,8 %	0 %

De plus, les perceptions des étudiants faisaient l'objet d'une évaluation à la toute fin de la session (tableau 8). Les étudiants qui ont répondu à ce sondage ont déclaré qu'ils croyaient généralement que la réalisation d'un projet de fin de session pourrait les aider à acquérir une meilleure maîtrise du matériel du cours (tableau 8, question 1); cependant, ils ne savaient pas si le projet de fin de session leur avait permis ou non de réaliser leur plein potentiel (tableau 8, question 7). Comme pour les réponses aux sondages précédents, les étudiants ont déclaré qu'ils avaient trouvé que les options pour le projet de fin de session étaient bien choisies (tableau 8, question 3) et que le temps et les efforts requis étaient généralement appropriés (tableau 8, question 10). Les étudiants ont manifesté des inquiétudes relativement au fait d'avoir suffisamment de temps pour réaliser un projet de fin de session (tableau 8, question 4) et avaient une perception plus mêlée de la façon dont la réalisation d'un projet de fin de session pourrait les aider à mieux comprendre le matériel du cours ou à établir un lien entre celui-ci et le travail appliqué (tableau 8, questions 4, 5 et 9). Enfin, les étudiants ont déclaré avoir des perceptions généralement positives de l'expérience d'apprentissage créée par l'enseignant, des choses qu'ils ont apprises dans le cours et de la façon dont le cours a réussi à susciter des réflexions sur le matériel présenté en classe (tableau 8, questions 2, 6 et 8).

**Tableau 8 : Questions générales sur les notes obtenues dans le cours : Perceptions des étudiants à la fin de la session**

Question	Troisième sondage (fin de la session)					
	N	Cotes : 1– Oui, absolument à 5 – Non, pas du tout				
		1	2	3	4	5
1. À mon avis, la réalisation d'un projet de fin de session peut aider à acquérir une meilleure maîtrise du matériel du cours.	74 (s.o.=45)	47,4 %	24,6 %	12,3 %	10,5 %	5,3 %
2. L'enseignant a contribué à faire de ce cours une expérience d'apprentissage enrichissante.	81 (s.o.=0)	58 %	37 %	3,7 %	0 %	1,2 %
3. Les options pour réaliser un projet de fin de session étaient bien choisies.	81 (s.o.=3)	44,9 %	29,5 %	19,2 %	5,1 %	1,3 %
4. J'ai eu suffisamment de temps pour réaliser mon projet de fin de session.	81 (s.o.=45)	19,4 %	27,8 %	16,7 %	22,2 %	13,9 %
5. La réalisation de mon projet de fin de session m'a aidé à mieux comprendre le matériel du cours.	81 (s.o.=48)	24,2 %	24,2 %	24,2 %	12,1 %	15,2 %
6. J'ai appris plus de choses dans ce cours que dans d'autres cours que j'ai suivis à ce niveau.	81 (s.o.=2)	35,4 %	35,4 %	26,6 %	1,3 %	1,3 %
7. J'ai eu la chance de réaliser mon plein potentiel dans ce cours.	80 (s.o.=5)	24 %	25,3 %	37,3 %	6,7 %	6,7 %
8. Le cours était approprié pour susciter des réflexions sur le matériel présenté en classe.	81 (s.o.=0)	43,2 %	35,8 %	17,3 %	3,7 %	0 %
9. La réalisation de mon projet de fin de session m'a aidé à établir un lien entre le matériel didactique et le travail appliqué.	81 (s.o.=51)	40 %	36,7 %	13,3 %	10 %	0 %
10. Le temps et les efforts requis pour réaliser un projet de fin de session étaient appropriés pour le cours.	81 (s.o.=43)	40 %	36,7 %	13,3 %	10 %	0 %

On a en outre demandé aux étudiants au début et à la fin de la session s'ils pensaient que le nombre et la fréquence d'activités d'évaluation étaient appropriés pour le cours. Au début de la session (N=61) et à la fin de celle-ci (N=81), une grande majorité d'étudiants étaient d'accord avec la pertinence du cadre d'évaluation (p. ex., 80,3 % et 87,6 % respectivement). On a également demandé aux étudiants au début de la session et après la mi-session s'ils trouvaient que les activités d'apprentissage reflétaient bien les objectifs et le matériel du cours. Une fois de plus, la vaste majorité a convenu que c'était le cas (94,5 %

[N=55] et 86,1 % [N=81] respectivement). Il convient en outre de noter que 86,2 % des étudiants ont signalé après la mi-session qu'effectuer les tests en ligne hebdomadaires sur Blackboard les a aidés à se préparer à l'examen (N=81). Au total, 77,2 % d'entre eux ont convenu que l'enseignant avait expliqué les attentes et la façon de se préparer à l'examen de mi-session (N=80) et 77,5 % des étudiants ont senti qu'ils pouvaient se tourner vers l'enseignant ou l'AE lorsqu'ils avaient besoin d'aide pour comprendre le matériel afin de réussir le cours (N=55). Cependant, seulement 53,9 % sentaient, après la mi-session, que l'enseignant et l'AE avaient pris suffisamment de temps pour expliquer la façon dont ils allaient leur attribuer les notes et que cette explication était claire (N=54). Ces renseignements ont été présentés en classe (voir les annexes B et C), durant les réunions animées par l'AE, et on pouvait en outre les télécharger sur Blackboard. Peut-être que la question n'était pas assez précise (demander plusieurs choses aux répondants dans une seule question), ce qui a contribué à l'atteinte de résultats variés.

Le tableau 9 présente des renseignements sur la participation des étudiants aux réunions animées par l'AE, lesquelles étaient conçues pour fournir du soutien dans la préparation d'un projet de fin de session et dans l'étude en vue des examens. Les étudiants ont systématiquement apprécié ces réunions, en indiquant que les renseignements fournis par l'AE les avaient aidés à réaliser leur projet de fin de session et (ou) à étudier en vue des examens, même si la participation globale des étudiants à ces réunions était constamment faible. Il est important de noter que tout le matériel présenté lors de ces réunions était en outre accessible sur Blackboard afin que tous les étudiants inscrits au cours puissent encore bénéficier de ces outils d'apprentissage.

Plus précisément, les étudiants ont trouvé que les réunions étaient bien organisées (91,7 %, question 1) et venaient compléter les renseignements présentés en classe (91 %, question 5). Les commentaires étaient en outre généralement positifs sur la clarté des directives et des exemples liés aux projets de fin de session (questions 2, 3, 4 et 7). On jugeait en outre que les outils de soutien à l'apprentissage étaient appropriés et utiles (question 8). La seule question ayant recueilli une réponse un peu plus mitigée portait sur le nombre d'étudiants qui avaient participé aux réunions animées par l'AE (question 6), ce qui correspondait aux propres observations des AE.

**Tableau 9 : Questions portant sur les réunions avec les étudiants animées par l'AE**

Questions	Deuxième sondage (après la mi-session)					
	N	Cotes : 1– Oui, absolument à 5 – Non, pas du tout				
		1	2	3	4	5
1. Les réunions sont bien organisées.	12	66,7 %	25 %	8,3 %	0 %	0 %
2. Les directives concernant les options de projet sont claires.	12	41,7 %	41,7 %	8,3 %	8,3 %	0 %
3. Les exemples fournis de projets antérieurs sont clairs et concis.	12	41,7 %	41,7 %	16,7 %	0 %	0 %
4. Les exemples fournis de projets antérieurs ont été utiles pour organiser mon propre projet.	12	41,7 %	50 %	8,3 %	0 %	0 %
5. Les réunions complètent bien les renseignements présentés en classe.	11	45,5 %	45,5 %	0 %	9,1 %	0 %
6. J'ai participé activement aux réunions.	12	33,3 %	25 %	25 %	0 %	16,7 %
7. Les réunions m'ont été utiles pour préparer mon projet de fin de session.	12	25 %	58,3 %	16,7 %	0 %	0 %
8. Le matériel de soutien était suffisant et utile.	12	41,7 %	50 %	8,3 %	0 %	0 %
9. Le matériel de soutien était facilement accessible.	12	58,3 %	33,3 %	8,3 %	0 %	0 %

Étant donné que la plupart des étudiants ont décidé de ne pas réaliser un projet de fin de session, des renseignements ont en outre été recueillis sur les raisons pour lesquelles des étudiants ont choisi de ne pas réaliser de projet de fin de session. Les deux raisons les plus couramment données par les répondants étaient qu'ils avaient obtenu une note satisfaisante à leur examen de mi-session et qu'ils ne jugeaient pas nécessaire de réaliser un projet de fin de session et (ou) qu'ils étaient trop occupés ou manquaient de temps pour se lancer dans la réalisation d'un projet de fin de session (tableau 10).

**Tableau 10 : Raisons de la non-participation à l'ÉD**

Raisons*	Fréquence (f)	Pourcentage (%)
Note satisfaisante à l'examen de mi-session	19	25,6
Manque de temps, trop occupé	26	35,1
Aucune des options ne m'intéressait.	5	0,7
Les deux options étaient trop exigeantes.	6	0,8
Autre(s) raison(s)	18	24,3

\*Les étudiants pouvaient choisir plusieurs réponses.

### Analyse des données qualitatives

Des questions ouvertes étaient incluses dans le troisième sondage mené auprès des étudiants à la fin de la session afin de mieux connaître les perceptions des étudiants à l'égard de l'ÉD. On a posé les quatre questions suivantes :

- Qu'avez-vous aimé d'avoir eu l'occasion de réaliser un projet de fin de session?
- Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé d'avoir eu l'occasion de réaliser un projet de fin de session?
- Quels étaient les aspects les plus utiles des réunions animées par l'AE et du matériel de soutien connexe accessible sur Blackboard?
- Avez-vous des suggestions pour améliorer la stratégie permettant de vous aider à réussir votre cours?

Les commentaires de chaque étudiant ont été transcrits dans un dossier compilé qui contenait chacune des réponses aux quatre questions posées. Toutes les réponses étaient regroupées dans un seul ensemble de réponses à des fins d'analyse du contenu. Les tableaux suivants présentent un résumé des réponses des étudiants, ainsi que des commentaires représentatifs pour chacune des questions. Les commentaires sont énumérés en ordre de fréquence et d'importance.

**Tableau 11 : Aspects positifs de l'ÉD**

Commentaires des étudiants (28 commentaires)	Commentaires sur le programme d'apprentissage par l'engagement communautaire	Commentaires sur la présentation du mini-cours
	<p>L'expérience de travail dans la collectivité représentait un bon choix pour un projet de fin de session.</p> <p>Ainsi, j'ai eu la chance d'acquérir une expérience supplémentaire en travaillant dans un endroit où je désire entamer une carrière.</p> <p>J'ai aimé le fait qu'un choix s'offrait à moi.</p> <p>Nous avons mis en pratique ce que nous avons appris en classe dans des situations réelles.</p> <p>J'ai senti que j'ai pu améliorer ma compréhension en effectuant un stage.</p> <p>Il s'agissait d'une manière différente d'être évalué.</p>	<p>C'était bien de pouvoir mettre en pratique les connaissances acquises en classe et de les appliquer à un problème particulier.</p> <p>J'ai aimé le fait qu'un choix s'offrait à moi.</p> <p>J'ai ainsi diminué le stress ressenti aux examens et j'ai eu la chance d'obtenir une meilleure note.</p> <p>C'était bien de réaliser un projet de fin de session qui était différent de celui qu'on nous demandait habituellement de réaliser.</p>

**Tableau 12 : Aspects négatifs de l'ÉD**

Commentaires des étudiants (22 commentaires)	Commentaires sur le programme d'apprentissage par l'engagement communautaire	Commentaires sur la présentation du mini-cours
	<p>C'est beaucoup d'heures (30 heures) quand vous suivez aussi des cours.</p> <p>Des conflits d'horaire ont fait en sorte que j'avais de la difficulté à faire mes heures.</p> <p>Il s'agissait d'un long rapport à rédiger.</p> <p>Au départ, c'était difficile de trouver un sujet pour mon rapport.</p> <p>Les directives relatives au rapport auraient pu être plus claires.</p>	<p>Je n'étais pas sûr(e) de ce qu'on attendait de moi au départ.</p> <p>Il m'a fallu beaucoup de temps pour rédiger le rapport.</p> <p>Il m'a fallu beaucoup de temps pour préparer la présentation.</p> <p>J'aurais aimé qu'on me donne plus de conseils sur la préparation du rapport.</p> <p>J'ai dû suivre un mini-cours parce que j'ai attendu trop longtemps pour faire l'autre option.</p>



**Tableau 13 : Utilité des réunions animées par l'AE**

<p><b>Commentaires des étudiants</b>  (32 commentaires)</p>	<p>Le matériel de soutien était bien préparé et nous a donné beaucoup de suggestions pour réussir.</p> <p>Elles ont contribué à clarifier l'objectif et les attentes relativement au projet de fin de session.</p> <p>Le matériel de soutien était accessible en ligne.</p> <p>L'AE était très disponible.</p> <p>On nous a enseigné à faire une bonne présentation orale.</p> <p>On nous a aidés à trouver un bon sujet pour notre projet.</p> <p>C'était un bon endroit où réviser le contenu du cours avant l'examen.</p> <p>C'est bien d'avoir eu l'occasion de poser des questions.</p>
---	--

**Tableau 14 : Suggestions d'amélioration**

<p>Commentaires des étudiants (12 commentaires)</p>	<p>Offrir plus de disponibilités pour les réunions animées par l'AE (je ne pouvais pas y assister en raison de mon horaire).</p> <p>Prendre plus de temps pour étudier le contenu du cours avant les examens.</p> <p>Organiser davantage de réunions sur d'autres sujets pertinents (p. ex., réunion sur la façon d'utiliser PREZI, réunion sur la manière de s'inscrire à des programmes d'études supérieures, etc.).</p>
---	--

Les commentaires reçus de sources de données qualitatives ont fourni plus de renseignements sur les perceptions des étudiants relativement aux options retenues pour le projet de fin de session, sur la manière de communiquer les renseignements sur l'ÉD et sur la façon dont les réunions animées par l'AE servaient à la préparation des évaluations de l'apprentissage en classe. Les commentaires concernant les aspects positifs et négatifs de l'ÉD correspondaient aux réponses des étudiants aux questions du sondage (tableaux 7 et 8). Les étudiants ont surtout apprécié le fait d'avoir eu l'occasion de montrer leurs connaissances d'une manière différente (appliquée), la possibilité de choisir la manière d'évaluer leur apprentissage et l'occasion de réduire le stress lié aux examens. Parallèlement, les aspects les plus négatifs de la réalisation d'un projet de fin de session comprenaient les exigences en termes de temps et d'efforts. Certains étudiants ont en outre indiqué des conflits d'horaire, ce qui leur a causé des difficultés ou a limité leur choix de projet de fin de session. Enfin, certains étudiants croyaient qu'ils auraient pu recourir à davantage de soutien pour préparer leur projet de fin de session.

Des étudiants ont en outre formulé des commentaires sur l'expérience de la participation aux réunions animées par l'AE, ainsi que de l'utilisation du matériel de soutien accessible sur Blackboard. Les commentaires concernant l'utilité de ces mesures correspondaient aux réponses des étudiants aux questions du sondage (tableau 9). La plupart des réponses indiquaient que les renseignements fournis étaient clairs, utiles et bien préparés. De plus, de nombreux étudiants ont indiqué qu'ils avaient consulté le matériel accessible sur Blackboard tout au long de la session et qu'ils avaient apprécié l'aide concrète offerte par l'AE. En se fondant sur les réponses aux questions du sondage et les commentaires des étudiants, il semblerait que cette stratégie visant à favoriser la réussite des étudiants a largement atteint ses objectifs. Enfin, quelques étudiants ont en outre formulé des suggestions pour améliorer la démarche d'évaluation de l'apprentissage. Le commentaire le plus fréquent avait trait à l'organisation d'un plus grand nombre de réunions animées par l'AE ou au fait de rendre les horaires des réunions plus souples. Ces commentaires appuient également la notion que les étudiants considéraient ces réunions utiles.

## Résumé des résultats

Ce projet se voulait une étude pilote pour évaluer l'incidence de l'ÉD à la fois sur les notes des étudiants obtenues dans le cours ainsi que sur leurs perceptions du milieu d'apprentissage dans la classe. On visait à démontrer que l'ÉD s'avère une stratégie d'évaluation efficace, juste et valide qui peut être mise en œuvre avec succès afin de favoriser la participation et la réussite des étudiants, surtout de ceux qui ont des compétences moins traditionnelles (Wolf et coll., 1991).

Les résultats des données sur le rendement et des sondages menés auprès des étudiants ont appuyé la conclusion que l'ÉD pouvait contribuer à créer une stratégie d'évaluation plus inclusive dans le cadre d'un cours de fin de premier cycle. La mise en œuvre de l'ÉD a entraîné une amélioration du rendement des étudiants qui ont choisi les nouvelles options d'évaluation de leur apprentissage (surtout de ceux qui n'auraient habituellement pas aussi bien réussi à l'examen traditionnel) alors que la perception des étudiants de son utilisation a indiqué une réponse généralement positive de la part de tous les étudiants inscrits au cours.

Les résultats ont indiqué des résultats mitigés en termes de l'incidence de l'ÉD sur l'amélioration des notes des étudiants aux examens traditionnels. Les résultats antérieurs ont démontré que l'ÉD peut avoir une telle influence (Gosselin, 2012). Cependant, dans le contexte de cette étude, on a seulement observé une tendance positive relativement à l'un des deux cours. Parallèlement, même si des étudiants ont déclaré que la réalisation d'un projet de fin de session exigeait du temps et des efforts supplémentaires, aucun d'eux n'a observé une diminution de leurs notes aux examens traditionnels en raison des efforts déployés dans le cadre de la réalisation du projet. Au pire, il est évident que l'ÉD n'a eu aucune incidence négative importante.

Bien qu'il soit intéressant de noter toute incidence potentielle de l'ÉD sur les données relatives au rendement (surtout pour les étudiants qui auraient tendance à obtenir des notes inférieures à la moyenne de la classe) afin de démontrer son caractère inclusif, un autre aspect important de ce projet avait trait à l'expérience générale d'apprentissage des étudiants et à leur perception du milieu d'apprentissage dans le cours. Dans ce contexte, l'incidence de l'ÉD et la stratégie de soutien mise en place tout au long de la session étaient beaucoup plus claires. Même si les étudiants eux-mêmes semblaient ne pas savoir si l'ÉD pourrait ou non les aider à apprendre davantage et à réaliser leur plein potentiel, on a reçu des commentaires constamment positifs sur son inclusion dans le cours ainsi que sur la façon dont elle a été intégrée et gérée. Bien que certains étudiants aient indiqué qu'ils auraient voulu recevoir plus de soutien que ce qui leur a été offert, d'autres ont trouvé que les renseignements fournis étaient généralement bien conçus, bien présentés et leur avaient été utiles.

De façon générale, ces résultats sont encourageants et appuient la poursuite de l'étude de l'incidence de l'ÉD sur l'évaluation de l'apprentissage. Les étudiants inscrits au cours ont formulé des commentaires constamment positifs sur la mise en œuvre de la stratégie. Ils ont apprécié le soutien qui leur a été offert en personne dans le cadre de rencontres organisées par l'AE et en ligne sur Blackboard. La plupart des étudiants étaient en outre heureux d'avoir eu la possibilité de choisir leur méthode d'évaluation, même s'ils avaient décidé de ne pas réaliser de projet de fin de session. De plus, de nombreux étudiants étaient heureux d'avoir eu la possibilité d'être évalués dans un contexte qu'ils jugeaient plus réaliste et qui correspondait à leurs aspirations professionnelles. Par exemple, certains étudiants ont indiqué que la présentation d'un rapport dans le cadre de la participation au programme d'AEC ou que la préparation d'un mini-cours les avaient mis au défi de mettre en pratique ce qu'ils avaient appris et de démontrer leurs compétences, plutôt que de simplement trouver les bonnes réponses pour un examen.

## Recommandations en matière de pratique

Les résultats de cette étude révèlent qu'il est possible de mettre en œuvre avec succès de nouvelles stratégies d'évaluation dans des cours de fin de cycle, en vue de contribuer à améliorer la qualité de l'expérience des étudiants ainsi que de relever les défis liés à l'augmentation de la diversité des étudiants. Il peut être difficile pour les enseignants d'ajouter la réalisation d'un projet de fin de session à leur stratégie d'évaluation lorsque le taux d'inscription à leur cours est élevé, mais le fait de le rendre facultatif réduit la charge de travail supplémentaire. De plus, la proposition d'options de projets de groupe (p. ex., mini-cours) et le fait de tirer parti des programmes déjà offerts sur le campus (p. ex., programme d'apprentissage par l'engagement communautaire) peuvent en outre contribuer à gérer les exigences imposées par cette mesure. Enfin, avec l'aide d'un assistant à l'enseignement, les enseignants peuvent offrir du soutien continu (à la fois en personne et en ligne) aux étudiants afin qu'ils puissent prendre des décisions éclairées et présenter des travaux de qualité.

Compte tenu de l'intérêt récemment manifesté à l'égard des démarches d'enseignement axées sur l'apprenant et de l'importance accrue accordée à l'enseignement différentiel, l'ÉD peut représenter un partenaire naturel dans la création de milieux d'apprentissage souples et adaptatifs, tout en promouvant la qualité de l'apprentissage et une expérience des étudiants enrichissante qui est juste et inclusive. Ce qui semble ressortir clairement de l'expérience est que la réussite d'une telle initiative dépend de la clarté et de la qualité des options retenues pour les projets de fin de session, de la disponibilité et de la qualité du soutien offert aux étudiants au moment de faire leurs choix et de préparer leurs travaux, ainsi que de la communication entre l'enseignant et les étudiants en ce qui concerne les attentes envers l'apprentissage dans le cours. L'ÉD transforme en outre la relation entre l'enseignant et l'étudiant, en ce sens que les deux parties peuvent maintenant collaborer et partager le pouvoir lorsque vient le temps de prendre des décisions sur l'évaluation de l'apprentissage. La mise en œuvre de l'ÉD exige en outre que l'enseignant et l'AE s'associent dans la structuration et la gestion de cette initiative d'évaluation, ce qui confère aux AE un plus grand rôle pédagogique au sein du cours. Le corps professoral qui s'intéresse à cette démarche doit investir temps et efforts pour la conception originale de l'ÉD pour leur cours, mais une fois que la démarche est mise en œuvre, elle est relativement facile à gérer. Cependant, l'investissement initial de temps peut être considérable; le corps professoral devrait donc être attentif à leur charge de travail et chercher d'autres sources de soutien (p. ex., Centre de pédagogie universitaire) au besoin.

## Suggestions pour des recherches futures

Afin de tirer parti des leçons tirées de cette étude, il serait justifié de mettre sur pied des initiatives liées à l'ÉD et de les évaluer dans d'autres types de cours de premier cycle, à la fois dans le domaine de la psychologie et en dehors de ce domaine. Compte tenu de l'intérêt accru des universités à l'égard de l'évaluation des résultats d'apprentissage et de la création d'évaluations de l'apprentissage qui sont mieux liées aux aspirations professionnelles des étudiants, l'ÉD semble représenter une option intéressante qui mériterait d'être étudiée dans de nombreuses disciplines. En outre, étant donné la diversité croissante d'étudiants inscrits dans des programmes de premier cycle, l'offre d'options aux étudiants en ce qui concerne l'évaluation de leur apprentissage peut représenter une stratégie inclusive pour aider les étudiants qui font face à de plus grands défis à l'égard des examens traditionnels à réussir et à prospérer sur le plan scolaire.

## Bibliographie

- Craig, N. et L. Zinkiewicz. *Inclusive practice within psychology higher education*. York (Royaume-Uni), The Higher Education Academy Psychology Network, 2010.
- Cuseo, J. « The empirical case against large class size: Adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students », *Journal of Faculty Development*, vol. 21, n° 1 (2007), pp. 5 à 21.
- Fisher, D., K. Rubenson, G. Jones et T. Shanahan. « The political economy of post-secondary education: A comparison of British Columbia, Ontario and Quebec », *Higher Education*, vol. 57, n° 5 (2009), pp. 549 à 566, doi: 10.1007/s10734-008-9160-2.
- Gilles, J.-L., P. Detroz et J.-G. Blais. « An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 36, n° 6 (2011), pp. 719 à 733.
- Gosselin, J. « Differentiated evaluation: An alternative evaluation modality for undergrad classrooms », *Psychology Learning and Teaching*, vol. 11, n° 2 (2012), pp. 238 à 244, doi: 10.2304/plat.2012.11.2.238.
- Iaria, G. et H. Hubball. « Assessing student engagement in small and large classes », *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, vol. 2, n° 1 (2008), pp. 1 à 8.
- John, O. P., L. P. Naumann et C. J. Soto. *Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues*, dans John, O. P., R. W. Robins et L. A. Pervin (éd.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114 à 158), New York, Guilford Press, 2008.
- Magner, L. « Reaching all children through differentiated assessment: The 2-5-8 plan », *Gifted Child Today*, vol. 23, n° 3 (2000), pp. 48 à 50.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Differentiated evaluation: Questions and answers – Main references in ministerial framework*, 2007. Tiré du site [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/pdf/cpea\\_evaluation6\\_eng.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/pdf/cpea_evaluation6_eng.pdf).
- McCloskey, L. et J. Meissner. « Helping students with mental health issues », *Affaires universitaires*, (11 septembre 2013). Tiré de <http://www.universityaffairs.ca/helping-students-with-mental-health-issues.aspx>.
- Pacarella, E. et P. Terenzini. *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco (Californie), Jossey-Bass, 1991.
- Plaisant, O., R. Courtois, C. Réveillère, G.A. Mendelson et O. P. John. « Analyse factorielle du Big Five Inventory français (BFI-Fr). Analyse convergente avec le NEO-PI-R », *Annales médico-psychologiques*, vol. 168, n° 2 (2010), pp. 97 à 106, doi: 10.1016/j.amp.2009.09.003.
- Tamburri, R. « Universities to examine their role in students' mental health », *Affaires universitaires*, (mars 2012), pp. 31-32. Tiré de <http://www.universityaffairs.ca/universities-to-examine-their-role-in-students-mental-health.aspx>.
- Teaching and Educational Development Institute, University of Queensland. *Teaching Large Classes Project 2001: Final report*, Brisbane (Australie), University of Queensland, 2003.
- Tinto, V. *Leaving college: Rethinking the causes and cures for student attrition*. Chicago (Illinois), University of Chicago Press, 1993.
- Willyard, C. « Need to heal thyself? Up to a third of all graduate students are coping with mental health problems alongside the demands of school. To whom can they turn for help? » *GradPSYCH*, vol 10, n° 1 (2012) p. 28.
- Wolf, D., J. Bixby, J. Glenn et H. Gardner. « To use their minds well: Investigating new forms of student assessment », *Review of Research Education*, vol. 17 (1991), pp. 31 à 73.

