

Haute École Francisco Ferrer

Ville de Bruxelles

**Logistique d'évaluation
et de feedback d'une
formation pour
demandeurs d'emploi**

Éric Kirsch

Travail réalisé dans le cadre de
L'Agrégation à l'enseignement secondaire supérieur

Pour le cours
« Évaluation des apprentissages »

Pr. M. G. FOX

23/04 - 10/05 2004

1. Table

1.	Table	2
2.	Motivation & origine du sujet.....	3
3.	Références théoriques	6
3.1.	L'idée de la chaîne logistique d'évaluation	6
3.2.	L'idée du feedback	9
3.3.	L'idée de la qualité	10
3.4.	Les apports de Anne JORRO.....	12
3.5.	Autres références	15
4.	Partie pratique – Expérience personnelle	19
4.1.	Sélection des candidats	20
4.2.	Au premier cours	22
4.3.	À chaque leçon	22
4.4.	À la fin de chaque chapitre de l'unité de formation.....	24
4.5.	À la fin de chaque unité de formation.....	27
4.6.	À la fin de toutes les unités de formation	32
5.	Espace de réflexion	34
5.1.	Illustration de la chaîne logistique inverse.....	34
5.2.	Amélioration possibles des évaluations.....	37
5.3.	Conclusions	42
6.	Bibliographie sommaire.....	45
7.	Annexes	46
7.1.	Annexe 1 - États de MINDER	46
7.2.	Annexe 2 – Évaluation diagnostique et formatrice.....	47
7.3.	Annexe 3 – Interrogation sommatives en Excel	53
7.4.	Annexe 4 – Évaluations critériées continues et sommatives	56
7.5.	Annexe 5 – Interrogation sommative en Internet & bilan.....	59
7.6.	Annexe 6 – Évaluation certificative finale.....	62
7.7.	Annexe 7 – Évaluation d'une unité de formation par les étudiants	64

2. Motivation & origine du sujet

L'idée sous-jacente au titre proposé est la suivante :

Une leçon, un cours, une formation, un cursus peuvent être vus comme une succession d'états de MINDER (voir 7.1 Annexe 1, p. 46). Par état, MINDER entend une personnalité, des comportements et des compétences déterminés.

Ainsi, un cycle d'apprentissage accompagne les étudiants sur une chaîne logistique où leurs compétences, leurs comportements et leur personnalité se verront progressivement construits avec le concours d'un professeur.

Cette « chaîne logistique d'apprentissages » est saupoudrée de points de contrôles : ce sont les évaluations. C'est cette chaîne logistique-là qui me tient à cœur dans le cadre de ce cours.

Deux raisons m'animent :

La première est **l'idée de logistique** et provient directement des mes 21 années d'expérience dans l'enseignement¹. En effet, la conception et l'élaboration d'une séquence d'évaluation dépendent d'au moins sept facteurs interdépendants, à savoir les réponses aux questions principales :

- **Qui** évaluer, qui va évaluer et pour qui évalue-t-on ?
- **Qu'est-ce** qui sera évalué ? le travail des étudiants ? Le cours ? Le professeur ?
- **Quand** faudra-t-il évaluer ? À quels moments ?
- **Où** convient-il d'évaluer ? En classe ? Sur le terrain ? En entreprise ? Dans un organisme agréé spécialisé dans les évaluations ?
- **Combien** d'évaluations seront-elles nécessaires ? Peu ? Beaucoup ? Tous les combien de temps ? Combien de temps peut-on se permettre de consacrer aux évaluations ?
- **Comment** va-t-on évaluer ? Avec quels moyens ? Selon quelle procédure ? Les règlements sont-ils respectés ?
- **Pour quoi** doit-on évaluer ? Est-ce nécessaire ? Tous les intervenants sont-ils convaincus, ou simplement au courant, de la nécessité d'une évaluation ?

¹ 16 ans en temps partiel, 5 ans à temps plein.

La seconde idée est issue du monde des entreprises que je connais bien, où je mettais particulièrement l'accent sur **les effets rétroactifs** (feedback) de tous les projets que j'ai menés.

Transposée au monde de l'enseignement, cette technique - qui relève presque d'une philosophie de travail - insiste sur *les aspects formatifs et formateurs des évaluations*.

Je m'arrange toujours pour que même mes évaluations sommatives ou certificatives soient au moins partiellement formatives. Par exemple, depuis quelques années je ne fais plus examen à la dernière séance de cours² mais à l'avant-dernière, afin de corriger l'examen en dernière séance et de montrer à chacun ce qu'il a produit et comment cette production a été évaluée³.

Je suis d'autant plus sensibilisé aux effets rétroactifs formatifs des évaluations que le taux d'échec en promotion sociale, où je travaille principalement, est énorme. Par exemple, sur quarante étudiants inscrits en filière « Technicien en utilisation de la Bureautique - Option Bureautique » (niveau secondaire supérieur), quatre seulement en moyenne présenteront leur épreuve intégrée finale (mémoire) et seuls deux, en moyenne, réussiront !

Je propose donc ce sujet pour les raisons que je viens d'évoquer. Étant donné qu'il est vaste, je propose de cibler cette chaîne logistique d'évaluations et ses feedback sur une formation particulière, que j'ai eue il y a deux ans, et qui m'a causé, ainsi qu'à de nombreux collègues, beaucoup de soucis⁴...

Il s'agissait d'une formation CEFORA organisée en partenariat avec l'ONEM/ORBEM, pour former en six mois, de manière intensive (8 périodes de 50 minutes par jour, du lundi au vendredi) des demandeurs d'emploi a priori motivés et sélectionnés.

Les établissements de promotion sociale collaborant avec le CEFORA, l'Institut Fernand COCQ (Ixelles) a accepté cette formation intitulée « Employé commercial interne ».

D'autres formations de ce type ont lieu chaque année (comme « Téléphoniste ») aussi bien à l'Institut des Carrières Commerciales (Bruxelles) qu'à l'Institut Fernand COCQ où je professe.

² En promotion sociale, les formations sont modulaires et les examens ont lieu en fin de formation.

³ Contrairement à mes appréhensions, les étudiants - certes pas tous - sont présents...

⁴ J'évoquerai éventuellement ces aspects anecdotiques lors de la présentation orale.

Étant donné la lourdeur de ces formations (huit périodes de formation par jour, n'est-ce pas déjà une hérésie ?), un suivi et une motivation intensifs des étudiants sont indispensables.

J'ai donc « naturellement » abordé, dans cette formation « Employé commercial interne », les trois sujets proposés dans le cours :

- L'élaboration d'épreuves à visée diagnostique (et aussi sommative).
- La construction d'une grille d'évaluation à visée diagnostique (et également certificative)⁵.
- L'élaboration d'exercices et de techniques de prise de conscience, de régulation et de remédiation.

⁵ Elle m'a causé de gros problèmes à cause des absences fréquentes des étudiants. C'est à ce propos que lors de votre premier cours j'avais souhaité avoir des « trucs et astuces ». Quelle formule employer en effet quand on ne dispose pas d'assez d'évaluations ? La moyenne des trois meilleures ? Mais que fait-on quand il n'y a que deux évaluations, ou, à la limite, une seule évaluation ? Etc.

3. Références théoriques

Les principales références théoriques au présent travail sont au nombre de quatre : la chaîne logistique, le feedback et la qualité, d'une part, et un ensemble de concepts provenant d'un ouvrage de Anne JORRO⁶.

Il y aura bien sûr bien d'autres références, mais moins importantes que celles-ci. Aussi, je propose que les autres références soient reprises ensemble sous le titres « Autres références » ci-dessous (voir page 15).

Dans la seconde partie du travail, consacrée à l'exemple professionnel vécu personnellement, je mentionnerai chaque fois ce genre de référence « secondaire ».

3.1. L'idée de la chaîne logistique d'évaluation

Elle provient essentiellement de trois sources distinctes qui ont fusionné :

- le cours de M. FOX sur l'évaluation des apprentissage⁷,
- le cours de méthodologie⁸ de M^{me} VANWINKEL et
- mes cours de logistique.

Je propose de partir du schéma suivant, extrait d'un livre⁹ sur la logistique et la qualité, qui illustre on ne peut mieux l'agencement et l'interdépendance de nombreux acteurs sur la chaîne de production d'un bien ou d'un service.

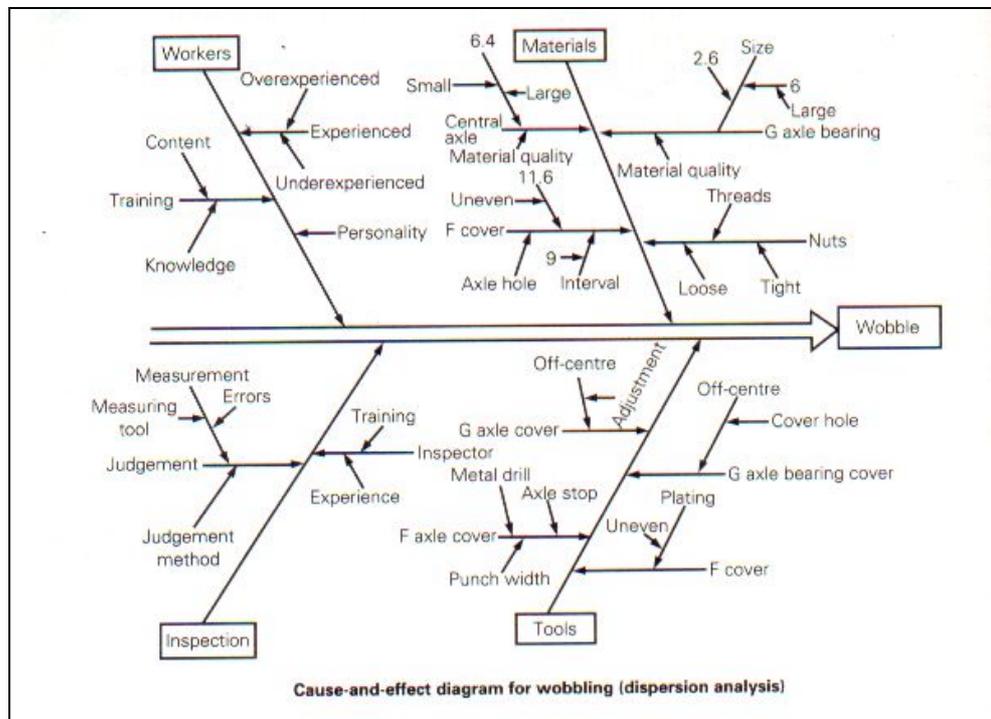
⁶ JOPRRO, Anne, L'enseignant et l'évaluation - Des gestes évaluatifs en question, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.

⁷ FOX, Guy, Évaluation des apprentissages, HEFF, Bruxelles, 2004.

⁸ VANWINKEL, Arlette, Cours de psychologie et méthodologie générale du secondaire supérieur, HEFF, Bruxelles, 2004, +/- 60 p.

⁹ BOUNDS (GREG), YORKS (LYLE), ADAMS (MEL), RANNEY (GIPSIE), Beyond Total Quality Management - Toward the emerging paradigm, Éd. McGRAW-HILL, Coll. Series in Management, USA, 1994, p. 300.

Le diagramme d'ISHIKAWA (nom de l'inventeur, 1982) qui suit montre tous les éléments qui peuvent intervenir dans une chaîne de fabrication (de tubes, dans le cas présent) :



Si l'on remplace cette chaîne de fabrication de tubes (avec tous ses intervenants) par une séquence d'apprentissage (une leçon, une unité de formation, une filière, etc.) avec tous les intervenants (cf. en introduction les réponses au qui, quoi, quand, où, quand, combien, pour quoi), on obtiendrait un diagramme au moins aussi complexe que celui-ci.

Que contiendrait-il ?

C'est ici que je propose une fusion des éléments d'information provenant de M. FOX (la typologie des méthodes d'évaluation) et la classification proposée par M^{me} VANWINKEL (« qui fait quoi »).

Expliquons-nous :

Il s'agit de ventiler les différents types d'évaluation possibles selon que cette évaluation se concentra davantage sur la personne (le « qui »), le processus ou les méthodes (le « fait ») ou sur les résultats (le « quoi »).

Voici donc une proposition de classification, qui n'engage que moi :

Avant l'action de formation (« qui »)	Pendant l'action de formation (« fait »)	Après l'action de formation (« quoi »)
Évaluation <ul style="list-style-type: none"> • diagnostique • prédictive • pronostique • instituée 	Évaluation <ul style="list-style-type: none"> • formative • formatrice • sommative • normative 	Évaluation <ul style="list-style-type: none"> • estimative • certificative • sommative • normative
Fonction <ul style="list-style-type: none"> • Orienter • Adapter 	Fonction <ul style="list-style-type: none"> • Réguler • Faciliter 	Fonction <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier • Certifier
Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • le producteur et • ses caractéristiques 	Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • Le processus • L'activité 	Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • Les produits • Les résultats

Comme on le voit, cette chaîne logistique à trois temps (les trois colonnes) est déjà suffisamment complexe pour faire comprendre combien une évaluation, quelle qu'elle soit, n'est pas une technique ni un outil qui s'improvise.

J'ai néanmoins « oublié » des méthodes d'évaluation vues au cours de M. FOX : la critériée, la rétroactive et la graphique.

Ces trois types d'évaluations sont à part (je dirais même que dans le tableau ci-dessus je devrais éliminer l'évaluation normative, qui devrait se joindre aux trois que je viens de citer).

Je veux dire par là que chacune des évaluations du précédent tableau peut être ou non critériée, rétroactive et/ou graphique.

En un mot, les évaluations critériées, rétroactives et graphiques sont davantage des « modes de conjugaison » des évaluations précédentes, déjà au nombre de dix. De plus, ces modes peuvent s'additionner. Autrement dit, on peut très bien imaginer une évaluation diagnostique qui soit à la fois critériée, graphique et rétroactive.

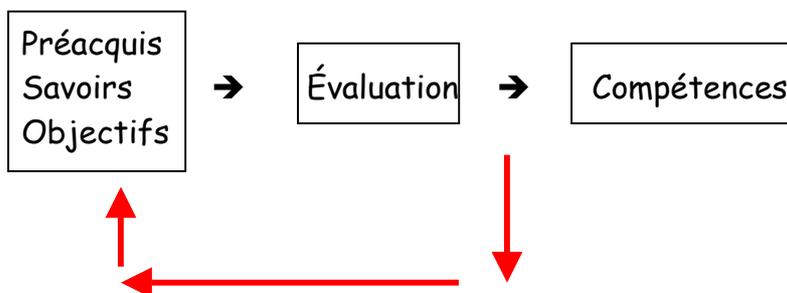
C'est donc bien plus que 70 modes d'évaluation que l'on peut rencontrer en tout (10 fois le nombre de combinaisons des modes entre eux, à savoir 7).

3.2. L'idée du feedback

Cette idée découle de l'idée précédente :

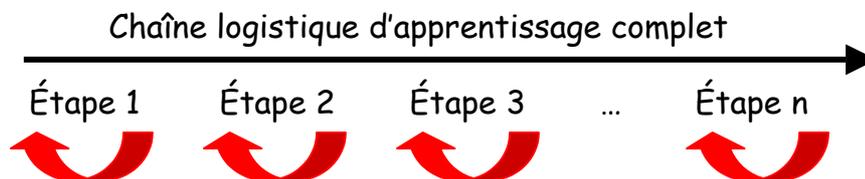
Si, à *chaque étape* d'un **cycle d'apprentissage**, on saupoudre la *chaîne logistique* de fabrication de savoirs, connaissances et compétences de **points de contrôles de qualité** que sont les *évaluations*, c'est non seulement pour disposer d'un *état des lieux* du niveau d'avancement de cet apprentissage (rôle d'instrument de mesure et de communication), mais aussi, sinon avant tout, pour savoir **comment réagir en cas de dépassement de normes** préalablement définies (de préférence dans un *contrat initial*). C'est le rôle de régulation et de médiation des évaluations.

Ce principe est connu depuis 1952 dans les entreprises¹⁰. Il a également été présenté au cours de M. FOX :



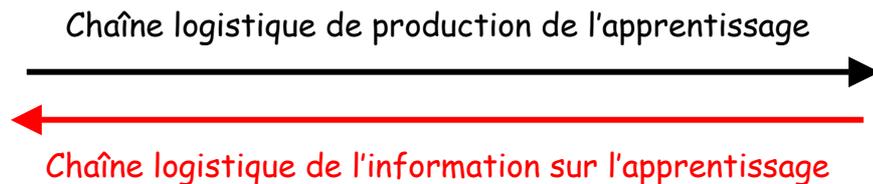
Où les flèches en rouge représentent la boucle de rétroaction qui n'a lieu qu'en cas de dépassement des normes préétablies contractuellement.

Comme ce schéma symbolique illustre une étape élémentaire répartie sur la chaîne logistique d'apprentissage, voici ce que donneraient ces feedback (en rouge) si l'on observe la chaîne logistique complète :



¹⁰ Op. cit. : BOUNDS (GREG), YORKS (LYLE), ADAMS (MEL), RANNEY (GIPSIE), *Beyond Total Quality Management - Toward the emerging paradigm*, Éd. McGRAW-HILL, Coll. Series in Management, USA, 1994, p. 300.

On arrive à présent à une étape cruciale de la compréhension des effets rétroactifs des évaluations : si l'on additionne toutes les boucles de rétroactions du schéma précédent, se superposera à la chaîne logistique d'apprentissage une **chaîne logistique inverse**. Cette chaîne a une signification précise, représente quelque chose de bien réel : *c'est la chaîne logistique de l'information*, qui va dans le sens inverse de la chaîne logistique classique de production de biens ou de services :



Pour l'illustrer matériellement, on peut imaginer la situation suivante : on se trouve face à une dune de sable fin (les savoirs) que l'on creuse à la main et qui, au fur et à mesure que le sable est déplacé vers soi, dessine un trou qui remonte progressivement la pente. Ce trou qui s'agrandit et qui remonte, c'est l'information sur la manière dont on accumule le sable (les savoirs).

Cette chaîne logistique inverse est fondamentale et indispensable pour assurer un **minimum de qualité** des apprentissages et sert également d'outil pour **augmenter progressivement la qualité** de ces apprentissages, grâce à la judicieuse interprétation de la masse d'information accumulée par la chaîne logistique inverse.

3.3. L'idée de la qualité

La troisième idée sur laquelle s'appuie le présent travail est celle de la qualité.

Cette notion reste hélas très vague dans le monde de l'enseignement, même si on en parle beaucoup...

La définition sur laquelle je m'appuie provient de mes 20 années de pratique de cette notion dans le privé : la qualité se mesure sur base de critères établis par les parties concernées dans un contrat préalablement établi, contrat évolutif et non rigide.

À chaque étape de la chaîne logistique de production, un contrôle de qualité a lieu. La mesure fournit un pourcentage. Le contrat ayant défini un seuil de tolérance, par exemple 97 % (= seuls 3 produits ou services sur 100 pourront présenter des défauts), si la mesure est de 95 % de qualité, la boucle de rétroaction va se mettre en place puisque l'on se situe en-dessous du seuil de tolérance qui est de 97 %. Tout produit ou service mesuré au-delà de 97 % sera accepté, les autres devront être corrigés.

Je ne m'étendrai pas sur les techniques qui permettent d'apprécier qualitativement et quantitativement un bien ou un service. Toujours est-il que l'on pratique la même chose dans l'enseignement : on dispose des **évaluations**. Il suffit de définir préalablement des seuils de tolérance et d'agir en conséquence.

Ce que je voudrais surtout mettre en évidence ici, pour reprendre la chaîne logistique d'apprentissage et sa sœur invisible qu'est la chaîne logistique inverse d'information, est la notion suivante : si l'on se réfère à nouveau au schéma d'ISHIKAWA de la page 7, on devine combien nombreux sont les acteurs concernés par la production d'un bien ou d'un service.

Idem dans l'enseignement : ce ne sont pas que les étudiants et les professeurs qui sont concernés par la qualité de l'enseignement, mais également l'administration, la direction, le PO, etc.

Imaginons à présent la situation suivante : on voudrait que la qualité d'un enseignement donné soit de 95 %, par exemple.

Allons à présent interroger chaque acteur se trouvant sur chacune des branches du diagramme d'ISHIKAWA de la chaîne de production de cet enseignement : étudiants, professeurs, secrétariat, direction, PO, inspection, etc.

Presque tous vous diront qu'ils pensent travailler convenablement et très professionnellement. Supposons que cela soit vrai. Supposons même que la qualité mesurée dans chacune des branches concernées livre effectivement un travail d'une qualité de 95 %.

Comme il y a au moins 5 intervenants (étudiants, professeurs, administration, direction, PO), calculons quelle sera la qualité finale : $95 \% \times 95 \% \times 95 \% \times 95 \% \times 95 \% = 77 \% !$

Autrement dit, quand bien même chaque acteur de l'enseignement est-il persuadé de travailler efficacement et avec la plus grande

des qualité, cela ne signifiera pas nécessairement que la qualité finale sera à la hauteur : 77 % dans mon exemple. On est loin des 95 % espérés. Cela signifie tout simplement que dans presque un cas sur quatre l'enseignement n'atteindra pas la qualité requise...

3.4. Les apports de Anne JORRO

Si l'on observe les tendances présentes et futures d'améliorations suggérées dans la pratique ci-dessous (notamment à partir de la page 37), on constate que ma pratique d'évaluation migre de la *conception symptomatique* de l'erreur vers la *conception formative* de l'erreur :

Conception symptomatique	Conception formative
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 dépistée 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

C'est ainsi que JORRO établit les gestes types de quatre catégories d'enseignants évaluateurs qu'elle appelle l'« **instructeur contrôleur** », l'« **entraîneur pisteur talonneur** », le « **didacticien conseiller** » et le « **passeur consultant** », toutes réparties sur une sorte d'échelle d'évolution de l'évaluation.

Par exemple, voici quelques gestes du « passeur consultant » :

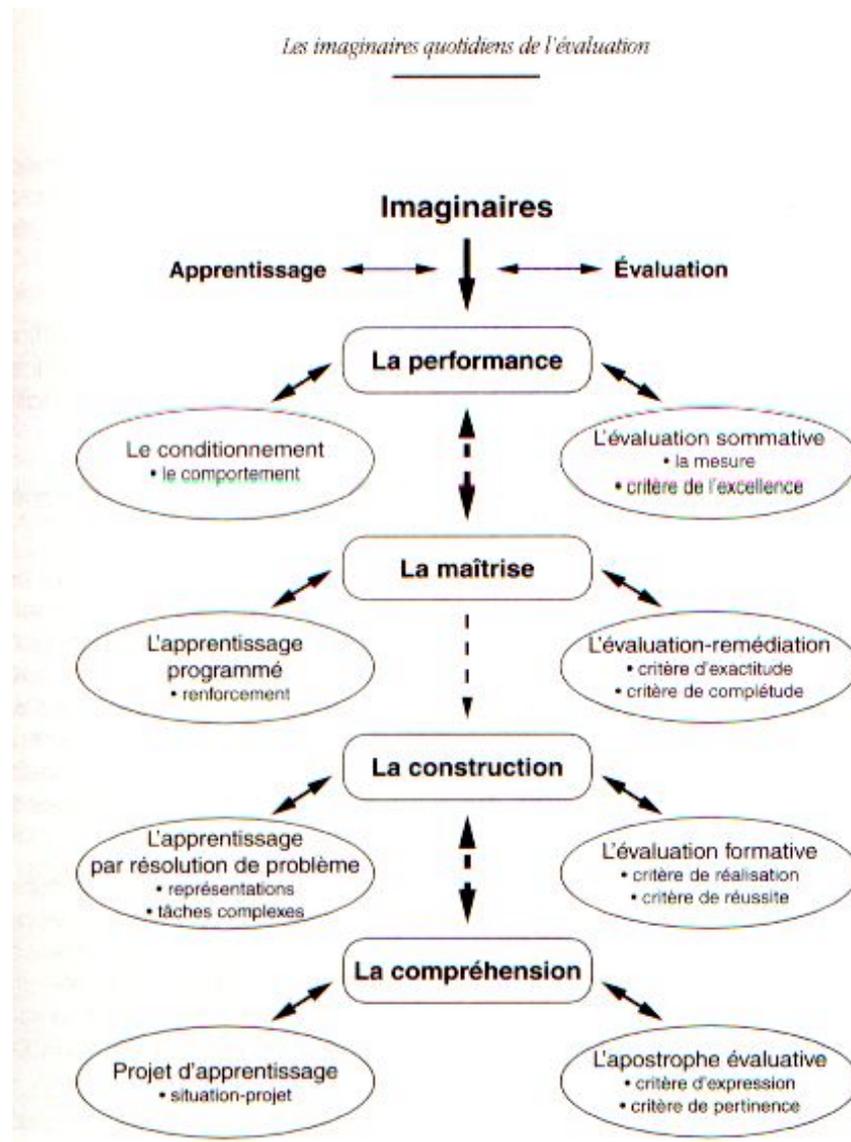
- Il instaure une communauté de pairs.

- Il accueille les désirs, les craintes, les demandes des élèves.
- Il favorise la parole questionnante des élèves.
- Il écoute et reconnaît la parole singulière.
- Il s'intéresse à la relation au monde du sujet qu'est l'élève.
- Il s'intéresse au rapport au savoir de l'apprenant.
- Sa médiation s'inscrit entre normes et significations singulières.
- Il attribue à la connaissance une fonction émancipatrice.
- Il attribue au savoir une fonction structurante.
- Etc.

On peut ne pas être en accord avec tous ces gestes... et constater dans la pratique que le temps reste un obstacle majeur à de telles philosophies (surtout en Belgique et aux Pays-Bas où les enseignants sont payés à l'heure de cours, contrairement à la majorité des autres pays).

En l'occurrence il faudrait pouvoir déléguer (comme en entreprise). Je le pratique notamment grâce au **tutorat** et à **l'enseignement mutuel** (voir p. 24 et suivantes) mais je tente (péniblement) d'installer une prise de conscience chez les étudiants, comme le préconise JORRO, en usant de **l'autoévaluation comme processus métacognitif** (P. 44 et suivantes de son ouvrage op. cit.).

En tout cas, JORRO offre un carte intéressante des imaginaires au sein desquels voyage l'évaluation (voir page suivante) :



Enfin, corollaire logique à l'effet des feedback successifs (p. 34 et suivantes) en provenance des évaluations posées à chaque étapes de la chaîne logistique d'apprentissage : la **politique** et les **techniques de remédiation et de régulation**.

En ce qui concerne la régulation, JORRO mentionne les « jeux » suivants (p. 91 et suivante de son ouvrage op. cit.) :

- **La régulation proactive** apparaît dès que l'étudiant songe aux critères de réalisation avant d'accomplir sa tâche. L'anticipation rend la régulation proactive.
- **La régulation interactive** est celle qu'adopte l'étudiant au fur et à mesure de l'évaluation formative qui lui est fournie au

cours de la tâche. Les régulations interactives supposent un processus continu de « référenciation¹¹ », freiné par le fait que l'élève ne saisit pas toujours l'importance de certains critères.

- **La régulation rétroactive**, plus souvent rencontrée, est celle qui demande le moins d'effort de la part de l'élève. C'est elle qui est mise en activité lors des séances de correction. Son désavantage réside en l'effet différé de cette régulation, freinée de surcroît par les annotations le plus souvent dissuasives du professeur sur les copies.

JORRO ne parle malheureusement pas des régulations au niveau du professeur et des méthodes qu'il utilise. Pour moi, cette régulation va de pair avec celles mentionnées ci-dessus. Elle devrait même aller de pair avec une régulation générée par le système de pilotage, le futur de notre actuel système d'inspection.

3.5. Autres références

Les différents types de moyennes

En « 4.5 À la fin de chaque unité de formation », page 27, je fais allusion à différents types de moyennes. Rappelons ici les définitions des moyennes arithmétiques, géométriques et harmoniques.

¹¹ FIGARI explique abondamment les différences entre « référent », « référentiel » et « référentialisation » (horrible néologisme !): FIGARI, Gérard, **Évaluer : quel référentiel ?**, Éd. De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, Bruxelles, 1994, 191 p. Ici, JORRO use d'un autre néologisme : la « référenciation » ! Elle ne le définit pas mais, après lecture de son livre, on constate qu'il s'agit dans ce cas-ci de l'ensemble des critères d'évaluation fournis par le professeur en cours de leçon.

La moyenne arithmétique : $A = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N}$

La moyenne géométrique : $G = \sqrt[N]{\prod_{i=1}^N x_i}$

La moyenne quadratique : $Q = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N x_i^2}{N}}$

La moyenne harmonique : $H = \frac{1}{\frac{\sum_{i=1}^N \frac{1}{x_i}}{N}}$

Il existe une présentation géométrique globale simplifiée des différentes moyennes.

On pose :

$$0 < a < b$$

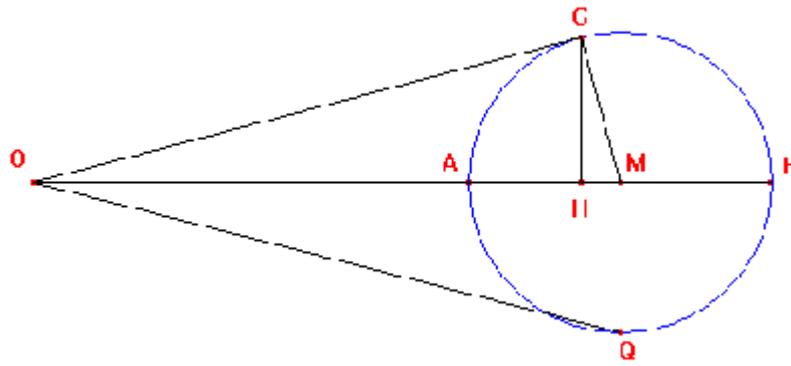
$$a = OA$$

$$b = OB$$

Triangles rectangles : OGM en G (Point de Tangence) ; QOM en M ; HOG en H.

On définit alors :

$m = OM$	m est appelée moyenne arithmétique de a et b
$g = OG$	g est appelée moyenne géométrique de a et b
$h = OH$	h est appelée moyenne harmonique de a et b
$q = OQ$	q est appelée moyenne quadratique de a et b



[D'après la figure de la page 131 du livre « L'Intelligence et le Calcul », par Jean-Paul Delahaye (Université de Lille I), Editions Belin - Pour la Science (2002).]

Modalités docimologiques de MINDER sur la rédaction des questions

À la page 27, je fais allusion à la difficulté et à l'importance de la rédaction des questions dans les évaluation sommatives. Voici ce qu'en dit MINDER (1980), pages 261 et suivantes de son ouvrage « Didactique fonctionnelle » (op. cit.) :

« Il faut veiller à la concordance des niveaux : le niveau taxonomique de l'objectif, le niveau de stratégie et le niveau d'évaluation. On ne pourrait imaginer, par exemple, une séquence didactique dont l'objectif viserait la compréhension, dont la stratégie se situerait en fait au niveau de la connaissance et dont l'évaluation se hisserait finalement au niveau de la synthèse.

Le seul moyen d'assurer la cohésion serait de les effectuer en même temps [tout en évitant que l'évaluation ne se borne qu'à la réédition de la réponse donnée au cours]. »

Phénomènes menaçant l'objectivité et la validité des évaluations

Ce qui suit s'applique tant aux évaluations critériées et formatives ayant lieu à chaque cours (p. 22) qu'aux évaluations sommatives et formatives en fin de chapitre (p. 24) ou qu'aux éventuelles évaluations sommatives et certificatives en fin d'unité de formation (p. 27).

Il s'agit d'un résumé des pages 77 et suivantes de « Construire des échelles d'évaluation descriptives » (op. cit.) de DE BAL, DE LANDSHEERE ET PAQUAY-BECKERS :

- **L'effet de halo** : se manifeste quand le professeur se laisse influencer par l'aspect extérieur de l'élève.
- **L'effet de contamination** : a lieu lorsque le professeur tient compte des résultats antérieurs de l'étudiant (y compris dans d'autres cours et lors des années précédentes).
- **L'effet de stéréotype** : apparaît quand le professeur a tendance à attribuer toujours la même première note durant toute l'année.
- **L'excès de générosité ou de sévérité**.
- **La tendance centrale** : consiste à regrouper les évaluation autour de la moyenne de la classe pour éviter de prendre des responsabilités.
- **L'effet de contraste**¹² : peut surgir lorsque l'évaluateur tend à exagérer son appréciation vers le bas si l'étudiant est passé après un élève brillant, ou vers le haut s'il est passé après un étudiant médiocre.
- **La distribution forcée** : appelé également effet POSTHUMUS, consistant, dans le chef du professeur, à répartir la distribution des résultats selon une courbe de GAUSS.

Il existe aussi d'autres effets, signalés par d'autres auteurs, comme par exemple l'effet de fatigue, qui force inconsciemment le professeur à être plus sévère pour les dernières copies à corriger que pour les premières. Cet effet est généralement renforcé par une certaine tendance statistique à trouver dans les première copies les productions des élèves les plus rapides et/ou meilleurs que les autres.

¹² J'ai malheureusement toujours constaté un tel effet lors des jurys d'épreuves intégrées (vocalbe signifiant « mémoire » ou « TFE » en promotion sociale).

4. Partie pratique - Expérience personnelle

Comme annoncé en introduction, je propose d'exposer ici un le cas d'une formation « Employé commercial interne » proposée par le CEFORA et l'ORBEM/ONEM en partenariat avec l'Institut Fernand COCQ.

Cette expérience a eu lieu de juin à octobre 2002 (avec pause d'un mois durant les grandes vacances).

Cette formation spéciale (destinée exclusivement à des demandeurs d'emploi) et spécifique (formation pratique et ciblée sur des matières directement utiles à leur futur métier) a l'avantage de regrouper en six mois presque tous les types d'évaluation vus au cours.

Dans un souci de clarté et de structuration, je suggère de parsemer ces différents types d'évaluation sur la chaîne logistique (et chronologique) de cette formation en six mois :

- **Sélection préalable** des candidats → évaluation diagnostique, prédictive, prospective et instituée (voir page 20).
- **Pour chaque unité de formation :**
 - Une évaluation formatrice et diagnostique au premier cours (voir page 22).
 - Une évaluation formative continuée et critériée (une à chaque cours - voir page 22).
 - Plusieurs évaluations sommatives instituées et éventuellement critériées, toutes formatives et potentiellement formatrices et rétroactives (voir page 24).
 - Une évaluation sommative et certificative partiellement formative et rétroactive (voir page 27).
- **À l'issue de toutes les unités de formation**, une évaluation certificative (obligatoire), appréciative (obligatoire) et pronostique (non obligatoire), cette dernière étant également critériée (voir page 32).

Les limites que j'ai fixées (compte-tenu des consignes du présent travail et du temps alloué) sont les suivantes : je n'ai pas repris les évaluations de mes collègues et, en l'occurrence, la documentation (que l'on a par ailleurs pas voulu me fournir) pour illustrer la toute première étape.

Cette formation « Employé commercial interne » de l'ORBEM/ONEM-CEFORA, dédiée à des demandeurs d'emploi de tous âges comporte les unités de formation suivantes :

- Éléments de Marketing.
- Éléments de Comptabilité.
- Éléments de vie socio-économique.
- Notions de droit (civil et commercial).
- Bureautique (Word, Excel, PowerPoint, Access, Internet).

De plus, en cours de formation, les étudiants sélectionnés suivent également des séminaires d'encadrement :

- Gestion et suivi de candidatures (spontanées ou en réponse à une petite annonce).
- Techniques de rédaction de CV et lettres de motivation.
- Techniques d'entretien d'embauche.

Cette formation poussée, ciblée, nécessite des horaires très denses¹³ : 4 périodes de cours le matin, 4 périodes de cours l'après-midi, le tout 4 à 5 jours par semaine, du lundi au jeudi, parfois le vendredi. Le tout durant 6 mois calendrier (pause de un gros mois durant les grandes vacances).

4.1. Sélection des candidats

Il s'agit d'une étape importante, cruciale, à laquelle je n'ai hélas pas participé. En effet, en tant que praticien du monde des entreprises depuis plus de 20 ans, mon expérience eût pu être utile à détecter quelques cas pathologiques qui ont pourtant été sélectionnés.

Pire : dans le cadre de ce travail, j'ai demandé à avoir copie des documents relatifs à cette phase de sélection. Ils m'ont été refusés. Pardon : ils ont disparus...

En pratique, cette sélection s'est faite selon la technique de l'interview, menée par deux personnes : un représentant du

¹³ C'est une des raisons pour lesquelles je refuse dorénavant ce genre de formation : c'est une hérésie de donner 8 périodes de cours par jour, sachant que chaque heure de cours donnée doit être retravaillée pendant minimum une heure supplémentaire en dehors de l'établissement scolaire.

CEFORA, par ailleurs responsable de la formation, et un représentant de la direction de l'Institut Fernand COCQ.

Ces entretiens ont porté sur plusieurs dizaines de candidats et duraient, paraît-il, un maximum de 30 minutes.

Cet entretien avait valeur d'évaluation diagnostique, prédictive, prospective et instituée pour les raisons suivantes :

- **Diagnostique** car les deux enquêteurs devaient évaluer certaines capacités comme par exemple la maîtrise de la langue française.
- **Prédictive** du fait que l'entretien devait évaluer les possibilités d'apprentissage et organisationnelles des candidats.
- **Prospective** dans le sens où chaque candidat devait pouvoir satisfaire le cahier des charges et les besoins fixés par l'ORBEM/ONEM pour cette formation.
- **Instituée** par l'existence même d'un engagement contractuel des candidats sélectionnés avec le CEFORA, agissant au nom de l'ORBEM-ONEM.

À l'issue de ces entretiens de sélection, 12 étudiants ont été retenus sur une cinquantaine de candidats.

Cette phase d'évaluation est-elle nécessaire ? Assurément oui au vu du nombre impressionnant de candidats intéressés.

A-t-elle été bien menée ? Partiellement. Il est en tout cas très difficile de juger de la qualité d'un travail auquel on a pas participé. Toujours est-il que dans le chapitre 5, espace de liberté (p. 34), je propose quelques pistes d'amélioration.

Au niveau **feedback**, ce stade d'évaluation est impartial : il n'y en a pas ! Sauf si l'on envisage le rejet à la sélection comme une information invitant le candidat à s'orienter ailleurs. Cette évaluation n'étant prédictive que dans le cadre de la formation, elle ne renseigne aucunement le candidat sur les autres filières possibles.

Autrement dit, les deux sectionneurs passent le relais à l'ORBEM/ONEM.

4.2. *Au premier cours*

Pour certaines matières bureautiques (toutes sauf Internet) que je donne (quel que soit le niveau : initiation, utilisation ou expertise), je propose aux étudiants de s'évaluer en effectuant des tests¹⁴ mis au point par le CEFORA et nous, les professeurs des établissements de promotion sociale.

À l'issue de ces tests, une note est attribuée (que je ne désire même pas connaître), qu'il peuvent comparer à une grille désignant le niveau auquel ils se situent (que je ne veux pas connaître non plus).

Cette évaluation est par essence **formatrice** et, compte-tenu de sa finalité, elle est également **diagnostique**.

J'invite bien entendu les étudiants à revenir se tester régulièrement, en tout cas au moins encore une fois, à la fin de l'unité de formation, de manière à effectuer une **évaluation appréciative** de leur apprentissage de cette unité de formation.

Quant à la **fonction régulatrice**, elle est présente dès ce stade d'évaluation puisque ce type d'évaluation est par nature à effet rétroactif.

Un exemple de tel test est livré en « 7.2 Annexe 2 - Évaluation diagnostique et formatrice », page 47.

4.3. *À chaque leçon*

Étant donné la nature spécifique de cette formation intensive, je propose aux étudiants, pour toutes les unités de formation que je leur donne, une évaluation **continue**¹⁵.

Cette évaluation a donc lieu à chaque cours. Elle se pratique de la manière suivante : au début de chaque cours j'inscris au tableau les critères d'évaluation du cours. Ces **critères** me servent aussi

¹⁴ <http://www.ceforaction.be/calendrier/Frame-cal.htm>

¹⁵ Les autres professeurs affectés à cette formation « Employé commercial interne » font de même.

de table des matières. Lors du cours suivant, je communique et commente les évaluations que chacun a obtenu pour chaque critère, de manière à réguler leur apprentissage et, pour moi, à adapter mes méthodes pédagogiques.

J'ai constaté que dès le 3^e cours, c'est-à-dire lors de la deuxième évaluation critériée de cette évaluation continue, les étudiants se précipitent sur les feuilles récapitulatives des évaluations (toutes les évaluations précédentes sont affichées, y comprises les interrogations).

Je procède donc depuis à une « pause pédagogique » de 10 minutes maximum, au cours de laquelle les étudiants échangent pas mal d'information entre eux et se comparent l'un l'autre.

Cet aspect ludique de compétitivité bon-enfant n'est pas à dédaigner. Il contribue notablement au **caractère formatif** de ce type d'évaluation.

On constate ainsi que, comme annoncé en page 19, ce type d'évaluation est à la fois **formatif, critérié et continu**.

Prenons un exemple : pour l'unité de formation « Initiation à Excel », lors du premier cours, les critères étaient les suivants :

- Entrée des données (dont usage du copier/coller).
- Gestion de la largeur des colonnes et de la hauteur des lignes.
- Mise en forme des nombres.
- Mise en forme des textes.
- Gestion des bordures de cellules.
- Gestion de formules élémentaires.
- Usage de fonctions de base
- Respect des consignes et de l'orthographe.

Pour chacun des critères annoncés, je donne également une pondération, la somme des pondérations donnant une note maximale de 20 points.

Ici, la nature de la **rétroaction** associée à l'évaluation est différente. Elle se situe sur le long terme. C'est en effet après trois séances que l'étudiant prend conscience de ces forces et de ses faiblesses par rapport aux critères proposés. La régulation qui a lieu commence donc avec un effet retard. Mais dès qu'elle apparaît, elle est rapide et directe.

À ce stade d'évaluation je ne propose de remédiation que si les critères ne sont pas satisfaits à 50 % au moins. Dans ce cas, je propose **deux types de remédiation** :

- Soit je consacre 2 périodes (sur les 4 attribuées par jour lorsque je donne cours) rien qu'aux étudiants en difficulté, en leur proposant de nouvelles explications, assorties de nouveaux exercices, préférentiellement de groupe. Les autres étudiants sont alors licenciés.
- Soit je consacre le même temps et procède de la même manière, mais sans aider lors des exercices : je fais intervenir mes **tuteurs volontaires** chargés d'aider les plus faibles. Je ne rencontre jamais aucune difficulté, les tuteurs étant trop fiers de jouer le rôle de professeur.

L'efficacité de la 2^e méthode est bien plus grande que la première. Tout dépend des effectifs de la classe, des matières abordées et de la nature de la remédiation. Je suis en tout cas obligé de constater que l'effet de **congruence cognitive**¹⁶ et sociale des tuteurs vis-à-vis des apprenants est manifeste : les tuteurs expliquent les choses avec un vocabulaire et des expressions propres aux étudiants, plus facilement compréhensibles que les propos littéraires du professeur¹⁷.

Un exemple de ce type d'évaluation est donnée en « 7.4 Annexe 4 - Évaluations critériées continues et sommatives », page 56.

4.4. À la fin de chaque chapitre de l'unité de formation

Tous les 15 jours (dans le cas de cette formation d'employé commercial interne) à tous les mois au maximum (dans le cas des autres formations), je procède à une **interrogation sommative**. Celle-ci est toujours a priori facultative et les points obtenus (généralement sur 20) sont toujours *cumulables à l'examen*. C'est-à-dire que chaque interrogation remise à l'examen diminue de

¹⁶ BAUDRIT, Alain, **Le tutorat - Richesses d'une méthode pédagogique**, Coll. Pratiques pédagogiques, Ed. DEBOECK, Bruxelles, 2002, 168 p.

¹⁷ REY, Bernard, **Les relations dans la classe**, ESF Editeur, Paris, 1999, 125 p.

20 % le poids de l'examen dans la note finale. Ce sont donc maximum 4 interrogations que les étudiants peuvent remettre. Il se fait que dans le cas de cette formation « Employé commercial interne », le contrat (cf. évaluation instituée) a voulu que les interrogations soient obligatoires.

Cette technique est non seulement motivante et **formative**, mais relève aussi d'une évaluation **instituée** puisque ce contrat est proposé et discuté lors du premier jour de cours (des modalités différentes sont en effet possibles¹⁸).

Dans le cas des interrogations facultatives (ce n'est pas le cas ici), si l'étudiant ne souhaite pas d'évaluation, l'interrogation est considérée comme un exercice à évaluation **formatrice**. Si plusieurs étudiants sont dans le cas, je leur propose alors de réaliser l'exercice en petits groupes de maximum trois personnes. Ils peuvent communiquer entre eux, dans ce cas, mais en respectant le silence exigé pour les autres étudiants.

Chaque interrogation est évidemment corrigée et commentée. Mais elle n'est jamais recommencée (les étudiants peuvent néanmoins le faire chez eux). Tout au plus je signale que lors de l'examen certaines questions (celles où les réponses ont été plus faibles que pour les autres questions) risquent d'être reprises (textuellement ou moyennant adaptation).

Les interrogations sommatives sont de deux types :

- ***Pour les cours à vocation pratique*** (cf. la Bureautique par exemple), il s'agit évidemment d'exercices à réaliser. Chaque exercice est détaillé au niveau des conditions, des ressources, des objectifs à atteindre, de la performance à réaliser et de la manière dont l'évaluation aura lieu.
- ***Pour les cours à vocation généraliste*** (exemples : cours de vie socio-économique ou cours de Banque - Finance), les interrogations sont en deux parties :

¹⁸ Certaines années, les étudiants demandent par exemple que les interrogations soient facultatives. Parfois ils demandent également plus d'interrogations, mais évaluées sur 10 points. Etc.

- *Une partie théorique* sur 10 points, selon le système à choix multiples (toujours 3 possibles, dont une seule réponse sera correcte).
- *Une partie pratique* sur 10 points, généralement sous la forme d'un exercice conséquent réalisé en classe, que les étudiants sont priés de joindre ou de recopier.

Je dois spécifier qu'étant donné ma pratique dans les entreprises privées, toutes les interrogations et tous mes examens que je propose sont ***toujours à livre ouvert*** et, si possible, avec accès Internet autorisé.

Les seules exigences que j'impose sont liées à la nature individuelle des épreuves: pas de communication (visuelle, auditive ou autre) entre élèves ou avec le monde extérieur (cf. GSM), sous peine d'annulation sans appel de l'épreuve.

À la lecture de ce qui précède, on constate donc que ces interrogations possèdent les **caractéristiques évaluatives** suivantes: *elles sont sommatives, instituées et éventuellement critériées, toujours formatives (mais potentiellement formatrices) et rétroactives (puisqu'elles permettent aux étudiants de réguler leur apprentissage).*

Du point de vue rétroactif, ces interrogations permettent une ***régulation directe*** (après la correction commentée, je laisse toujours une pause durant laquelle les étudiants échangent des informations entre eux sur la manière dont ils ont réalisé leur interrogation, tout en refaisant certains exercices) et ***indirecte*** (les étudiants peuvent toujours refaire les exercices, ne fût-ce qu'à la veille de l'examen).

Je procède évidemment aussi à une éventuelle ***remédiation*** selon les modalités vues précédemment, car je dispose cette fois de bien plus d'informations concrètes sur la manière dont les étudiants ont acquis les compétences ou non (cf. « 4.3 À chaque leçon », page 22).

Deux exemples de telles interrogations sont donnés en annexe. Ils proviennent directement de la formation « Employé commercial interne » elle-même :

- « 7.3 Annexe 3 - Interrogation sommatives en Excel », page 53.

- « 7.5 Annexe 5 - Interrogation sommative en Internet & bilan », page 59.

Ce sont ces interrogations sommatives qui me donnent le plus de travail : **la manière de rédiger les questions est primordiale** et s'améliore à chaque fois (cf. MINDER, 1980, résumé page 17).

4.5. À la fin de chaque unité de formation

À la fin d'une unité de formation a lieu l'**examen**¹⁹, qui valeur d'évaluation sommative, lequel est assorti d'une note finale certificative. Mais à la fin de chaque unité de formation a également lieu **une évaluation du cours par les étudiants**. Pour ne pas mélanger ces deux évaluations fort différentes, je présenterai ci-après la partie « examen » des élèves. L'évaluation du cours par les étudiants sera vue à la fin de la présente section (voir page 31) et plus en détail ultérieurement (voir page 41 pour les améliorations, page 35 pour l'effet feedback de cette évaluation et page 64 pour voir l'exemple fourni en annexe).

L'examen, comme je l'ai déjà signalé page 24, est un panaché des différentes questions posées lors des interrogations vues précédemment, reprises soit intégralement, soit avec quelques aménagements (notamment pour les questions d'actualité). Les questions d'examen sont généralement d'une complexité moindre qu'aux interrogations et, vu le temps imparti (généralement 4 périodes), d'un niveau quantitatif proportionnellement moindre que celui des interrogations. Seuls le mélange des questions (alors que les interrogations portaient sur des chapitres délimités), tous chapitres confondus, et le caractère stressant caractérisent ces types d'examen (à livre ouvert, comme signalé plus haut).

Mais **la note finale** ne tient pas seulement compte de *l'examen*. Elle tient compte aussi des *interrogations*, si toutefois les étudiants pensent à remettre leurs bonnes interrogations (tout

¹⁹ Il n'y a pas systématiquement un examen pour chaque unité de formation : l'évaluation, si elle a été suffisamment « continue », peut faire office d'examen. Un rapport final est alors remis. C'est le cas dans notre exemple d'« Employé commercial interne ».

dépend, évidemment, du niveau auquel ils se placent), quatre au maximum.

Comme décrit plus haut, le poids de l'examen diminue de 20 % (les interrogations sont généralement cotées sur 20) par interrogation remise. Ce qui donne le tableau suivant :

Nombre interrogations remises	Part des interrogations dans la cote finale	Part de l'examen dans la cote finale	Note finale sur
0	0%	100%	100
1	20%	80%	100
2	40%	60%	100
3	60%	40%	100
4	80%	20%	100

Dans le cas de la formation « Employé commercial interne », je faisais également intervenir, dans cette note finale, les évaluations continues effectuées à chaque cours (voir page 22).

Dans ce cas, la règle qui fut instaurée, pour tout de même accorder un poids plus important aux interrogations par rapport à ces évaluations critériées, est la suivante : *les interrogations sommatives valaient trois fois plus qu'une évaluation critériée.*

Ce qui, *in fine*, revenait à accorder juste un peu plus de poids à ces interrogations, étant donné qu'elles avaient lieu précisément toutes les deux à trois semaines et portaient sur des matières données couvrant ces deux à trois semaines.

Par ailleurs, comme les interrogations, dans le cas de cette formation-ci, étaient obligatoires, la formule de la note finale aurait dû être d'une simplicité foudroyante...

C'était sans compter sur l'imprévisible : un taux d'absentéisme confondant !

Je fais ici une parenthèse : il faut spécifier que les étudiants, a priori motivés et capables (cf. les entretiens de sélections page 20) de ce type de formation à l'initiative de l'ORBEM/ONEM sont PAYÉS pour suivre les cours (sic) et PAYÉS pour les déplacements jusqu'à l'institut de formation (sic bis).

Voilà notamment pourquoi les professeurs participant à cette formation furent pour le moins surpris par ce taux d'absentéisme de 29 % (voir détail en annexe, page 62).

Alors voici la solution que j'ai adoptée (j'ignore comment s'en sont sortis mes collègues). Je ne dis pas que ma solution est la

meilleure, elle figure en tous cas, je crois, dans les moins mauvaises, compte tenu que cette problématique d'absentéisme est apparue a posteriori, en cours de formation, et n'a malheureusement pas pu faire l'objet d'un contrat préalable.

Pour l'illustrer, je vais prendre l'exemple de l'unité de formation qui a duré le plus longtemps. J'ai ainsi calculé, pour chaque étudiant, la moyenne pondérée (avec surpondération pour les interrogations) de toutes les évaluations critériées continues (à chaque cours) et de toutes les évaluations sommatives (lors des interrogations). Qu'il soit donc bien clair qu'à ce niveau, mon calcul ne tient compte que des évaluations non nulles, c'est-à-dire attribuées lors de la présence de l'étudiant.

Cette manière de procéder est juste dans la mesure où, dans ce cas, on attribue pas un zéro aux absences. Mais elle est injuste pour les cas extrêmes : imaginons le cas d'un étudiant qui, sur six évaluations possibles (6 semaines de cours), n'a obtenu qu'une seule évaluation, en l'occurrence un 20/20 à la première interrogation (la plus facile)...

Mes collègues et moi-même avons donc dû tenir compte des absences, hélas *a posteriori*. J'ai alors tout simplement calculé, pour chaque étudiant, un taux de présence.

Voici donc les résultats obtenus pour ces deux calculs. Sur la première ligne figurent les moyennes des évaluations et sur la deuxième ligne apparaît le taux de présence de chaque élève :

88%	74%	82%	100%	56%	88%	92%	90%	90%	100%	84%	93%	83%	88%	86%
67%	33%	33%	100%	67%	83%	50%	83%	100%	100%	100%	50%	83%	50%	71%

Les échecs figurent en rouge. En bleu apparaissent les moyennes.

À la lecture de ces deux lignes, plusieurs cas « gênants » apparaissent. Notamment les cas 2, 3 & 7 : bonnes évaluations, mais extrêmement rares. La question qui se pose pour ces personnes est la suivante : auraient-elles été aussi bonnes si elles avaient été présentes aux autres évaluations ?

Il serait en tout cas totalement injuste de faire de la première ligne la note finale : tous les autres étudiants pourraient alors revendiquer, à juste titre, que leurs efforts et leur assiduité n'ont pas été récompensés.

Que faire alors ? Multiplier la première ligne par le taux de présence ? Rares sont ceux qui sont venus à tous les cours... Faire une moyenne des deux lignes ? Ne serait-ce pas accorder autant d'importance aux évaluations qu'aux présences ?

En tout cas, voici ce qu'aurait donné cette moyenne :

77%	54%	58%	100%	61%	86%	71%	86%	95%	100%	92%	71%	83%	69%	79%
-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----

Où l'on constate que dans ce cas tout le monde réussit ! Ce qui relèverait de la démagogie pour les cas d'absentéisme caractérisé, comme le n° 2 (voir détails en annexe, page 62), sinon de l'injustice, comme vu il y a un instant.

J'ai donc fait appel à mes cours de mathématique. Au lieu d'utiliser la moyenne arithmétique des deux lignes (celle des évaluations et celle des présences), qui donne le résultat ci-dessus, où tout le monde passe, j'ai utilisé la moyenne harmonique²⁰ de ces deux lignes (voir aspects théoriques et définitions page 15).

Ce qui donne ceci :

76%	46%	47%	100%	61%	86%	65%	86%	95%	100%	91%	65%	83%	64%	76%
-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----

La présente note finale (qui a été remise officiellement en délibération) a le double avantage de ne pas diminuer significativement la moyenne générale de la classe tout en faisant respecter une certaine justice, sinon une justice certaine...

Cette phase d'évaluation est assurément **sommative** et **certificative**. Elle est **formative** dans le sens où chaque examen est corrigé et commenté, suivi d'une « pause pédagogique » où les étudiants échangent leurs impressions tout en me posant des questions.

Dans la mesure où les unités de formation ne sont pas les dernières de la filière, cette évaluation possède également un caractère **rétroactif** dans la mesure où les étudiants attentifs captent le message répété à maintes reprises selon lequel la

²⁰ La moyenne géométrique n'aurait pas donné de meilleurs résultats que la moyenne arithmétique.

présence au cours est salutaire ainsi que la réalisation des travaux et la participation aux interrogations : quelques uns feront attention lors des prochaines unités de formation.

Si à ce stade il n'y a **pas de remédiation** possible, il y a par contre une **régulation**. Je viens de la souligner pour ce qui concerne l'étudiant mais il y a aussi, sinon principalement, **régulation des méthodes d'apprentissage** pour le professeur (tant lors des prochaines fois, mais surtout pour les éventuelles nouvelles unités de formation à donner) et des **méthodes d'évaluation**, comme on le comprendra aisément après la longue description que je viens de faire de cette problématique d'absentéisme...

On trouvera deux exemples de telles évaluations en annexe :

- « 7.4 Annexe 4 - Évaluations critériées continues et sommatives », page 56.
- « 7.5 Annexe 5 - Interrogation sommative en Internet & bilan », page 59.

À l'issue de chaque unité de formation, je procède toujours - habitude contractée dans les entreprises privées - à une **évaluation du cours par les étudiants**.

Au départ, je me suis inspiré de la grille d'évaluation critériée de feu l'Institut Cooremans, en 1991. J'ai depuis adapté chaque rubrique. Autant dire que je suis le seul professeur des deux instituts²¹ où je professe à pratiquer ce genre d'évaluation, pour moi essentielle. Son **caractère régulateur** est indéniable. Évidemment, les effets de cette évaluation n'ont toujours lieu que lors de la prochaine session de la même unité de formation, soit généralement un an après.

Le gabarit de cette grille d'évaluation est fourni en « 7.7 Annexe 7 - Évaluation d'une unité de formation par les étudiants », page 64.

²¹ Une tentative de généralisation, à tous les professeurs, de ce genre d'évaluation a cependant eu lieu à l'Institut des Carrières Commerciales il y a quelques années. Expérience vite avortée, le Directeur et moi-même ayant failli être lynchés... Les professeurs détestent être évalués !

4.6. À la fin de toutes les unités de formation

Après les 6 mois de formation, tous les professeurs étaient tenus de fournir à la direction et au CEFORA une évaluation certificative et appréciative :

- **Certificative** dans la mesure où il était demandé de donner une note finale (toutes unités de formations données) pour chaque étudiant.
- **Appréciative** car il a aussi été demandé ce que l'on pensait (sans spécifier rien de plus) de chaque étudiant. Cette demande fait suite aux énormes problèmes relationnels et comportementaux rencontrés dans ce groupe de 12 personnes au départ, réduit à 6 à l'arrivée (abandons).

Comme je voyais mal comment attribuer une évaluation appréciative (toujours, par nature, sujette à subjectivité) avec si peu d'éléments, j'ai inventorié des critères plus précis et objectifs sur base de mes expériences de recrutement dans le privé. J'ai ainsi retenu, pour cette **évaluation devenue prédictive**, les **critères** suivants, assortis de leurs pondérations respectives :

Critères d'évaluation	Pondération
Facilité à s'intégrer dans un groupe	4,00
Facilités d'adaptation	2,00
Capacité d'apprentissage des normes de l'entreprise	2,00
Faculté de respecter les standards	2,00
Autonomie - proactivité	2,00
Aptitudes à diriger	2,00
Volonté de servir l'entreprise	4,00
Créativité au service de l'entreprise	2,00
	20,00

L'évaluation appréciative s'est donc commuée en une évaluation critériée pronostique.

J'ai donc complété cette grille d'évaluation pour chaque étudiant (ligne 1 ci-dessous, appelée « Capacité d'intégration en entreprise »), à laquelle j'ai ajouté une ligne des moyennes obtenues pour chaque unité de formation donnée, deux en l'occurrence : initiation à Excel et à Internet (ligne 2 ci-dessous, appelée « Évaluation des formations »).

J'ai enfin calculé la moyenne arithmétique (d'autres clés de répartitions étaient également possible - voir « 5.2 Amélioration

possibles », page 37) de ces deux lignes (ligne 3 ci-dessous, appelée « Évaluation finale »).

Ce qui a donné :

65%	70%	35%	95%	50%	65%	85%	45%	90%	95%	40%	50%	65%	35%	63%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

83%	23%	52%	97%	63%	80%	55%	67%	47%	50%	82%	77%	68%	32%	63%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

74%	46%	44%	96%	56%	72%	70%	56%	69%	72%	61%	64%	66%	33%	63%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Étant donné la nature de la présente évaluation, on pourrait se dire qu'il n'y aura pas ici d'**effet feedback**.

Pour ce qui concerne les étudiants, c'est vrai : à part une information personnelle dont il retireront ce qu'ils veulent, il ne leur est plus permis de suivre une telle formation, celle-ci étant spécifique et non renouvelable.

Par contre, pour le CEFORA (plus l'ORBEM/ONEM) et l'institut de formation (la direction et les professeurs en l'occurrence), cette évaluation finale a eu les plus grands effets rétroactifs qui soient :

- Il a ainsi été décidé de renforcer à l'avenir les critères de sélection lors de la toute première phase (cf. page 20).
- La direction a insisté pour que les évaluations soient dorénavant systématiquement continues et assorties d'interrogations sommatives, les plus objectives possibles.

Ainsi, l'**effet régulateur** de la présente rétroaction est celui qui aura lieu avec le plus d'effet retard, puisqu'il se manifestera que lors de la prochaine formation de ce type.

Un exemple de ce type d'évaluation est fourni en « 7.6 Annexe 6 - Évaluation certificative finale », page 62.

5. Espace de réflexion

5.1. *Illustration de la chaîne logistique inverse*

Comme la chaîne logistique inverse débute à la fin de la formation, je vais donc parcourir le chemin inverse que celui vu précédemment : partir de la fin de la formation pour remonter en amont jusqu'à la sélection des candidats.

Le but est qu'à chaque étape l'on dispose de suffisamment d'information pour corriger l'étape précédente.

Feedback de l'évaluation finale en fin de formation (cf. p. 32)

Lors de formations classiques, cette évaluation est également formative pour les étudiants puisque les épreuves d'examen sont commentées et corrigées lors de la dernière séance de cours.

Peu de problèmes surgissent généralement, puisque mes examens ne sont qu'une addition de questions d'interrogations auxquelles les étudiants ont été habitués. La seule difficulté supplémentaire se situant au niveau d'intégration plus élevé requis et dans la plus grande maîtrise de la gestion du temps. Mais il n'en a pas été toujours été ainsi en début de carrière²².

En tout cas, cette évaluation est toujours formative pour l'enseignant : chaque année, je rectifie et améliore (cf. améliorations ci-dessous). Le plus grand apport de l'effet feedback de cette évaluation est le suivant : *je découpe les questions en des unités de plus en plus petites, assorties d'évaluations de plus en plus précises.*

Accessoirement, lors des recours des étudiants (je n'en ai vécu que deux en 22 ans), les contestations fondent comme neige au soleil au vu de la manière essentiellement mécanique de compter les points obtenus au vu des critères de performance décrits dans le détail.

²² D'éventuelles explications seront fournies lors de la présentation orale du présent travail.

Feedback de l'évaluation appréciative du cours par les étudiants (cf. p. 27)

Comme mentionné plus haut, cette évaluation est essentielle pour moi. Habitué à m'en servir pour améliorer mes prestations en entreprises depuis plus de 20 ans, cette évaluation, aussi succincte soit-elle, est extrêmement enrichissante une fois qu'elle est corrélée aux autres évaluations formatives effectuées pendant l'année.

Il faut malheureusement trouver un compromis entre le nombre de rubriques à faire compléter par l'apprenant et le fait que généralement ceux-ci n'aiment pas y passer plus de 5 minutes (3 en entreprise). Le questionnaire doit donc être clair et nécessiter, hélas, des réponses quantifiées (de 1 à 5 dans mon cas) ou qualitatives (insuffisant, moyen, bon). Les premières se retrouvent dans la partie droite du questionnaire, les secondes dans la partie gauche. Un espace d'expression libre est laissé au verso du questionnaire. Les questionnaires sont toujours anonymes.

Cette évaluation porte souvent sur les supports didactiques utilisés et la structure du cours.

Feedback de l'évaluation certificative à la fin d'une unité de formation (cf. p. 27)

Cette évaluation - si elle a lieu - ne devient, au cours de ma pratique, qu'une formalité : de moins en moins de surprises (bonnes ou mauvaises) apparaissent. Autrement dit, le feedback sert principalement ici de confirmation à l'évolution du travail effectué pendant la durée de l'unité de formation, tant au niveau des étudiants qu'au niveau du professeur.

Comme le dit PERRENOUD (2001), cette évaluation est le couperet final ! Car, hélas, elle n'est formative que pour les étudiants utopistes, ces étudiants qui, malgré les avertissements répétés du professeur durant la période de cours et à chaque évaluation continue (à chaque cours) ou sommative (à chaque chapitre), ne captent pas qu'un problème est en train de se creuser. J'ai beau remédier, expliquer, proposer des méthodes de

travail, montrer des exemples, ce genre d'étudiants est sourd à toutes les tentatives de mise en garde et de remédiation à cause du fait essentiel qu'ils entretiennent avec l'école non pas des *rapports aux savoirs* mais des *rapports d'accomplissements administratifs*, l'école servant uniquement à délivrer un document administratif, le diplôme (REY, 1999).

Feedback de l'évaluation sommative et formative à la fin de chaque chapitre (cf. p. 24)

Cette évaluation est la plus importante. Outre l'aspect éminemment formatif pour les étudiants²³, elle me permet de réguler mes cours et de concevoir les séances de remédiation, généralement selon le mode tutorat²⁴ (volontaire), pour ne pas que les étudiants sans difficulté ne s'embêtent.

Ces séances de remédiation occupent généralement 20 % du temps alloué à une unité de formation.

Le feedback porte donc sur les méthodes pour ce qui me concerne et sur les savoirs et les méthodes pour les étudiants.

Feedback de l'évaluation formative continue et critériée ayant lieu à chaque cours (cf. p. 22)

Le feedback issu de cette évaluation porte essentiellement sur les rituels, les attitudes et les méthodes, tant pour les étudiants que pour le professeur.

En fait, cette évaluation permet aux acteurs de la classe de non seulement se découvrir mais surtout de mettre en place des habitudes et un vocabulaire commun, à l'issue desquels (4 séances de cours suffisent) chacun sait ce qu'il peut demander ou recevoir des autres.

²³ Pour autant qu'on pratique les corrections commentées systématiques et que le professeur laisse 10 à 30 minutes, selon les matières, de temps libre aux étudiants pour leur permettre de corriger en groupe, par comparaisons mutuelles, leurs épreuves.

²⁴ Le détail de ces techniques est décrit dans mon travail sur le tutorat pour M^{me} OLIVIER, dans le cadre de son cours « Étude des processus d'apprentissage ».

Feedback de l'évaluation diagnostique du premier cours (cf. p. 22)

Ce feedback me permet non seulement de découvrir les étudiants, de les observer, mais il leur sert évidemment à prendre conscience, pour la plupart, que le niveau auquel il se situaient ne correspond pas toujours au niveau d'exigence requis pour la formation qu'ils ont choisie.

Le cas échéant, cette évaluation me permet aussi de consacrer une à deux séances de 4 périodes à des cours préparatoires ou de mise à niveau, portant généralement sur des aspects méthodologiques ou sur une mise à niveau du vocabulaire commun qui sera utilisé durant les cours.

Feedback de la phase de sélection des candidats (cf. p. 20)

Le référentiel (cf. FIGARI, 1999) requis ici est tout différent de ce qui a été décrit jusqu'ici. En effet, le feedback issu de la phase de sélection doit servir à l'ORBEM/ONEM principalement plutôt qu'au CEFORA ou à l'établissement de promotion sociale en charge des formations (les professeurs en l'occurrence).

Car en cas d'exclusion à la sélection, un candidat ne peut que s'orienter que vers des formations annexes, sortant du présent cadre de travail.

5.2. Amélioration possibles des évaluations

À propos de la phase de sélection des candidats (cf. p. 20)

Une phase de l'interview des candidats devrait comporter un *test comportemental* de l'individu au sein d'un groupe. À tout le moins, avant la sélection définitive des candidats, une observation de leurs attitudes en groupe permettrait probablement d'éliminer les éléments perturbateurs (par ailleurs motivés et potentiellement capables) qui, lors de cette formation, ont partagé le groupe de 12 en deux sous-groupes opposés, créant ainsi une ambiance des

plus déplorable qu'il a été très difficile de rectifier durant les 6 mois.

À propos de l'évaluation diagnostique du premier cours (cf. p. 22)

Les étudiants pourraient pratiquer leur propre diagnostic en début de formation d'une autre manière, complémentaire aux tests effectués jusqu'à présent : refaire partiellement leur **examen précédent**. Explication : je donne généralement des cours de niveau supérieur ou terminal (par exemple Excel avancé ou Excel pour experts). Mes collègues professeurs qui donnent les cours précédant les miens pourraient me fournir leurs examens.

Je songe à ce moyen pour sensibiliser les étudiants à deux phénomènes importants, causes d'échec : ils ont généralement oublié pas mal de notions (alors qu'il s'agit généralement de matières essentiellement pratiques), d'une part, et ils identifient leurs niveau par rapport à ce qu'ils expérimentent personnellement, pas par rapport à quelque chose qui est demandé par un tiers, soit verbalement, soit par écrit. Autrement dit, ils croient connaître certaines choses, mais ils ne peuvent malheureusement les appliquer à bon escient, faute d'avoir compris ce qui leur est demandé.

À propos de l'évaluation formative continue et critériée ayant lieu à chaque cours (cf. p. 22)

La technique la plus difficile à maîtriser, à ce niveau, est la gestion du paradoxe suivant : l'obligation de livrer en début de leçon les objectifs et les performances à atteindre, qui vont constituer les critères d'évaluation du jour, d'une part, et le fait qu'indépendamment des fiches de préparation de cours, il n'est pas complètement possible, a priori, de savoir quelle matière on pourra transmettre, puisque par essence le socio-constructivisme vers lequel on essaye de tendre nécessite une adaptation de tous les instants vis-à-vis de son public.

Je procèderai donc dorénavant de la manière suivante : en début de leçon, je donne les critères correspondants aux objectifs que je suis quasiment certains de réaliser. Ensuite, vers la fin de la leçon, je spécifie les critères relatifs aux objectifs opérationnels facultatifs vus lors de la leçon. Je laisse alors du temps aux étudiants pour revoir leurs exercices afin de rectifier éventuellement leurs réponses en fonction de ces critères de fin de cours.

À propos de l'évaluation sommative et formative à la fin de chaque chapitre (cf. p. 24)

C'est ici que les améliorations sont les plus significatives, les plus importantes, mais également les plus faciles à identifier : il faut essentiellement viser (cf. MINDER cité dans les références théoriques) l'objectivité et l'adéquation entre matière transmise, méthodes utilisées et formulation de l'évaluation (voir page 17).

Je constate à chaque relecture d'une quelconque de mes interrogations que subsistent toujours au moins une erreur de type « Je sais ce que je voudrais que les étudiants répondent mais je formule la question de manière telle qu'elle prête à confusion ».

Deux tiers des erreurs de ce type me sont heureusement signalées par les étudiants eux-mêmes. J'attribue alors généralement les points de la question à tout le monde et corrige la question pour une éventuelle prochaine utilisation.

Dans les autres cas, il faut un recul d'au moins six mois pour détecter ce genre d'erreur, à moins de faire lire les questions par un collègue.

À propos de l'évaluation certificative à la fin d'une unité de formation (cf. p. 27)

Dans le cadre de cette formation « Employé commercial interne », aucune amélioration n'est concevable puisqu'il n'y a pas d'examen, la présente évaluation étant la somme des évaluations critériées et formatives de chaque cours et des évaluations

sommatives et formatives en fin de chapitre, chacune pondérée en fonction du nombre de semaine qu'elle couvre (une semaine pour les évaluations à chaque cours, deux à trois semaines pour les évaluations sommatives)

Par contre, en cas d'examen spécifique, des améliorations sont possible :

- En cas de réutilisation d'une question d'interrogation à l'examen, l'adapter, en changer la formulation plutôt que de la reprendre telle quelle (ce qui, d'ailleurs, n'empêche pas les étudiants de se tromper à nouveau²⁵).
- Toujours bien mélanger les questions plutôt que de les grouper (par facilité) par chapitre. Cela renforce chez l'étudiant l'obligation de connaître sa table des matières²⁶.
- Corollaire de la remarque précédente : proposer des questions combinées (faisant intervenir plusieurs questions en une seule). Cela renforce l'obligation de décontextualiser les savoirs et participe au principe d' « épreuve intégrée » cher à la promotion sociale. De plus, on gagne en temps.
- Ne pas succomber au désir de proposer trop de questions, sous prétexte de couvrir toute la matière.
- Enfin, directement issu de mes études en agrégation, proposer aux étudiants, dans certains cas (cela dépend des matières enseignées), de réaliser des travaux qui seront intégrés à l'examen.

L'autre niveau d'amélioration possible de cette évaluation a été fournie au cours lors de ma présentation orale : M. FOX a en effet argumenté que le taux de présence introduit par obligation de la direction en dernière minute devait impérativement se situer en tout début de formation, devait faire partie du contrat de départ (dans l'évaluation instituée). Un seuil de présence préalablement défini avec les parties concernées lève la

²⁵ Un cas extrême de ce phénomène consiste à proposer comme examen de 2^e session l'examen de première session : il n'est pas rare de constater que les étudiants ne s'en aperçoivent pas du tout...

²⁶ Pour mémoire, toutes mes évaluations et tous mes examens sont toujours à livre ouvert.

problématique détaillée page 32 et suivantes et a pour conséquence que la note finale se résume à une plus juste moyenne pondérée des compétences acquises et essentiellement de ces compétences.

À propos de l'évaluation appréciative du cours par les étudiants (cf. p. 27)

Pour des raisons pratiques, j'ai toujours fait évaluer mes cours par le étudiants à la fin du cours, avant la séance d'examen. Depuis 2003, je le fais lors du dernier cours, c'est-à-dire à la dernière séance calendrier de l'unité de formation, *juste après l'examen*. Cette séance est réservée à l'évaluation formative et - on l'espère - rétroactive de l'examen. Les modalités pratiques des éventuelles 2^e sessions y sont exposées également.

C'est désormais lors de ces séances que je propose l'évaluation de mes cours par les étudiants présents. Car effectivement, je n'ai assurément pas tous les étudiants présents, mais cette évaluation du cours y gagne en objectivité.

En effet, procéder à cette évaluation comme auparavant, à la séance juste avant l'examen, génère probablement un effet « frotte-manche » dans le chef des étudiants.

Autre amélioration possible, mais qui relève du détail : revoir chaque fois la manière dont les questions sont formulées. Par exemple, il m'a fallu des années pour comprendre pourquoi aucune remarque libre n'apparaissait au verso des évaluations (pourtant anonyme), réservé à un espace de libre expression. Jusqu'au jour où j'ai compris que la majorité des étudiants ignorait le mot « verso » ! À méditer...

À propos de l'évaluation finale en fin de formation (cf. p. 32)

L'évaluation des formations données par un même professeur consiste en la moyenne des évaluations certificatives de chacune des unités de formation. Il serait tout à fait possible de pondérer ces évaluations finales selon soit des critères prédéfinis en fonction de l'importance qualitative (poids de ce cours dans la

formation) ou quantitative (nombre de périodes attribuées) du cours.

D'autre part, dans l'exemple fourni, le même poids était accordé aux évaluations certificatives des unités de formations et à l'évaluation critériée pronostique concernant la capacité d'intégration en entreprise. Pourquoi ne pas donner un poids différents à ces deux évaluations, préalablement discuté avec toutes les parties en présence ?

5.3. Conclusions

Je propose, pour chacune des 7 phases²⁷ de la chaîne logistique de cette formation spécifique « Employé commercial interne », de synthétiser les effets de feedback et de mentionner l'étendue du feedback de chaque étape sur les autres étapes.

Je synthétiserai aussi les améliorations possibles dégagées à chaque phase logistique :

Phase logistique	Améliorations	Type de feedback	Étendue
Sélection	Test comportemental en groupe	Institutionnel, hors référentiel « promotion sociale »	Jusqu'à la prochaine formation de ce type
Premier cours	Refaire les examens des UF dépendantes	Interrogatif et cognitif	Pendant les 4 première semaines si le test est rappelé et refait
À chaque cours	Critères en 2 étapes, avec temps de rectification alloué	Comportemental, social et culturel (vocabulaire) de type « mise à niveau » & métacognitif	Pendant les 2 premiers chapitres du cours si l'importance de cette évaluation est répétée.
À chaque chapitre - Interrogations	Relecture systématique et découpe en unités élémentaires	Méthodologique (comment étudier, comment donner cours), régulateur et « remédiateur »	Durant toute l'UF et rétroactivement lors de la prochaine session

²⁷ Pour rappel, deux phases sont relatives à la fin d'une unité de formation : l'évaluation certificative des étudiants (par sommation des interrogations et travaux réalisés à chaque cours ou par examen) et l'évaluation de l'unité de formation par les étudiants.

Phase logistique	Améliorations	Type de feedback	Étendue
			de ce cours
À la fin de chaque UF - Évaluation finale et/ou examens	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler • Mélanger questions • Fusionner questions • Peu de questions • Travaux d'examen • Reporter le taux de présence dans l'évaluation instituée en début de contrat. 	Administratif	Jusqu'à la 2 ^e session d'examen pour les étudiants ; jusqu'à la prochaine session de ce cours pour le professeur
À la fin de chaque UF - Évaluation du cours par les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Après évaluation certificative • Vocabulaire simple • Pas trop de questions • Faciliter les réponses rapides 	Régulateur et méthodologique (axé surtout sur les moyens) ; s'adresse exclusivement au professeur	Jusqu'à la prochaine session de ce cours pour le professeur
À la fin de la formation complète - Évaluation finale des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Pondérer les critères dans le contrat de départ • Pondérer les UF en fonction de leur importance et de leur étendue 	De type « punitif » et administratif	Jusqu'à la prochaine session de ce cours pour le professeur

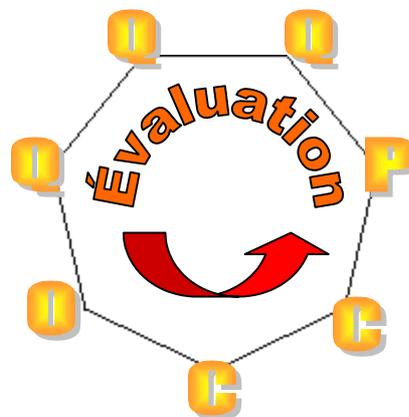
On constate donc que chaque phase logistique du cycle de formation est génératrice d'informations qualitatives et quantitatives sur la formation elle-même, les étudiants, les professeurs et l'administration (au sens large : direction, partenaires, secrétariat, PO).

Ces informations servent chacun des acteurs concernés (étudiants, professeurs, administration) en leur apportant des *moyens de correction* principalement concentrés sur le « Quoi ? » (savoirs) et le « Comment » (méthodologie de travail).

Mais, mieux encore, *chaque feedback informationnel remonte progressivement la chaîne logistique* pour, théoriquement du moins, revenir au stade initial : la sélection des candidats à la formation²⁸.

On pourrait ainsi rappeler, au vu de cet exemple spécifique qui avait le mérite d'apporter presque toute la panoplie des évaluations possibles, que l'acte d'évaluation ne s'improvise pas. Il fait appel à tellement de facteurs différents, il est tellement dynamique que rien n'est jamais acquis en cette matière.

Pour résumer, évaluer ne consiste-t-il pas à tenter de trouver un **équilibre métastable** (à savoir en perpétuel besoin de réajustements) entre les sept questions fondamentales qui regroupent tous les facteurs vus dans cette courte étude : *Qui (étudiants, professeurs, administration, etc.) ? Quoi ? Quand ? Où ? Combien ? Comment ? Pour quoi ?*



²⁸ Dans le cadre de ce travail. Car il existe évidemment des stades encore en amont, comme par exemple la prise de décision de mettre en place une telle formation.

6. Bibliographie sommaire

- BAUDRIT, Alain, **Le tutorat - Richesses d'une méthode pédagogique**, Coll. Pratiques pédagogiques, Ed. DEBOECK, Bruxelles, 2002, 168 p.
- BOUNDS (GREG), YORKS (LYLE), ADAMS (MEL), RANNEY (GIPSIE), **Beyond Total Quality Management - Toward the emerging paradigm**, Éd. Mc GRAW-HILL, Coll. Series in Management, USA, 1994, 817 p.
- CEFORA, **Tests de connaissances Excel, Word, Access, PowerPoint²⁹**, Site du CEFORACTION, Belgique, 2004.
- DE BAL (R.), DE LANDSHEERE (G.), PAQUAY-BECKERS (J.), **Construire des échelles d'évaluation descriptives**, Éd. du Ministère de l'éducation nationale et de la culture française - Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1976, 246 p.
- FIGARI, Gérard, **Évaluer : quel référentiel ?**, Éd. De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, Bruxelles, 1994, 191 p.
- FOX, Guy, **Évaluation des apprentissages**, HEFF, Bruxelles, 2004.
- JOPRRO, Anne, **L'enseignant et l'évaluation - Des gestes évaluatifs en question**, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.
- KIRSCH, Éric, **Le tutorat dans l'enseignement secondaire**, HEFF (M^{me} OLIVIER), Bruxelles, 2004, 53 p.
- MINDER, Michel, **Didactique fonctionnelle - Objectifs, stratégie, évaluation pour une nouvelle méthodologie scolaire**, Éd. H. DESSAIN, 3^e éd., Liège, 1980, 303 p.
- NOËL, Bernadette, **La métacognition³⁰**, Éd. De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, Bruxelles, 1991, 229 p.
- REY, Bernard, **Les relations dans la classe**, ESF Editeur, Paris, 1999, 125 p.
- VANWINKEL, Arlette, **Cours de psychologie et méthodologie générale du secondaire supérieur**, HEFF, Bruxelles, 2004, +/- 60 p.

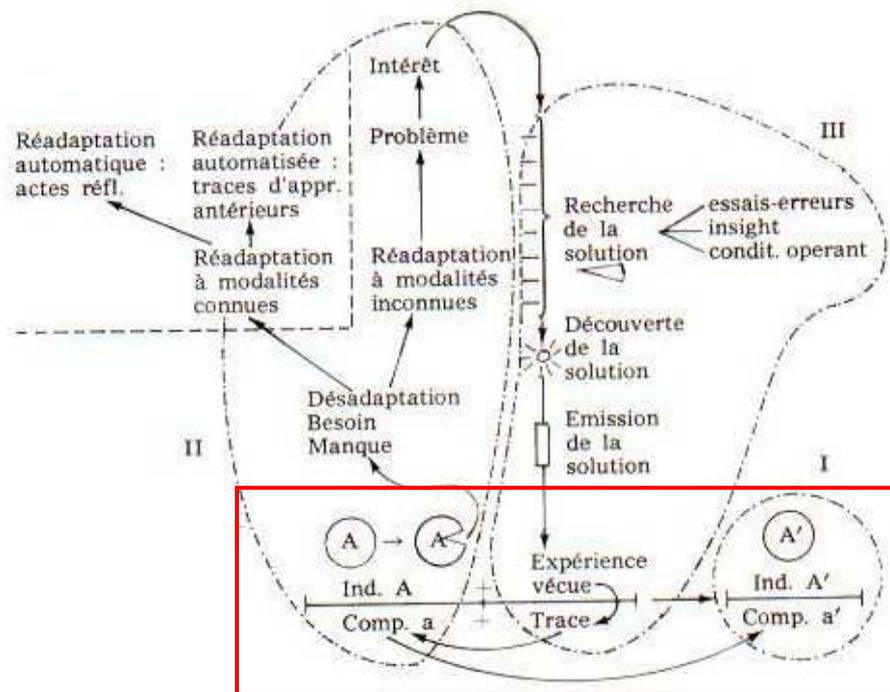
²⁹ <http://www.ceforaction.be/calendrier/Frame-cal.htm>

³⁰ Proposé en bibliographie du cours, cet ouvrage emprunté à la bibliothèque BULLS n'a malheureusement pas été utile dans le présent travail. Cela s'explique partiellement par la nature de l'exemple retenu (formation d' « Employé commercial interne ») et par la spécificité de mon enseignement, principalement destiné aux adultes de promotion sociale.

7. Annexes

7.1. Annexe 1 - États de MINDER

En référence à la page 3, voici une copie de la page 14 d'un des ouvrages³¹ de MINDER où il explique par un graphique le passage d'un état à un autre de l'apprenant grâce à l'apprentissage organisé :



Où MINDER explique que l'individu, d'une personnalité A assortie de comportements a va, suite à un apprentissage (ici dirigé), se transformer en une personnalité A' assortie de comportements a', suite à une expérience vécue qui va laisser une trace.

³¹ MINDER, Michel, Didactique fonctionnelle - Objectifs, stratégie, évaluation pour une nouvelle méthodologie scolaire, Éd. H. DESSAIN (Liège), 3^e éd., 1980, 303 p.

7.2. Annexe 2 - Évaluation diagnostique et formatrice

En référence à la page 22, voici un exemple (page suivante) de test effectué par les étudiants de matières bureautiques lors du tout premier cours.

<http://cevora.unitest.be/portal/cevora/index.asp?custlang=3>

7.3. Annexe 3 - Interrogation sommatives en Excel

Les deux pages qui suivent illustrent « 4.4 À la fin de chaque chapitre de l'unité de formation », page 24.

Contrôle n° 1 de « Excel – Initiation »

Classe : Cefora - Employé Commercial Interne - Professeur : E. Kirsch

Énoncés (20 points : 2 points par réponse correcte)

1. Sur votre disquette se trouve le fichier Excel « int01.xls ». Ouvrez-le. Gardez la feuille 1. Eliminez les autres. Renommez la feuille 1 "CA Martin".
2. Ouvrez ce fichier dans Excel. Enlevez le quadrillage. Insérer une ligne en haut du tableau. Inscrivez-y le titre « Chiffres d'affaires de Martin » en rouge, gras, taille 14 et fond jaune, le tout finement encadré.
3. Sommez, dans la colonne TOTAL, les chiffres d'affaires de la Hi-fi, de la vidéo et de la micro.
4. Dans la colonne « moyenne du CA », calculez la moyenne des chiffres d'affaires de la Hi-fi, de la vidéo et de la micro.
5. Calculez les totaux des colonnes B, C, D et E.
6. Dans la colonne « répartition du CA », calculez le pourcentage que représente le total du chiffre d'affaires (colonne E) par rapport au total général des chiffres d'affaires (E15). Vérifier que le total de ces pourcentages fait bien 100 %. Autrement dit, faites la somme des pourcentages en bas de la colonne.
7. Dans la colonne « objectifs », placez le texte « Objectif pas atteint » si le chiffre d'affaires total est inférieur à 100 000, sinon placez le texte « Objectif atteint ». Pour ce faire, utilisez la fonction SI.
8. Dans la colonne « Commission », calculez la commission sur chaque total de chiffre d'affaires : 5 % si l'objectif n'est pas atteint, 10 % si l'objectif est atteint. Utilisez la fonction SI. Calculez ensuite le total des commissions en bas de colonne.
9. Appliquez un format automatique de type « couleur 2 » à votre tableau SANS PRENDRE LA LIGNE DE TITRE. Affichez tous les montants avec un séparateur de milliers et deux chiffres après la virgule. Faites en sorte que la ligne n° 2 contenant les en-têtes de colonnes, affiche les titres avec mise à la ligne automatique. Adaptez ensuite la largeur de toutes les colonnes au mieux. Centrez la colonne des pourcentages. Centrez tous les titres des colonnes.
10. Affichez en rouge et en gras les chiffres d'affaires totaux (colonne E) qui sont inférieurs à 100 000. Sauvez votre travail.

Contrôle n° 2 d'Excel pour Cefora¹

Classe : *Tourisme & Bureautique 1* - Professeur : *E. Kirsch*

Enoncés (100 points : 25 points par réponse correcte aux questions 3, 5, 7 & 9)

1. Faites de la place sur votre disquette de manière à disposer d'au moins 500 K octets de libres. Créez-y le dossier **Exa_votrenom**. Seuls compteront pour l'examen les résultats déposés **dans** ce dossier !
2. Sur la disquette du poste de travail « prof » (cf. voisinage Réseau) se trouve le fichier **1-1 Facture.xls**. A l'aide du gestionnaire de fichiers de Windows, copiez ce fichier sur votre disquette dans le dossier **Exa_votrenom**. Désactivez l'attribut *lecture seule* en modifiant ses propriétés (toujours avec le gestionnaire de fichiers de Windows).
3. Dans **1-1 Facture.xls** : supprimez la feuille **feuille3** ; n'affichez plus le quadrillage ; dans la feuille **facture**, calculez tous les totaux ; en colonne **F** indiquez **OK** lorsque le total dépasse 100 (avec la fonction **SI**) ; appliquer le format automatique **couleur 2** au tableau ; copiez la feuille **livres** dans une nouvelle feuille que vous appellerez **livres bis** ; dans la feuille **livres bis**, trie les livres par **auteur** et n'affichez, par l'usage d'un filtre, que ceux dont le **prix de vente** dépasse 100 et qui ont un auteur ; affichez le **total** des données sélectionnées en gras et en rouge². Sauvez votre travail.
4. Sur la disquette du poste de travail « prof » (cf. voisinage Réseau) se trouve le fichier **1-3 Meubles.xls**. A l'aide du gestionnaire de fichiers de Windows, copiez ce fichier sur votre disquette dans le dossier **Exa_votrenom**. Désactivez l'attribut *lecture seule* en modifiant ses propriétés (toujours avec le gestionnaire de fichiers de Windows).
5. Dans **1-3 Meubles.xls** : supprimez les feuilles **feuille2** et **feuille3** ; recalculez la **part du bénéfice** (affichage en %) part rapport au **total des bénéfices réalisés** ; vérifiez que le total fasse bien 100 % ; renommez la feuille **feuille1** en **données** ; créez un graphique des **bénéfices réalisés**, en utilisant le modèle **courbe 3D**, en supprimant la légende et en appliquant un fond bicolore (orange et jaune) dégradé en diagonale haut partout ; la couleur du ruban des données sera rouge ; ajoutez le texte **maximum** en gras, vert, taille 14 au milieu gauche du graphique ; ajoutez une flèche d'épaisseur 3 points, de couleur rose, partant de ce texte et pointant vers le sommet le plus élevé de votre courbe ; faites en sorte que la feuille **graphique** soit à droite de la feuille **données** ; alignez le texte des abscisses de manière à pouvoir le lire en diagonale. Sauvez votre travail³.
6. Sur la disquette du poste de travail « prof » (cf. voisinage Réseau) se trouve le fichier **1-5 BASE Sport.xls**. A l'aide du gestionnaire de fichiers de Windows, copiez ce fichier sur votre disquette dans le dossier **Exa_votrenom**. Désactivez l'attribut *lecture seule* en modifiant ses propriétés (toujours avec le gestionnaire de fichiers de Windows).
7. Dans **1-5 BASE Sport.xls** : trie les données selon **payé** puis par ordre secondaire alphabétique sur le **nom** ; n'affichez que les femmes de plus de 17 ans⁴ ; calculez les sous-totaux des **cotisations** de ceux qui ont payé et pas payé et ajustez les colonnes. Sauvez votre travail.
8. Sur la disquette du poste de travail « prof » (cf. voisinage Réseau) se trouve le fichier **2-1 HI-FI.xls**. A l'aide du gestionnaire de fichiers de Windows, copiez ce fichier sur votre disquette dans le dossier **Exa_votrenom**. Désactivez l'attribut *lecture seule* en modifiant ses propriétés (toujours avec le gestionnaire de fichiers de Windows).
9. Dans **2-1 HI-FI.xls** : supprimez les feuilles inutiles ; corrigez les deux erreurs ; adaptez la formule des commissions de manière à appliquer une commission de 15 % lorsque l'objectif est réalisé et 3 % dans le cas contraire ; ôtez le quadrillage ; appliquez le format **couleur 2** de mise en forme automatique à votre tableau de données ; affichez en rouge les **commissions** de plus de 5 000 (à l'aide de la mise en forme conditionnelle) ; introduisez 30 000 à la place de 10 000 comme premier montant Hi-Fi de janvier. Adaptez l'affichage de manière à voir tout en un écran (idem pour **1-1 Facture.xls**). Sauvez votre travail.

¹ Pour le cours d'utilisation, répondez systématiquement aux questions en utilisant le nom des cellules et plages de cellules et en adaptant le format des montant en devises à l'euro. Adaptez systématiquement aussi les tailles des lignes et des colonnes.

² Pour le cours d'utilisation : compléter la feuille **facture** par le titre et l'auteur (colonne à ajouter) grâce à la fonction **recherchev**.

³ Pour le cours d'utilisation : créez un tableau croisé dynamique (sur une nouvelle feuille **synthèse**) qui affiche le nombre d'articles par bénéfice réalisé (en colonnes) et par prix de revient (en lignes). Regroupez les bénéfices réalisés et les prix de revient en 4 groupes chacun.

⁴ Pour le cours d'utilisation : en plus des femmes de plus de 17 ans, affichez les hommes de moins de moins de 23 ans, mais à part, en dessous de la base de données (en A50).

7.4. Annexe 4 - Évaluations critériées continues et sommatives

Cette annexe illustre les page 22 et 27 faisant référence aux évaluations ayant lieu à chaque cours.

IFC / CEFORA - Employés Commerciaux Internes
Cours d'Excel Initiation
 Prof. : Eric Kirsch
Evaluations

	Anhoury, Sophie	Baudet, Françoise	Bennani, Adel	Gaignon, Rose- Marie	Hamei, Taha	Kapoussouziz, Ionnis	Katebe, Mariam	Liers, Grégory	Oliveira, Marie	Pâques, Vincent	Samlali, Kaoula	Sum, Sarapic	Valente, Christina	Van Herck, Serge	MOYENNES	
Cours 1 - 11/06/2002																
	Points maxima															
Entrée données	2,00	1,50	1,50	1,25	2,00	1,50	1,00	1,50		1,25	1,75	1,25		1,50	1,25	1,44
Largeur colonnes	2,00	1,50	1,50	1,50	1,50	1,75	1,50	1,50		1,50	1,75	1,50		1,50	1,50	1,54
Mise en forme de nombres	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00		2,00	2,00	2,00		2,00	2,00	1,96
Mise en forme de textes	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00	1,00	1,25	2,00		2,00	2,00	2,00		2,00	2,00	1,81
Bordures	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,50	1,25	2,00		2,00	2,00	1,50		2,00	2,00	1,77
Formules	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00		4,00	4,00	4,00		3,50	3,00	3,83
Fonctions	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00		4,00	4,00	4,00		4,00	3,00	3,88
Respect énoncés + orthographe	2,00	0,50	1,75	1,00	1,50	0,50	1,50	1,00		1,50	2,00	1,25		2,00	2,00	1,38
	20,00	17,50	17,25	17,75	19,00	15,75	15,50	18,00		18,25	19,50	17,50		18,50	16,75	17,60
Cours 2 - 18/06/2002																
	Points maxima															
Alignement et harmonisation des titres	2,00	1,50	1,25		2,00	1,25	1,00	1,00		2,00	2,00	2,00		1,25		1,52
Format uniforme des nombres	3,00	3,00	3,00		3,25	1,50	3,25	1,50		2,50	3,25	3,00		1,50	3,25	2,67
Usage formules	3,00	3,00	1,50		3,00	2,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	2,79
Usage fonction RECHERCHE	3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00
Usage fonctions statistiques	3,00	3,00	0,00		3,00	3,00	3,00	3,00		2,00	3,00	3,00		3,00	3,00	2,67
Bordures	2,00	1,50	0,50		2,00	2,00	1,50	2,00		2,00	2,00	1,50		2,00	1,25	1,69
Orthographe	2,00	2,00	2,00		2,00	0,50	1,75	2,00		1,50	2,00	1,75		1,75	2,00	1,77
Présentation - lisibilité	2,00	1,75	1,00		1,75	2,00	2,00	1,50		1,25	2,00	2,00		1,50		1,71
	20,00	18,75	12,25		20,00	15,25	18,50	17,00		16,25	20,25	19,75		17,75	20,00	17,81
Cours 3 - 25/06/2002																
	Points maxima															
Tris en cascade	2,00	2,00			2,00	2,00	2,00	2,00		2,00	2,00	2,00		2,00	2,00	2,00
Sous-totaux et mode plan	3,00	3,00			3,00	3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00
Fonction "SI"	3,00	3,00			3,00	3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00
Format conditionnel	2,00	2,00			2,00	2,00	2,00	2,00		2,00	2,00	2,00		2,00	2,00	2,00
Mathématiques artistiques	3,00	3,00			3,00	3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00		3,00	3,00	3,00
Graphique	5,00	5,00			5,00	5,00	5,00	5,00		5,00	5,00	5,00		5,00	4,50	4,96
Présentation, lisibilité, respect énoncés	2,00	1,25			2,00	1,50	1,50	2,00		2,00	1,25	0,50		1,50	1,50	1,52
	20,00	19,25			20,00	19,50	19,50	20,00		20,00	19,25	20,00		19,25	18,50	19,50
																19,00
																19,48

IFC / CEFORA - Employés Commerciaux Internes
Cours d'Excel Initiation
 Prof. : Eric Kirsch
Evaluations

	Points maxima	Anhoury, Sophie	Baudet, Françoise	Bennani, Adel	Gaignon, Rose-Marie	Hamei, Taha	Kapoussouiz, Ionnis	Katebe, Mariam	Liers, Grégory	Oliveira, Marie	Pâques, Vincent	Samlali, Kaoula	Sum, Sarapic	Valente, Christina	Van Herck, Serge	MOYENNES
Cours 4 - 2/07/2002 - Contrôle n° 1																
Question 1	2,00	2,00			2,00				2,00	0,00	2,00	2,00	2,00	1,50		1,69
Question 2	2,00	1,50			3,00				1,00	1,00	3,00	1,50	0,00	1,00		1,50
Question 3	2,00	2,00			2,00				2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00		2,00
Question 4	2,00	2,00			2,00				2,00	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00		1,94
Question 5	2,00	2,00			2,00				1,50	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00		1,88
Question 6	2,00	1,50			2,00				2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00		1,81
Question 7	2,00	2,00			2,00				2,00	2,00	2,00	1,50	2,00	2,00		1,94
Question 8	2,00	2,00			2,00				2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00		1,75
Question 9	2,00	1,50			2,00				1,50	2,00	2,00	0,50	2,00	1,00		1,56
Question 10	2,00	0,00			2,00				2,00	2,00	2,00	0,00	2,00	0,00		1,25
	20,00	16,50			21,00				18,00	17,00	21,00	13,50	18,00	13,50		17,31

	Points maxima															
Cours 5 - 12/07/2002 - Contrôle n° 2																
Question 1	5,00			4,50	5,00	3,50	3,00		3,50	2,50	5,00	5,00			4,50	4,06
Question 2	5,00			3,50	5,00	2,00	4,00		4,50	4,50	4,50	4,50			3,00	3,94
Question 3	5,00			5,00	5,00	0,00	5,00		5,00	5,00	5,00	3,00			5,00	4,22
Question 4	5,00			3,00	4,50	0,00	4,50		4,00	5,00	4,50	5,00			5,00	3,94
	20,00			16,00	19,50	5,50	16,50		17,00	17,00	19,00	17,50			17,50	16,17

	Points maxima															
Cours 6 - 27/08/2002 - Tableaux croisés																
TCD - exercice 1	4,00				4,00		4,00		4,00	4,00	4,00	4,00			4,00	4,00
TCD - exercice 2	4,00				4,00		4,00		4,00	4,00	4,00	4,00			4,00	4,00
TCD - exercice 3	4,00				4,00		4,00		4,00	4,00	4,00	4,00			4,00	4,00
TCD & comptabilité PME - exercice 1	4,00				4,00		4,00		4,00	4,00	4,00	4,00			4,00	4,00
TCD & comptabilité PME - exercice 2	4,00				4,00		4,00		4,00	4,00	4,00	4,00			4,00	4,00
	20,00				20,00		20,00		20,00	20,00	20,00	20,00			20,00	20,00

Résultats (un contrôle vaut 3 fois plus qu'un cours)	88%	74%	82%	100%	56%	88%	92%	90%	90%	100%	84%	93%	83%	88%	86%
Présence au cours (motivée ou non)	67%	33%	33%	100%	67%	83%	50%	83%	100%	100%	100%	50%	83%	50%	71%

Evaluation finale (moyenne harmonique des résultats et des présences)	76%	46%	47%	100%	61%	86%	65%	86%	95%	100%	91%	65%	83%	64%	76%
---	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----

7.5. Annexe 5 - Interrogation sommative en Internet & bilan

La page qui suit illustre :

- « 4.4 À la fin de chaque chapitre de l'unité de formation », page 24.
- « 4.5 À la fin de chaque unité de formation », page 27.

**Cefora ECI – Contrôle n° 2 de
« Utilisation d'Internet »
Professeur : E. Kirsch**

Effectuez les recherches ci-dessous. Conservez les adresses Web de vos réponses dans un répertoire à vous dans les favoris de IE (1 point par recherche). Une fois terminé, collectez toutes vos réponses dans un fichier zip (si vous n'avez pas Winzip, prévenez le professeur) que vous nommerez votrenom_votreprenom.zip, et que vous enverrez en tant que pièce jointe à ICCPROF@YAHOO.FR (pour 4 points). Total sur 20 points.

1. Trouvez les écrans des arrivées à l'aéroport de Zaventem.
2. Quels sont les tarifs d'un trajet en TGV de Bruxelles à Lille ?
3. Trouvez un site qui livre tous les programmes des cinémas en Belgique.
4. Trouvez un site qui donne (presque) tous les restaurants de Belgique.
5. Qui a dit, et dans quel film : “ Les cons ça ose tout, c’est même à ça qu’on les reconnaît. ” ?
6. Qui sont les inventeurs du transistor ?
7. Trouvez un site (autre que la police / gendarmerie) qui donne la liste des contrôles radar en Belgique.
8. Quelle est la capitale du Honduras ?
9. Trouvez un site qui montre des illusions d'optique.
10. Quelle est l'origine du monde ? (Vous devriez trouver un tableau.)
11. Trouvez un site contenant des contes de fées.
12. Quels sont les cheat codes de Quake III (= les codes de triche de ce jeu) ?
13. Trouvez des Images d'Heroic Fantasy.
14. Trouvez des photos du film Nikita.
15. Trouvez un site qui livre des trucs de tours de magie.
16. Trouvez un site qui donne les derniers résultats du Lotto.

Remarque : pour avoir vos points il est INDISPENSABLE d'envoyer les adresses réponses par e-mail, en un seul fichier portant VOTRE NOM, comme indiqué ci-dessus !

IFC / CEFORA - Employés Commerciaux Internes
Cours d'Internet
 Prof. : Eric Kirsch
Evaluations

	Anhoury, Sophie	Baudet, Françoise	Bennani, Adel	Gaignon, Rose-Marie	Hamel, Taha	Kapoussouiz, Ionnis	Katebe, Mariam	Liers, Grégory	Oliveira, Marie	Pâques, Vincent	Samlali, Kaoula	Sum, Sarapic	Valente, Christina	Van Herck, Serge	MOYENNES	
Cours 1 - 3/09/2002																
<i>Points maxima</i>																
	20,00	14,00	3,00	12,00	8,00		0,00				3,00	17,00	4,00			7,63
Cours 2 - 10/09/2002																
<i>Points maxima</i>																
	20,00	19,00	17,00	20,00		17,00	14,00				12,00	19,00	13,00			16,38
Cours 3 - 25/06/2002																
<i>Points maxima</i>																
index.htm (titre, tableau, image, texte, liens, fond)	16,00	15,00		17,00	16,00	14,00		14,00			15,00	11,00				14,57
Sous-page cv.htm	4,00	2,00		5,00	1,00	2,00		2,00			4,00	2,00				2,57
	20,00	17,00		22,00	17,00	16,00		16,00			19,00	13,00				17,14
Moyennes (un contrôle vaut 3 fois plus qu'un cours)	83%	0%	50%	90%	63%	83%	35%	80%	0%	0%	57%	82%	43%	0%	47%	
Présence au cours (motivée ou non)	100%	0%	67%	100%	67%	67%	67%	33%	0%	0%	100%	100%	67%	0%	55%	
Évaluation finale [moyenne harmonique]	91%	0%	57%	95%	65%	74%	46%	47%	0%	0%	72%	90%	52%	0%	49%	

7.6. Annexe 6 - Évaluation certificative finale

Cette annexe illustre « 4.6 À la fin de toutes les unités de formation », page 32.

Capacité d'intégration en entreprise + évaluation finale

		Anhoury, Sophie	Baudet, Françoise	Bennani, Adel	Gaignon, Rose- Marie	Hamei, Taha	Kapoussouiz, Ionnis	Katebe, Mariam	Liers, Grégory	Oliveira, Marie	Pâques, Vincent	Samiali, Kaoula	Sum, Sarapic	Valente, Christina	Van Herck, Serge	MOYENNES
Critères d'évaluation	Pondération															
Facilité à s'intégrer dans un groupe	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00	1,00	4,00	0,00	4,00	4,00	3,00	4,00	2,00	2,00	2,93
Facilités d'adaptation	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,64
Capacité d'apprentissage des normes de l'entreprise	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,43
Faculté de respecter les standards	2,00	2,00	1,00	0,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,29
Autonomie - proactivité	2,00	0,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,21
Aptitudes à diriger	2,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	2,00	1,00	0,00	2,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,57
Volonté de servir l'entreprise	4,00	4,00	4,00	1,00	4,00	2,00	3,00	4,00	1,00	4,00	4,00	1,00	0,00	4,00	2,00	2,71
Créativité au service de l'entreprise	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,86
	20,00	13,00	14,00	7,00	19,00	10,00	13,00	17,00	9,00	18,00	19,00	8,00	10,00	13,00	7,00	4,14

Capacité d'intégration en entreprise (en %)

65%	70%	35%	95%	50%	65%	85%	45%	90%	95%	40%	50%	65%	35%	63%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Evaluation des formations (Excel & Internet - en %) (reprise des moyennes des deux feuilles précédentes)

83%	23%	52%	97%	63%	80%	55%	67%	47%	50%	82%	77%	68%	32%	63%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Evaluation finale (moyenne des 2 résultats ci-dessus)

74%	46%	44%	96%	56%	72%	70%	56%	69%	72%	61%	64%	66%	33%	63%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

7.7. Annexe 7 - Évaluation d'une unité de formation par les étudiants

Cette annexe illustre la fin de « 4.5 À la fin de chaque unité de formation », qui commence en page 27.

Répondre aux questions par une croix dans la case appropriée SVP.

1. Quelle était votre connaissance de la matière avant le cours ?

Bonne	
Assez bonne	
Faible	
Nulle	

2. Vous avez appris...

Enormément	
Beaucoup	
Peu	
Rien	

3. Le temps attribué au cours a été...

Insuffisant	
Correct	
Trop important	

Pendant les cours, le nombre des...

4. questions a été...

5. exemples pratiques a été...

6. exercices a été...

	Trop faible	Bon	Trop élevé
4. questions a été...			
5. exemples pratiques a été...			
6. exercices a été...			

7. Les questions correspondaient-elles à la matière enseignée ?
Sinon, pourquoi ?

	Oui	Non
7. Les questions correspondaient-elles à la matière enseignée ? <i>Sinon, pourquoi ?</i>		

8. Les exemples correspondaient-ils à la matière enseignée ?
Sinon, pourquoi ?

	Oui	Non
8. Les exemples correspondaient-ils à la matière enseignée ? <i>Sinon, pourquoi ?</i>		

9. Les exercices correspondaient-ils à la matière enseignée ?
Sinon, pourquoi ?

	Oui	Non
9. Les exercices correspondaient-ils à la matière enseignée ? <i>Sinon, pourquoi ?</i>		

10. Disposez-vous...

de pas assez		de temps pour répondre aux exigences du cours ?
d'assez		
de trop		

Répondre aux questions par une note allant de 1 ("tout à fait nul") à 5 ("parfait")

11. Le contenu pratique du cours vaut :

12. La structure du cours vaut :

13. L'utilisation des tableaux en classe vaut :

14. L'utilisation des autres supports pédagogiques vaut :

15. La documentation fournie ou renseignée vaut :

16. La qualité des questions posées au cours vaut :

17. La qualité des exercices pratiques vaut :

18. L'expression verbale du formateur vaut :

19. Sa préparation des cours vaut :

20. L'intérêt suscité par le formateur vaut :

22. Dans l'ensemble, le formateur vaut :

23. En conclusion, le cours vaut globalement :

Points forts du cours / Ce qu'il faut garder :

- 1.
- 2.
- 3.

Points faibles du cours / Ce qu'il faut éliminer :

- 1.
- 2.
- 3.

Remarques, souhaits, suggestions pour vos successeurs :
 Au verso SVP

Merci !

7.8. Annexe 8 - Réponses aux remarques en vue de l'examen oral

De la bibliographie

Certes, il faudrait séparer les ouvrages de référence des cours et autres notes de cours. Je m'y emploie d'ailleurs dans mes publications plus volumineuses.

Mais ici, compte tenu du petit nombre de références, je trouvais tellement plus esthétique que cette bibliographie tînt en une page...

De la page 4

« Quelle différence entre aspects formatifs et formateurs des évaluations ? » La même qu'entre évaluation formatrice et évaluation formative. En un mot, j'ai été bloqué, lors de la rédaction, par l'impossibilité d'utiliser ici le mot « formatrice », que j'ai trop précipitamment remplacé par « formateur ». J'aurais dû peut-être écrire, après réflexion suscitée par votre remarque, « les aspects instructifs et formateurs des évaluations ».

« L'expression " Je m'arrange " me gêne un peu, ne serions-nous pas en train de Posthumiser ? » Rassurez-vous, ce n'est pas le cas ! je m'« arrange » souvent dans bien des domaines, mais pas ici. Je voulais simplement insister sur le fait que les interrogations (évaluations sommatives) et les examens (évaluations certificatives) - surtout les examens - sont instructifs et formateurs, d'abord pour les étudiants, ensuite pour moi. Autrement dit que ces épreuves fassent également office d'évaluations formatives (et parfois formatrices, du moins pour les interrogations). Voilà pourquoi, disais-je, je fais désormais passer les examens à l'avant-dernière séance de l'unité de formation, afin de disposer de la toute dernière séance pour commenter et corriger l'examen. L'arrangement n'est donc à considérer que sur le plan des horaires.

**De la page 5 - Instauration d'un contrat didactique plus
« formalisé ».**

Assurément, comme vous l'aviez expliqué lors de votre intervention suite à mon exposé lors d'un de vos cours, l'idéal aurait été (et sera, à l'avenir) de placer l'aspect « absences » dans le contrat de départ afin d'en faire une évaluation instituée. Ce contrat, que je pratique (de manière de plus en plus systématique) par ailleurs dans mes autres cours est effectivement de plus en plus formalisé (l'expérience incite à faire face à toutes les parades...). Mais ce contrat ne fait-il pas de plus en plus double emploi avec le règlement d'ordre intérieur et le règlement des études ? D'autre part, comme je l'ai fait remarquer à M^{me} Olivier, ce type de contrat est un leurre juridique. Il s'agit même d'un faux contrat au sens du droit civil, puisque je doute qu'il y ait spontanément « consentement des parties qui s'obligent », du fait même que ce genre de contrat est systématiquement imposé (discuté, certes, mais imposé en finale) aux étudiants.

La seule justification légale que j'ai trouvée est la suivante : en s'inscrivant, l'étudiant a rempli un contrat (dans le sens, cette fois, le plus juridique du terme), lequel a des conséquences (droits et obligations) implicites, dont ce contrat formalisé imposé en début de formation, lequel découle effectivement des règlements précités (ceux-ci doivent par ailleurs être remis officiellement aux étudiants - ou à leurs parents - lors de l'inscription au plus tard, selon la réglementation en vigueur).

Je voudrais revenir un instant sur le fond de cette solution « contractuelle » aux absences, à placer en début de formation. Elle provient d'un raisonnement *ex post*. Or, comme je le dis dans mon travail, la situation est apparue **pendant** la formation : les enseignants ont été mis au pied du mur tant par les agissements des étudiants que par la direction, un peu paniquée et soucieuse de trouver une « solution rapide » à un problème gênant...

Dans ce contexte là, je suis après coup assez fier de ma solution « moyenne harmonique », qui est, selon moi, la représentation mathématique « objective » de l'hypocrisie du système.

Ce que je qualifie de « gênant et hypocrite », c'est l'obligation de justifier le plus objectivement possible l'exclusion de deux à trois individus (sur 12 au départ) qui n'étaient quasiment jamais venus

au cours et avaient reçu une relative bonne note aux rares, sinon exceptionnelles interrogations auxquelles ils avaient daigné participer...

De la page 10 - A propos de la notion de qualité

Je voudrais volontiers voir M^{me} VANWINKEL, mais cela fait déjà des semaines que nous essayons de fixer un rendez-vous pour que je puisse passer un examen...

Boutade à part, je puis en tout cas certifier (cf. autres cours d'agrégation où ce sujet a été abordé, notamment par M^{me} Olivier) que le système néerlandophone est mieux agencé que le nôtre pour répondre aux critères de qualité. Pourquoi ? Notamment par la mise en place, il y a déjà quelques petites années, d'un véritable système de pilotage³² en lieu et place de l'ancien système d'inspection. Ce système de pilotage est conçu à la base pour, précisément, améliorer la qualité des enseignements et a résolument abandonné la philosophie « coercitive » de l'inspection au sens classique.

Je ne peux en dire plus à l'instant où je rédige ces notes. Je compte me renseigner davantage avant l'examen.

De la page 11 - « Seuil de tolérance » versus « seuil de performance »

Je n'ai fait que reprendre les termes du monde des entreprises. Va pour le seuil de performance, plus moderne et plus « positif ». (Je le suggérerai d'ailleurs au monde des entreprises...)

Mais, comme le fait souvent remarquer mon collègue M. HOMMELEN, arrêtons d'utiliser de plus en plus de termes mielleux pour contourner les vrais problèmes (ne plus parler de points mais d'appréciation, ne plus corriger les fautes en rouge mais les non-fautes en vert, etc.) !

Car au fond, entre nous, ne s'agit-il pas précisément, dans ce cas-ci, de seuil de tolérance ?

³² Certes, la Communauté française dispose aujourd'hui aussi d'un système de pilotage, mais il n'en porte pour l'instant que le nom...

De la page 14 - Autorégulation des étudiants : en faire le moins possible pour empêcher l'évaluation

Cette autorégulation (bien naturelle) est d'autant plus forte que l'étudiant entretient des relations d'accomplissement en termes de points avec l'école plutôt qu'en termes de savoirs (REY, 1999). Autrement dit ce phénomène atteint la majorité des étudiants.

Pour contourner le problème, il faut une fois de plus tout mettre sur contrat, de préférence au départ de la formation, ce qui n'est pas toujours facile (on ne connaît pas encore les élèves) ni concevable (puisque un bon enseignement s'adapte aux étudiants).

Si ce n'est pas possible dans certains cas, il faut alors découper les évaluations en cours de formation en petits morceaux, comme nous l'avons vu au cours. C'est-à-dire décomposer chaque question en parties élémentaires, lesquelles seront assorties d'une évaluation minutieuse des performances à réaliser, lesquelles seront également décrites en termes détaillés et objectifs, respectant au moins les critères des *objectifs opérationnels*, sinon ceux préconisés (et plus complets) par MEIRIEU (énigme accessible, assorties de circonstances détaillées, de moyens de réalisation, de conditions claires, pour arriver à la réalisation d'une tâche décrite de la manière la plus précise et assortie d'une échelle de performances à réaliser, toutes associées à une évaluation objective).

De la page 21 - Evaluation diagnostique : quelle perception ?

Il s'agit de la perception que j'en ai personnellement après avoir suivi votre cours. Aucun des établissements pour lesquels j'ai travaillé, ni même le CEFORA, ne m'ont hélas jamais parlé d'une quelconque typologie des évaluations...

On y parle de points... C'est tout...

De la page 21 - Le seuil des 50 %

Comme je le dis, il s'agit de 50 % au moins. Par conséquent, selon les évaluations, les matières et les étudiants, ce seront tantôt

60 %, 70 % ou parfois 80 % qui serviront de seuil de décision pour entamer une remédiation.

Mais attention, je préfère habituer les étudiants au couperet des 50 % (quitte à descendre les points). Pourquoi ? Pour une simple raison de délibération. Car la fois où j'ai tenté d'y défendre un jour le refus de certains étudiants qui avaient pourtant obtenus 70 %, sous prétexte que mes critères (pourtant justifiés) se situent à 80 %, non seulement je n'ai pas été compris, mais la direction m'a fait aimablement remarquer que réglementairement parlant, l'institut ne pouvait, lui, justifier un tel refus quand les points obtenus dépassent les 50 %.

Je n'ai donc pas insisté. Et depuis, je respecte dévotement le seuil des 50 % (tout au moins pour les évaluation certificatives)...

De la page 21 - Feedback administratif et équilibre

Le feedback administratif mentionné en haut de la page 43 concerne les évaluations en fin d'unité de formation (examens ou note finale par moyenne pondérée des évaluations sommatives).

J'estime qu'à cette étape logistique le feedback est de type administratif parce qu'il sert davantage à l'institution. Compte tenu des résultats obtenus par le groupe, les décisions rétroactives porteront, par exemple, sur les éléments suivants : ajout ou suppression de classes, agencement différent des unités de formation, insistance sur telle ou telle notion dans les unités de formation qui précèdent³³, ajout ou suppression de critères de sélection lors de l'inscription, modification de la table des matière des cours, adaptation des méthodologies, etc.

Assurément, d'autres de types de feedback apparaissent également à ce stade d'évaluation, mais leurs effets sont de moindre importance par rapport à ceux que je viens d'évoquer.

Peut-être aurais-je dû qualifier cet effet rétroactif de *feedback institutionnel*.

Je termine ces conclusions par la notion *d'équilibre métastable*. Vous suggérez un équilibre instable. Revoyons les définitions (qui

³³ Exemple récurrent et classique : la maîtrise de la gestion de fichiers en Windows pour aborder sereinement Word ou Excel. Maîtrise que les étudiants, chaque année, sont loin d'atteindre...

par ailleurs s'appliquent à la physique et à la chimie, pas - a priori - à l'enseignement (qui est peut-être de l'alchimie)

Métastable « se dit d'un système qui n'est pas stable en théorie, mais qui paraît tel en raison d'une vitesse de transformation très faible. »³⁴.

Ainsi, stable se dit d'un système qui tend vers un point d'équilibre, telle une bille lancée dans un bol ; et instable d'un système qui risque de s'éloigner sans cesse de son point d'équilibre à la moindre occasion, telle une bille sur un bol (à pointe) renversé.

Je maintiens donc le terme « métastable », plus optimiste, et qui contient cette notion que j'aime bien qu'il faut continuellement intervenir sur le système, ne jamais relâcher l'attention, pour qu'il reste en équilibre...

De l'annexe 2 (p. 47) - Corrigé à indication cognitives ?

La question est on ne peut plus pertinente. Car effectivement, les années passant, je migre de plus en plus vers des corrections visant le cognitif, sinon le métacognitif.

La tâche est rude mais lorsque le message (méta)cognitif est passé, quel gain en temps et en efficacité chez les élèves concernés !

Le premier niveau auquel je m'attaque, en début de formation, est la reconstruction des rapports au savoirs chez les étudiants persuadés que l'école n'est là que pour délivrer un diplôme, lequel est intimement lié à un système de point. C'est évidemment un travail de longue haleine...

L'autre niveau auquel je tiens à apporter ma contribution, provient d'un mélange d'expériences vécues en entreprise et d'expériences d'enseignement. Ces expériences ont toutes un point commun : le manque de rigueur, d'attention et l'insuffisance de bagage méthodologique (combien d'étudiants, même adultes confirmés..., arrivent en classe sans rien pour écrire ou calculer !)

Je tente donc, au cours de ces corrections, de démontrer les rapports étroits entre les évaluations obtenues et la lecture attentive et le suivi scrupuleux des consignes, directives et

autres énoncés de l'interrogation. Après une phase (de l'ordre de deux à trois interrogations pour les plus réfractaires à l'entendement...) d'étonnement incrédule, la plupart de ces étudiants « moins équipés » (BAUDRIT, 2002) finissent par - peut être pas comprendre - mais tout au moins appréhender l'utilité, à défaut de nécessité, de lire correctement ce qui est demandé, de répondre en fonction de ce qui est demandé, et d'être équipé du matériel et de l'organisation minimale pour suivre les cours (dont le respect des horaires).

Voilà pourquoi, notamment (à cause aussi du taux d'échec élevé en section Bureautique en promotion sociale - niveau secondaire supérieur) j'ai demandé à pouvoir donner le cours de *Méthodes de travail* aux étudiants de première année.

De l'annexe 5 (p. 59) - limitation du temps et des essais ?

Bien vu : effectivement, le test est limité dans le temps, mais depuis au moins un an, cette indication verbale m'ayant valu quelques problèmes (« Mais monsieur, vous aviez pourtant dit que... »), je notifie désormais par écrit, sur (quasi) tous mes énoncés, les limites de temps.

Les essais sont-ils limités ? Oui et non. Non dans le sens de l'interrogation soumise en cette annexe 5 : les étudiants doivent réaliser un maximum de recherches pour obtenir les points minima requis.

Mais oui dans le sens où, comme je l'évoque p. 25 (derniers paragraphes), certaines questions sont reprises dans des interrogations ultérieures et assurément aussi dans le questionnaire d'examen (s'il y a un examen), et ce jusqu'à une éventuelle deuxième session.