

Travail pratique – Situation-problème

Éric Kirsch²

1. INTRODUCTION	2
2. FORMATION DES CHARGES DE COURS.....	3
2.1. PREMIERE REUNION DE FORMATION	3
2.2. SECONDE REUNION DE FORMATION	5
3. EXEMPLES SIGNIFICATIFS	7
3.1. EXEMPLE 1 : DROIT COMMERCIAL – STATUTS DE SOCIETE.....	7
3.2. EXEMPLE 2 : CREATION DE SOCIETE – PLAN FINANCIER.....	8
3.3. EXEMPLE 3 : CREATION D’UN PETIT SITE WEB EN EQUIPE.....	8
3.4. EXEMPLE 4 : TABLEAUX CROISES DYNAMIQUES & COMPTABILITE	9
3.5. EXEMPLE 5 : REALISATION ET SUIVI D’UN PORTEFEUILLE BOURSIER	10
4. INFORMATION CONTINUE	11
5. PLAN D’ACTION EN GUISE DE CONCLUSION	12
6. BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	14
7. ANNEXES	15
7.1. EXEMPLE 1 : DROIT COMMERCIAL – STATUTS DE SOCIETE	15
7.2. EXEMPLE 2 : CREATION DE SOCIETE – PLAN FINANCIER	16
7.3. EXEMPLE 3 : CREATION D’UN PETIT SITE WEB EN EQUIPE	18
7.4. EXEMPLE 4 : TABLEAUX CROISES DYNAMIQUES & COMPTABILITE	19
7.5. EXEMPLE 5 : REALISATION ET SUIVI D’UN PORTEFEUILLE BOURSIER	21
7.6. LES ÉTATS PEDAGOGIQUES DE MINDER	23

¹ Méthodologie de la gestion scolaire – Aspects pédagogiques.

1. Introduction

Mon choix s'est porté sur la situation-problème n° 2, à savoir comment développer auprès de l'équipé éducative la mise en place de l'évaluation formative (cf. décret « Missions ») pour lutter contre l'échec scolaire.

Travaillant en promotion sociale, il m'est d'emblée théoriquement plus facile que dans le plein exercice de faire passer l'évaluation formative : le décret « Promotion sociale » insiste sur la notion d'évaluation continue, laquelle est étroitement liée à l'évaluation formative (voir détails page 4).

Dans la réalité, l'utilisation de l'évaluation formative en promotion sociale est peu répandue, beaucoup d'enseignants en ignorent encore l'existence, et encore moins l'associent à la lutte contre l'échec scolaire.

J'ai évidemment pris cette situation-problème en prolongement logique de mon premier travail (le travail d'analyse), lequel partait du constat de 95 % d'échecs (ou abandons) en section « Technicien en utilisation de l'informatique – Option Bureautique » (niveau secondaire supérieur technique). L'autre raison du choix est pragmatique : je me suis impliqué concrètement, tant à l'ICC qu'à l'IFC, dans la lutte contre ce taux d'échec important, sinon inquiétant.

L'évaluation formative est une initiative qui doit venir de la direction de l'établissement, à l'instar de notions comme le principe de qualité totale, par exemple. C'est aussi une politique qui doit être menée par tous les professeurs de l'établissement et non par certains d'entre eux seulement.

C'est pourquoi le présent travail envisage la mise en place d'une politique d'évaluation formative dans un établissement scolaire de promotion sociale, toutes sections confondues.

J'ai conçu le développement de l'évaluation formative au sein de l'équipe éducative selon trois axes : la formation, montrer des exemples significatifs, et l'information continue.

2. Formation des chargés de cours

Je suggérerais de distiller cette formation en deux séances, pour permettre une meilleure intégration du concept d'évaluation formative par les enseignants qui la découvrent. Cette formation en deux temps peut être prise en charge par le directeur, assisté de membres de l'équipe pédagogique qui maîtrisent (et pratiquent) déjà l'évaluation formative. Le but étant de renforcer l'effet de cette formation par la méthodologie du tutorat.

2.1. Première réunion de formation

En se basant sur les statistiques de réussite de l'établissement, je rappellerais aux professeurs les différents taux de réussite dans les différentes sections de l'école.

Afin d'aboutir à un consensus, je partirais des représentations des professeurs. J'établirais ainsi avec eux les raisons principales qui, selon eux, causent la majorité des échecs et quelles seraient les mesures à prendre pour augmenter le taux de réussite. Parmi les idées livrées, je mettrais en évidence les idées suivantes³, qui peuvent être corrélées ultérieurement à l'évaluation formative, en leur affectant une mesure concrète pour la réaliser (signalée par une flèche ci-dessous) :

Manque de méthode de travail des étudiants.

➔ *Montrer aux étudiants, dans toutes les disciplines, comment réaliser un travail demandé et corriger cet apprentissage.*

Incompréhension des étudiants vis-à-vis de ce qui leur est demandé

➔ *Clarifier, écrire, et faire répéter les consignes à respecter, puis corriger les incompréhensions.*

Les étudiants ne maîtrisent pas la langue française.

➔ *Intégrer dans les disciplines autres que le français des consignes relatives à l'évaluation du français.*

Donner du sens aux apprentissages.

➔ *Montrer que tout apprentissage sert au moins à expliquer les erreurs de parcours.*

Suivi individuel occasionnel des élèves.

➔ *Ce type de suivi est formatif par nature.*

Réduire la quantité de matières.

➔ *En donnant davantage de temps aux corrections commentées et en variant les apprentissages.*

³ J'anticipe les idées qui seront livrées en me basant sur une courte étude faite pour M^{lle} GÉRARD en 2004 : « Enquête sur les représentations des élèves et des enseignants sur les facteurs de réussite ou d'échec dans l'enseignement secondaire », Haute École Francisco Ferrer, 2004, 35 p.

Développer l'auto-évaluation des élèves.

➔ *En leur montrant comment procéder et en les aidant à développer leur autonomie en ce domaine.*

Planifier des réunions pédagogiques.

➔ *Elles permettront, entre autre, de favoriser une méta-évaluation formative : celle des professeurs entre eux.*

Cloisonnement des disciplines, tant par les étudiants que par les professeurs.

➔ *Inviter les professeurs à assister à certains cours de leurs pairs (volontaires), aux fins de renforcer l'effet de méta-évaluation formative.*

Partant des mesures concrètes qui précèdent, je proposerais ensuite aux chargés de cours de construire ensemble le lien commun qui les unit, afin d'en arriver à la notion d'évaluation formative et à sa définition pragmatique et pédagogique (reprise du travail précédent) : « L'évaluation formative est intégrée à l'action de formation, incorporées à l'acte même d'enseignement. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration des apprentissages en cours en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant⁴ sur son propre parcours, sur ses réussites, ses difficultés. » [VANWINKEL, 2004]. « Elle vise ainsi la régulation et la remédiation des apprentissages. » [FOX, 2004].

Je terminerais par la définition officielle de l'évaluation formative, celle du décret « Missions » : *évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.*

À ce stade de formation, il n'est pas inutile de faire comprendre aux enseignants que l'évaluation formative est - aussi - une obligation légale en rappelant certains décrets et arrêtés qui traitent explicitement de l'évaluation formative en promotion sociale (il s'agit d'extraits) :

Décret organisant l'enseignement de promotion sociale D. 16-04-1991 M.B. 25-06-1991

Section 6. - Sanction des études

Article 37 (régime 1), article 55 (Type court), article 72 (type long)

L'attestation de réussite prévue à l'article xx est délivrée par le Conseil des études après délibération tenant compte :

1° des compétences fixées;

2° des éléments d'évaluation formative et continue relevés par le Conseil des études;

3° des éléments de formation personnelle ou d'acquis professionnels fournis par l'élève, dûment vérifiés.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant règlement général des études de l'enseignement supérieur de

⁴ Initiant ainsi une évaluation dite formatrice.

promotion sociale de type court (1993) et long (1999) et de régime 1.

CHAPITRE VII. - DE LA SANCTION D'UNE UNITÉ DE FORMATION AUTRE QUE L' " ÉPREUVE INTÉGRÉE "

Article 13. - L'attestation de réussite est délivrée par le Conseil des études pour des compétences correspondant aux capacités terminales de l'unité de formation telles que fixées dans le dossier pédagogique.

Pour ce faire, ledit Conseil délibère en tenant compte :

- 1° des éléments **d'évaluation formative** et continue relevés par lui;
- 2° des documents délivrés par les centres et organismes de formation reconnus visés à l'article 8 du présent arrêté, des acquis professionnels ou des éléments de formation personnelle, dûment vérifiés.

La première séance de formation pourrait se clôturer ici.

2.2. Seconde réunion de formation

J'y proposerais de situer l'évaluation formative par rapport aux autres types d'évaluations possibles, en donnant dans chaque cas des exemples.

Voici une proposition de classification des types d'évaluation (qui n'engage que moi⁵) – la plupart des définitions sont données par DE VECCHI⁶ :

Avant l'action de formation (« qui »)	Pendant l'action de formation (« fait »)	Après l'action de formation (« quoi »)
Évaluation diagnostique prédictive pronostique instituée	Évaluation formative formatrice sommative normative	Évaluation estimative certificative sommative normative
Fonction Orienter Adapter	Fonction Réguler Faciliter	Fonction Vérifier Certifier
Centrée sur : le producteur et ses caractéristiques	Centrée sur : Le processus L'activité	Centrée sur : Les produits Les résultats

Tableau auquel j'ajouterais le tableau comparatif de conception de l'erreur d'Anne JORRO (cf. bibliographie), qui permet d'apprivoiser davantage l'aspect positif de l'erreur, et ainsi d'accepter plus facilement la philosophie de l'évaluation formative :

Conception symptomatique de l'erreur	Conception formative de l'erreur
--------------------------------------	----------------------------------

⁵ Elle constitue néanmoins une synthèse des travaux de Anne JORRO, Arlette VANWINKEL et Guy FOX.

⁶ DE VECCHI, Gérard, **Aider les élèves à apprendre**, Hachette Education, Paris, 2002, pp. 85 à 103.

L'erreur marque un écart à la norme	L'erreur est consubstantielle à l'acte de connaître
L'erreur marque un arrêt dans la trajectoire de l'action	L'erreur est un trop plein de connaissances
L'erreur a une origine	L'erreur informe
L'erreur est dépotée par l'enseignant	L'erreur dépend de la logique du sujet
L'erreur constitue un vide que l'enseignant comble lorsqu'il corrige, en personne, la copie	L'erreur est positive, elle est acte
La stratégie de remédiation est uniforme	L'erreur est discriminée par la classe
L'erreur est une erreur type appelant un corrigé type	L'erreur est analysée
L'erreur porte sur une composante du savoir	L'erreur appelle une réflexion du praticien sur sa démarche
L'erreur peut être répertoriée dans une cartographie des erreurs	L'erreur est liée au statut de son producteur
	L'erreur appelle une approche différenciée

Le temps restant à cette seconde séance de formation serait consacré à un échange de questions et de réponses normalement suscitées par les quelques semaines de réflexion suite à la première séance de formation.

L'un ou l'autre exemple pratique (voir ci-dessous, dès la page suivante) pourrait même déjà être présenté par les chargés de cours concernés.

3. Exemples significatifs

Les quelques exemples proposés ici pourraient être présentés lors de séances de formation supplémentaires (voir les conclusions et le plan d'action page 12). La première de ces séances d'études de cas aurait lieu quelques semaines après les deux formations précédentes, le temps que les enseignants peu accoutumés à l'évaluation formative intègrent le concept et que des discussions informelles aient eu lieu entre tous.

Le but de ces exemples est de montrer (et convaincre) par la pratique quotidienne de la classe que l'évaluation formative est une manière d'être et de penser qui se traduit par des actes pédagogiques tout à fait concrets. Etant sous-entendu que ces exemples peuvent être imités et améliorés.

Tous les exemples proposés ci-après sont réels et ont été testés sur le terrain plusieurs années de suite. Ils visent tous la régulation des apprentissages par la combinaison de trois facteurs superposés : la décontextualisation, l'interdisciplinarité et les travaux de groupe (sauf pour le dernier exemple : le portefeuille boursier).

L'évaluation est essentiellement formative⁷, c'est-à-dire formulée oralement ou par écrit par les différents groupes de la classe et par le professeur tout au long de la séquence d'apprentissage. Celle-ci dure de 4 et 16 périodes suivant les exemples.

Ces exemples peuvent également devenir par la suite des projets d'évaluation formative au sein de l'établissement (maximum trois par an, de manière à ne pas disperser les ressources).

[Remarque : les exemples ci-dessous sont empruntés d'une petite étude réalisée l'année passée sur les situations d'apprentissage⁸. Des extraits sont livrés en annexe, à partir de la page 15.]

3.1. Exemple 1 : droit commercial – statuts de société

[Voir annexes, page 15.]

Cet exemple vaut aussi bien pour le niveau secondaire supérieur (cours de vie socio-économique) que pour le niveau supérieur de type court (sections

⁷ Les étudiants sont néanmoins prévenus qu'une évaluation sommative est prévue en fin d'apprentissage, de manière à tout de même valider les travaux et efforts entrepris par les élèves dans l'évaluation finale de l'unité de formation. Cela prend généralement la forme d'une « fausse » interrogation qui demande de joindre le ou les rapports exigés durant l'apprentissage. L'évaluation de cette interrogation procède presque toujours de la technique suivante (elle aussi communiquée aux étudiants au début de la séquence d'apprentissage, puis régulièrement rappelée) : les points maxima sont offerts dès le départ (puisque tous ces travaux écrits ont fait l'objet d'une longue évaluation formative, détaillée du surcroît), des points sont retirés en cas de mention absente ou erronée (la liste des mentions et des points retirés est évidemment préalablement communiquée aux étudiants, et rappelée dans l'énoncé de l'interrogation).

⁸ KIRSCH, Éric, Situations-problèmes d'apprentissage, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 19 p.

secrétaires de direction, informatique et comptabilité, dans les cours économiques ou de droit commercial).

Après avoir analysé les mentions obligatoires des statuts de société à partir des lois coordonnées sur les sociétés commerciales, il est proposé à la classe de constituer des SPRL fictives (une par groupe librement constitué), en élaborant collégalement ses statuts.

Quatre à six périodes de cours sont nécessaires. Lors de pauses « consultance », le professeur-consultant propose de procéder, pour chaque groupe, à un « audit » intermédiaire. C'est lors de cet « audit » que les idées des différents groupes sont échangées et que les liens concrets avec la matière vue sont évoqués.

L'évaluation formative a lieu également pendant les travaux des groupes, quand, passant d'un groupe à l'autre, le professeur-consultant estime qu'une remarque mérite l'attention de tous.

Les étudiants, confrontés à une simulation de la réalité, fabriquent ainsi très rapidement leur apprentissage. La fixation des compétences a lieu grâce à l'écrit qui doit nécessairement être rendu (un par société fictive) à la fin : c'est le contrat de la SPRL de chaque groupe.

3.2. Exemple 2 : création de société – plan financier

[Voir annexes, page 16.]

Cet exemple est identique au précédent. Tout ce qui y a été écrit reste valable ici. Si ce n'est que le plan financier d'une société en formation plaira davantage aux professeurs qui aiment les chiffres.

L'évaluation formative est ici plus facile à réaliser car les différentes rubriques d'un plan financier sont connues. Autrement dit, cet exemple est a priori plus fermé que le précédent. Néanmoins, comme il est demandé aux différents groupes-sociétés de réaliser un plan financier sur au moins trois ans (la loi exige seulement deux ans), c'est dans l'évolution des chiffres, d'une année à l'autre, que se situera l'originalité et la créativité de chaque groupe. C'est également à ce niveau que l'évaluation formative prend une valeur didactique toute particulière car c'est à cette occasion qu'une pertinente introduction à la comptabilité (cours suivant dans toutes les sections) peut être réalisée.

3.3. Exemple 3 : création d'un petit site Web en équipe

[Voir annexes, page 18.]

C'est dans cet exemple – le plus long : 12 périodes minimum - que l'interdisciplinarité sera la plus forte. La création d'un petit site Web (sur un sujet libre ou imposé, cela dépend des années) en petits groupes (2 à 4 personnes⁹) nécessite en effet des compétences en management pour régler la vie inter et intra-groupes (cf. cours de vie socio-économique), en édition assistée par ordinateur (Word), en matière de réseau Internet et Intranet, en présentation assistée par ordinateur (PowerPoint) et en droit (civil et commercial).

Autrement dit, cet exemple n'est généralement applicable qu'en section « Technicien en utilisation de l'informatique » (niveau secondaire supérieur) ou éventuellement Informatique (niveau supérieur de type court).

L'évaluation formative sert ici, notamment, de tremplin à l'épreuve intégrée que les étudiants auront à réaliser quelques temps après (cet exemple est toujours donné en dernière année de formation de la section).

Pour que cette évaluation soit pertinente, deux solutions peuvent être proposées par le chef d'établissement. Si toutes les disciplines requises pour la réalisation de ce site sont connues par le chargé de cours qui mènera cette expérience, celui-ci peut effectuer l'évaluation formative à tous les stades de la réalisation du site Web. On y gagnera en cohérence et en uniformité des évaluations formatives. Si ce n'est pas le cas, le chef d'établissement peut alors proposer la technique de travail en équipe des professeurs compétents dans les différentes disciplines. L'avantage de cette pratique est que l'évaluation formative sera également formatrice pour les enseignants.

3.4. Exemple 4 : tableaux croisés dynamiques & comptabilité

[Voir annexes, page 19.]

Il s'agit d'un exemple identique au précédent, tant par son caractère interdisciplinaire que par son aspect décontextualisant. Mais il est beaucoup moins exigeant : seules deux disciplines sont combinées ici, le cours de tableur – niveau moyen – (Excel) et le cours de comptabilité.

En contrepartie il pourra être mis en oeuvre plus facilement.

Dans cet exemple, l'évaluation formative met l'accent sur les aspects on ne peut plus pratiques du tableur, qui offre un outil professionnel peu onéreux de comptabilité (par rapport aux logiciels dédiés très chers) ; mais aussi sur l'aspect ludique que procure le tableur à la comptabilité.

Grâce à cette évaluation formative, les étudiants renforcent ou corrigent leurs compétences en comptabilité, car ils « visualisent », grâce au tableur, les différentes étapes d'une comptabilité simplifiée, depuis le journal au

⁹ Ces limites sont imposées par le professeur mais la constitution des groupes est libre.

bilan, en passant par le grand-livre, le compte de résultats, et l'affectation du résultat.

3.5. Exemple 5 : réalisation et suivi d'un portefeuille boursier

[Voir annexes, page 21.]

Cet exemple d'évaluation formative ressemble étroitement au précédent mais il s'adresse à un tout autre public : des comptables (niveau supérieur de type court). Il peut aussi être entrepris sans exiger l'usage du tableur. Car le but est ici différent : l'évaluation formative doit servir de prétexte pour voir des matières relatives aux cours de « Banque – Bourse – Finances » et « Commerce intérieur et extérieur ».

En effet, c'est au cours de l'élaboration progressive de ce portefeuille boursier que, par la pratique et la recherche dans le journal L'Echo, les étudiants seront amenés à poser des questions sur les différentes composantes du portefeuille : actions, obligations et devises, puis les produits dérivés de ces trois produits de base, à savoir les SICAV, les contrats sur le marché à terme, et les options et futures.

L'évaluation formative sert donc trois axes qui interagissent entre eux : la culture financière et économique, les techniques de calculs financiers, et les pratiques boursières.

Concrètement, cet exemple peut aller jusqu'à comporter 40 périodes, soit la moitié d'un cours de 80 périodes de « Banque – Finances ». Autrement dit, il s'agit d'un méta-exercice à évaluation formative continue.

Il peut être réalisé individuellement ou en groupe. Il vaut mieux constituer des groupes (quatre personnes maximum), mais le chargé de cours risque alors de connaître des problèmes lors des évaluations sommatives, à cause des absences.

4. Information continue

Tout ce qui précède peut fort bien sensibiliser l'équipe éducative l'année où le directeur de l'établissement aura décidé d'instaurer l'usage de l'évaluation formative mais qu'en sera-t-il les années suivantes ? Qu'en sera-t-il pour les nouveaux membres de l'équipe éducative ?

En conclusion, une information continue doit être mise en place en matière d'évaluation formative :

1. Rappeler les avantages et l'obligation légale de la pratique de l'évaluation formative lors des Conseils de classe (ou équivalents en promotion sociale),
2. lors des délibérations (qui ont lieu beaucoup plus souvent en promotion sociale, puisqu'elles ont lieu à la fin de chaque unité de formation, en Conseil des études, la plupart du temps réduit au professeur titulaire du cours et son directeur),
3. et lors de certains litiges avec des étudiants, en rappelant, par exemple, que s'il existe des traces écrites de certaines séquences d'évaluations formatives (travaux écrits, travaux de groupe, etc.), elles peuvent servir à statuer sur un cas plus facilement qu'en la seule présence de quelques éventuelles interrogations sommatives.
4. Il est nécessaire également que l'établissement édite une brochure sur l'évaluation formative. Elle sera distribuée au moins une fois par an dans les casiers des professeurs, et un exemplaire sera offert d'office à tout nouveau professeur arrivant dans l'établissement.

Quel devrait être le contenu de cette brochure ? Il s'agirait d'un résumé attrayant des séances de formations et des exemples décrits ci-dessus, accompagné de recommandations bibliographiques (voir-ci-dessous) et d'éventuels extraits de publications pédagogiques.

Voici quelques repères bibliographiques qui pourraient figurer dans cette brochure¹⁰ :

ALLAL, **Vers une pratique de l'évaluation formative**, DE BOECK, 02/1992.

SCALLON G, **Evaluation formative des apprentissages**, tomes 1 & 2, Presses de l'université de Laval, 11/2002.

ABRECHT, **L'évaluation formative**, DE BOECK, 02/1992.

SCALLON, GERARD, **L'évaluation formative**, DE BOECK, 02/2000.

Collectif, **L'évaluation formative**, Renouveau Pédagogique, 9/2004.

Ces ouvrages devraient être achetés en plusieurs exemplaires par la bibliothèque de l'établissement et mis à la disposition de l'équipe pédagogique.

¹⁰ Ces ouvrages n'ont pas été lus, ils proviennent d'une simple recherche sur Internet.

5. Plan d'action en guise de conclusion

Si un chef d'établissement décidait de promouvoir une politique d'évaluation formative dans son établissement, voici une proposition de planning, sur un minimum de deux années, reprenant l'essentiel des idées développées dans le présent travail (toutes les séances proposées seront présentées comme **obligatoires** pour tous) :

Début octobre de l'année N : première séance de formation (2H) à l'évaluation formative (se terminant par les aspects juridiques¹¹), reprenant ce qui a été écrit page 3.

Fin octobre de l'année N : seconde séance de formation (1H à 2H) à l'évaluation formative (cf. page 5).

Mi-novembre de l'année N : distribution à tous d'une documentation reprenant, de manière attrayante, l'essentiel des deux séances de formation et invitant chacun à collectionner les expériences individuelles en matière d'évaluation formative vécues ou à vivre durant l'année académique. Le but du chef d'établissement sera ici de constituer une base de données d'expériences d'évaluations formatives qui, dès l'année N + 1, permettra de consolider la mise en place de l'évaluation formative et de rallier quelques réfractaires de l'année N.

Courant décembre de l'année N : présentation (1H) de l'exemple pratique n° 1, sous la forme d'étude de cas, avec échange d'expériences.

Chaque mois suivant de l'année N, compte tenu d'un décalage obligatoire à cause des congés, un des quatre exemples restants sera présenté selon les modalités décrites pour le premier exemple.

Lors de la séance de clôture académique de juin de l'année N, que les résultats soient probants ou non¹², le chef d'établissement insistera, statistiques à l'appui, sur la nécessité de poursuivre l'usage de l'évaluation formative. Le directeur évoquera aussi les expériences réalisées par l'équipe pédagogique durant l'année scolaire, invitant les auteurs à présenter et communiquer leurs expériences au cours de l'année suivante.

Lors de la séance d'ouverture académique de septembre de l'année N + 1, le chef d'établissement rappellera les acquis obtenus l'année précédente grâce à l'usage de l'évaluation formative (ainsi, éventuellement, que l'obligation légale d'en faire usage). Le directeur présentera à cette occasion le planning des rendez-vous « évaluation formative » qui auront lieu pendant l'année académique.

Courant octobre de l'année N + 1, proposer une seule séance d'information de 2 heures regroupant les deux séances de formation de l'année passée, en

¹¹ Question de motiver certains réfractaires ne fonctionnant que par le management directif...

¹² Si les résultats sont bons, le chef d'établissement peut en attribuer la cause à la mise en place de l'évaluation formative. Dans le cas contraire, ils lui permettent d'insister sur la nécessité renforcée d'en faire usage...

résumé. La documentation, remise à jour, sera également distribuée lors de cette séance d'information.

Dans le courant de l'année N + 1, tous les deux mois, durant 1H30, chaque enseignant présentera ses propres exemples vécus dès l'année N en matière d'évaluation formative.

L'année académique N + 1 se terminerait de la même manière que lors de l'année N.

Ensuite, les autres années, la même séquence que celle de l'année N + 1 pourrait être adoptée, peut-être avec moins de séances de partage des expériences. Celles qui seraient éliminées seraient remplacées par une publication spécifique distribuée à tous. Pourquoi ne pas créer, à cette occasion, le **journal** de l'évaluation formative de l'établissement ? Pour les nouveaux enseignants, un système de mise au courant sous forme de **parrainage** par un pair devrait être mis en place. Autre variante pour les années ultérieures : transformer certains de ces exemples en projets d'évaluation formative pour l'établissement, avec, comme il a déjà été dit (cf. page 7), un maximum de trois de telles initiatives par an, afin de ne pas disperser les ressources de l'établissement sur trop de projets.

Ce qu'il y a de fabuleux avec l'évaluation formative, c'est la possibilité qu'elle offre de réaliser une pédagogie différenciée qui peut se décliner de la pédagogie par projet [cf. FREINET] à la pédagogie de la maîtrise [cf. MEIRIEU] si du moins le chef d'établissement lui ajoute la possibilité de constituer des groupes de besoin. Mais l'évaluation formative suscite également, comme les exemples l'ont montré, le travail en équipe des enseignants de l'établissement. Dans cette optique, pourquoi le chef d'établissement ne réaliserait-il pas – les décrets l'autorisent – des partenariats entre établissements scolaires¹³ ?

Par conséquent, la pratique de l'évaluation formative (de préférence continue) permet beaucoup plus facilement que d'autres techniques d'évaluation de découvrir, dans le chef du chargé de cours, des occasions de fabriquer, au fur et à mesure de l'apprentissage des étudiants, des successions logiques de micro « énigmes accessibles » [cf. MEIRIEU], permettant ainsi de passer de ce que j'appelle un état de MINDER (voir le schéma récapitulatif en dernière annexe, page 23) à un autre, c'est-à-dire d'un niveau de connaissances et de comportements de l'élève à un autre niveau, dès qu'il aura résolu la micro situation-problème proposée par l'enseignant, et ce de manière décontextualisée et par constructivisme, sinon par socio-constructivisme, si l'on procède par travaux de groupes.

E. Kirsch
novembre 2004

¹³ Par exemple, l'ICC et l'IFC pourraient collaborer pour, par exemple, organiser un seul cours de vie socio-économique pour les deux établissements. D'autres idées sont possibles pour réaliser tant des économies d'échelle que des économies de champ d'action (effet de synergie).

6. Bibliographie sommaire

CRAHAY, Marcel, **Une école de qualité pour tous**¹⁴, Ed. LABOR, Bruxelles, 1997, 92 p.

DE VECCHI, Gérard, **Aider les élèves à apprendre**, Hachette Education, Paris, 2002, 237 p.

FOX, Guy, **Évaluation des apprentissages**, HEFF, Bruxelles, 2004.

JORRO, Anne, **L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question**, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.

KIRSCH, Éric, **Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées**, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 25 p.

KIRSCH, Éric, **Enquête sur les représentations des élèves et des enseignants sur les facteurs de réussite ou d'échec dans l'enseignement secondaire**, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 35 p.

KIRSCH, Éric, **Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi**, Haute École Francisco Ferrer, 72 p.

KIRSCH, Éric, **Situations-problèmes d'apprentissage**, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 19 p.

MINDER, Michel, **Didactique fonctionnelle – Objectifs, stratégie, évaluation pour une nouvelle méthodologie scolaire**, Éd. H. DESSAIN (Liège), 3^e éd., 1980, 303 p.

¹⁴ CRAHAY y traite notamment de la pédagogie de la maîtrise où l'évaluation formative est présente.

7. Annexes

7.1. Exemple 1 : droit commercial – statuts de société

Ce premier exemple se situe dans le cadre d'un cours de **vie socio-économique** dispensé à des étudiants sortants en **Bureautique (niveau secondaire supérieur)**.

Cette vaste unité de formation (60 périodes) couvre divers sujets – sur lesquels nous reviendrons dans d'autres exemples – dont du droit commercial, et en l'occurrence les statuts d'une société.

Objectif : Les étudiants doivent pouvoir rédiger eux-mêmes l'ébauche des statuts d'une SPRL en formation, les discuter avec le notaire et les faire publier en respectant la chronologie de création de PME.

Situation de la leçon (dispensée en 2 x 2 périodes) : Elle est placée après avoir présenté les notions de droit civil nécessaires à la création de société (articles 1832 et suivants) et les articles essentiels de droit des sociétés, notamment ceux qui traitent des statuts. La leçon sera suivie, après contrôle (interrogation – voir ci-après), du chapitre sur la comptabilité de sociétés.

Situation-problème : Après avoir motivé les étudiants (en début de chapitre) en leur démontrant l'intérêt, pour eux, futurs « sociétés-individus » de services bureautiques, de se mettre en société (gain d'un salaire net en changeant de statut d'employé en statut d'indépendant en société), nous leur proposons de se regrouper par affinité en trois ou quatre groupes de 3 à 5 étudiants (nous avons une classe de 24 et une classe de 18 étudiants) afin de simuler réellement la création d'une PME de type SPRL.

Performance à réaliser : Dresser sur papier le minimum légal des statuts d'une SPRL.

Contraintes : A ce minimum doivent s'ajouter les exigences suivantes : mentionner un gérant statutaire (à désigner dans le groupe) et une clause d'évaluation des parts. La performance doit être réalisée en maximum 2 périodes. Le brouillon de statuts doit ensuite être complété et mis au net en dehors des heures de cours, pour être ultérieurement joint à l'interrogation de contrôle de ce chapitre. Ce travail comptera pour 8 points sur 20.

Ressources : Les étudiants peuvent utiliser les ordinateurs mis à leur disposition, toutes leurs notes, tout ouvrage de référence qu'ils souhaitent, ainsi qu'Internet (disponible dans la classe). Il leur est fortement recommandé de faire appel au professeur, qui passera de groupe en groupe en jouant le rôle du notaire.

Evaluation : Comme il a déjà été mentionné, la mise au net sera jointe, pour une valeur de 8 points sur 20, à l'interrogation (choix multiple portant sur 6 points sur 20 + autre travail portant sur 6 points [voir situation-problème suivante]). Les 8 points sont octroyés dès le départ. Des points

sont retirés en cas de non-respect de la loi : 1 point en moins si les statuts ne sont pas signés, 1 point en moins par statut obligatoire absent, 1 point en moins par consigne non respectée (clause du gérant statutaire ou de la règle d'évaluation des parts). Aucun point n'est octroyé si le travail n'est pas joint à l'interrogation. Deux points sont retirés si le travail n'est pas mis au net.

Critique : Le déblocage de situations a lieu lors de notre passage entre les groupes. Des informations émises à l'attention de tous les groupes-sociétés sont alors données, de manière à remettre tous les groupes sur le même pied. Nous constatons généralement que de grands débats animés ont lieu dans chaque groupe. Parfois même de « l'espionnage industriel » a lieu entre « sociétés ». Quelques fois l'un ou l'autre échange d'associés fondateurs apparaît d'une séance à l'autre entre deux entreprises. Nous avons donc dû ajouter une contrainte supplémentaire consistant à ne pas reprendre pour évaluation des étudiants qui n'auraient pas participé à toutes les séances de mise au point des statuts (ou, bien sûr, qui seraient absents à l'interrogation).

De temps en temps, certains étudiants zélés dépassent les compétences requises pour la présente situation-problème en s'adressant à un notaire. Ces étudiants, ainsi que leurs associés dans la société, reçoivent alors, pour autant que leur travail satisfasse évidemment aux critères d'évaluation susmentionnés, un ou deux points en plus que les 8 points maxima attribués, puisqu'ils auront été plus loin que ce que la situation-problème exige.

7.2. Exemple 2 : création de société – plan financier

Cet exemple se situe dans le même cadre que le précédent : cours de **vie socio-économique** dispensé à des étudiants sortants en **Bureautique (niveau secondaire supérieur, 60 périodes)**.

Objectif : Les étudiants doivent pouvoir établir en groupe le plan financier complet d'une SPRL en formation.

Situation de la leçon (dispensée en 2 + 2 périodes) : Elle est placée après la situation-problème précédente, elle-même suivie de la chronologie complète de création d'une SPRL. La leçon sera suivie, après contrôle (interrogation – voir ci-après), du chapitre sur la comptabilité de sociétés.

Situation-problème : Après avoir été confrontés au travail de groupe par la simulation de création d'une SPRL, ils sont invités à reconstituer les groupes de la situation-problème précédente aux fins d'élaborer le plan financier de leur entreprise.

Performance à réaliser : Elaborer sur une page A4 minimum le plan financier de l'entreprise définie par la situation-problème précédente.

Contraintes : La performance doit être réalisée en maximum 4 périodes (les deux premières périodes ont lieu en classe, les deux autres, normalement

toujours en groupe, mais en dehors des heures de cours). Le plan financier doit être établi sur deux ans, comme la loi l'exige, mais sur un minimum (bonus pour les groupes qui vont plus loin) de trois années de fonctionnement. Les chiffres imaginés de concert entre participants d'un même groupe doivent être réalistes, c'est-à-dire tenir compte du capital initial de la société créée et des activités professionnelles de son objet social. Le plan financier doit respecter le formalisme de présentation fourni par le professeur.

Ressources : Les étudiants peuvent utiliser les ordinateurs mis à leur disposition (notamment le tableur Excel), toutes leurs notes, tout ouvrage de référence qu'ils souhaitent, ainsi qu'Internet (disponible dans la classe). Lors de la leçon précédant la présente situation-problème, il leur est recommandé de demander à leur banquier la brochure sur la constitution de société, laquelle comporte toujours un gabarit et des exemples de plans financiers. Ils peuvent s'en inspirer en ajoutant des rubriques spécifiques à leur objet social, ou au contraire en éliminant d'autres. L'enseignant est à disposition des groupes-sociétés, autant qu'expert-consultant bénévole...

Evaluation : Le plan financier sera joint à l'interrogation de fin de chapitre, pour une valeur de 6 points sur 20. Les 6 points sont octroyés dès le départ. Des points sont retirés en cas de non-respect des consignes : 1 point en moins si le plan financier n'est pas signé par tout le groupe, 1 point par incohérence de montants, 1 point en moins par omission de rubrique indispensable (comme les recettes, les achats de fournitures, l'installation initiale, etc.). Aucun point n'est octroyé si le travail n'est pas joint à l'interrogation.

Critique : Cette situation-problème crée toujours beaucoup d'animation dans les groupes. Pourquoi ? Parce que les groupes se reforment au moins une semaine après le travail précédent sur les statuts, et qu'ils ont tendance à reformer les mêmes relations entre individus. Or la situation-problème précédente était d'ordre juridique. Celle-ci est d'ordre financier et numérique. Cela bouleverse les rapports de compétence entre participants. Autrement dit, ce ne sont plus nécessairement les mêmes étudiants qui proposent des solutions ou qui animent le groupe.

Le fait de leur avoir imposé une société dans la Bureautique les sensibilise davantage à imaginer des factures et autres tickets de caisse très concrets. Ils se rendent ainsi compte que, finalement, la vie d'une petite entreprise ne diffère pas tellement d'une bonne gestion familiale avec ses dépenses de ménage.

7.3. Exemple 3 : création d'un petit site Web en équipe

La présente situation d'apprentissage est particulière : elle réunit deux unités de formation. La première est l'unité déjà rencontrée lors des deux situations-problèmes précédentes, le cours de vie socio-économique (60 périodes). La seconde est le cours d'édition assistée par ordinateur, niveau moyen (EAO2 en abrégé – 80 périodes). Ces deux unités de formation faisant toujours partie de la filière de niveau secondaire supérieur « Technicien en utilisation de l'informatique – Option Bureautique »

Cette situation-problème vise donc un double but : répondre aux derniers chapitres du cours de vie socio-économique (management et gestion de projets, ainsi que l'e-business) et au dernier chapitre de EAO2 (création et gestion de sites Web).

Situation de la leçon (dispensée en 2 ou 3 x 4 périodes) : Elle a lieu à la toute fin du cours de vie socio-économique (dont l'examen final a par ailleurs déjà eu lieu) et à la fin du cours d'EAO2, lors des deux ou trois dernières séances (2 ou 3 x 4 périodes précitées) de cours avant l'examen final.

Situation-problème : Le thème d'un projet de site web étant trouvé, les étudiants se partagent contractuellement les principales fonctions du projet en petits groupes de minimum 2 à maximum 4 personnes. L'enseignant se propose de coordonner l'ensemble, d'harmoniser les différentes parties, de récolter ces parties et de publier le tout sur Internet. Chaque groupe signera le contrat auquel il adhère, ainsi que le contrat global du projet (un représentant par groupe).

Performance à réaliser : Concevoir, structurer, réaliser, tester et mettre en œuvre un site web interactif en utilisant la technique de gestion par projet. Le cahier des charges contenant toutes les spécificités de chaque partie du projet a été clairement rédigé sous forme de *Service Level Agreement* (SLA) préalablement signé (déjà mentionné).

Contraintes : La performance doit être réalisée en 8 (ou 12) périodes (voir ci-dessus). Le projet doit voir le jour, quels que soient les écueils rencontrés en cours de route, quitte à ce que certaines fonctions soient reprises par d'autres groupes si un groupe fait défaut. En cours de réalisation, si un groupe juge utile de modifier son SLA, celui-ci pourra l'être après discussion avec les autres groupes concernés.

Le professeur exige qu'à la fin de chaque séquence de 2 périodes un état des travaux en cours lui soit présenté afin de juger de la bonne utilisation du temps.

Ressources : Les étudiants peuvent s'absenter de la salle de cours pour aller glaner les informations nécessaires à la réalisation de leur partie. En bref, ils

sont totalement libres de leur emploi du temps. Ils peuvent utiliser le gsm ou tout autre moyen (dont Internet) pour réaliser leur tâche.

La salle de classe comporte tous les ordinateurs nécessaires (29) avec tous les logiciels requis pour la réalisation du projet (Office).

Evaluation : Le projet compte pour 30 % de l'examen de EAO2. Les 30 % sont octroyés dès le départ. Deux points sont retirés pour chaque ligne du SLA non respectée (un point seulement si l'objectif de cette ligne n'est pas complet). Cinq pour-cent sont retirés à tous les groupes si le projet n'a pas vu concrètement le jour par manque de coordination et de communication entre les groupes.

Critique : Cette situation-problème de longue haleine ne peut avoir lieu qu'en fin d'année académique, lorsque les gens se connaissent bien. Elle mobilise les compétences acquises en vie socio-économique en matière de réalisation de projets selon des techniques de management qui ont des répercussions pratiques qui leur apparaissent désormais beaucoup plus tangibles.

Les compétences en matière d'EAO2 sont déjà normalement acquises depuis longtemps.

Ce qui est totalement nouveau pour la majorité des étudiants, c'est le travail en équipe et le sentiment de pouvoir réaliser quelque chose qui les dépasse individuellement au départ. Raison pour laquelle nous insistons particulièrement sur la réalisation coûte que coûte du projet jusqu'à son terme : l'effet psychologique du constat de la finalité réalisée est extrêmement bénéfique¹⁵.

Cette situation-problème constitue donc non seulement une excellente manière de terminer leur cursus mais aussi une excellente transition vers leur parcours professionnel : le travail en équipe n'est plus perçu comme une chimère mais comme un outil de réalisation de projets d'envergure.

7.4. Exemple 4 : tableaux croisés dynamiques & comptabilité

La présente situation d'apprentissage est encore plus transdisciplinaire que la précédente. Elle réunit également deux unités de formation : le cours de vie socio-économique (60 périodes) le cours de tableur, niveau moyen (tableur2 en abrégé – 80 périodes). Ces deux unités de formation faisant toujours partie de la filière de niveau secondaire supérieur « Technicien en utilisation de l'informatique – Option Bureautique)

Cette situation-problème vise donc un double but : répondre au vaste chapitre du cours de vie socio-économique qu'est la comptabilité et un chapitre de tableur2 relatif aux tableaux croisés dynamiques.

¹⁵ Un exemple de réalisation peut être consulté à l'adresse <http://www.ifc.be.tf>. Le thème de cette année-là (2002-2003) était la création du site web (inexistant) de l'Institut Frenand Cocq.

La présente situation-problème est aussi originale pour sa longueur exceptionnelle. Elle est en effet répartie sur 3 séances de 4 périodes.

Situation des leçons (dispensée en 3 x 4 périodes) : Elles ont lieu vers la fin du cours de Tableur2 et après le chapitre du cours de vie socio-économique qui traite de macro-économie (vocabulaire, mise à niveau, grands principes, théories macro-économiques, etc.) et après le chapitre sur la création de sociétés (droit civil, droit commercial, chronologie de création d'une PME). En particulier, par rapport au cours de vie socio-économique, cette situation d'apprentissage se passe juste après l'acquisition et la maîtrise des écritures comptables, de la balance, du compte de résultat et du bilan, le tout sans support électronique.

Situation-problème : Depuis le début du chapitre sur la comptabilité, les étudiants ont été invités à collectionner toutes leurs factures et autres tickets de caisse. Compte-tenu des écritures-types vues aux cours précédents, ils doivent, individuellement cette fois :

rédiger les écritures comptables issues de la vie de leur société depuis les situations-problèmes n° 1 & 2, et les compléter par les écritures issues des documents (factures et tickets de caisse) récoltés. Ces écritures doivent respecter le formalisme proposé par le professeur dans le tableur Excel ;

essayer, compte-tenu de leurs compétences acquises au cours de Tableur2, de trouver les outils Excel nécessaires à la confection de la balance comptable basée sur ces écritures ;

tenter, ensuite, de procéder de la même manière avec le compte de résultat et le bilan.

Performance à réaliser :

1. arriver à créer les 20 à 30 lignes d'écritures comptables du livre-journal ;
2. à l'aide du professeur, pouvoir créer une nouvelle feuille contenant la balance des comptes à partir d'un tableau croisé dynamique Excel basé sur le livre-journal précédent ;
3. à l'aide du professeur, pouvoir créer sur la partie droite de cette même feuille le compte de résultats à partir de la balance ;
4. à l'aide du professeur, pouvoir enfin établir, sous le compte de résultats précédent, le bilan comptable, en s'inspirant de la balance et du compte de résultats.

Contraintes : chaque étape (1 à 4) de la performance doit être réalisée en deux périodes. Le travail, comme il a été dit, est individuel mais les échanges entre étudiants sont autorisés.

Ressources : Pendant les exercices le professeur est à disposition des étudiants pour débloquer les situations et montrer comment procéder avec le tableur. La classe dispose de 29 PC équipés d'Office 2000. Les étudiants disposent bien évidemment de leur plan comptable normalisé et de leurs notes.

Evaluation : Lors d'une interrogation sommative de 2 périodes après ces séances d'exercices une comptabilité réelle est fournie. Les étudiants doivent la compléter d'écritures comptables de contrôle supplémentaires puis, en procédant de la même manière que pendant les exercices (dont ils peuvent par ailleurs s'inspirer), ils doivent établir la balance, le compte de résultats, et le bilan de cette société.

Cette fois l'évaluation est additionnelle : les points s'accumulent si les réponses sont correctes à chaque question posée. Seuls les résultats comptent (les étudiants sont prévenus) car, dans le cadre de ce cours de vie socio-économique, nous ne pouvons pas évaluer les compétences en tableur2.

Critique : Cette situation-problème est extrêmement constructive pour la raison suivante. Le cours de vie socio-économique sort manifestement de l'axe principal du cursus de ces futurs bureauticiens. Le fait d'utiliser un de leurs outils favoris, entrant, lui, directement dans le cadre de leur formation, en l'occurrence Excel, rend cette situation-problème ludique. Autrement dit le passage organisé d'un état de Minder à un autre (par l'acquisition des compétences comptables de base) est accéléré de manière considérable par rapport à d'autres manières de procéder (quand nous ne disposons pas, par exemple, des ordinateurs dans la classe).

Nous avons ainsi constaté, par comparaison, que le défi posé en termes exclusivement comptables constitue généralement pour les étudiants sans ordinateurs un problème insurmontable alors que, dans la présente situation, il devient une énigme accessible, en tout cas un jeu intéressant, où, dans leur esprit, les aspects rébarbatifs de la comptabilité passent au second plan.

L'avantage d'Excel n'est donc pas exclusivement de faire passer la pilule comptable, mais aussi de décontextualiser autant la comptabilité que le cours de tableur2, par influence réciproque.

Un autre avantage de cette mise en situation pratique est que les étudiants arrivant avec des tickets ou factures qui ne pourraient normalement pas entrer dans la comptabilité de leur société, parce que ne participant pas à l'objet social (exemple : l'achat de Pampers dans une société de création de sites Web), posent inévitablement la question : « que faire pour déduire ces frais réels mais illégaux ? » Question qui permet alors d'introduire pendant deux périodes (6 sur les 8 ont été utilisées pour réaliser les performances, il en reste donc 2) la notion « d'ingénierie fiscale » par des exemples concrets et réalistes...

7.5. Exemple 5 : réalisation et suivi d'un portefeuille boursier

Cette situation-problème s'inscrit dans un cours de « Banque – Bourse – Finance » de 80 périodes dispensées à des comptables de 2e année de graduat.

Situation des leçons (40 périodes) : la situation-problème est continue et prend la moitié du cours, toujours en seconde partie de soirée (19H40 à 21H20). Elle permet d'engendrer une multitude de changements d'états de Minder qui provoquent eux-mêmes des questions, lesquels permettent d'avancer dans la matière et de voir ainsi tous les produits boursiers, ainsi que la manière de les gérer (achat, vente, calcul de rendement, gestion de l'historique, etc.).

Situation-problème : L'épreuve est individuelle. Les étudiants sont priés de gérer un portefeuille de produits boursiers selon un formalisme qui leur est imposé (à partir de l'année prochaine, une expérience sera menée de manière telle que les étudiants eux-mêmes devraient réinventer la mise en forme la plus appropriée).

Performance à réaliser :

1. Respecter la présentation imposée (dont, par exemple, les cours d'achat et de vente, le calcul des résultats, des rendements, et des liquidités).
2. Acheter un minimum de 5 actions au début. Par la suite, les produits s'étendront aux obligations, aux devises, puis aux produits dérivés tels que les SICAV, les options et les futures.
3. A tout moment, le portefeuille devra comporter entre 3 et 10 produits.
4. A tout moment, le portefeuille doit pouvoir fournir le calcul précis et détaillé des liquidités restantes. Le portefeuille devra donc conserver l'historique des produits vendus.
5. Un minimum de trois ventes et de trois achats, à des moments différents, doivent être effectués au cours de la vie du portefeuille.

Contraintes : Pour imposer un rythme de mise à jour et de gestion hebdomadaire, le travail peut être demandé chaque semaine. En tout cas, il fait partie de chaque interrogation et est évalué en tant que tel (voir ci-dessous).

Les étudiants peuvent réaliser le portefeuille aussi bien de manière manuscrite qu'à l'aide de l'ordinateur (tableur).

Une somme de 10 000 euros fictifs est octroyée à tous dès la première semaine de cours.

Le calcul des rendements doit se baser sur l'unité de temps qu'est la semaine. Les montants et pourcentages doivent être arrondis à la deuxième décimale.

Le portefeuille, en fin d'unité de formation, aura dû comporter au moins une action, une obligation, une devise, une option et une SICAV.

Ressources : Les étudiants sont tenus de se munir à chaque cours de leur calculatrice (de préférence financière), afin de pouvoir effectuer tous les calculs de rendement. Ils doivent également se munir du journal L'Echo à chaque cours. La consigne est de l'acheter en date du samedi précédant le cours, afin que tout le monde dispose des mêmes cotations boursières. (Le journal sert par ailleurs aux autres parties du cours qui ne relèvent pas de la bourse, comme le marché monétaire et l'actualité économique et financière.) A chaque deuxième partie de cours dédiée à la gestion de portefeuille, une séance de réponses aux questions des étudiants est prévue avant de faire

le cours sur les produits boursiers et techniques propres au marché des capitaux.

Évaluation : le travail est évalué de manière continue, de semaine en semaine, de manière formative. Comme il est joint, en l'état, à chaque interrogation (ayant lieu généralement toutes les trois semaines), il est également évalué pour maximum 50 % de l'interrogation. Les 50 % sont octroyés dès le départ : des points sont enlevés à chaque consigne non respectée ou à chaque erreur de calcul (non récurrente) constatée. Quelques points peuvent également être retirés en cas de mauvaise présentation.

La précédente évaluation a lieu lors de la première partie du cours. Par la suite, afin de consolider les connaissances, l'interrogation portant sur le portefeuille consiste en un portefeuille incomplet fourni par le professeur. Les étudiants doivent le compléter. Ici aussi, les points sont intégralement octroyés au départ et des demi-points sont retirés à chaque erreur ou à chaque case non complétée (même en cas d'erreur récurrente – les élèves sont prévenus).

Enfin, à l'examen, le contrôle des connaissances en gestion de portefeuille est totalement identique à la manière de procéder lors des interrogations de la seconde partie du cours (voir annexe 2).

Critique : Cette situation-problème est systématiquement prise à la légère par la majorité des étudiants apparemment très peu habitués à travailler de manière autonome selon une méthode d'évaluation formative. C'est en insistant chaque semaine (le professeur gère lui un portefeuille collectif en tant qu'exemple supplémentaire pour les étudiants) et en montrant le niveau d'exigence et de précision requis qu'ils finissent par réaliser le portefeuille. Tous finissent par s'y mettre quand ils constatent que leur portefeuille commencé trop tard est bien obligatoirement garni de dates d'achat ne correspondant pas à la date du premier cours...

Finalement, après la première interrogation, tous comprennent l'intérêt de gérer leur propre portefeuille...

7.6. Les États pédagogiques de MINDER

Voici une copie de la page 14 d'un des ouvrages¹⁶ de MINDER où il explique par un graphique le passage d'un état à un autre de l'apprenant grâce à l'apprentissage organisé :

¹⁶ MINDER, Michel, Didactique fonctionnelle – Objectifs, stratégie, évaluation pour une nouvelle méthodologie scolaire, Éd. H. DESSAIN (Liège), 3^e éd., 1980, 303 p.

