

L'évaluation : une question de choix ?

*Synthèse des séances réalisées dans le cadre du cycle
«Nouvelles pratiques pédagogiques»*

Février 2003

Cahiers
de l'IPM
4

Ce document a pour objectif de vous donner des repères pour la conception et la mise en oeuvre de dispositifs d'évaluation des apprentissages des étudiants.

A titre individuel ou par équipes d'enseignants, vous pouvez **faire appel à nous** pour des conseils, des développements pédagogiques... Un coup de fil, un rendez-vous, vous nous rejoignez à l'IPM ou bien nous venons chez vous pour discuter avec vous et vos collègues...

Table des matières

Table des matières	1
L'évaluation : une question de choix ?	2
Un dispositif de formation participatif.....	2
Un réseau d'intervenants	3
PARTIE 1 Préparer un examen, ça vous pose question ?	4
1. Les principes fondamentaux	4
2. La formulation des questions	6
PARTIE 2 Évaluer le travail de groupe ?	8
1. Les questions travaillées au cours de cette séance	8
2. Le groupe dans les dispositifs d'apprentissage	8
3. Préparer un dispositif d'évaluation du travail en groupe.....	10
4. Conception d'un dispositif d'évaluation par les participants à la séance	12
PARTIE 3 Évaluer tout au long de l'année ?	17
1. Evaluation continue : de quoi s'agit-il ?.....	17
2. Les réglementations en vigueur	18
3. Partage d'expériences : évaluer tout au long de l'année	19
PARTIE 4 Évaluer autre chose que des connaissances ?	24
1. Rappel : Niveaux d'objectifs	24
2. Quelques questions spécifiques	24
Sélection de quelques références de livres et revues disponibles au centre de documentation de l'IPM	28

L'évaluation : une question de choix ?

De manière récurrente, la construction d'un dispositif d'évaluation suscite bien des questions de la part des enseignants. La multiplicité des contextes ne permet pas d'y répondre par des règles « standard ». Le cycle « **Nouvelles pratiques pédagogiques** », organisé par l'IPM durant l'année académique 2001-2002, a eu comme ambition, lors de la séance inaugurale, d'expliciter ces questionnements venant d'horizons divers et ensuite, d'outiller l'enseignant dans sa démarche de construction d'un dispositif d'évaluation, grâce à quatre ateliers successifs.

Au fil du cycle, de nombreuses expériences ont été relatées, des clefs d'analyse ont été proposées, des pistes de travail dégagées, ... nous incitant à en garder des traces, rassemblées dans ce « cahier de l'IPM ». Adressé en priorité aux personnes qui ont participé à l'un ou à l'autre atelier, il peut informer utilement tout enseignant quant aux dispositifs d'évaluation à mettre en place.

Notre souhait n'est certainement pas de faire le tour de la question mais plutôt de rapporter des repères, des pistes exploitées dans ce cycle.

UN DISPOSITIF DE FORMATION PARTICIPATIF

Des thématiques choisies à partir des questions des enseignants

L'équipe de l'IPM a invité, préalablement au cycle et via une enquête par mail, l'ensemble des enseignants de l'UCL à faire part de leurs impressions et de leurs réactions à chaud à l'issue de la session d'examens de juin 2001. Cet appel a rencontré un bon écho auprès des enseignants, ce qui a permis aux organisateurs du cycle de dégager non seulement des problématiques issues de contextes de formation variés, mais aussi des initiatives pédagogiques pertinentes.

Un regard croisé entre étudiants et enseignants

Lors de la séance inaugurale, les professeurs Cécile Delens (UCL-MD), Léon Bolle (UCL-FSA) et René Zayan (UCL-PSP) ont témoigné de leur pratique, mettant en perspective les nombreuses questions qui émergent après une session d'examens oraux ou écrits et de défenses de mémoire.

Il semblait également intéressant d'inviter des étudiants à nous faire part de leur vision de la question. Mais comment organiser cette intervention de manière représentative ? Des étudiants ont été interviewés et filmés. Trois séquences vidéo ont été présentées : passer un examen oral, passer un examen écrit, défendre son mémoire.

Sept questions ont ainsi été dégagées à l'issue de la séance inaugurale et ont été travaillées de manière transversale dans les différents ateliers.

- L'enseignant a un rôle de «facilitateur» tout au long du processus d'apprentissage. Dans quelle mesure, le rôle d'évaluateur qu'il a en fin de processus influence-t-il cette démarche ?
- Les dispositifs plus innovants entraînent des situations d'évaluation très variées telles que l'évaluation certificative en dehors des sessions d'examens, l'évaluation d'un même cours par plusieurs enseignants, l'évaluation collective et/ou individuelle dans le cadre des travaux collaboratifs, etc. Quelles sont les réglementations en vigueur dans l'université à ce propos ?
- En quoi et comment les résultats des étudiants peuvent-ils nous permettre de relire notre pratique ? Quel bilan dégager lorsque des lacunes sont observées lors d'un examen ?
- Serait-il possible de formuler quelques critères pour l'organisation d'une session (nombre d'examens possibles, équilibre des différentes évaluations, etc.) ? Serait-il envisageable d'organiser des sessions qui prennent davantage en compte le programme plutôt que les cours

isolément ? Dans quelle mesure est-il plus (ou moins) pertinent de réaliser un examen écrit ET un examen oral ?

- Comment optimiser la 1ère candidature comme entrée dans la formation universitaire ? Mission d'orientation ? Mission de sélection ?
- Comment organiser un examen d'un cours avec une équipe d'enseignants ? Avec plusieurs co-titulaires ? Avec plusieurs parties de cours ?
- Quelle est la spécificité d'un examen à livre ouvert ?

UN RÉSEAU D'INTERVENANTS

Quatre thèmes ont permis de couvrir une large étendue de ces problématiques :

- préparer un examen : comment s'y prendre ?
- évaluer le travail en groupe, tous pour un ou un pour tous ?
- évaluer tout au long de l'année : encouragement ou contrainte ?
- évaluer autre chose que des connaissances : mission impossible ?

Chacun de ces thèmes a été illustré par des témoins, enseignants à l'UCL ou en Haute Ecole. Nous souhaitons particulièrement remercier ces enseignants qui ont accepté de présenter leurs pratiques et ont apporté aux échanges un ancrage de terrain et des pistes à expérimenter.

Nous tenons également à remercier vivement le Professeur Jean-Marie De Ketele (UCL-PSP) qui a accepté d'apporter son expertise, stimulant ainsi les débats et apportant des pistes complémentaires à tester dans les sessions à venir.

Rapporteurs :

Edurne Aguirre (UCL – IPM)

Nadine Postiaux (UCL – IPM)

Equipe de formation :

Marie Noëlle de Theux (UCL – IPM)

Marcel Lebrun (UCL – IPM)

Philippe Parmentier (UCL – IPM)

PARTIE 1

Préparer un examen, ça vous pose question ?

Animée par Jean-Marie De Ketele, Marie Noëlle de Theux et Philippe Parmentier

*" J'écris la question en fonction de la réponse
mais eux, ils répondent en fonction de la question ! "*

Deux remarques récurrentes :

- l'évaluation est un processus et non une démarche ponctuelle ;
- l'évaluation doit être en cohérence avec les objectifs poursuivis mais aussi avec la méthode et les outils utilisés.

⇒ Il faut savoir ce qu'on va évaluer et comment l'évaluer avant de commencer l'enseignement

1. LES PRINCIPES FONDAMENTAUX

Évaluer, c'est mesurer le degré d'adéquation entre un certain nombre d'informations et des critères fixés, en vue de prendre une décision fondée.

- **Trois types d'évaluations, trois types de décisions**
 - L'évaluation avant la formation qui a pour but d'orienter l'étudiant dans son apprentissage sur base de l'état de ses pré-acquis (*évaluation d'orientation*).
 - L'évaluation en cours de formation dont le but est de réguler et d'améliorer la qualité de l'apprentissage (*évaluation formative*).
 - L'évaluation en fin de formation qui a pour but de prendre une décision concernant la suite du parcours académique de l'étudiant (*évaluation certificative*).

L'évaluation formative et l'évaluation certificative sont les plus utilisées par l'enseignant à l'Université.

Evaluation formative	Evaluation certificative
<ul style="list-style-type: none">• Débouche sur une décision pédagogique• Interne à l'auditoire• Erreur perçue positivement• Avant, pendant et après l'apprentissage• Pas toujours instrumentée• Interprétation souvent critériée• Implication de l'étudiant dans la mise en œuvre des décisions	<ul style="list-style-type: none">• Débouche sur une décision administrative• Externe à l'auditoire• Erreur perçue négativement• Après une série d'apprentissages terminés• Toujours instrumentée• Interprétation souvent normative• Pas ou peu d'implication de l'étudiant dans la mise en œuvre des décisions

1.2. Préparer un dispositif d'évaluation

a) Déterminer les types de savoir à évaluer

Savoir-redire Savoir-refaire	Activités qui consistent à restituer un message ou un geste appris sans y apporter de transformation significative.
Savoir-faire cognitif convergent → divergent →	Activités qui nécessitent un travail cognitif de transformation d'un message donné et/ou non donné (identifier, comparer, analyser...) à partir d'une seule source dans une logique d'application à partir de plusieurs sources dans une logique de synthèse ou de résolution de problème.
Savoir-faire pratique	Activités où il s'agit d'exercer des capacités psychomotrices (habiletés physiques).
Savoir-être	Activités par lesquelles la personne manifeste sa façon d'appréhender sa propre personne, les autres, les situations de la vie et sa manière de réagir. On parlera d'habitude intériorisée.
Savoir-devenir	Activités qui consistent à se mettre en projet, à élaborer un projet, à le réguler, le planifier, le réaliser et l'évaluer.

b) Déterminer les critères d'évaluation

Le choix de critères doit répondre à trois exigences :

- La pertinence
Les critères sont déterminés en cohérence avec les objectifs du cours. Il convient d'évaluer en fonction du profil attendu en fin de formation.
- La validité
Il faut évaluer ce que l'on prétend évaluer.
- La fiabilité dans la récolte
Quiconque corrigerait l'épreuve avec la grille de critères préalablement définie obtiendrait la même cote.

c) Choisir les outils ¹

Le choix de l'outil d'évaluation doit être déterminé en fonction des objectifs du cours et en cohérence avec le profil de formation.

Ex : privilégier l'oral dans une formation de second cycle qui aboutit à une profession pour laquelle l'aisance dans l'expression orale est importante.

Illustrations de pratiques d'évaluation différentes :

- le portfolio : proposer aux étudiants de rassembler des traces des compétences acquises dans un dossier personnel ;
- l'examen à livre ouvert : proposer aux étudiants de venir avec des résumés sous forme de fiches personnelles manuscrites, notamment en première candidature, pour les inciter à s'appropriier le cours.

Variables contextuelles à prendre en compte :

- le nombre d'étudiants ;
- le temps nécessaire à l'étudiant pour réaliser l'épreuve ;

¹ Voir annexe 1 : Wouters, P. & De Ketele J.M. (1997). Pertinence de l'instrument d'évaluation, document à publication limitée. Louvain-la-Neuve : IPM, UCL.

- le temps nécessaire au correcteur pour corriger les épreuves ;
- le nombre de correcteurs ;
- etc.

De manière générale, ne pas hésiter à tester les questions auprès d'un collègue, un assistant...

d) Se donner les moyens de prendre la décision.

Le seuil désigne la note à partir de laquelle on estime que la maîtrise des compétences de base est suffisante.

Il faut se poser deux questions successives :

- réussite ou non ?
- avec quel classement ?

A noter qu'une réussite abusive peut être compensée dans une autre année ou dans un autre cours. Un échec abusif peut être irrémédiable.

2. LA FORMULATION DES QUESTIONS²

2.1. Quelques conseils concernant les questions ouvertes

- Etre très précis dans la formulation et ne jamais compter sur l'implicite.
- Utiliser un verbe dont la compréhension est univoque et décrire le produit attendu, par exemple en précisant le nombre d'éléments de réponse attendus (« Décrivez les 5 composantes de... »).
- Proposer un cadre dans lequel l'étudiant écrit sa réponse car cela lui donne une idée de la longueur attendue.
- Lorsque vous posez une question d'opinion ("Que pensez-vous de ...?"), est-ce vraiment l'opinion de l'étudiant que vous souhaitez ?
- Ne pas encourager les étudiants à poser des questions lors d'un examen écrit en auditoire car cette pratique entraîne une désorganisation nuisible à la concentration et peut occasionner un traitement inégal des étudiants (ont-ils tous entendu la réponse de l'enseignant?).

2.2. Quelques conseils concernant les questions fermées

- Evitez les questions lacunaires. Ce type de questions mesure davantage l'indice de lisibilité du texte que la maîtrise de la matière.
- Evitez les questions de type vrai ou faux. Sans connaître la matière, l'étudiant peut espérer atteindre 50 % de réussite. Par ailleurs, ce système est souvent ambigu : vrai en toute circonstance, faux dans tous les cas ?

2.3. Exercice : analyse d'un exemple à partir des « règles de formulation de questions »³

« Un état peut-il suspendre l'exécution d'un traité qui le lie à un autre état lorsque les droits de l'homme sont "massivement" violés dans ce dernier état? »
--

Commentaires :

- l'étudiant pourrait se contenter de répondre par oui ou par non ;
- si une explication est attendue, il faut le préciser. Par exemple, « Citez les sources qui vous permettent de répondre et argumentez » ;

² Voir annexe 2 : De Ketele J.M. (1979). Les différents types de question d'évaluation et la manière de les formuler, in J.M. De Ketele (Ed.), *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort : Peter Lang.

³ Voir annexe 2 : De Ketele J.M. Les différents types de question d'évaluation et la manière de les formuler, in J.M. De Ketele (1979) *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort : Peter Lang.

- que signifie "massivement" ? L'expression "de manière avérée" est peut-être plus objective.

PARTIE 2

Évaluer le travail de groupe ?

Animée par Marie Noëlle de Theux, Marcel Lebrun, Philippe Parmentier
Avec les interventions de David Lemaire (EPHEC) et Vincent Wertz (UCL-FSA)

"Tous pour un et un pour tous"

1. LES QUESTIONS TRAVAILLÉES AU COURS DE CETTE SÉANCE

Alors que les activités d'apprentissage ont été réalisées en groupe, faut-il impérativement réaliser une évaluation de groupe ? Est-il pertinent de créer un dispositif d'évaluation en groupe pour un cours où les étudiants ont travaillé individuellement ?

		Modalités d'évaluation	
		<i>Individuelle</i>	<i>En groupe</i>
Modalités d'apprentissage	<i>Individuelle</i>	Par exemple, examen écrit individuel sur des concepts disciplinaires	Par exemple, défense de groupe lors de l'examen sans composante de groupe pendant l'année
	<i>En groupe</i>	Par exemple, partie individuelle d'un rapport de groupe / questions individuelles du jury	Par exemple, présentation du travail de groupe devant un jury

2. LE GROUPE DANS LES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE⁴

2.1. Quelques conseils (d'après Cohen⁵)

- faire travailler les apprenants en groupe suffisamment restreint (ex: maximum 6 à 8 personnes) pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée.
- La tâche est réalisée sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant.

Les auteurs distinguent différents niveaux de dépendance des étudiants les uns par rapport aux autres, en fonction de la façon dont les objectifs sont portés par le groupe :

- *coopération* entre ses membres assurée par l'interdépendance des objectifs de chacun ;
- *compétition* entre ses membres mise en place par une divergence des buts ;
- *individualisme* lorsqu'il n'y a ni interdépendance ni divergence.

Comment l'enseignant va-t-il, dans le dispositif mis en place, induire une démarche de coopération, de convergence positive d'objectifs pour stimuler au maximum l'apprentissage coopératif ?

2.2. Travail en groupe et apprentissage

- L'apprentissage est enrichi par les interactions des participants, qui sont amenés à confronter des représentations différentes, et se décentrent de leur propre point de vue → on parle de conflit socio-cognitif.

⁴ Voir annexe 3 : Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre*. De Boeck : Bruxelles.

⁵ Cité par Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, pp. 172-186.

- La qualité de l'apprentissage est fonction des modalités des interactions entre les membres du groupe : controverse ("Pourquoi penses-tu cela ?"), le débat ("Moi je pense cela, et toi ?") ou l'individualisme ("Moi je pense cela"). La controverse développe un apprentissage en profondeur.

2.3. Caractéristiques d'une bonne tâche (cf. Paris et Turner ⁶)

- Le *choix* : laisser à l'étudiant une part de choix, de libre orientation dans la tâche afin d'augmenter la motivation intrinsèque.
- Le *défi* : mettre en place un travail coopératif est d'autant plus pertinent que les objectifs à acquérir sont de niveaux supérieurs. Les niveaux inférieurs (par ex, application) gagnent à être travaillés individuellement.
- Le *contrôle* : l'étudiant doit avoir le sentiment qu'il a le contrôle de la situation. Il doit donc pouvoir faire lui-même l'évaluation des compétences à mobiliser et du chemin qu'il reste à parcourir. C'est pourquoi le cadre de l'activité doit être clairement défini dès le début.
- La *coopération* : la coopération est engendrée par la nécessité de rassembler les forces, par la mise en évidence que le travail collectif aura un effet positif sur le travail produit (d'où la nécessité de viser une certaine complexité dans la tâche à réaliser). Le groupe sert de soutien, il permet de prendre des risques et développe la motivation.

⁶ Paris, S.G. & Turner, J.C. (1994). Situated motivation, in P.R. Pintrich, D.R. Brown & C.E. Weinstein (Eds). Student motivation, cognition and learning. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

3. PRÉPARER UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION DU TRAVAIL EN GROUPE

Que proposer comme dispositif d'évaluation pertinent, valide, fiable et... équitable ?⁷ Par un parcours de **9 questions**, l'enseignant est invité à expliciter ses intentions. Ces informations devraient lui fournir des repères pour l'élaboration d'un dispositif d'évaluation adapté au contexte particulier de son cours.

Explicitons quelque peu chacune de ces questions.

Question 1 **Que cherchez-vous à évaluer ? Que cherchez-vous à développer à travers ce travail en groupe ?**

Objectif méthodologique	—————▶	<i>Apprendre à gérer un groupe en présence de conflits</i>
Objectif disciplinaire	—————▶	<i>Développer des connaissances et des compétences</i>
Objectif de production	—————▶	<i>Réaliser le produit fini lui-même</i>

Question 2 **A quelle(s) fin(s) évaluez-vous la maîtrise de cet objectif (de travail en groupe, disciplinaire ou de production) ?**⁸

Pour chacun des types d'objectifs, envisagez-vous de :

- fournir à l'étudiant un feed-back pour lui donner l'occasion de s'améliorer (évaluation formative) ?
- recueillir des données dans le but de certifier l'acquisition ou non de cet objectif (évaluation certificative) ?

		Evaluation formative	Evaluation certificative
Objectif méthodologique	<i>Apprendre à gérer un groupe en présence de conflits</i>	?	?
Objectif disciplinaire	<i>Développer des connaissances et des compétences</i>	?	?
Objectif de production	<i>Réaliser le produit fini lui-même</i>	?	?

Par exemple : un enseignant peut décider qu'il ne tiendra pas compte de la production du groupe, qu'il profite de cette démarche d'évaluation pour donner un feed-back à l'étudiant sur sa façon de travailler en groupe dans un but formatif et qu'il évaluera les connaissances, sous une autre forme, dans un but certificatif.

→ Il décide de créer un dispositif d'évaluation formative visant des objectifs méthodologiques et un dispositif d'évaluation certificative à propos des connaissances disciplinaires.

⁷ Voir annexe 4 : Parmentier, Ph., Lebrun, M. & de Theux, M.N. (2001). *L'évaluation du travail en groupe en neuf questions*, document à publication limitée. Louvain-la-Neuve : IPM, UCL.

⁸ Pour la distinction entre évaluation formative et évaluation certificative, voir la partie 1 de ce fascicule.

Question 3 **Quels sont les objectifs d'apprentissage ? Quel type de savoir visez-vous à travers ce travail de groupe ?**

Les objectifs d'apprentissage que l'enseignant souhaite sont-ils de l'ordre du savoir-redire, du savoir-faire pratique, du savoir-faire convergent, du savoir-faire divergent, du savoir-être, du savoir-devenir ?

Pour chaque objectif, quels sont les critères de performances (les indicateurs) qui permettent d'affirmer quel objectif est atteint ?

Et si nous revenons à notre exemple, on attendra de l'enseignant qu'il détermine le niveau d'exigences pour chacun des objectifs.

- Par exemple, en ce qui concerne l'évaluation formative de la méthode, l'étudiant devra-t-il expliquer les règles de fonctionnement de son groupe ? Devra-t-il démontrer qu'il est capable d'appliquer une démarche d'écoute active ? Va-t-on lui demander d'agir dans son groupe de travail en fonction des principes dégagés au préalable ?
- En ce qui concerne l'évaluation certificative des connaissances, l'étudiant devra-t-il restituer les concepts travaillés ? Les appliquer dans une situation similaire ? Les intégrer dans un travail de synthèse ? ...

Question 4 **Qui allez-vous évaluer ?**

Pour chacun des objectifs explicités lors de l'étape 1, l'enseignant opte pour une prestation individuelle ou collective. Il peut également organiser une évaluation mixte individuelle et collective, simultanée ou consécutive.

L'acquisition de connaissances est une démarche individuelle. Mais le groupe peut être évalué collectivement pour sa production, sa capacité à faire équipe, ses possibilités de gérer une situation complexe, ...

	Evaluation individuelle	Evaluation collective	Evaluation mixte (simultanée ou consécutive)
Apprendre à travailler en groupe			
Développer des connaissances et des compétences			
Réaliser le produit fini lui-même			

Question 5 **A quel moment évaluez-vous ?**

L'enseignant peut organiser une évaluation continue à différents moments de la réalisation de la tâche ou une évaluation finale au terme de la réalisation de la tâche.

Question 6 **Qui réalise la démarche d'évaluation ?**

L'évaluation peut être menée :

- soit par l'enseignant (seul ou en jury) ;
- soit, dans le cadre d'une évaluation formative, par l'étudiant lui-même (seul ou avec son groupe, évaluation par ses pairs) ;
- soit par les deux parties (étudiants ET enseignants).

Le statut de la personne qui formule le feed-back induit des conséquences : le statut du savoir, l'importance de la confrontation de points de vue, ...

Question 7 **Quel(s) instrument(s) utilisez-vous ? (cf annexe 1)**

L'enseignant peut organiser une épreuve écrite ou orale, une appréciation de productions (écrites, orales, techniques, motrices,...) avec des grilles critériées, une observation (ponctuelle ou continue), la constitution d'un portfolio.

Question 8 **Quelle forme prend la correction ?**

L'enseignant peut fournir des notes (sous forme de points ou lettres) ou des commentaires (corrections commentées de chaque travail, appréciation générale).

Question 9 **Pour quelles exigences de correction ?**

L'enseignant précise, pour chaque objectif, quel est le niveau de maîtrise requis de manière individuelle ou collective. Ces indicateurs peuvent caractériser la maîtrise approfondie, minimale, ... ou la non-maîtrise de l'objectif.

4. CONCEPTION D'UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION PAR LES PARTICIPANTS À LA SÉANCE

4.1. Situation-problème proposée aux participants

Déjà décembre et voici mon nouveau cours qui commence fin janvier. Pas moins de cinquante étudiants de deuxième candi y sont inscrits, m'a-t-on dit au secrétariat.

De quoi s'agit-il ?

Mon cours de "Questions spéciales de recherche documentaire" a pour but d'initier les étudiants à réaliser une bonne recherche documentaire sur des thèmes extrêmement variés. Il y sera question de l'analyse d'une situation, de sa problématisation et du recours aux différentes ressources documentaires afin d'élaborer un véritable projet de recherche. Cela peut être utile dans le cadre du mémoire ou pour préparer un article de presse, monter une exposition, prospecter l'intérêt d'un nouveau marché, justifier l'intérêt d'une action humanitaire, etc.

Mes objectifs en découlent directement ... je souhaiterais que chaque étudiant devienne capable de décortiquer une situation en mettant en évidence les points d'interrogation, les informations manquantes, de connaître et d'utiliser les grandes démarches de la recherche, de proposer et de vérifier des solutions possibles, de chercher l'information. Mais par dessus tout, il devrait pouvoir présenter son cadre et ses propositions de manière structurée à la fois dans l'écrit et l'oral. Un dernier point : dans notre siècle de l'information et de la communication, il serait bon que l'étudiant acquière de bonnes démarches d'utilisation des outils technologiques - Internet et les autres - et qu'il soit capable de travailler en équipe (c'est de plus en plus comme ça dans la profession)..

Voilà ce que je pense leur proposer ...

Durant les trois premières semaines, je leur fournirai les bases de la recherche stratégique : les champs d'utilisation de la recherche documentaire et les grandes démarches ... un cours sera particulier : j'y inviterai un expert du domaine, le journaliste responsable de la documentation au journal "Notre Plat Pays". Les étudiants y trouveront sans doute de la motivation en voyant à quoi ce cours peut bien leur servir ...

Pendant les cinq semaines suivantes, les étudiants travailleront en groupe sur un thème d'actualité qu'il leur appartiendra de définir. Les groupes seront constitués d'environ 6 étudiants et leurs rapporteurs me communiqueront leurs choix à la fin de la première séance (en fait, je leur ai préparé une liste de consignes et de tâches à effectuer pour que le travail de groupe soit efficace). Au début de cette période, j'ai prévu aussi une petite information facultative sur Internet et les moteurs de recherche ainsi que sur certains indices de validité de l'information. Les étudiants sont

libres de se réunir où et quand ils veulent mais je serai présent chaque semaine dans l'auditoire à l'heure du cours afin de les aider le mieux possible, à la fois sur leurs sujets, sur leurs démarches de recherche documentaire et s'il le faut sur leurs difficultés éventuelles de collaboration.

Durant les quatre semaines suivantes, deux groupes présenteront chaque semaine les résultats de leurs travaux à l'ensemble des étudiants qui auront l'occasion de poser des questions et de montrer leur esprit critique ... je terminerai en donnant à chaque groupe quelques apports d'informations et quelques consignes pour le travail final à me remettre.

Durant les deux dernières semaines, les étudiants auront du temps pour terminer les travaux.

Pas mal comme dispositif, n'est-ce pas ?

Je suis venu à cette formation pour que vous m'aidiez à monter mon dispositif d'évaluation quitte à revoir ou compléter éventuellement le plan du cours pour qu'il colle bien à mes objectifs.

Merci du coup de main ...

4.2. Les quatre questions posées à propos de cette situation-problème

a *Quels sont les objectifs de l'enseignant concernant le contenu de son cours et les compétences exercées par les étudiants dans le dispositif ?*

Les objectifs sont bien explicités dans le texte. Mais sur quels critères évaluer l'acquisition de la compétence en "recherche bibliographique" ?

b *Ce dispositif permet-il aux étudiants d'atteindre ces objectifs ?*

Il semble y avoir une inadéquation entre les objectifs poursuivis et le dispositif d'apprentissage mis en place.

c *Comment réaliser l'évaluation des étudiants de ce cours ? Quelle place pour l'évaluation formative ? Comment réaliser l'évaluation certificative ? Quelle est la nature du travail demandé ?*

- L'évaluation du travail de groupe pourrait comprendre une évaluation du rapport écrit, une évaluation individuelle (écrite ou orale), une présentation orale en auditoire.
- Ne pourrait-on pas adapter les consignes de l'évaluation en fonction des acquis réels des étudiants ?

d *Comment améliorer le dispositif ?*

- Assurer un suivi plus régulier des étudiants en cours de travail de groupe et améliorer l'évaluation formative.
- Mieux préciser les consignes de l'évaluation finale en début de quadrimestre.
- Proposer un forum de discussion entre étudiants.
- Proposer une évaluation par les pairs sur base d'une grille d'évaluation critériée.
- Tirer au sort l'orateur lors de la présentation finale afin de garantir un véritable travail de préparation collectif.

5. PARTAGE D'EXPÉRIENCES : EVALUER LE TRAVAIL DE GROUPE

Deux expériences sont présentées ci-après (cf. tableaux).

- Expérience n° 1. Dispositif d'évaluation du travail de groupe mené à l'EPHEC par David Lemaire. Il s'agissait d'un cours de 40 heures (5 journées de 8 heures) qui s'adressait à 180 étudiants dans le cadre d'une formation continue en horaire décalé.
- Expérience n° 2. Dispositif d'évaluation individuelle des étudiants réalisant un travail de groupe (projet) dans le cadre du projet Candis 2000 en Faculté des sciences appliquées. 350 étudiants étaient concernés par cette expérience mise au point par Vincent Wertz.

Expérience 1. Dispositif d'évaluation du travail de groupe mené à l'EPHEC (David Lemaire)				
Objectifs généraux du cours	Dispositif d'apprentissage mis en oeuvre	Dispositif d'évaluation mis en oeuvre	Constats	Questions en suspens
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant est capable de s'exprimer oralement - L'étudiant est capable de réaliser un audit de communication - L'étudiant est capable de mener à bien et d'analyser un travail de groupe. 	<p><u>Facette 1 : réalisation du travail en groupe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S⁹1 : composition aléatoire des groupes de 8 étudiants. - S2 et S3 : alternance d'apprentissage de notions théoriques lors de cours magistraux et lors de travaux en groupe. - S2 : rédaction par les étudiants d'une "charte de fonctionnement du groupe". Cette charte s'affine progressivement en cours d'année. - S3 et S4 : travail en sous-groupe sur le thème de l'audit de communication et présentation orale du travail réalisé. - S5 : évaluation devant un jury du travail de l'année. <p><u>Facette 2 : analyse individuelle du travail réalisé en groupe.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail individuel d'analyse de la dynamique de groupe et de son mode de fonctionnement. 	<p><u>Évaluation collective du groupe</u></p> <p>Évaluation basée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la production du rapport ; • la présentation orale devant un jury externe (4 min par étudiant) ; • un ajustement éventuel entre les étudiants du groupe basé sur l'évaluation par les pairs (quota de 8 notes à répartir par les étudiants entre eux au prorata du respect des critères avancés dans la charte de fonctionnement du groupe). <p><u>Évaluation individuelle de l'étudiant</u></p> <p>Évaluation basée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sa progression en matière de présentation orale ; • la pertinence de son analyse individuelle du fonctionnement du groupe ; • des évaluations ponctuelles d'intégration les premières semaines. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité des travaux - Faible taux d'absentéisme - Autorégulation et autonomie du groupe - Bonne ambiance dans les groupes - Bonne planification des échéances et respect des consignes 	<p>Comment améliorer la qualité de l'analyse individuelle du fonctionnement du groupe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En augmentant le poids accordé à cette analyse dans la pondération de l'évaluation • En octroyant un temps de réflexion aux étudiants avant la remise de cette analyse ? • En rappelant les consignes les objectifs de cette analyse lors de sa rédaction ? • Ou en combinant ces trois mesures ?

⁹ S = semaine

Expérience 2. Dispositif d'évaluation de la composante individuelle d'un projet réalisé en groupe (Vincent Wertz, FSA)			
Cadre : charge horaire de 100 h répartie sur 11 semaines (environ 8h par semaine)			
Encadrement : un tuteur assigné pour 3 groupes, expert disciplinaire en consultation			
Principe : projet ouvert interdisciplinaire intégrant un apprentissage disciplinaire.			
Objectifs généraux du cours	Dispositif d'apprentissage mis en oeuvre	Dispositif d'évaluation mis en oeuvre	Constats
<ul style="list-style-type: none"> • Développer et mettre en oeuvre des méthodes, des procédés, des techniques • Déterminer les connaissances à acquérir • Argumenter les solutions avancées • Organiser le travail du groupe (justifié par l'ampleur du travail à réaliser) • Maîtriser le temps, respecter les échéances • Communiquer 	<p><i>L'évaluation porte sur les objectifs du projet :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • acquisition de compétences individuelles ; • comparaison des performances de la réalisation (produit) en regard des spécifications attendues (cahier des charges) ; • réflexions par rapport à la démarche. <p><i>Les composantes de l'évaluation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • un rapport de 25 pages ; • une présentation orale devant un jury de 3 personnes (durée : 1h30) ; • un avis du tuteur sur le travail réalisé en cours de trimestre. 	<p><i>Plusieurs modalités mises en oeuvre :</i></p> <p>2000-2001 T1¹⁰ Questions individuelles posées par le jury. Écart de 1 à 2 points entre étudiants d'un même groupe. Constat : Modalité jugée arbitraire car les questions posées n'étaient pas équivalentes.</p> <p>2000-2001 T2. Interrogation individuelle systématique par le jury. Écarts de 3 à 4 points entre étudiants. Constat : Écart jugé abusif compte tenu de l'objectif du travail collaboratif.</p> <p>2000-2001 T3. Questions collectives posées par le jury menant à un affinement de la note de groupe. Pas de différenciation entre étudiants d'un même groupe (sauf cas de force majeure). Constat : Facilite la tâche du jury mais ne reconnaît pas le travail individuel de chacun.</p> <p>2001- 2002 T1 T4. Évaluation écrite individuelle en S11 (pour 1/3 des points) et note de groupe par le jury (2/3 des points).</p>	Évaluation individuelle mal réussie.

¹⁰ Trimestre 1 de l'année 2001

PARTIE 3

Évaluer tout au long de l'année ?

Animée par Marie Noëlle de Theux, Marcel Lebrun, Philippe Parmentier

Avec les interventions de Jean-Philippe Soumillion (UCL-SC), Nicole Grutman (HEC Liège), Auguste Laloux (UCL-FSA), Thérèse Solé-Tulkens (UCL-FLTR)

*"La mise au travail forcée :
à qui profite le crime ?"*

1. EVALUATION CONTINUE : DE QUOI S'AGIT-IL ?

1. Questionnement en groupe

1.a. Qu'est-ce qui vous motive à organiser une (ou des) évaluation(s) en cours d'année ou qui vous motiverait à le faire si vous ne le faites pas encore ?

- Stimuler l'étudiant au travail régulier.
- Réguler le travail de l'étudiant en l'informant sur la qualité de ses apprentissages, l'inciter à s'améliorer.
- Informer l'étudiant des critères d'évaluation des enseignants.
- Éviter le bachotage du blocus.
- Permettre à l'étudiant le "droit à l'erreur". Construire une cote finale plus objective car tributaire de la situation à différents moments de l'année (pour l'étudiant et l'enseignant).
- Fournir un feed-back à l'enseignant afin de réaliser une régulation en temps réel par rapport à l'apprentissage.

1.b. Selon vous, quels sont les obstacles principaux à la mise en œuvre de ce type d'évaluation ? Quelle difficulté rencontrez-vous particulièrement ?

- Lourdeur du dispositif à mettre en œuvre (taille des groupes, fréquences, rapidité de la correction, formulation des questions, conflit horaire interdisciplinaire).
- Le feed-back à transmettre à l'étudiant, à la fois formatif (réponse, annotation, erreurs fréquentes, pistes d'amélioration,...) et certificatif (cotation).
- Remise en question de l'enseignement à la lueur des résultats.
- Homogénéité des questions versus l'hétérogénéité des groupes.

2. Repères théoriques

2.a. Une définition : L'évaluation continue est un processus cumulatif de plusieurs évaluations ordonnées à divers moments de l'apprentissage.

Concrètement : L'évaluation est continue lorsque plusieurs résultats sont pris en compte pour évaluer les performances de l'apprenant.

2.b. Pour quelles raisons ?

- Évaluer la maîtrise d'un même objectif plusieurs fois (entraînement).
- Évaluer la maîtrise des objectifs à différents moments de l'apprentissage (progression).
- Évaluer la maîtrise des objectifs qui ne peuvent être évalués au moment de l'examen final (stages, laboratoires, etc.).

2.c. Pour quelles fonctions ? ¹¹

¹¹ Les notions d'évaluation formative et certificative sont présentées dans la partie 1 (point I.1.)

Fonction <u>formative</u> pour	Fonction <u>certificative</u> pour
<ul style="list-style-type: none"> • réguler le processus d'apprentissage • soutenir la motivation (interne) 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluer en situation • évaluer dans la durée • soutenir la motivation (externe)

2.d. Avec quelles informations ?

- Travaux personnels
- Tests (in)formatifs (non liés à certification)
- Interrogations (liées à certification)
- Observations
- Examens

2.e. Dans quel cadre ?

- Un cours
- Plusieurs cours
- Tous les cours d'une année d'étude (programme)

2.f. L'enjeu

La rétroaction :

- vise à donner à une personne une information "retour" sur son action ;
- permet de corriger les erreurs d'apprentissage ;
- assure la progression des apprentissages ;
- maintient l'engagement et la persévérance dans la tâche.

2.g. Modalités de la rétroaction

- Trois médias : l'enseignant, les pairs, une « machine »
- Positive ou négative
- Générale ou spécifique
- Descriptive ou prescriptive
- Immédiate ou différée
- Orale ou écrite

2.h. Les études¹² portant sur les effets de la rétroaction sur l'apprentissage donnent les résultats suivants :

- rétroaction a un effet positif comparé à l'absence de rétroaction ;
- rétroaction donnée par un enseignant > pairs ou « machine » ;
- rétroaction positive > rétroaction négative
- rétroaction spécifique > rétroaction générale
- rétroaction prescriptive > rétroaction descriptive
- rétroaction immédiate > rétroaction différée (si travaux en classe)
- rétroaction différée > rétroaction immédiate (si résultats d'examens)
- rétroaction écrite > rétroaction orale

2. LES RÉGLEMENTATIONS EN VIGUEUR

- **Le décret 1994 de la Communauté française**
- L'étudiant a le droit de présenter deux fois un même examen durant la même année d'étude.

¹² in Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris. Montréal : Guérin- ESKA

- Le jury délibère sur les résultats des examens et peut tenir compte d'autres éléments d'appréciation.
 - **Le décret 1996 de la Communauté française**
- Fixe le report d'une note à 14/20 (si tous les examens ont été présentés) ou à 12/20 (si la moyenne des points atteint 50 %).
 - **Le règlement de l'UCL** ¹³
- A respecter !
- Le règlement fait actuellement l'objet d'une réécriture pour mieux intégrer l'évolution des pratiques en la matière.
 - **Le projet GSF**
- Révision du règlement pour permettre aux facultés une plus grande liberté (ex : la prise en compte des évaluations continues, les travaux en cours d'année sans possibilité de rattrapage).
- Importance de l'information préalable des étudiants dans le plan de cours d'un enseignement
- Essai de valoriser le travail extra-académique de l'étudiant.

3. PARTAGE D'EXPERIENCES : EVALUER TOUT AU LONG DE L'ANNEE

Quatre dispositifs sont présentés ci-après (cf. tableaux).

¹³ http://www.ucl.ac.be/etudes/2002/libres/renseignements_generaux.html

<i>Expérience 1. Travaux pratiques et apprentissage en groupe</i>			
Enseignant : JP Soumilion Cadre : Chimie organique CHIM 1140 (60-60) Public : MED 11 et VETE 11			
Dispositif A. Associer TP et cours magistraux			
Objectifs	Modalités	Avantages	Difficultés
Inciter au travail personnel régulier tout en maintenant un niveau d'encadrement raisonnable	<ul style="list-style-type: none"> - Fusion des cours magistraux et des TP afin d'alterner théorie et pratique. - Faire travailler les étudiants en groupes de 5 durant le cours magistral 	Amélioration de la communication, de l'ambiance et des contacts sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • Réaction immédiate sur des concepts nouveaux. • Peu de travail individuel en dehors des cours magistraux.
<i>Dispositif B. Travail en groupes lors de TP</i>			
Objectifs	Modalités	Avantages	Difficultés
Inciter au travail individuel régulier. Éviter les rappels théoriques en début de TP.	Les étudiants travaillent en groupe non encadrés sur des questions ciblées d'un recueil d'exercices. Ils fournissent à l'assistant un rapport de solution qui est corrigé mais non coté. En séance, l'assistant choisit au hasard un étudiant qui reproduira la solution au tableau. Évaluation de la présentation de l'étudiant.	<ul style="list-style-type: none"> • Travail effectif des étudiants pour un taux d'encadrement inchangé. • Prise de conscience des étudiants que l'investissement individuel est nécessaire ! • Amélioration de la communication orale. • Aspect humain du travail collaboratif (ex : entraide, communication). 	Mise sous pression permanente.

Expérience 2. Évaluation continue et auto-apprentissage guidé (enseignant : A. Laloux)			
Cadre : Physique, Mathématique et Méthodes Numériques (ancien programme)			
Public : ingénieur civil FSA11 et FSA12			
Dispositif A. Examen « à blanc »			
Objectifs	Modalités	Avantages	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> - Informer les étudiants sur le type d'examen, sur les critères de correction. - Faire le point sur la qualité des apprentissages. 	<p>FSA12 : examen facultatif "à blanc" de 2h hors cours. Corrigé mais non coté.</p>	<p>Intérêt certain : "low stress"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faible participation (1/3). - Les étudiants portent surtout de l'intérêt aux questions (et moins à leurs réponses). - Crainte de voir juger sa réponse. - Crainte d'être identifié. - Fausse impression des étudiants ("j'ai 8/10, super, en travaillant un peu plus j'aurai 10). - Correction fastidieuse et difficulté de fournir une rétroaction dans les délais, avec des commentaires. - Pistes : (a) correction publique avec des commentaires appropriés et des explications des critères de correction et (b) auto-correction croisée par les étudiants.
Dispositif B. Auto-apprentissage guidé			
Objectifs	Modalités	Avantages	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> - Remplacer un cours magistral sur une matière simple mais donnant lieu à un exposé long et fastidieux. - Offrir un syllabus clair, complet avec des exemples. - Inciter les étudiants à un travail régulier (dans le cadre de TP). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cours 1 : survol du chapitre par l'enseignant, étude individuelle pendant une semaine. - Cours 2 : questions- réponses, commentaires, illustrations, ... - Un incitant : test de 20 min en fin de cours 2 qui compte pour 10% des points de l'examen s'il est meilleur que l'examen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Test non obligatoire, donnant le droit à l'erreur et qui permet d'enregistrer des points. - Participation importante en nombre, en qualité des questions, en qualité d'écoute, en qualité de test. - Efficacité de la méthode. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correction fastidieuse. - Plus d'insécurité. - Frustration face à l'absence d'exposé clair et structuré, à la non-communication des "choses qu'on n'écrit pas". - Gratuit ? Essai de transposition en FSA12 sans l'incitant des points à gagner. Mais échec relatif suite à une moindre préparation des étudiants, une faible participation, des questions de moindre qualité,.... Mais la matière est plus difficile.

<i>Expérience 3. Évaluation de gestion de débat (enseignant : N. Grutman)</i>			
Cadre : Enseignement de l'espagnol			
Public : HEC Liège, 2 ^{ème} candi.			
<i>Objectifs</i>	<i>Modalités</i>	<i>Avantages</i>	<i>Difficultés</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation régulière et individuelle des progrès de l'étudiant en cours d'année. - Si l'évaluation continue facultative est réussie, dispense à l'oral de juin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dossier préparé par l'enseignant (texte, vocabulaire, compréhension à l'audition, thème d'application, plan de débat, ...). - Préparation individuelle du débat par l'étudiant+ correction. - Débat en classe animé par l'étudian. - Critères d'évaluation : rythme, syntaxe, vocabulaire, intervention, connaissance du texte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dispense de l'examen oral de juin, ou tout au moins très bonne préparation. - Réflexe de régularité et de progrès. - Stimulation permanente et motivante. - Apprentissage passif et stimulation des étudiants introvertis. - Apprentissage à la gestion de débat. 	

<i>Expérience 4. Évaluation continue (enseignant : Th. Solé-Tulkens)</i>			
Cadre : SESP 1131 Monitorat FLTR			
Public : 1 ^{ère} candi.			
Objectifs	Modalités	Avantages	Difficultés
- Prévenir	Prévenir : en mettant en place des diagnostics précoces (ex : jeux de questions/réponses, interrogations d'exercices, outils d'auto-évaluation).		
- Évaluer	Évaluer : examen à livre ouvert (SESP1131) et évaluations de groupes de 4 (monitorat).		
- Remédier	Remédier : (a) dresser le bilan au moyen d'une lettre personnalisée et la correction des examens et (b) assurer un suivi des étudiants au travers de dispositifs de remédiation.		
- Analyser	Analyser : évaluer l'évaluation en regard de la formation.		

PARTIE 4

Évaluer autre chose que des connaissances ?

Animée par Jean-Marie De Ketele, Marie Noëlle de Theux et Philippe Parmentier

*« Nous leur demandons d'être critique, de prendre du recul,
mais sommes-nous d'accord sur la signification de ces démarches ? »*

1. RAPPEL : NIVEAUX D'OBJECTIFS

Pour différencier les différents niveaux d'objectifs, J.M. De Ketele propose la typologie suivante.

1.1. Savoir-redire et savoir-refaire

Il est demandé à l'étudiant de reproduire ce qui a été vu durant la phase d'apprentissage.

1.2. Savoir-faire cognitif

La situation présentée à l'étudiant n'est pas la même que durant l'apprentissage. On parlera de savoir-faire cognitif convergent lorsque l'étudiant sait d'emblée ce qu'il doit faire (application d'un algorithme) et de savoir-faire cognitif divergent lorsque l'étudiant doit préalablement choisir la démarche qui convient au problème posé (situation de résolution de problèmes).

1.3. Savoir-faire pratique

Cet objectif inclut le geste, les connaissances, les automatismes et l'analyse de la situation.

1.4. Savoir-être

Cet objectif vise à la fois l'opinion et le système de valeurs de référence à travers les comportements habituels intériorisés par l'étudiant.

1.5. Savoir-devenir

Cet objectif cible la capacité de l'étudiant à construire un projet, à se mettre en projet et à planifier les étapes pour atteindre le but fixé.

2. QUELQUES QUESTIONS SPÉCIFIQUES

2.1. Qu'en est-il par rapport aux compétences ?

Pour rappel, une compétence désigne l'ensemble de ressources mobilisées pour résoudre une tâche représentative d'une famille de situations.

La difficulté lorsqu'on évalue une compétence, c'est de prendre en compte non seulement le « produit visible », mais aussi toute la dynamique évolutive qui le sous-tend.

Produit	Processus	Effets transférés (savoirs appris antérieurement et réutilisés)
L'évaluation du produit est la plus fréquente et la plus simple. Seule la "trace" visible finale est prise en compte.	L'évaluation du processus est possible s'il y a : <ul style="list-style-type: none"> des traces observables du processus (importance des consignes de départ); des questions rétrospectives (explicitation des étapes). 	Très difficile à prendre en compte dans l'évaluation. <ul style="list-style-type: none"> difficile d'évaluer ce que l'on n'a pas forcément contribué à développer Pourtant, <ul style="list-style-type: none"> on évalue forcément certains prérequis : la rédaction, l'expression orale...

2.2. L'évaluation du savoir-être

L'évaluation du savoir-être pose aussi question sur le plan déontologique. A-t-on le droit d'évaluer un savoir-être ? Dans quelle mesure, en tant qu'enseignant, a-t-on contribué au développement du savoir-être que l'on évalue ?

Pourtant, une partie importante des compétences professionnelles sont bien des savoir-être.

Dans le savoir-être, on peut considérer 3 niveaux : les valeurs, les opinions et les comportements. Seul le troisième niveau peut être évalué. On peut définir et circonscrire le savoir-être évaluable en le définissant comme l'ensemble des comportements habituels, intériorisés et nécessaires à l'exercice de la profession (exemple : les comportements de sécurité pour un chimiste). On distinguera clairement ce qui est de l'ordre de l'avis, de l'opinion et ce qui est de l'ordre de l'analyse critique à partir de critères et de référents (l'évaluation, le diagnostic...).

Le savoir-être doit être évalué dans la durée, signe qu'il y a bien eu apprentissage dans le cadre de la formation.

Exemple d'outil d'évaluation du savoir-être :

Comportement	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Évaluation
1	+	-	+	-	Doute sérieux sur la présence d'un apprentissage (progression durable)
2	-	-	+	+	Il y a eu apprentissage
3	+	+	-	-	Mise en doute de la qualité du dispositif de formation.

Attention, il est difficile d'établir s'il s'agit bien d'un savoir-être et non d'un comportement reproduit, voire simulé, lié au fait que l'étudiant a appris à décoder et respecter les attentes du système.

Si le savoir-être est jugé insuffisant dans une formation, il peut entraîner un échec à condition qu'il ait été clairement annoncé comme essentiel dans le contrat passé avec l'étudiant (exemple : certains comportements dans le cadre d'un stage en entreprise).

2.3. La recherche des critères d'évaluation

Lorsqu'une production est demandée aux étudiants (travail de groupe, exposé, recherche...), il est possible de déterminer collectivement et avant même la réalisation du travail, les critères d'évaluation.

Exemples :

- une feuille tourne parmi le groupe d'étudiants et chaque étudiant doit écrire les 3 critères d'évaluation qu'il juge les plus importants. Une activité peut ensuite être menée sur le tri

des critères (généraux, spécifiques, secondaires...), le choix des critères et leur pondération ;

- un exercice à partir de travaux antérieurs ou des travaux en cours peut être fait afin de tester la robustesse et le caractère univoque des critères choisis entraînant éventuellement modification et régulation ;
- il est possible aussi d'utiliser des grilles de critères définis a priori (voir par exemple, la grille des 74 critères d'évaluation d'un rapport scientifique 14)

2.4. Evaluation de stages

Le rapport de stage peut contenir les informations suivantes :

- le carnet de bord des activités ;
- le récit au quotidien du déroulement du stage ;
- tout document permettant d'évaluer le développement d'une compétence ;
- un protocole ;
- un article lu et annoté ;
- la préparation d'un entretien ;
- l'analyse du stage :
 - la dimension rétrospective : les compétences acquises + argumentation ;
 - la dimension prospective : l'auto-évaluation des compétences à développer et la manière envisagée pour les développer.

3. PARTAGE D'EXPÉRIENCES

Quelques exemples sont cités dans le tableau ci-dessous.

¹⁴ voir annexe 5 : De Ketele, J.M. (1989). Rédiger un rapport scientifique, ASSMPE, Bulletin universitaire de Pédagogie, Université Nationale de Côte d'Ivoire, n° 27.

Exemples	Contexte	Nbre d'étudiants	Année	Dispositif	Évaluation	Niveaux d'objecti
Mme Rasson	Cours à pédagogie active. Cours de jurisprudence de la cour d'arbitrage	34	3 ^e licence	Projet personnel : analyser un arrêté non vu au cours	Écrite ou orale	Savoir-faire cogn divergent
Mme Jacqmart	Cours de biologie 15h Pratique 15h théorie		2 ^e licence	Travail de groupe : (a) expérimentation sur une interaction entre végétaux (protocole de recherche, relevé des données...) (b) rédaction d'un article scientifique	Présentation orale en groupe	Savoir-faire prati (+ savoir-être et présentation oral
Mme Pirot	Stage dans la formation des psychologues		3 ^e licence	Encadrement de stages via des entretiens réflexifs avec un tuteur	Rapports de stage (entre étudiant et maître de stage) + entretiens	Savoir-faire pratic + Savoir-être
Mme Burton	Séminaire intégré au stage			Travail intégrateur en groupe : décrire un médicament selon toutes ses dimensions y compris la didactisation de l'exposé	Présentation orale	Savoir-faire cogn divergent

Sélection de quelques références de livres et revues disponibles au centre de documentation de l'IPM

ALLAL L. (1994). **Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants.** Bruxelles : De Boeck Université.

(Livre -- Cote IPM: Liv-84)

BAKER E.L., & O'NEIL H. F. (1994). **Technology assessment in education and training.** Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

(Livre -- Cote IPM: Liv-874)

BERNARD H. & FONTAINE F. (1982). **Les questions à choix multiple. Guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction.** Montréal : Service pédagogique de l'Université de Montréal.

(Livre -- Cote IPM: Liv-454)

BROWN G., BULL J. & PENDLEBURY M. (1996). **Assessing student learning in higher education.** London-New-York : Routledge.

(Livre -- Cote IPM: Liv-886)

DE KETELE J.M. & PROVOOST T. **L'examen oral à l'université: résultats de quatre recherches empiriques menées auprès de professeurs et d'étudiants.** Montréal : Actes du colloque AIPU, 1999, pp 37-40.

(Article -- Cote IPM: Art-973)

DE KETELE J.-M., CHASTRETTE M., CROS D. & METTELIN P. (1989). **Guide du formateur.** Bruxelles : De Boeck Université.

(Livre -- Cote IPM: Liv-92)

DE PERETTI A., BONIFACE J. & LEGRAND J.-A. (1998). **Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique.** Issy-les-Moulineaux, Editions ESF.

(Livre -- Cote IPM: Liv-1239)

DEPOVER C. & NOEL B. (1999). **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes.** Bruxelles : De Boeck Université.

(Livre -- Cote IPM: Liv-1063)

HIVON R. (1993). **L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation.** Université de Sherbrooke : Editions du CRP.

(Livre -- Cote IPM: Liv-439)

LECLERCQ D. (1986). **La conception des questions à choix multiple.** Bruxelles : Labor.

(Brochure -- Cote IPM: Bro-1235)

MILLER A. H., IMRIE B. W & COX.K. (1998). **Student assessment in higher education A handbook for assessing performance.** London : Kogan Page.

(Livre -- Cote IPM: Liv-1010)

MORISSETTE D. & GINGRAS M. (1989). **Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer.** Bruxelles : De Boeck Université.

(Livre -- Cote IPM: Liv-77)

NOYE D. & PIVETEAU J.(1999). **Guide pratique du formateur. Concevoir, animer, évaluer une formation.** Paris : Insep éditions.

(Livre -- Cote IPM: Liv-1110)

PAQUAY L. (2002). **L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements.** In PAQUAY L., CARLIER G., COLLES L. & HUYNEN A.M. (Eds). Actes du colloque GRIFED du 22/11/2000. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

(Livre -- Cote IPM: Liv-1291)