

Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation

François-Marie GERARD ⁽¹⁾, Jean-Marc BRAIBANT ⁽²⁾, Thérèse BOUVY ⁽²⁾

⁽¹⁾ Directeur adjoint du BIEF
(Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation, Louvain-la-Neuve, Belgique)

⁽²⁾ Conseiller en pédagogie universitaire à l'IPM
(Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédia, Louvain-la-Neuve, Belgique)

Lorsqu'elle a lieu, l'évaluation d'une action de formation, que celle-ci se déroule dans le monde de l'enseignement ou dans les organisations professionnelles, est la plupart du temps une évaluation du processus. Le plus souvent, il s'agit d'un questionnaire de satisfaction qui aborde des questions telles que l'adaptation du contenu de la formation au projet personnel, la qualité de l'équilibre entre les activités théoriques et pratiques, l'ouverture sur la vie active et/ou professionnelle, les conditions de déroulement de l'action de formation (équipement, tenue des locaux, accessibilité), etc. Les réponses à ces questions sont bien sûr intéressantes, car elles permettent de réguler le processus, ce qui devrait permettre à une nouvelle formation du même type d'améliorer l'atteinte des résultats.

Néanmoins, une telle évaluation ne permet pas d'attester que l'action de formation a atteint ou non ses objectifs. L'évaluation en termes de résultats est difficile, pour plusieurs raisons. D'abord, les objectifs liés à une action de formation se situent la plupart du temps à plusieurs niveaux. Ainsi, une formation professionnelle cherche la plupart du temps :

- à développer et/ou à renforcer auprès des participants une série de compétences ;
- à inciter ceux-ci à mettre en œuvre les acquis de la formation, c'est-à-dire ces compétences, une fois qu'ils sont sur leur poste de travail ;
- à améliorer de cette sorte la qualité du travail accompli et par là les performances de l'organisation.

Une évaluation des résultats atteints par une action de formation devrait donc idéalement se situer à ces 3 niveaux : les participants ont-ils acquis les compétences visées (*évaluation des acquis*) ? Les ont-ils mises en œuvre sur leur poste de travail (*évaluation du transfert*) ? Cela a-t-il permis d'améliorer les performances de l'organisation (*évaluation de l'impact*) ?

Le processus de formation et d'évaluation peut se formaliser de la manière suivante (GERARD, 2003) :

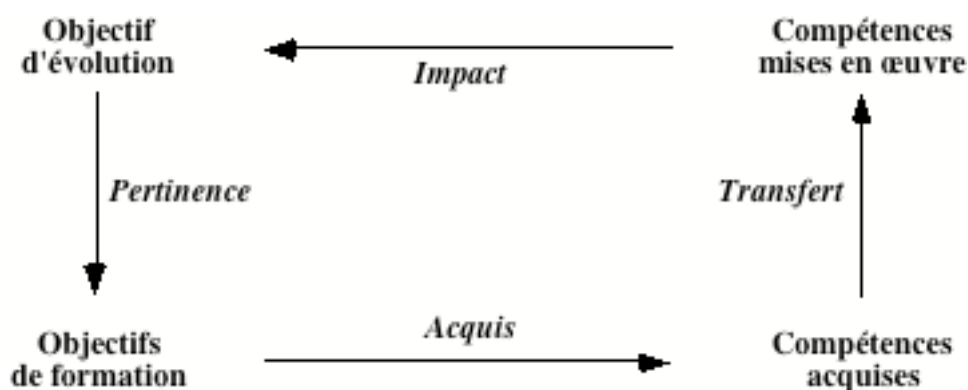


Figure 1 - Processus de formation et d'évaluation

Une action de formation est mise en place parce que l'organisation s'est définie, en fonction de ses besoins, un **objectif d'évolution** (HAUSER et al., 1985) : diminuer le nombre de pannes, accroître le chiffre d'affaires, augmenter la qualité du service à la clientèle, etc.

L'action de formation mise en place doit permettre a priori d'atteindre cet objectif d'évolution, en déterminer les **objectifs de formation** les plus adéquats ou les compétences que l'on va essayer de développer ou de faire acquérir et qui devraient permettre, en étant mises en œuvre, d'atteindre l'objectif d'évolution. La **pertinence** des objectifs de formation est donc primordiale : sont-ils ceux qui, a priori, permettront le mieux d'atteindre l'objectif d'évolution ?

L'action de formation consistera à mettre en œuvre un processus permettant d'atteindre les objectifs de formation et que les **compétences** soient **acquises** par les participants. L'évaluation des **acquis** permettra d'attester qu'il en est bien ainsi. Elle pourra se réaliser durant ou à la fin de la formation.

Lorsque l'action de formation est terminée (ou même parfois lorsqu'elle est encore en cours dans le cas d'actions étalées sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois), une évaluation du **transfert** permettra de vérifier que les compétences acquises sont effectivement **mises en œuvre** sur le poste de travail.

L'**impact** d'une action de formation est dès lors directement lié à la pertinence des objectifs de formation, à l'efficacité pédagogique de la formation et à la qualité du transfert des compétences acquises.

L'outil présenté dans cette communication se contente d'aborder l'évaluation des acquis ou de l'efficacité pédagogique. Cette évaluation devrait aller de soi : quoi de plus naturel que de vérifier qu'on a bien atteint son objectif ! Dans le monde de l'enseignement, une telle évaluation est la plupart du temps présente, mais elle se réalise, surtout au niveau universitaire, sur un mode très normatif. Dans l'univers professionnel, rares sont les actions de formation qui font l'objet d'une telle évaluation. Tout se passe comme si on considérait que le simple fait de participer à la formation devait suffire à acquérir les compétences visées, en se basant sur le postulat qu'un adulte est maître de son apprentissage et suffisamment responsable pour tirer pleinement profit des stratégies didactiques qui lui sont proposées. Ce postulat, certes généreux, est malheureusement faux, au moins partiellement.

La plupart des gestionnaires de formation sont pleinement conscients de cette réalité, mais l'évaluation des acquis reste peu présente, essentiellement en raison de deux types de problème :

- d'une part, un problème méthodologique. Comment faire pour évaluer les acquis d'une formation qui vise la mise en place ou le renforcement de compétences ? Une restitution d'informations sans réellement les utiliser dans une situation proche de la situation professionnelle ne servirait pas à grand chose. Il conviendrait donc de mettre les participants face à une situation complexe, proche de la réalité. Mais de telles situations ne sont pas faciles à construire ni à mettre en œuvre, et cela prend du temps. De plus, la dynamique de formation fortement liée au travail de groupe risque de conduire à évaluer une compétence collective alors qu'elle devra être mise en œuvre individuellement sur le terrain ;
- d'autre part, un problème psychologique. Il n'est pas évident d'imposer à des adultes ce regard extérieur, qui ne rappelle que trop les sinistres évaluations scolaires.

Face à ces difficultés, un simple questionnaire peut apporter une ébauche de solution, qui – certes – ne remplace pas une véritable évaluation de la maîtrise des compétences par les participants, mais qui peut constituer un indicateur précieux pour évaluer un certain degré d'efficacité pédagogique.

L'outil que nous proposons — utilisé avec beaucoup de bénéfices dans de nombreuses actions de formation ou d'enseignement — se fonde sur l'idée que l'évaluation des compétences passe peut-être nécessairement par une autoévaluation, permettant à l'apprenant comme au travailleur, de circonscrire dans quelle mesure il est à même d'affronter de manière pertinente les situations auxquelles il peut — dans le cadre de la compétence visée — apporter une réponse satisfaisante (GERARD & VAN LINT-MUGUERZA, 2000). En effet, autant un observateur extérieur est à même d'observer et d'évaluer si tel ou tel individu maîtrise ou non tel ou tel comportement, autant il est difficile, voire impossible, à cet observateur extérieur de dire si oui ou non une compétence est réellement maîtrisée. En effet, l'exercice de la compétence fait appel à la mobilisation intégrée d'un ensemble approprié de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans une situation propre à la compétence mais qui peut être en soi inédite, imprévisible. La personne elle-même n'est-elle pas la mieux placée pour estimer si elle est à même de réaliser cette mobilisation dans toutes les situations ? Le principe de l'outil proposé est dès lors de demander au participant d'exprimer dans quelle mesure il s'estime lui-même plus ou moins compétent au début et à la fin de la formation.

Présentation de l'outil et des traitements quantitatifs

Pour construire l'outil, il convient de reprendre les différents objectifs de la formation, formulés à partir des compétences visées en formation professionnelle, et de demander au participant d'estimer pour chaque objectif son niveau de compétence avant et au terme de la formation. La validation que nous avons faite de l'outil nous a montré que ce double questionnement peut se faire en même temps, à la fin de la formation.

Nous proposons ici un exemple de questionnaire, tel qu'il a pu être élaboré dans le cadre d'une formation en gestion de projet.

Pour chaque objectif, estimez, selon vous, votre niveau de compétence.

0 = pas du tout capable

10 = tout à fait capable

Avant la formation

Au terme de la formation

a) Planifier et gérer des projets par des objectifs

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

b) Développer des programmes d'activités et des plans de travail	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
c) Développer des plans budgétaires	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
d) Évaluer le projet	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10
e) Construire et manager des équipes	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10

Figure 2 - Exemple de questionnaire

Cet outil permet un certain nombre de traitements quantitatifs, relativement simples et pouvant être standardisés à l'aide d'un tableur, qui permettent d'analyser de manière intéressante les résultats de la formation.

Par exemple, prenons le cas où 10 personnes ont participé à la session sur la gestion de projets. Pour l'objectif « a) Planifier et gérer des projets par des objectifs », ils ont donné les évaluations suivantes :

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Avant la formation	5	5	4	6	2	5	2	3	5	4
Au terme de la formation	8	7	7	8	7	8	5	7	8	6

À partir de ces résultats, on peut dresser un bilan global des compétences, pour chaque objectif, en calculant un certain nombre d'indices :

- calcul de la moyenne (μ) avant la formation et au terme de la formation ;
- calcul de l'écart-type (σ) avant la formation et au terme de la formation ;
- calcul du taux d'hétérogénéité (ou coefficient de variation) (η). Ce taux correspond au rapport entre l'écart-type et le score moyen ($\eta = \sigma / \mu \times 100$). Son avantage par rapport à l'écart-type est qu'il donne un pourcentage qui permet de supprimer la référence à la moyenne. L'intérêt de cet indice est qu'il permet d'avoir une idée du degré d'accord entre les personnes interrogées. On considère qu'en dessous de 15%, l'accord (ou l'homogénéité) est important(e), alors qu'au-dessus de 30%, il existe un désaccord (ou une hétérogénéité) important(e) (D'HAINAUT, 1975 ; OUELLET, 1985).

Sur la base des données ci-dessus, le calcul de ces trois indices peut déboucher sur les tableaux suivants :

AVANT LA FORMATION	μ_1	σ_1	η_1
a) Planifier et gérer des projets par des objectifs	4,1	1,3	31,7%

AU TERME DE LA FORMATION	μ_2	σ_2	η_2
a) Planifier et gérer des projets par des objectifs	7,1	0,94	13,3%

Ces premiers indices apportent déjà des informations intéressantes :

- puisque la moyenne au terme de la formation est plus élevée qu'avant la formation, il y a eu une amélioration dans la maîtrise de la compétence — nous y reviendrons —, mais le niveau de maîtrise final est encore relativement faible. Un score moyen de 8 sur 10 est un meilleur indicateur de maîtrise, mais il convient bien sûr d'être prudent à cet égard (il est important de comparer les niveaux atteints pour les différentes compétences afin de mieux analyser les résultats) ;

- la comparaison des **taux d'hétérogénéité** montre que la formation a permis de réduire la disparité qui existait au départ, ce qui signifie que l'apprentissage a eu un effet d'« équité », dans la mesure où les écarts de compétences entre les participants se sont réduits et que la formation a donc contribué à un plus grand « partage » des compétences.

L'analyse de l'**effet d'« apprentissage »** peut être affinée en calculant des indices de gains entre les deux moyennes :

- le gain brut moyen correspond à ce qui a été effectivement gagné et se calcule simplement par la différence entre le score moyen « après » et le score moyen « avant » la formation ($\mu_2 - \mu_1$) ;
- le gain relatif moyen est le rapport entre ce qui a été gagné et ce qui pouvait être gagné et se calcule par la formule suivante (Score APRÈS - Score AVANT) / (Score MAXIMUM - Score AVANT) $\times 100$, soit — selon notre exemple — par le calcul $\frac{(7,1 - 4,1)}{(10 - 4,1)} \times 100 = 50,8\%$. On peut considérer qu'il y a un effet positif d'apprentissage lorsque ce gain relatif est supérieur à 30 ou 40%¹.

Ces deux indices peuvent être synthétisés dans un nouveau tableau :

	Gain brut moyen	Gain relatif moyen
a) Planifier et gérer des projets par des objectifs	3	50,8%
b) ...		

Ces indices de gain permettent de mieux cerner l'effet d'« apprentissage ». Notamment, on voit que le gain relatif de 50,8% est important et indique que les participants estiment avoir réellement progressé dans leur maîtrise de l'objectif, même si nous avons vu que le score moyen de 7,1 n'indique pas une maîtrise absolue.

Le traitement de ces indices par rapport à chaque objectif permet d'avoir une appréciation assez fine de l'efficacité pédagogique de la formation, notamment en mettant en évidence les objectifs qui ne seraient pas suffisamment maîtrisés et pour lesquels un complément de formation serait éventuellement nécessaire.

Cet outil ne peut en aucun cas se substituer à une véritable évaluation de la maîtrise des compétences développées par les étudiants ou les participants, mais il est utilisé actuellement avec beaucoup de bénéfices dans de nombreuses formations que ce soit dans des centres de recherche pédagogique, des IUFM ou des entreprises... ainsi que par les conseillers en pédagogie universitaires de l'IPM (Institut de pédagogie universitaire et des multimédias) dans le cadre de la politique d'évaluation formative des cours universitaires. Récemment, il a été utilisé à une échelle relativement importante pour évaluer la politique de formation à l'apprentissage d'une langue étrangère (anglais, néerlandais, ou autre langue) auprès des étudiants de l'UCL (BRAIBANT, 2004 ; BOUILLON, 2005).

¹ Il est difficile de dégager un seuil précis, car cela dépend aussi du type d'apprentissage. Par exemple, pour des apprentissages techniques, la différence est souvent nette : « je ne savais rien, et maintenant je sais ». Le gain relatif pourrait dans ce cas être supérieur à 50% pour considérer qu'il y a un réel accroissement de compétences. Par contre, pour des apprentissages plus sociaux ou comportementaux, on ne part pas de rien et les progrès sont moins visibles. Dans certains cas, un gain relatif de 25% pourrait alors être considéré comme significatif. Il faut donc analyser les chiffres avec prudence et circonspection, et en fonction du contexte.

Utilisation de l'outil pour évaluer la politique de formation d'une langue étrangère auprès des étudiants universitaires de l'UCL

Le contexte

Lors de l'année académique 2002-2003, l'IPM a été sollicité par l'Institut des Langues Vivantes (ILV) de l'UCL, opérateur de formation en matière d'apprentissage des langues étrangères, pour l'aider à évaluer l'efficacité pédagogique du Plan langues de l'UCL. Cette collaboration a débouché sur la mise au point d'un questionnaire d'évaluation qui a été administré à la fin du 2^e quadrimestre 2003 à plus de 1400 étudiants appartenant à 8 facultés différentes.

Le Plan Langues de l'UCL s'articule en 2 étapes :

- les candidatures imposent dans leurs programmes au moins 60 h de cours de langues de type essentiellement **réceptif** axés sur la compréhension à la lecture ou à l'audition ;
- au cours de leur 2^e cycle, tous les étudiants de l'UCL ont l'occasion de suivre au moins 30 heures de cours de langues de type **interactif**. Ces cours ont pour principal objectif de rendre l'étudiant opérationnel dans le contexte socioprofessionnel où il est appelé à s'insérer. Les cahiers de charges stipulent notamment que « les activités simuleront des situations réelles faisant appel à l'expression orale (participation à une réunion, entretien d'embauche...) et dans une moindre mesure à l'expression écrite (rédaction d'un CV, d'un courriel...) ».

L'évaluation dont il est question ici concerne uniquement **les cours interactifs du 2^e cycle** pour les **4 langues majeures** du plan langues (anglais, néerlandais, allemand, espagnol).

Le questionnaire

Le questionnaire comprend deux parties distinctes. La **première partie** se présente sous la forme très répandue d'un questionnaire de satisfaction. Il est demandé aux étudiants d'exprimer leur avis à propos d'une série d'items portant sur le processus. Cette façon classique de procéder permet de recueillir de manière rapide et économique toute une série d'informations permettant au responsable d'enseignement d'avoir une idée relativement précise en ce qui concerne les qualités ou les lacunes d'un cours donné (méthodes, organisation, évaluation, enseignant, etc.), mais elle ne nous apporte que très peu de renseignements quant à l'efficacité pédagogique du cours en question. Les étudiants estiment-ils avoir acquis les compétences qui étaient visées par les objectifs de formation ? Ont-ils le sentiment d'avoir progressé depuis le début du cours ? Et si oui, dans quelle mesure ? La **deuxième partie** du questionnaire vise à répondre à ces questions particulièrement importantes. Elle se présente sous la forme de l'outil d'évaluation présenté plus haut (GERARD, 2003).

Le principe est de demander à chaque étudiant d'exprimer dans quelle mesure il s'estime lui-même plus ou moins compétent au début et à la fin de sa formation. Pour construire le questionnaire, nous avons repris les 19 objectifs de formation formulés préalablement par l'ILV et il a été demandé aux étudiants d'estimer pour chaque objectif leur niveau de compétence avant et après la formation (cf. exemples ci-dessous).

Pour chacun des objectifs suivants, estimez votre niveau de compétence atteint dans la langue cible avant et après ce cours en utilisant l'échelle suivante : 0 = pas du tout capable → 10 = tout à fait capable

	<i>Avant le cours ILV</i>	<i>A l'issue du cours ILV</i>
a) Dialoguer avec un interlocuteur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) Lire et comprendre un article relevant de mon domaine d'études	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) Me présenter à un entretien d'embauche	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d) Rédiger mon curriculum vitae	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
e) Tenir une conversation téléphonique	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figure 3 - Exemples des questions posées aux étudiants du Plan Langues

La Figure 4 montre que pour chacune des 19 compétences, la moyenne au terme de la formation est plus élevée qu'avant la formation. En première analyse, on peut donc dire **que les étudiants estiment avoir amélioré leurs compétences linguistiques**. Cela étant, le niveau estimé de maîtrise final est encore relativement faible pour toute une série de compétences qui n'atteignent pas un score moyen de 7 ou de 7,5. Ce seuil est par contre atteint dans 5 types de situations différentes, celles pour lesquelles les étudiants s'estiment les plus compétents au terme de leur formation dans la langue-cible : « *Me présenter* » (7,5), « *Lire et comprendre un article relevant de mon domaine d'études* » (7,3), « *Rédiger mon CV* » (7,1), « *Dialoguer avec un interlocuteur* » (7,1) et « *Rédiger un courrier électronique* » (7,0).

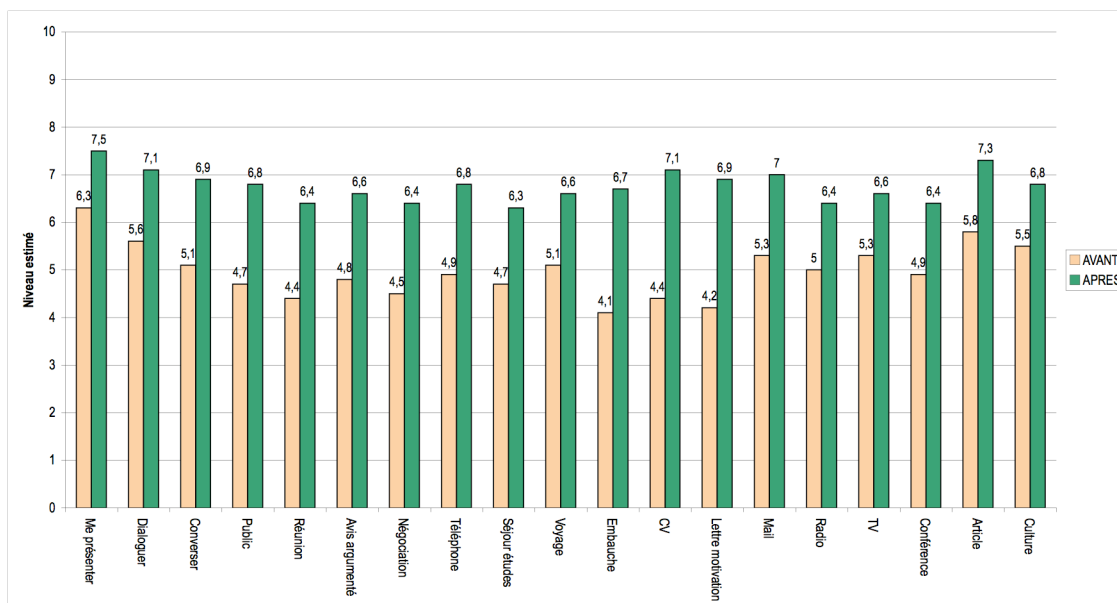


Figure 4 - Comparaison des scores moyens avant et après la formation linguistique pour chacune des 19 compétences mesurées

Comparaison des coefficients de variation

La comparaison des coefficients de variation (cf. Figure 5 ci-dessous) montre que la formation a permis de réduire sensiblement la disparité qui existait au départ, ce

qui signifie que **l'apprentissage a eu un effet d' « équité »**, dans la mesure où les écarts de compétences entre les étudiants se sont réduits et que la formation a donc contribué à un plus grand « partage » des compétences. Certes, pour la majorité des compétences linguistiques, les coefficients de variation au terme de la formation sont encore relativement élevés (taux proche ou supérieur à 30 %) mais on peut se demander si on peut espérer de meilleurs résultats compte tenu de l'importante hétérogénéité caractérisant le public étudiant au début de leur formation de 2^e cycle et qui se manifeste par des taux élevés généralement supérieurs à 45 %, voire à 50 %.

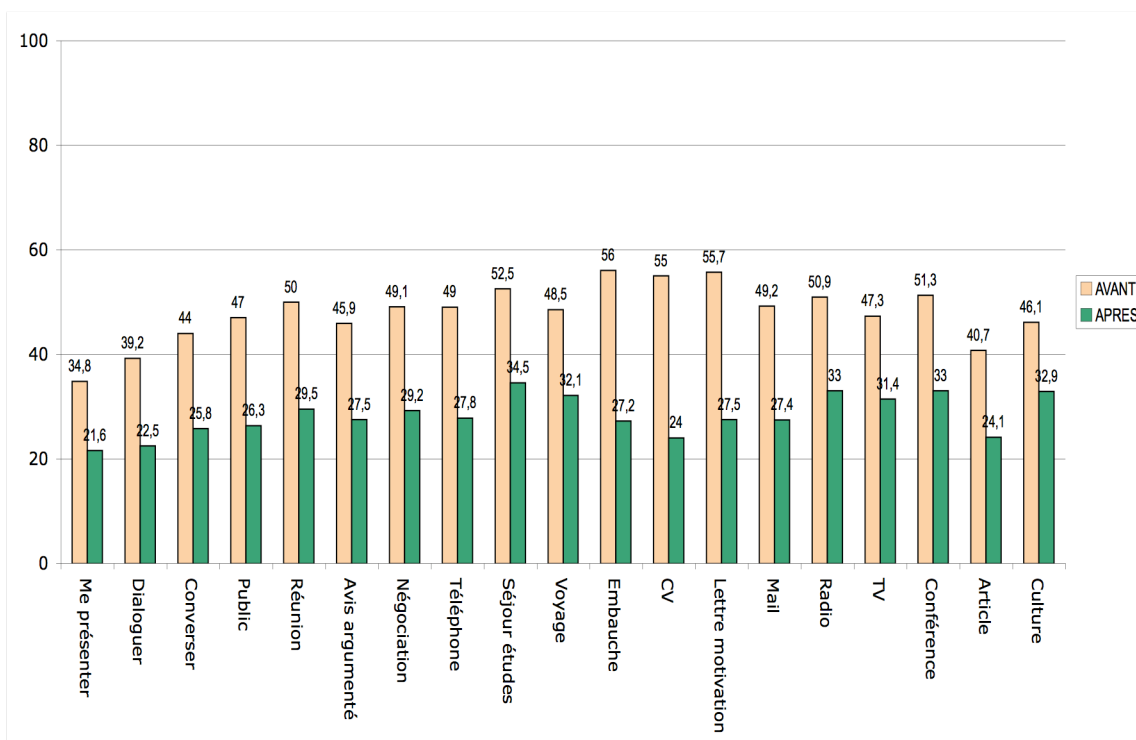


Figure 5 - Comparaison des coefficients de variation avant et après la formation linguistique pour chacune des 19 compétences visées

Analyse des effets d'apprentissage : calcul des gains relatifs moyens

En référence aux analyses proposées ci-dessus, l'analyse de l'**effet d'apprentissage** a pu être affinée en calculant des indices de **gains** entre les deux moyennes (avant /après). Ces deux indices ont été synthétisés dans le Tableau 1 et dans la Figure 6.

	Gain brut moyen	Score MAX- Score AVANT	Gain relatif moyen
<i>Me présenter et parler de moi (famille, études, centres d'intérêt)</i>	1,25	3,71	33,7%
<i>Dialoguer avec un interlocuteur</i>	1,58	4,44	35,6 %
<i>Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs</i>	1,72	4,86	35,4 %
<i>Présenter en public des informations relatives à mon domaine d'études</i>	2,03	5,28	38,4 %
<i>Participer activement à une réunion /mise en situation liées à mon domaine d'études</i>	2,02	5,58	36,2 %
<i>Présenter et développer un avis argumenté</i>	1,81	5,21	34,7 %
<i>Jouer un rôle dans une négociation</i>	1,96	5,50	35,6 %
<i>Tenir une conversation téléphonique</i>	1,92	5,13	37,4 %
<i>Préparer et effectuer un séjour d'études</i>	1,57	5,26	29,8 %
<i>Obtenir et utiliser des informations dans le cadre d'un voyage</i>	1,51	4,89	30,9 %
<i>Me présenter à un entretien d'embauche</i>	2,63	5,89	44,6 %
<i>Rédiger mon CV</i>	2,77	5,62	49,3 %
<i>Rédiger une lettre de motivation</i>	2,64	5,78	45,7 %
<i>Rédiger un courrier électronique</i>	1,81	4,74	38,2 %
<i>Comprendre une émission à la radio</i>	1,40	4,95	28,3 %
<i>Comprendre une émission télévisée</i>	1,36	4,74	28,7 %
<i>Comprendre une conférence</i>	1,47	5,11	28,8 %
<i>Lire et comprendre un article relevant de mon domaine d'études</i>	1,52	4,18	36,4 %
<i>M'ouvrir à des aspects culturels des pays de la langue cible</i>	1,28	4,47	28,6 %

Tableau 1 - Analyse des gains pour chacune des 19 compétences

L'analyse des gains permet de mieux cerner l'effet d'apprentissage pour chacune des compétences visées. Pour 14 d'entre elles (soulignées en gras dans le tableau), on observe un gain relatif supérieur à 30 % ce qui semble indiquer que les étudiants estiment avoir réellement progressé dans leur maîtrise de l'objectif en question. Il est important de signaler que les trois compétences pour lesquelles on enregistre les gains relatifs les plus élevés (supérieurs à 40 %) c'est-à-dire « *Rédiger mon CV* » (49,3 %), « *Rédiger une lettre de motivation* » (45,7 %) et « *Me présenter à un entretien d'embauche* » (44,6 %) correspondent justement aux situations explicitement travaillées dans le cadre de cours à visée socioprofessionnelle, tels que ceux du plan langues au 2^e cycle.

À l'inverse, on peut être rassuré par le fait que les compétences pour lesquelles les gains relatifs sont inférieurs à 30 % ne constituent certainement pas des priorités pour ce niveau d'études. Trois de ces compétences, « *Comprendre une émission à la radio* », « *Comprendre une émission télévisée* » et « *Comprendre une conférence* », correspondent davantage aux objectifs poursuivis dans le cadre des cours réceptifs du 1^{er} cycle. Les deux dernières compétences, « *Préparer et effectuer un séjour d'études* » et « *M'ouvrir à des aspects culturels des pays de la*

langue cible », ne faisaient pas non plus partie des objectifs prioritaires de formation si on se fie au nombre très élevé de réponses « sans objet » cochées par les étudiants au regard de ces deux compétences.

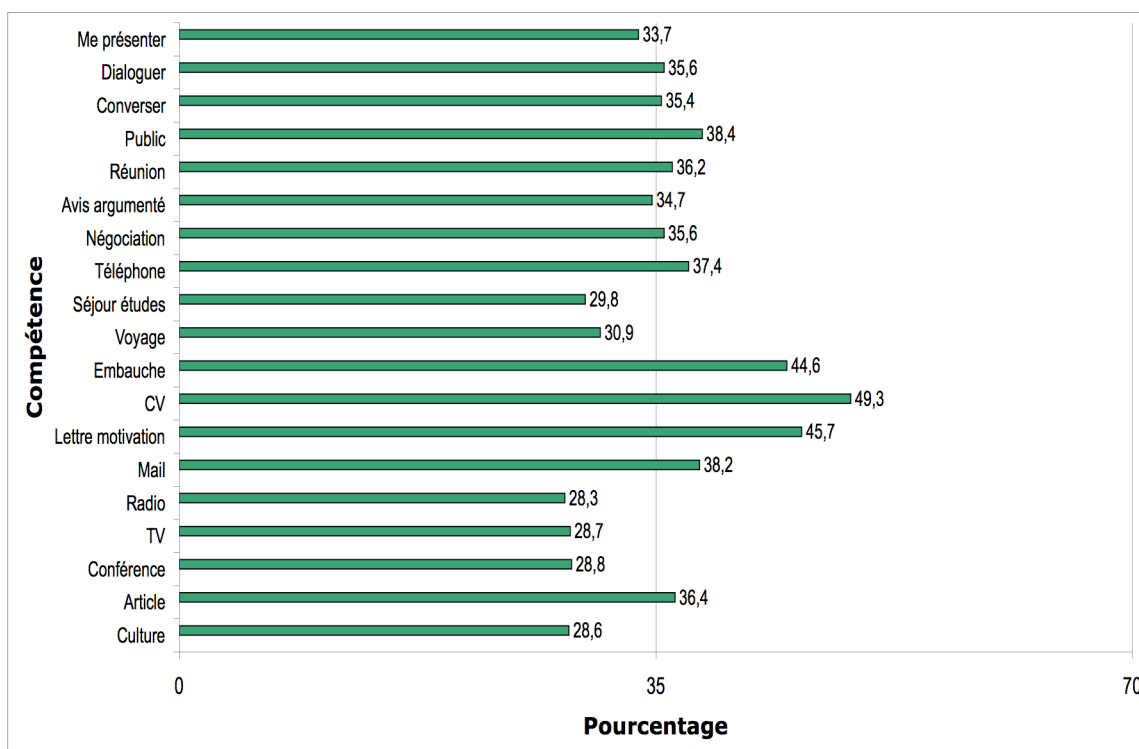


Figure 6 - Comparaison des gains relatifs d'apprentissage pour les 19 compétences de la formation linguistique

Résultats présentés en fonction des cours

Au-delà de ces constats très positifs mais aussi très globaux, il est intéressant de choisir un autre angle d'analyse et de s'intéresser aux effets d'apprentissage cours par cours et non plus pour chacune des compétences du Plan Langues. Les analyses qui suivent ne concernent évidemment que les cours pour lesquels nous avons suffisamment d'étudiants pour tirer des conclusions statistiques (cours regroupant plusieurs séries et qui font donc appel à plusieurs enseignants). Huit cours d'anglais et un cours de néerlandais répondent à cette condition. Chacun de ces cours regroupe des étudiants appartenant à une faculté ou à un programme d'études bien déterminé. Les résultats sont résumés dans le Tableau 2 ci-dessous.

Cours	Nombre étudiants	Moy AVANT	Moy APRES	Coeff Var AVANT	Coeff Var APRES	Nombre d'objectifs dont le gain brut relatif est > à 30 %	Nombre d'objectifs dont le gain brut relatif est > à 40 %
ANGL 1532 (IAG/INGE)	192	5,70	7,00	37,2 %	26,1 %	9/19	3/19
ANGL 2420 (DRT)	142	4,72	6,41	46,3 %	31,5 %	12/19	2/19
ANGL 2431 (SOC)	29	5,16	7,24	44,1 %	29,8 %	18/19	10/19
ANGL 2433 (COMU)	118	5,46	6,82	43,1 %	29,6 %	11/19	3/19
ANGL 2440 (PSP)	115	4,22	6,58	60,8 %	30,7 %	18/19	9/19
ANGL 2451 (IEPR)	56	4,09	6,12	60,0 %	31,5 %	15/19	4/19
ANGL 2454 (SBIM)	20	4,51	6,74	59,9 %	29,8 %	19/19	8/19
ANGL 2460 (SC)	53	4,13	6,63	51,0 %	25,4 %	18/19	7/19
ANGL 2470 (FSA)	103	5,35	7,11	35,4 %	20,8 %	15/19	7/19
ANGL 2480 (AGRO)	66	5,34	7,10	42,2 %	21,8 %	16/19	10/19
ANGL 2613 (GERM)	42	6,81	8,07	24,8 %	15,7 %	18/19	8/19
NEER 2420 (DRT)	182	4,86	6,52	48,0 %	28,3 %	14/19	1/19

Tableau 2 - Comparaison des résultats en fonction des cours

Les résultats confirment que les étudiants estiment avoir réellement progressé dans leur maîtrise des objectifs de la formation linguistique :

- dans chacun des cours la moyenne calculée sur l'ensemble des 19 objectifs de formation est sensiblement plus élevée au terme de la formation qu'avant la formation (cette différence est significative au sens statistique du terme à un seuil de 0,05) ;
- si on considère qu'il y a un effet positif d'apprentissage lorsque le gain relatif est supérieur à 30 %, la lecture de l'avant-dernière colonne montre que cet effet d'apprentissage concerne un nombre important d'objectifs et ce dans tous les cours. Ceci est d'autant plus marquant que les enseignants visent nécessairement le développement et la maîtrise d'un nombre limité de compétences dans leurs cours respectifs (pas plus de 5 ou 6 compétences cibles). Certains cours enregistrent par ailleurs un nombre élevé d'objectifs pour lesquels le gain relatif est égal ou supérieur à 40 % (cf. dernière colonne) Ces résultats tendent à démontrer que les étudiants estiment avoir réellement progressé non seulement dans la maîtrise des « compétences cibles » mais aussi dans celles qui ne font pas partie des objectifs prioritaires de leur cours ;
- la comparaison des coefficients de variation (colonnes en milieu de tableau) montre que les différents cours ont réduit sensiblement les écarts de compétences qui existaient au départ (en début de formation) entre les étudiants, ce qui signifie que l'apprentissage a eu un effet d'équité et ce dans

tous les cours. Dans certains cas (ANGLAIS 2440, 2451, 2454, 2460, 2480) la réduction du taux d'hétérogénéité est très importante (réduction de 50 %).

Le tableau permet également de dégager des **profils** de cours présentant des résultats quelque peu contrastés.

Un premier niveau d'analyse concerne le sentiment de compétence au départ de la formation. Par exemple, les étudiants des cours ANGL 2451 (IEPR), ANGL 2460 (Sciences), ANGL 2440 (Psychologie) et ANGL 2454 (Sciences bio-médicales) s'estiment peu compétents au début du cours (moyenne inférieure à 4,5/10 sur l'ensemble des 19 compétences) si on les compare avec les étudiants du cours ANGL 2613 (Germanique), voire avec ceux des cours ANGL 1532 (Ingénieur commercial) ou ANGL 2433 (Communication).

Si on envisage à présent le sentiment qui anime les étudiants à la fin de la formation, on note que le niveau de maîtrise final estimé est relativement faible pour une série de cours : les cours de néerlandais (NEER 2420) et d'anglais (ANGL 2420) en faculté de droit ainsi que les cours ANGL 2451 en Education physique et ANGL 2440 en Psychologie. À l'inverse, plusieurs cours obtiennent un sentiment de compétence final supérieur ou égal à un score de 7 points sur 10. La palme revient très logiquement aux étudiants de « germanique » puisqu'ils sont les seuls à atteindre le score moyen de 8/10, mais il faut rappeler qu'ils estimaient déjà avoir un niveau de compétence élevé en début de formation.

Il est intéressant de noter que le taux d'hétérogénéité en début de formation varie considérablement d'un cours à l'autre (de 24,8 % à 60,8 %). Comme il a été dit plus haut, ce taux se réduit considérablement en sortie de formation même si certains cours enregistrent encore des taux supérieurs à 30 % (qui témoignent d'une hétérogénéité encore importante entre les étudiants). En d'autres termes, il semble bien que certains cours soient « plus équitables » que d'autres.

La prise en compte détaillée des gains bruts relatifs est également très intéressante dans la mesure où elle met bien en évidence les cours dans lesquels certains objectifs obtiennent des gains bruts relatifs supérieurs à 60 ou 70 % (données non présentées ici). Ces scores élevés indiquent que les étudiants estiment avoir progressé de manière très nette dans leur maîtrise de l'objectif. Dans d'autres cours, les gains bruts relatifs maximum ne dépassent pas le seuil de 40 %.

Résultats du questionnaire de satisfaction

Rappelons que les étudiants ont eu l'occasion d'exprimer leur avis sur leur formation linguistique par le biais de questions plus classiques où on leur demandait d'exprimer leur accord / désaccord par rapport à toute une série d'affirmations telles que par exemple « Les thèmes abordés sont pertinents pour ma formation », « Les supports didactiques facilitent l'apprentissage », « L'enseignant(e) suscite l'intérêt des étudiant(e)s », etc.

Les résultats présentés ici ne concernent qu'un seul item, celui qui vise à résumer le sentiment général des étudiants : « *Le cours interactif m'a permis d'améliorer mes aptitudes de communication dans la langue cible* ». Les résultats présentés dans le Tableau 3 sont très positifs et confirment une nouvelle fois le « sentiment d'efficacité » dont nous avons longuement parlé ici. En effet, lorsqu'on prend en compte les 69 séries (ou cours) de notre échantillon, on constate que dans plus de la moitié des cas, 80 % au moins des étudiants expriment leur accord avec cet item. Seules 5 séries (ou cours) posent de sérieux problèmes puisque dans ce cas,

moins de 50 % des étudiants estiment qu'ils ont amélioré leurs aptitudes de communication au terme de la formation linguistique.

Pourcentage moyen d'étudiants exprimant leur accord avec l'item	Nombre (et pourcentage) de séries
≥ 80 %	43 (59,4 %)
70-79 %	11 (21,7 %)
51-69 %	08 (13,0 %)
≤ 50 %	05 (05,8 %)
TOTAL	69 (100 %)

Tableau 3 - Questionnaire de satisfaction : résultats pour l'item « Le cours interactif m'a permis d'améliorer mes aptitudes de communication dans la langue cible »

Conclusions et recommandations

Sans sous-estimer l'importance de ce travail, il est important de souligner qu'il n'avait pas pour objectif de mesurer l'état réel des compétences linguistiques des étudiants, mais bien de déterminer dans quelle mesure ces derniers estimaient avoir réellement progressé entre le début et la fin de leur formation donnée dans le cadre du Plan langues. Il en ressort trois constats très positifs :

- les étudiants de 2^e cycle estiment avoir amélioré sensiblement leurs compétences linguistiques ;
- globalement, on peut dire l'apprentissage a eu un effet d'équité dans la mesure où les écarts importants de compétences observés entre les étudiants en début de formation se sont fortement réduits au terme de la formation ;
- il est heureux de constater que les effets d'apprentissage se manifestent essentiellement au niveau des objectifs explicitement visés par les cours du Plan langues, c'est-à-dire les objectifs de préparation et d'insertion à la vie professionnelle (« Rédiger mon CV », « Rédiger une lettre de motivation », « Me présenter à un entretien d'embauche »).

Les responsables d'enseignement disposent à présent des résultats et des analyses nécessaires pour assurer le suivi des cours (séries) qui posent problème. De manière plus générale, il a été conseillé aux enseignants titulaires de lire attentivement les documents qui leur ont été remis par l'IPM afin d'identifier les points susceptibles d'être encore améliorés, en vérifiant par exemple si les objectifs qu'ils estiment prioritaires enregistrent bel et bien des gains bruts et relatifs élevés. Ce travail de régulation devrait être utile pour augmenter à terme l'efficacité pédagogique de ces cours (par exemple se donner l'objectif d'atteindre un sentiment d'efficacité pédagogique de 7,5 au terme de la formation), mais aussi et surtout de réduire la disparité importante qui subsiste entre les étudiants en fin de formation (se donner pour objectif d'obtenir un coefficient de variation inférieur à 30 %).

L'ILV dispose à présent des instruments nécessaires pour reproduire régulièrement ce type d'enquête, notamment au niveau des cours du plan langues du 1^{er} cycle, pour lesquels nous ne disposons pas de données aussi précises que celles qui sont disponibles actuellement pour les cours du 2^e cycle.

Atouts et limites de l'outil

Cette expérience d'évaluation du Plan Langues ainsi que bien d'autres exemples d'application (par exemple, l'évaluation formative de cours universitaires....) montre que l'utilisation de cet outil est particulièrement intéressante, mais il convient bien entendu de ne pas en oublier les principales limites :

- il ne s'agit bien sûr que d'une autoévaluation à laquelle les participants ne sont peut-être pas suffisamment préparés. Ce sont des représentations qui s'expriment et – même si nous pensons, comme l'ont montré plusieurs validations sur le terrain, que le risque d'erreur est relativement faible – on ne peut bien sûr pas être certain que la maîtrise des compétences est réellement celle déclarée ;
- tant pour des raisons de commodité que pour tenir compte de la prise de « conscience de son incompetence » (COURAU, 1993) propre à toute formation, l'outil est proposé en fin de formation, mais il est évident qu'il peut être difficile pour les participants d'estimer à ce moment quel était leur niveau de compétence avant la formation. Il est vraisemblable que les participants cherchent plus à indiquer quel est leur niveau de gain, mais cela ne représente pas une grosse difficulté dans la mesure où ce sont les calculs de gains qui permettront d'apprécier l'efficacité pédagogique de la formation ;
- surtout en formation professionnelle continue, l'expression des représentations en fin de session peut être influencée par une certaine euphorie caractéristique de ce moment, et cela d'autant plus que les questionnaires de satisfaction sont souvent remplis à la demande et en présence du formateur. Celui-ci n'aura pas manqué de créer une relation de confiance durant la formation, et il est vraisemblable que les participants ne souhaitent pas remettre en question son efficacité de manière directe. Le cas inverse peut bien sûr aussi se présenter – un formateur en tension avec les participants – et avoir également une influence sur les réponses.

En lien avec ces limites, il importe de signaler que l'utilisation des indices ne peut, selon nous, qu'être collective et non individuelle. Cela signifie que l'outil ne peut en aucun cas permettre de certifier que tel ou tel individu maîtrise ou non les acquis de la formation. Son ambition est d'apporter, grâce à un dispositif aussi léger qu'un « questionnaire de satisfaction », une information en ce qui concerne l'efficacité pédagogique globale de l'action de formation. L'outil nous semble pouvoir répondre à cette attente, pour autant que les conditions minimales d'utilisation soient remplies, notamment que les participants sachent qu'en aucun cas leurs réponses ne pourront se retourner contre eux.

Bibliographie

- BOUILLON, H. (2005). Conception, réalisation et évaluation du « Plan Langues » de l'UCL. Réalisation d'objectifs en matière d'enseignement de langues étrangères à l'échelle d'une université. In COURTOIS, L. & PIROTTE, J. (Eds), *L'enseignement des langues en Wallonie. Enjeux citoyens et chances pour l'avenir*. Publications de la fondation Wallonne P.-M. et J.-F. Humblet. Série Recherches, tome IV. Louvain-la-Neuve.
- BRAIBANT, J.-M. (2004). *Évaluation de l'efficacité du plan langues de l'UCL*. Conseil de la formation et de l'enseignement (CEFO). Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve. Document interne.
- COURAU, S. (1993), *Les outils d'excellence du formateur – Pédagogie et animation*, Paris : ESF éditeur.

- D'HAINAUT, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique* (Vol. 1). Bruxelles : Labor.
- GERARD, F.M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, 13-33.
- GERARD, F.-M., VAN LINT-MUGUERZA, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ?, in BOSMAN, C., GERARD, F.M., ROEGIERS, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 135-140.
- HAUSER G., MASSINGUE B., MAITRE F. et VIDAL F. (1985). *L'investissement Formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- QUELLET, G. (1985). *Statistiques. Théorie, exemples, problèmes*. Sainte-Foy (Québec) : Le Griffon d'argile.