

« Comment la gestion de la qualité de l'enseignement peut-elle aboutir à des évaluations formatives et formatrices générant la réussite pour (presque) tous ? »

Éric Kirsch²

0. INTRODUCTION	2
1. CE QUE LES PROFESSIONNELS EN PENSENT... ..	5
1.1. DE LA REUSSITE DES ETUDIANTS	5
1.2. DE LA GESTION DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT.....	9
1.3. DES OUTILS D'EVALUATION POUR ALIMENTER LE FEEDBACK.....	12
2. PRESENTATION DE MES PRATIQUES D'EVALUATION	14
2.1. TECHNIQUES D'AUTOEVALUATION	15
2.2. LES (AUTO)CONTROLES PAR LES TICE	18
2.3. ENCORE UN MOT SUR LES TICE	19
2.4. LES EVALUATIONS PAR CHOIX MULTIPLES.....	20
2.5. LES EVALUATIONS PAR QUESTIONS OUVERTES.....	21
2.6. LES EVALUATIONS PAR ATELIERS EN GROUPE	22
2.7. LES EVALUATIONS PAR TRAVAUX INDIVIDUELS.....	22
2.8. LES EVALUATIONS PAR ACTE DE PRESENCE	24
2.9. ET L'EVALUATION DE L'ENSEIGNANT ?	25
3. ÉTUDE REFLEXIVE SUR MES PRATIQUES.....	27
3.1. INVENTAIRE DES SERVICES D'EVALUATION	27
3.2. QUI FAIT QUOI, QUAND, POURQUOI, OU, COMMENT ET AVEC QUELS MOYENS ?	29
3.2.1. <i>Procédure d'évaluation par questions</i>	<i>29</i>
3.2.2. <i>Procédure d'évaluation par situations-problèmes</i>	<i>30</i>
3.2.3. <i>Procédure d'évaluation par bilan de compétences</i>	<i>31</i>
3.2.4. <i>Procédure d'évaluation certificative.....</i>	<i>33</i>
3.2.5. <i>Procédure d'évaluation des travaux.....</i>	<i>35</i>
3.2.6. <i>Procédures d'évaluation des examens d'admission et de dispense.....</i>	<i>36</i>
3.2.7. <i>Procédures d'évaluation de l'unité de formation par les étudiants</i>	<i>37</i>
3.3. PROCEDURES CORRECTIVES (FEEDBACK).....	38
3.3.1. <i>Procédure des évaluations par question.....</i>	<i>39</i>
3.3.2. <i>Procédure d'évaluation par situations-problèmes</i>	<i>39</i>
3.3.3. <i>Procédure d'évaluation par bilan de compétences</i>	<i>40</i>
3.3.4. <i>Procédure d'évaluation certificative.....</i>	<i>41</i>
3.3.5. <i>Procédure d'évaluation de l'enseignement.....</i>	<i>43</i>
3.4. AMELIORATIONS POSSIBLES.....	43
3.4.1. <i>Gestion de la qualité</i>	<i>43</i>
3.4.2. <i>Les étudiants, l'enseignant et l'évaluation.....</i>	<i>46</i>
3.4.3. <i>Gestion de la réussite pour presque tous</i>	<i>47</i>
4. CONCLUSION	51
5. BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	55
6. ANNEXES	56
6.1. FORMULAIRE D'EVALUATION DE L'ENSEIGNANT ET DE SON COURS – EXEMPLE	56
6.2. EXEMPLE DE DIAGRAMME ILLUSTRANT UNE PROCEDURE	57

¹ Cours de « Méthodologie de l'enseignement supérieur »

² eric.kirsch@gmail.com

0. Introduction

Dans le cadre du cours de « Méthodologie de l'enseignement supérieur », M^{me} VANWINKEL, titulaire de ce cours de 15 heures, m'a proposé de réaliser un travail basé sur mon expérience professionnelle, travail qui intégrerait quelques compétences (le chiffre de trois avait été cité en exemple) utilisés dans mon secteur d'activité, la promotion sociale, où je suis chargé de cours depuis 1983.

Les trois compétences de l'enseignant propres à l'enseignement supérieur que j'ai retenues, qui me tiennent à cœur, et que j'ai soumises à M^{me} VANWINKEL le 23 janvier dernier sont :

- *Compétence 1*⁽³⁾ : promouvoir la réussite des étudiants, notamment par la prise en compte de la diversité des parcours.
- *Compétence 13* : s'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement.
- *Compétence 8* : maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

Il s'agit, dans le contexte de cette formation CAPAES⁴, et plus particulièrement en ce qui concerne la méthodologie spécifique à l'enseignement supérieur et à la promotion sociale), de mettre en évidence dans le présent travail les interactions mutuelles existant entre le domaine conceptuel (ce que les professionnels pensent et publient sur le sujet) et le domaine de la pratique au quotidien, depuis 1983, pour ce qui me concerne, à maintenant.

La problématique du présent travail consiste en effet à pouvoir répondre à la question suivante : « Mes pratiques méthodologiques ont-elles évolué, évoluent-elles encore, continueront-elles à évoluer, compte tenu de l'information disponible, tant en bibliothèque (au sens large) qu'à l'échange d'expériences et d'idées avec mes pairs ? »

Les objectifs du travail sont donc : Puis-je répondre à la question précédente ? Puis-je argumenter ma réponse ? Suis capable de l'étayer d'exemples ?

L'intérêt de ce travail – au moins sur le plan personnel – sera double : la recherche et l'analyse en elles-mêmes devraient me faire évoluer (au minimum me provoquer un questionnement sur mes pratiques) ; et la nature même du travail devrait servir de

³ Cette numérotation fait référence au décret « CAPAES ».

⁴ Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur.

matière de base au dossier professionnel à produire à l'issue de cette formation CAPAES.

Voici la **méthode de travail** adoptée :

1. Tout d'abord, en participation⁵ avec M^{me} VANWINKEL, *récolter des informations pertinentes* de professionnels sur les trois compétences retenues dans le l'étude (pour rappel, la réussite des étudiants, les outils d'évaluation, et la qualité de l'enseignement).
2. *Regrouper les informations glanées*, les classer, et les articuler entre elles de manière à ce que les trois compétences constituent un ensemble consolidé cohérent. Comme énormément de possibilités s'offrent à ce stade du travail, j'ai pris comme référence mon expérience professionnelle, rapportée aux trois compétences retenues, comme critère de cohésion.
3. Montrer *comment*, dans ma pratique professionnelle, j'ai résolu ou non des problèmes posés dans chacune des trois compétences.
4. *À la lumière des apports théoriques*, mettre en évidence, par une étude réflexive, comment j'aurais pu (ou dû) réagir, ou quelles nuances j'aurais pu (ou dû) ajouter.
5. Compte tenu de cet inventaire structuré, y a-t-il des *tendances* à dégager, des constantes comportementales qui ressortent de ma pratique, et des *conclusions* à tirer ?

Outre les consignes mentionnées précédemment, les **limites imposées** dès le départ au présent travail sont les suivantes :

- Le cours durant 15 heures, j'ai appliqué le facteur multiplicatif 4 rencontré lors de mon agrégation en 2004. Autrement dit, je me suis imposé 60 heures pour réaliser le travail, avant déduction des heures de cours proprement dites. Ce qui représente pratiquement *45 heures*.
- Compte tenu de la limite précédente, les *sources bibliographiques principales* se sont focalisées sur les trois principaux ouvrages suivants, chacun d'entre eux étant représentatif d'une des trois compétences retenues :
 - Pour la compétence « réussite des élèves » : DE VECCHI, Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, Paris, 2002, 237 p.
 - Pour la compétence « qualité de l'enseignement » : BOUND (Greg), YORKE (Lyle), ADAMS (Mel), RANNEY (Gipsie), *Total quality management – Toward the emerging paradigm*⁶, McGraw-Hill series in management, USA, 1994, 817 p.

⁵ En me consultant, notamment, des ouvrages ou des sources qui complétaient les miennes et sa bibliographie de base, fournies dans ses notes de cours.

⁶ Cet ouvrage n'est priori pas spécifiquement dédié à l'enseignement. Il existe de nombreuses références en matière de qualité dans l'enseignement, mais toutes

- Pour la compétence « outils d'évaluation » : JORRO, Anne, L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.

Le plan du présent travail est le suivant :

- Le chapitre 1 comporte toutes les *idées intéressantes des professionnels* sur les trois compétences retenues.
- Le chapitre 2 illustre point par point, issu du chapitre précédent, *comment je me suis comporté* dans mes pratiques méthodologiques et quelles furent mes décisions ou prises de conscience.
- Le chapitre 3 propose une *analyse critique* de ces comportements, à la lumière des idées des professionnels et tente de dégager les *tendances comportementales* principales, ainsi que les *améliorations* à apporter.

m'ont semblé incomplètes ou en l'état d'ébauches par rapport à mes 20 années de pratiques dans le domaine privé marchand, dont plus de 3 passées dans le domaine du *Total Quality Management*. Voilà pourquoi j'ai estimé cette source nettement plus pertinente que toutes celles que j'ai consultées en rapport direct avec l'enseignement.

1. Ce que les professionnels en pensent...

Les trois titres qui suivent explicitent les trois compétences que j'ai retenues dans le cadre de mon travail. Elles sont présentées dans un ordre logique : partant de la volonté de **réussite** des étudiants (1^{re} compétence), seule une meilleure **qualité** des apprentissages permettra d'atteindre cette finalité (2^e compétence), et pour maîtriser la qualité des apprentissages, des outils sont indispensables, notamment les techniques **d'évaluation** (3^e compétence).

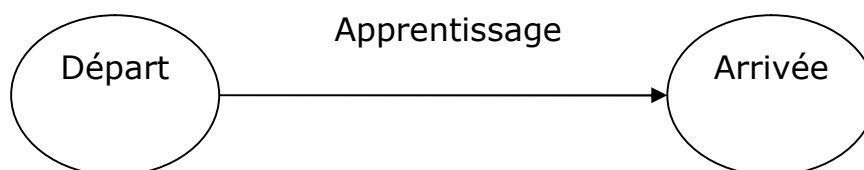
1.1. De la réussite des étudiants

Plusieurs auteurs se sont intéressés directement aux facteurs de réussite et d'échecs des étudiants : CRAHAY, REY, DE VECCHI, entre autres, parmi ceux que j'ai lus, et parfois commentés.

Mais tous les auteurs traitant de l'enseignement ne sont-ils pas concernés par la réussite des élèves ?

De toutes mes lectures et des enseignements que j'ai reçus – je pense notamment à l'agrégation que j'ai passée récemment [2004] – des tendances manifestes se dégagent autour du thème de la réussite.

Pour comprendre ces tendances, reprenons un schéma fractal tout simple [MINDER⁷]. Il est fractal parce qu'il s'adapte aussi bien à la mission de l'enseignement au niveau communautaire qu'un niveau de la réalisation d'un simple exercice en classe, en passant par tous les niveaux intermédiaires :



Historiquement, les préoccupations liées à la réussite des élèves ont migré d'une philosophie d'obligation de compétences vers une philosophie d'obligation de résultat, en passant par la philosophie intermédiaire d'obligation de moyens.

Ces termes proviennent du droit. Car il s'agit bien du domaine dans lequel se situe la perception de la

⁷ Il s'agit de l'essence du schéma classique de MINDER. Mais ce dernier n'utilisait absolument pas la notion de fractale, inventée par MANDELBROT.

réussite, puisque ce sont les lois et autres décrets inscrits dans la hiérarchie des normes (dans laquelle il faut désormais compter l'Europe, qui vient s'inscrire en amont de la Constitution belge).

L'obligation de compétence⁸ consiste à miser sur une réussite en s'appuyant sur les seules compétences inscrites sur les diplômes des enseignants. Cette philosophie se situe délibérément au départ du schéma ci-dessus. Cette manière de concevoir les apprentissages pour mener à la réussite des étudiants relève plus de *l'éducation*, et a couvert l'histoire humaine depuis ses débuts jusqu'à la période industrielle.

L'obligation de moyens⁹ nous est plus familière. Elle génère des méthodologies axées sur les outils et les différentes manières de mener, d'accompagner les étudiants vers la réussite. Cette manière d'aborder la réussite de masse – puisque l'on voit cette philosophie émerger à l'ère industrielle¹⁰ – se situe au milieu du schéma conceptuel ci-dessus.

Enfin, l'obligation de résultat, est apparue il y a seulement quelques décennies, lors de la plongée dans l'ère de l'information, pour reprendre la typologie du sociologue et futurologue Alvin Toffler¹¹. Très présente dans l'économie privée, surtout dans les métiers de la vente et du marketing, l'obligation de résultat, comme son nom l'indique, vise directement la réussite des élèves. Cette fois la réussite ne découle plus des compétences de l'enseignant, ou des moyens qu'il a mis en œuvre dans sa pédagogie et ses méthodologies, mais constitue désormais le but essentiel de l'approche didactique.

Au niveau des décrets, ces trois philosophies mènent à une perception de **l'égalité** qui évolue également.

L'obligation de compétence engendre *l'égalité des personnes* (on accepte n'importe quel étudiant dans l'établissement, tous étant acceptés sur le même pied d'égalité).

L'obligation de moyen a lancé le concept décréto et juridique *d'égalité de traitement* (tous les élèves méritent la

⁸ Mise en évidence dans le cours de M. WACHTELAER, de l'Institut Roger Guilbert, lors de ma formation aux postes de direction d'établissements scolaires.

⁹ J'ajoute délibérément le « s ».

¹⁰ Cf. cours de sociologie de l'éducation et histoire de la pédagogie de M^{me} OLIVIER (2004).

¹¹ Citons ses grands classiques : le choc du futur, la 3^e vague, les nouveaux pouvoirs (1991).

même attention d'accompagnement dans les apprentissages, qu'ils soient doués ou en difficulté). Plus récemment, grâce à l'obligation de résultat, les décrets imposent peu à peu à l'enseignement *une égalité des chances de réussite*. Autrement dit, un maximum d'étudiants – sinon tous les étudiants – doit pouvoir acquérir les compétences requises et, donc, réussir.

La fréquence de plus en plus rapide des réformes et autres petites révolutions dans l'enseignement a un peu occulté le caractère imbriqué des trois philosophies d'obligations. Autrement dit, comme pour les poupées russes qui s'emboîtent les unes dans les autres, l'obligation de résultat ne doit pas faire oublier l'obligation de moyens, qu'elle inclut, ni l'obligation de compétence, elle-même incluse dans l'obligation de moyens. *Ainsi, un enseignant de 2007 doit-il non seulement posséder les diplômes requis, mais user de méthodologies différenciées, tout en focalisant son attention sur l'acquisition des compétences par tous ses étudiants.*

La lecture des auteurs mentionnés ci-dessus, et d'autres, m'a permis de constater également une corrélation entre ces philosophies d'obligations et les théories psychologiques et sociologiques visant à expliquer et à améliorer la pédagogie et les méthodologies d'enseignement.

L'ère préindustrielle d'obligation de compétence me semble étroitement associée à une **didactique transmissive** issue du *behaviorisme*, avec ses *apprentissages par objectifs*.

L'ère industrielle d'obligation de moyens a utilisé une **didactique cognitiviste** liée au *socioconstructivisme*, avec ses *apprentissages par situations-problèmes*.

L'ère de l'information et de la connaissance d'obligation de résultat plonge à présent dans une **didactique métacognitive différenciée**, baignant dans ce que l'on pourrait appeler le *socioconstructivisme optimiste de BANDURA*, avec ses *apprentissages générateurs de motivation et de sentiment d'auto-efficacité personnelle*.

Ce que l'on entend par socioconstructivisme optimiste (à la BANDURA) consiste en ceci : BANDURA¹² ajoute le libre arbitre au déterminisme du sociocognitivism, car il estime que « l'homme n'est pas réactif, mais apte à s'auto-organiser et à agir de manière proactive. Il est capable d'autoréflexion et d'autorégulation. BANDURA s'oppose donc aux théories psychosociologiques de l'impuissance, du soupçon, de l'absurde ou de l'inconscient. »

¹² BANDURA (Albert), Auto-Efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003, 847 p.

Cependant, promouvoir la réussite a ses limites.

Le texte qui suit est extrait (et adapté) d'un travail personnel sur les « facteurs de réussite et d'échec dans l'enseignement secondaire », cours donné par M^{lle} GÉRARD [2004].

[...] tous les étudiants qui n'ont pas acquis les compétences requises ne finissent pas nécessairement par les acquérir après ces séances de remédiation. Pourquoi ? À cause d'un phénomène naturel observé dans toutes les classes du monde, lié à la structure essentiellement **fractale**¹³ de[la réussite dans le]s classes.

Pour mieux le comprendre, on peut faire appel à la loi dite de PARETO (mieux connue sous le nom de loi des 80/20¹⁴). Par exemple – c'est une loi que l'on voit souvent en économie – 80 % des rentrées d'une entreprise proviennent de seulement 20 % des clients.

Appliquée aux classes, cette loi dirait, dans sa version dérivée première : « Pour gagner 10 % de réussite supplémentaire, je dois voler 20 % du temps du cours. »

Expliquons-nous : sans remédiation (par le monitorat, notamment), j'observais 70 %¹⁵ de réussite¹⁶. Or, j'évalue à quelque 10 % à 15 % le gain supplémentaire de réussite généré par mes actions de remédiation. Si je prends le cas pessimiste (10 % seulement), j'obtiens bien 77 %¹⁷ de réussite pour 20 % d'efforts supplémentaires consentis.

Je me suis alors demandé ce que la classe gagnerait à davantage d'heures de remédiation. C'est ici qu'entre à nouveau en jeu la structure fractale (dans notre cas, des 10/20) : si je consacre encore 20 % de temps supplémentaire sur les 80 % de temps restant (soient 16 % absolus supplémentaires, ce qui mène de 80 % de temps restant à 64 % de temps restant), je vais avoir 10 % de réussites supplémentaires sur les 77 % existantes (soient 8 % de plus, ce qui mène de 77 % de réussite à 85 % de réussite).

Ainsi, à ce stade du raisonnement, au lieu des 77 % de réussite pour 20 % de temps « volé » j'obtiendrais 85 % de réussite pour 36 % de temps « volé ».

On l'aura compris, au stade suivant, j'aurai 94 % de réussite pour 49 % de temps volé. Etc.

C'est le paradoxe de Xénon : pour avoir 100 % de réussite, il faudrait un temps infini (ici : 100 % de temps volé !). Le paradoxe saute cruellement aux yeux : si j'ai consacré tout mon temps à la remédiation, je n'ai pas pu donner une seule heure de cours pour transmettre les matières du programme. Autrement

¹³ Une structure est fractale quand elle se répète à toutes les échelles d'observation (exemples : le chou-fleur, le dessin des côtes sur une carte géographique, les montagnes, les cours de bourse, etc.)

¹⁴ Qui ne constitue qu'un cas très particulier de la Loi générale de PARETO.

¹⁵ J'ai pris le cas le plus pessimiste.

¹⁶ Je ne tiens pas compte du tiers de la classe qui a abandonné ses études en cours d'année.

¹⁷ 10 % de 70 %, soient 7 %, que j'ajoute aux 70 % de départ.

dit, aucune compétence n'a pu être transmise, mais tout le monde a réussi !

Car, rien qu'au stade n° 2 (85 % de réussite pour 36 % de temps volé), on empiète sur les programmes officiels.

Conclusion pragmatique : il ne faut pas se lamenter ou s'arracher les cheveux – d'ailleurs le bon sens le dicte : on ne pourra jamais totalement enrayer l'échec ! C'est un mythe. D'ailleurs, l'échec ne va pas sans la réussite et inversement.

J'estime qu'avec le système belge (professeurs payés à l'heure ou à la période de cours) et avec cette expérience de remédiation élémentaire, ce gain de 10 % de réussite supplémentaire pour 20 % de temps volé est non seulement raisonnable, mais fort encourageant.

On pourrait, certes, arriver aux 85 % de réussite par classe si des budgets (ne fût-ce qu'en heures de cours supplémentaires) de remédiation étaient alloués aux établissements [de promotion sociale].

1.2. De la gestion de la qualité de l'enseignement

S'il est un domaine que j'ai bien connu dans le privé, c'est le TQM¹⁸. Après plus d'un demi-siècle de succès dans l'industrie et les services, le principe de gestion semble commencer à intéresser l'enseignement. Comme pour les TICE, il aura fallu du temps...

La gestion de la qualité est la 2^e compétence que j'ai retenue dans le sujet de mon travail. Elle arrive en bon ordre, puisque la réussite étant la finalité de ton bon apprentissage, il faut à présent revenir en arrière dans la chaîne logistique des apprentissages pour corriger le tir en cas de difficulté ou d'échec. Cette remontée constitue la boucle de rétroaction indispensable de la gestion de la qualité (feedback).

Le principe du TQM est simple à comprendre. Il fonctionne en deux temps : **interroger** les personnes qui se trouvent tout au bout de la chaîne logistique de fabrication (d'un bien ou d'un service, comme l'enseignement) sur le niveau de qualité perçu et sur les améliorations possibles de ce qui a été livré. Ensuite, remontant de proche en proche la chaîne logistique de production, corriger le tir, améliorer les procédures à chaque niveau, tout en continuant à interroger les responsables de chaque niveau.

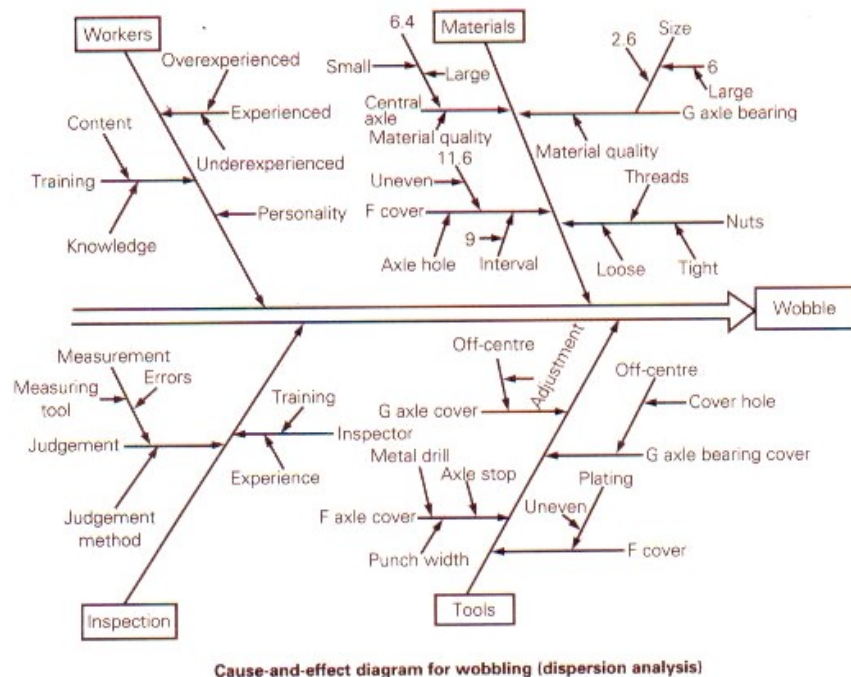
Par contre, **l'engagement** indispensable à la réussite du TQM est lui très difficile à instaurer, parce qu'il touche aux

¹⁸ Total Quality Management, inventé au début des années 50 par l'Américain DEWING, qui a proposé ses idées à ses compatriotes, sans succès, pour finalement séduire les Japonais, avec les résultats qu'on connaît.

mentalités, et parce que toute la structure de l'organisation doit adhérer au principe, sans exception. Les quelques échecs de l'application du TQM dans le monde non enseignant ont tous eu pour cause cette défaillance d'engagement.

C'est pourquoi l'appellation de ce concept de qualité, qui relève de la philosophie de travail, comporte le terme anglais « total », qu'il conviendrait de traduire plutôt par « global ». En effet, le terme « total », en, français, laisse entendre qu'il faut atteindre la perfection (qualité totale), ce qui n'est en réalité pas du tout le cas. N'importe participant à une norme ISO (appellation consacrée à l'attribution – à renouveler régulièrement, puisque jamais définitivement acquise – officielle du label de qualité dans un domaine particulier, ce qui explique pourquoi les labels ISO sont toujours suivis d'un nombre identifiant ce domaine) dira que le TQM consiste plutôt en un état d'esprit visant à *l'amélioration progressive et permanente de la qualité* des services ou produits délivrés.

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) :



J'ai été très heureux de découvrir une adaptation de ce schéma à l'enseignement dans un ouvrage... Mais je ne sais malheureusement plus où (je pense qu'il s'agit d'un livre de BANDURA, que j'ai rendu à la bibliothèque).

Ce schéma, que n'importe quel enseignant peut aisément transposer à un cours, une unité de formation, une classe, une section, une école, une communauté, montre que les intervenants dans un processus (d'apprentissage, en l'occurrence) sont nombreux et dépendent les uns des autres. Voilà pourquoi la gestion de la qualité, à quelque niveau qu'elle se mette en œuvre, est l'affaire de tous.

Une illusion de gestion de la qualité consiste à la pratiquer dans son coin, dans tous ses cours et dans toutes ses classes. Car une véritable gestion de la qualité devrait impliquer tous les enseignants et tout le personnel administratif et d'encadrement de l'établissement, sinon même le pouvoir organisateur, le réseau et la communauté française. On est loin du compte...

Malgré tout, faute de mieux et faute de début de possibilité de travail en équipe, c'est bien ce point de vue qui est adopté dans le présent travail...

Le texte qui suit est extrait (et adapté) d'un travail personnel sur la « Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi », pour le cours de M. FOX sur l'évaluation [2004].

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 soeur invisible qu'est la chaîne logistique inverse d'information, est la notion suivante : si l'on se réfère à nouveau au schéma d'ISHIKAWA ci-dessus, 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, les réseaux et la communauté française.

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 qualités, cela ne signifiera pas nécessairement que la qualité finale [perçue] 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...

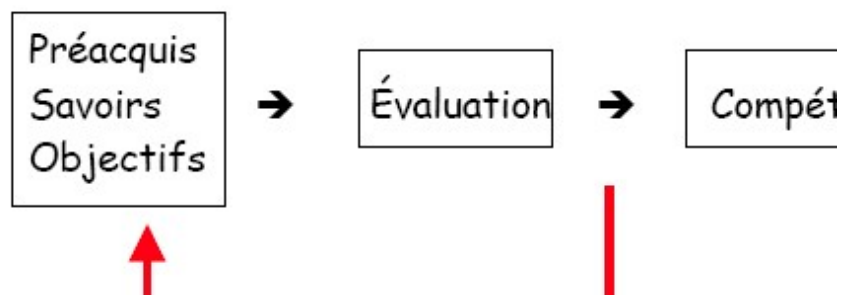
1.3. Des outils d'évaluation pour alimenter le feedback

J'aborde à présent la 3^e compétence que j'ai retenue dans le sujet de mon travail. Elle arrive au bon moment, en 3^e lieu de mon exposé, car pour démarrer le processus de rétroaction de la chaîne logistique des apprentissages, il faut interroger les personnes concernées sur le « service » fourni, à savoir la construction des compétences. Ce procédé est l'évaluation.

Le texte qui suit est toujours extrait (et adapté) du travail personnel sur la « Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi », pour le cours de M. FOX sur l'évaluation [2004].

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 contrôles réguliers de compétences, 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 entreprises. Il a également été présenté au cours de M. FOX :



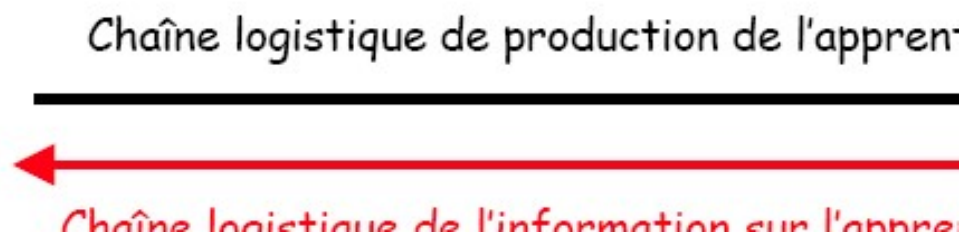
Où les flèches en rouge représentent la boucle de rétroaction qui n'a lieu qu'en cas de dépassement des normes préétablies contractuellement.

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



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.

2. Présentation de mes pratiques d'évaluation

Cette partie du travail fait l'inventaire de mes pratiques d'évaluation.

Pour situer le contexte, il est utile de rappeler mon parcours professionnel. J'ai commencé l'enseignement en 1983 (4 périodes par semaine) dans la promotion sociale (Institut des Carrières Commerciales et, en 2000, Institut Fernand Cocq, jusqu'en 2004), en parallèle à une carrière dans le privé¹⁹, pendant 17 ans. En 2000, je suis passé à chargé de cours à temps plein et ai alors véritablement découvert le métier.

Au début de ma carrière, n'ayant aucun titre pédagogique, j'ai, en matière d'évaluation, imité ce que j'avais connu en tant qu'étudiant : essentiellement des évaluations certificatives. Pire : même quand la promotion sociale est passée en régime 1²⁰, j'ai continué sur cette lancée, comme la majorité de mes collègues.

Face aux problèmes d'échec et de contestation des évaluations des examens, j'ai commencé, dès 1991, à user des évaluations sommatives (interrogations), en plus des évaluations certificatives (examens de 1^{re} et de 2^e session). Ces évaluations étant toujours pratiquées par moi-même, même si, lors des évaluations sommatives, les réponses aux questions posées lors des interrogations étaient évidemment présentées aux étudiants.

C'est également à cette époque que j'ai pris la décision de limiter de plus en plus les contrôles de compétences à des choix multiples pour mes cours de connaissance factuelles (exemples : « Banque – Finance » et « Techniques du commerce extérieur »). Pour quelle raison ? Parce qu'il est devenu impossible de corriger le sabir des étudiants lorsque des questions ouvertes leur sont posées (sans parler des problèmes grandissants d'expression écrite, étant acquis que l'orthographe déplorable devait être définitivement ignorée...).

Pour ce qui concerne les cours pratiques (exemples : « Logiciel graphique d'exploitation », « Systèmes d'exploitation », « Projet de développement », etc.), la rédaction des questions est devenue, d'année en année, de plus en plus précise, tant dans la formulation (extrêmement méticuleuse, décrivant soigneusement l'objectif à atteindre, les ressources à utiliser, et le temps imparti) que dans l'affectation « chirurgicale » des points, et ce, question par question. Le but étant de diminuer les incessants, sinon croissants recours, plaintes et contestations diverses.

¹⁹ Mon CV a été déposé dans mon dossier étudiant. Il est également disponible ici : <http://eric.kirsch.googlepages.com/newcv>.

²⁰ Rappelons que, par décret, la promotion sociale est tenue de procéder à une évaluation continue (qu'il s'agisse des formations en régime 1 ou régime 2).

Malgré ces louables efforts, malgré, avouons-le, la diminution progressive des matières vues, malgré l'augmentation des exercices pratiques, malgré le recours de plus en plus fréquent à des pédagogies différenciées²¹ (usant du monitorat-tutorat, des travaux de groupes et autres demandes de travaux interdisciplinaires) et au travail en équipe avec mes collègues²², force est de constater que les années 2000 et suivantes ont vu s'accroître le nombre de contestations et de plaintes dans toutes les sections des deux établissements de promotion sociale où j'étais chargé de cours (ou sous-directeur à un moment donné).

Ajoutons à ce tableau peu glorieux les taux d'échec élevés dans la plupart des sections offertes par l'Institut des Carrières Commerciales (idem pour l'Institut Fernand Cocq, où seule la section « Bureautique²³ » est commune avec l'ICC).

Sur un peu moins de 60 inscrits en 1^{re} année en Bureautique (sur deux établissements, l'ICC et l'IFC), pour prendre l'exemple d'une section qui me tient à cœur, seuls 3 étudiants obtiendront finalement le diplôme chaque année²⁴.

2.1. Techniques d'autoévaluation

Cet ensemble de techniques est largement décrit dans mon travail d'examen « L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de motivation génératrice du sentiment d'auto-efficacité personnelle chez l'apprenant » dans le cadre du cours de M. FOX : « Facteurs de motivation et d'engagement dans l'enseignement supérieur » en CAPAES.

Voici les conclusions de ce travail :

Le but du présent travail était de vérifier si l'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant est bien un facteur de motivation générateur d'auto-efficacité personnelle chez l'étudiant.

L'étude réflexive a tenté de montrer que c'était bien le cas. Mais cette modeste étude m'a permis de constater que l'autoévaluation était aussi un facteur d'auto-efficacité personnelle, sans devoir

²¹ Techniques et méthodologies grandement renforcées par l'obtention de l'agrégation en 2004.

²² Y compris la remédiation à titre gratuit (puisque non supporté en promotion sociale), en dehors de mes heures de service.

²³ Il s'agit plus précisément de la section « Technicien en utilisation de l'informatique – Option Bureautique ».

²⁴ Nuançons : en moyenne, 8 étudiants pourraient réussir, car ils ont tous les 8 obtenu toutes leurs attestations de réussite dans tous les cours sauf le dernier, l'épreuve intégrée, qui elle seule permet de délivrer le diplôme technique de secondaire supérieur.

passer par la motivation. Par exemple, j'ai observé que lorsque les étudiants s'octroient eux-mêmes leurs notes, c'est d'abord le sentiment d'auto-efficacité personnelle qui augmente terriblement, et c'est la motivation qui en découle après un décalage temporel.

Autrement dit, mon travail aurait aussi pu s'intituler « L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de sentiment d'auto-efficacité personnelle générateur de motivation chez l'apprenant ».

Qu'en est-il en réalité ? Y a-t-il paradoxe ? Erreur quelque part ? Mon hypothèse est la suivante : l'autoévaluation est bien un facteur de motivation ET un facteur générateur d'efficacité personnelle. Ces deux concepts sont en réalité les deux faces d'un même objet à définir, un peu comme les deux montants de l'échelle hélicoïdale d'ADN. Ces deux faces sont évidemment dépendantes et interdépendantes : l'une influençant l'autre et réciproquement. Autrement dit, la motivation est autant génératrice d'efficacité personnelle que celle-ci est créatrice de motivation. L'étude réflexive a montré cela par diverses observations pratiques et les améliorations proposées ci-dessus permettent de renforcer cette interaction réciproque.

Comment définir, à présent, cet objet socio-cognitivistique dont les limites sont balisées par la motivation et l'auto-efficacité ? À y regarder de plus près, la motivation est une notion qui engendre l'action à partir du but observé (là où l'on veut aller) ; alors que le sentiment d'efficacité engendre l'action à partir de maintenant, de là où l'on se trouve. Ces deux concepts sont donc des alter ego l'un de l'autre, d'une même notion, qui n'est autre que le parcours pour aller de là où on est vers là où on l'a fixé. Ce parcours, dans le cadre d'un cours ou de l'enseignement en général, s'appelle tout simplement « apprentissage ».

Par conséquent, le titre du travail aurait dû être « L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant accélère les apprentissages ».

L'approche de mon travail prenait comme point de vue la motivation et l'efficacité du point de vue de l'étudiant. Le même travail aurait pu être mené du point de vue de l'enseignant. J'ai parsemé mon étude réflexive de telles considérations : car effectivement, ma propre motivation et mon propre sentiment d'efficacité ont beaucoup évolué depuis plus d'un an de pratique du système d'autoévaluation.

Rappelons que dans la pratique, l'enseignant qui fait usage de l'autoévaluation va gagner un temps considérable (plus de corrections à domicile). Ce temps est repris partiellement dans un surcroît d'attention à apporter dans la formulation des contrôles de compétences, dans en amont de la chaîne logistique des apprentissages. Le reste du temps gagné, nous l'avons vu à plusieurs reprises, est consacré à la confection de méthodologies différenciées des apprentissages, d'une part, à l'assistance aux étudiants quand ils soumettent spontanément leurs travaux facultatifs au professeur, d'autre part, et enfin à la conception et à la maintenance d'un site Web par cours (le journal de classe, ou tableau de bord du cours).

Outre le climat positivement transformé de la classe (l'enseignant devient plus un facilitateur-animateur du fait qu'il abandonne son rôle d'évaluateur direct), les étudiants prennent désormais beaucoup plus en charge leurs propres apprentissages (on retrouve bien les deux balises des apprentissages : la motivation et le sentiment d'efficacité, qui interagissent entre eux).

Un sentiment manifeste de confiance réciproque a également été constaté entre l'enseignant et ses étudiants.

Autre constat pratique concret résultant de l'autoévaluation : la diminution des recours (dans mon cas, la disparition totale des recours et autres contestations – en tout cas depuis plus d'un an). En effet, comme les étudiants se sont évalués eux-mêmes, ils ne demandent plus une confrontation avec le professeur pour examiner leurs contrôles. Cela modifie passablement l'organisation de fin d'année, allégeant considérablement les tâches administratives et les relations de confiance entre étudiants et professeurs.

Je recommande donc l'usage de l'autoévaluation telle que décrite dans le présent travail pour certains types d'enseignements. Elle convient parfaitement à la promotion sociale qui pratique l'évaluation continue (au départ propre au régime 1 par modules). Rien n'empêche de faire un usage partiel, ou occasionnel, de l'autoévaluation. Pour rien que les interrogations, par exemple.

Le principal obstacle à la mise en place de l'autoévaluation ne réside pas, comme je l'ai expliqué, dans la confiance à accorder aux étudiants (presque aucun ne triche), mais bien dans l'immense bon cognitif que doit faire l'enseignant pour oser dépasser ses représentations en matière d'évaluation des étudiants.

Mais après, quel bonheur...

La création d'un site Web par cours (le tableau de bord ou journal de classe²⁵) n'est évidemment pas indispensable, mais j'ai constaté qu'il constitue un excellent catalyseur, sinon accélérateur des apprentissages.

De même, proposer aux étudiants de soumettre des questions-types pour les prochains contrôles de compétences, n'est pas indispensable non plus, mais facilite la rédaction des questionnaires et renforce le sentiment d'efficacité des étudiants, sinon leur motivation.

Il en va de même avec l'usage du monitorat, c'est-à-dire encourager certains étudiants à transmettre leur savoir-faire aux autres lors des corrections et autoévaluations : ce n'est pas obligatoire, mais on y gagne en temps et, surtout, en climat de confiance réciproque, sans compter l'effet maître pour le moniteur et l'accélération de l'acquisition des compétences métacognitives transversales (cf. supra) inhérentes à l'autoévaluation.

Les limites que je me suis imposées dans le présent travail, on l'a vu, étaient de ne pas dépasser 60 pages (une page nécessitant une heure de travail, tout confondu, pour ne pas dépasser les quatre fois [facteur multiplicatif standard en agrégation et CAPAES] les 15 heures de cours), et de me restreindre au point de vue de l'étudiant.

Donc, une des voies futures de ce travail pourrait être, précisément, d'aborder le même sujet, mais du point de vue de l'enseignant.

Une autre, d'observer les variantes à la présente technique d'autoévaluation si elle était pratiquée par tous les chargés de cours d'une même section, par exemple. Je suis convaincu que des outils nouveaux verraient le jour, et que pas mal d'améliorations seraient apportées à mon système actuel.

Je souhaite en tout cas vivement que mes collègues expérimentent sans appréhension et sans peur cette méthode d'autoévaluation

²⁵ Tous mes journaux de classe de trouvent ici : <http://tinyurl.com/hqreb>.

formative et formatrice assistée par le professeur, car, indéniablement, elle peut considérablement changer une vie professionnelle.

2.2. Les (auto)contrôles par les TICE

Cette partie fait également l'objet d'un de mes travaux d'examen CAPAES : « Questionnaire programmé sur la psychologie de l'adulte », dans le cadre du cours de « Psychologie de l'adulte » de M^{me} OLIVIER.

Le thème retenu pour l'élaboration de cet ensemble de questions est, précisément, la psychologie de l'adulte.

L'ensemble des séquences d'apprentissages et d'évaluation peut être consulté ici :

<http://eric.kirsch.googlepages.com/ado2>.

Voici les conclusions de ce travail :

Hors projet pilote, le travail contient 32 questionnaires :

- Six phrases à compléter
- Trois mots-croisés
- Neuf choix multiples
- Huit associations de concepts
- Six phrases à reconstruire

Il renferme 26 références internes ou externes, réparties tant dans les questionnaires que dans le site de présentation récapitulatif.

Les batteries de questionnaires générées par *Hotpotatoes* permettent de tester les compétences pour six niveaux distincts de chaque unité de formation²⁶. Ils peuvent en effet servir :

- de test **d'admission**²⁷,
- de test de dispense²⁸,
- de test formatif et formateur²⁹ (préparation aux interrogations et aux examens),
- de test sommatif³⁰ (pour les interrogations durant l'évaluation continue),

²⁶ En terminologie « promotion sociale », il s'agit d'un « cours » comportant un certain nombre de périodes généralement étalées sur plusieurs semaines, à raison d'une fois (généralement) par semaine.

²⁷ A lieu avant l'unité de formation. Il s'agit d'un test visant à admettre ou non l'étudiant à pouvoir suivre l'unité de formation.

²⁸ A lieu aussi avant l'unité de formation. Il s'agit d'un test permettant de dispenser un étudiant de suivre l'unité de formation. Remarque : une dispense n'est valable que dans l'établissement qui l'a délivrée. Autrement dit, si l'étudiant veut passer son épreuve intégrée (terme propre à la promotion sociale, il correspond au travail de fin d'études ou au mémoire selon le niveau d'études) dans un autre établissement que celui qui lui a délivré une dispense, il devra repasser cette unité de formation dans l'autre établissement (ou bénéficier, là aussi, d'une dispense, mais alors en effectuant un nouveau test de dispense).

²⁹ Durant l'unité de formation.

³⁰ Idem.

- de test certificatif³¹ (lors de l'examen final)

En effet, il est non seulement possible de moduler les questionnaires en séquences différentes, mais il est aussi possible de fixer (tant au niveau des questionnaires qu'au niveau plus général des séquences d'apprentissage) des pourcentages de réussite minimum à obtenir.

L'expérience de l'usage des cinq différents types de questionnaires a montré une gradation dans l'apprentissage des connaissances. En partant de l'apprentissage des savoirs de base pour arriver aux connaissances et compétences, la gradation est la suivante :

1. Les questionnaires de type « mots-croisés » conviennent très bien aux définitions et à la fixation des concepts de base.
2. Les questionnaires de type « phrases dont les vides sont à compléter » permettent de décontextualiser les connaissances de base.
3. Les questionnaires de type « phrases à reconstituer » permettent de mieux maîtriser les connaissances.
4. Les questionnaires de type « choix multiples » conviennent très bien tous les niveaux de connaissance, qu'il s'agisse de définitions, concepts élémentaires, questions de réflexion ou de logique, de consolider ou décontextualiser les connaissances, de tester le niveau de synthèse (voir ci-après).
5. Les questionnaires de type « association de concepts » permettent surtout de tester le niveau d'abstraction et de synthèse des connaissances acquises.

Étant donné les limites imposées au présent travail, les voies futures de développement pourraient consister à gérer l'envoi des questionnaires, une fois terminés, à l'évaluateur, via Internet. Le logiciel retenu, *Hotpotatoes*, permet en effet de réaliser cela en toute sécurité (les fraudes sont possibles, comme pour tout autre type d'examen, mais réduites si l'évaluateur impose des limites de temps).

L'avantage d'une telle possibilité serait triple : gain de temps dans l'évaluation, gain en déplacements pour tout le monde, et gain matériel, étant donné que tous les résultats sont centralisés de manière électronique chez l'évaluateur³².

2.3. *Encore un mot sur les TICE*

J'utilise également la technologie Web (la technologie blog est en cours de test) pour une partie indirectement liée à

³¹ À la fin de l'unité de formation, ou lors d'une éventuelle 2^e session.

³² Il lui reste cependant l'obligation de reporter les scores dans son carnet de cotes (éventuellement pondérés selon le type de questionnaire soumis) et de graver le tout sur support informatique pour archivage, à moins que l'établissement n'ait prévu, comme c'est parfois le cas, un espace d'archivage « on-line » pour ses professeurs.

l'évaluation : pour les préparations aux évaluations, en proposant, sur le site du cours (un site Web par cours), appelé « journal de classe du cours de... », des travaux facultatifs qui peuvent bénéficier d'évaluations formatives s'ils sont envoyés par e-mails à l'adresse du professeur, indiquée sur le site Web en question.

Le site de chacun des cours comporte également les annonces des contrôles de compétences, avec parfois rappel des compétences à acquérir et de la manière dont le contrôle sera effectué (durée, ressources, conditions de réalisation, méthodes d'évaluation, etc.)

Les journaux de classe peuvent être consultés ici :

<http://tinyurl.hgreb>

2.4. Les évaluations par choix multiples

Il s'agit de ma technique d'évaluation préférée, à laquelle je suis arrivé, presque naturellement, par nécessité.

J'ai compris qu'il ne servait plus à rien d'insister avec des questions ouvertes il y a une dizaine d'années, lorsque à la question suivante « Expliquez le mécanisme de fluctuation des taux d'intérêt. », posée à des comptables de 2^e année de graduat, j'ai reçu la réponse suivante (ponctuation et typographie comprises) :

« les taux d'intérêt fonctionne d'une manière très lente. pour une recette on fait pour 1 ½ au une perte et dans les 3^e années là qu'au commence à voir les intérêts. Dans les 3^e premières années il y a toujours une perte et lorsqu'au plus l'argent au peut toujours faire du crédit à la banque, pour que la croissance soit plus élevé et pour les intérêts »

Certains collègues me disent que je dois faire abstraction du formalisme et essayer de comprendre ce que les étudiants ont voulu dire (sic). Je regrette, mais les dossiers pédagogiques sont clairs : dans les prérequis aux cours figure, notamment, la maîtrise de la langue française.

Par conséquent, des réponses comme celles de ci-dessus n'obtiendraient aucun point, quand bien même le fond serait-il correct...

Une heureuse rencontre, lors d'un jury, m'a fait connaître un adepte des choix multiples. Je me suis pris au jeu et, depuis, pour un tiers de mes charges de cours, j'utilise cette technique, qui fait appel, par ailleurs, à deux niveaux cognitifs imbriqués : la connaissance et la connaissance de la connaissance (à cause des points négatifs attribués aux mauvaises réponses). Le caractère métacognitif est

malheureusement trop souvent oublié : on ne retient que le caractère « inhumain » des questionnaires à choix multiples. Les QCM conviennent bien aux cours requérant des connaissances factuelles, comme « Banque – Finance », « Droit commercial », « Techniques du contrôle bancaire », etc.

Exceptionnellement, j'utilise également des QCM pour les parties théoriques de certains cours pratiques en Bureautique (« Réseau Internet/Intranet », par exemple).

En plus de 10 années d'expérience accumulées dans la confection de QCM divers, je peux affirmer que les questions à choix multiples nécessitent des améliorations constantes. Quasi aucune question ne peut être considérée comme définitive. Ce sont évidemment presque toujours les étudiants qui m'éclairent sur les différentes interprétations d'une question, et du flou qui en découle encore parfois.

Je corrige donc aussitôt. Si le constat est fait lors de la correction collégiale, le point est évidemment accordé à tous.

2.5. Les évaluations par questions ouvertes

Pour les raisons exposées sous le titre précédent, je ne pratique plus l'évaluation par questions ouvertes que dans les seuls cas suivants : lors des contrôles de compétences individuels oraux ; lors de travaux individuels (notamment ceux qui amènent aux examens dispensatoires) ; lors des contrôles de compétences d'unités de formation pratiques³³, lesquelles constituent tout de même les deux tiers de mes charges de cours.

Ajoutons une autre raison à mon aversion aux questions ouvertes au sens classique (je ne parle pas des questionnaires bureautiques, par exemple, qui demandent de réaliser des exercices pratiques précis) : l'impossibilité d'évaluer les questions ouvertes de manière précise.

Sans tomber dans le travers désormais classique, par ailleurs justement condamné par un tribunal de Bruxelles, qui consiste, par exemple, à demander aux étudiants « Que pensez-vous de... »³⁴, il faut en effet bien avouer que des questions comme « Expliquez le mécanisme de fluctuation des taux d'intérêt. » laisse autant de champ d'interprétation à l'étudiant, même si la question a l'air moins vague.

³³ Il s'agit, par exemple de toutes les formations bureautiques.

³⁴ Le professeur distrait a été très justement condamné car, quelle que soit la réponse donnée par l'étudiant, elle ne pourra être que valable...

Dans de tels cas, quels seraient donc les critères d'évaluation ? Ils resteront toujours flous, à moins de compter le nombre de lignes comprises dans la réponse, par exemple...

2.6. Les évaluations par ateliers en groupe

Les ateliers de travail constituent une technique de travail et d'évaluation privilégiée pour les classes de 8 à 30 étudiants. Cette technique cumule plusieurs avantages :

- Chaque groupe se dote spontanément d'un représentant, qui sert de tuteur-moniteur. Il en résulte un effet d'auto-apprentissage au niveau du groupe.
- Les tuteurs-moniteurs bénéficient de l'effet maître, renforçant ainsi leurs connaissances.
- Les étudiants décontextualisent leur apprentissage.
- L'effet de congruence cognitive permet d'accélérer leurs apprentissages.
- Lors de la correction, l'échange des idées des différents groupes (dont un représentant volontaire ou tiré au sort vient exposer une correction possible) permet de construire les solutions plutôt que d'imposer une solution venant de l'enseignant.
- Si, de plus, l'enseignant utilise un système d'évaluation préalablement expliqué, les groupes peuvent s'autoévaluer et mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses dans les compétences acquises.
- Les travaux de groupe avec moniteurs renforcent le sentiment d'auto-efficacité personnelle des étudiants, lequel augmente leur motivation.

Les matières qui se prêtent aux ateliers de travail en groupe sont les matières pratiques, comme des plans financiers, des statuts de société³⁵, en un mot, des documents réels de la vie économique, qui nécessitent généralement la participation de plusieurs personnes.

Les enseignants qui ne pratiquent pas ce type d'apprentissage et d'évaluation sont rebutés a priori par l'idée qu'ils vont devoir perdre du temps à gérer les groupes. C'est oublier un peu vite qu'au contraire, les ateliers de travail, grâce aux avantages mentionnés ci-dessus, accélèrent et consolident les apprentissages.

2.7. Les évaluations par travaux individuels

Toutes mes évaluations par travaux individuels sont formatives. Certains travaux, qui sont préalablement

³⁵ Je combine la technique des ateliers avec la technique du jeu de rôle, dans ces cas-ci.

annoncés comme faisant partie de l'examen final, bénéficieront alors, en plus, d'une évaluation certificative. Tous les travaux sont commentés en classe et leur description publiée sur le site du cours (voir journaux de classe précédemment signalés). Sur ce site, pour les travaux importants, nécessitant plusieurs semaines, je donne parfois des exemples.

L'exemple le plus abouti des travaux individuels est, évidemment, l'épreuve intégrée d'une section, qui sanctionne les études par l'octroi du diplôme si elle est réussie. Mon expérience de plusieurs années dans les épreuves intégrées en promotion sociale (que ce soit en secondaire supérieur, dans le supérieur) ou dans la haute école F. Ferrer (il s'agit alors des mémoires de fin d'études des sections économiques³⁶), m'a conduit à participer à l'amélioration de l'organisation et du suivi des épreuves intégrées en Bureautique³⁷ (secondaire supérieur). J'ai déjà signalé l'énorme taux d'échec de cette section : plus ou moins 4 réussites (avec diplôme³⁸) par an pour +/- 60 inscriptions chaque année en 1^{re} année (sur deux établissements fréquentés).

Le rapport de cette expérience étalée sur deux ans a été rédigé dans le cadre d'une courte étude³⁹ pour M. P. MALFAIT, inspecteur à la Ville de Bruxelles.

Signalons encore un type de travail individuel particulier. Il s'agit des travaux personnels qui servent à éventuellement dispenser une personne d'une unité de formation en promotion sociale⁴⁰. Mais ce type de travail peut également exister pour des examens de 2^e session.

³⁶ J'y travaille en tant que rapporteur externe ou comme président de jury, selon les années.

³⁷ Très exactement « Technicien en utilisation de l'informatique - Option Bureautique ».

³⁸ Pas mal d'étudiants réussissent toutes les unités de formation, peuvent donc passer leur épreuve intégrée, mais oublient de s'inscrire (malgré nos rappels).

³⁹ KIRSCH, Éric, Compétences transversales et pédagogie différenciée, Institut Roger Guilbert, 2004, 14 p.

⁴⁰ Depuis 2006, la promotion sociale se doit de concevoir, par unité de formation, un examen d'admission (l'étudiant qui n'a pas le titre requis peut-il néanmoins suivre la formation ?), un examen de dispense (l'étudiant pense avoir les compétences et tient à le prouver, de préférence avant que ne commence la formation, en répondant à des questions d'examen ou en élaborant un travail où ces compétences seront évaluées), un examen final anticipé (pour les étudiants qui s'en sentent capables et qui, pour des raisons d'horaires, doivent disposer de l'attestation de réussite de l'unité de formation avant la fin de la formation), l'examen final proprement dit (cas «normal»), l'éventuel examen de 2^e session (qui n'est pas obligatoire, surtout si l'évaluation a véritablement été continue durant la formation).

Par exemple, cette année, un ancien étudiant (1986) tenait à repasser un cours de droit commercial. Je lui ai proposé, pour en être dispensé (le cours avait été suivi et réussi en son temps, mais les matières du droit commercial ont beaucoup changé depuis), de rédiger un travail consistant à mettre en évidence les principaux changements ayant eu lieu en droit commercial depuis qu'il a obtenu son diplôme. Autre exemple, à une personne souhaitant être dispensée du cours de « Méthodes de travail », j'ai proposé de s'organiser pendant une période déterminée pour produire un document structuré développant un des thèmes du cours, en respectant un formalisme détaillé dans une note qui lui a été remise.

Cependant, ces types de « gros » travaux individuels constituent des exceptions. Le principal de mes activités en ce domaine consiste à corriger, commenter, suggérer, verbalement ou par écrit, les travaux facultatifs qui sont proposés en complément des exercices vus au cours, en vue de préparer les contrôles de compétences périodiques.

2.8. Les évaluations par acte de présence

Cette technique d'évaluation consiste à attribuer le certificat de réussite de l'unité de formation sur base unique de la présence régulière aux cours (10 % d'absences injustifiées sont tolérés).

Bien sûr, l'enseignant évalue continûment, de manière formelle, et éventuellement formatrice, le travail des étudiants, qu'il soit individuel ou en groupe, lors d'exercices et éventuelles interrogations. Ces contrôles réguliers de compétences peuvent être assortis ou non d'une note, à titre essentiellement indicatif.

Cette technique est souvent taxée de laxiste par le profane. Mon expérience de plus de 23 années d'enseignement en promotion sociale m'invite à affirmer que cette technique en vaut une autre. Tous les enseignants s'accordent pour dire qu'il existe une étroite corrélation positive entre la réussite d'une unité de formation et la présence régulière au cours.

Le seul problème que j'ai rencontré en pratiquant occasionnellement cette manière d'évaluer réside dans les absences justifiées. Je m'explique : un étudiant peut s'absenter sans justification moins de 10 % du temps total octroyé au cours. Mais il peut – théoriquement – s'absenter

autant qu'il veut si ses absences sont justifiées. Notons au passage que le conseil des études peut toujours refuser un justificatif, même médical, pour des raisons pédagogiques. J'y reviendrai. Le problème surgit pour les étudiants qui cumulent plus de la moitié à, parfois, 90 % d'absences justifiées. Dans ce cas, l'octroi de la réussite à ce cours se justifie-t-il ? Manifestement, non. Mais comment argumenter ce refus, alors que le règlement admet les absences justifiées ? C'est ici qu'intervient l'avis du conseil des études. S'il s'accorde pour affirmer que, pour des raisons pédagogiques – notamment pour insuffisance d'éléments probants d'évaluation –, l'étudiant ne peut recevoir son attestation de réussite, l'avis du conseil des études est alors souverain.

En conclusion, cette technique d'évaluation est pratique dans certaines formations. L'Institut Roger Guilbert (CERIA, Bruxelles), par exemple, l'utilise (par décret, d'ailleurs) pour sa formation pour futurs directeurs d'établissements scolaires (« formation aux fonctions de sélection et de promotion »), ainsi que pour d'autres formations.

Je l'ai personnellement utilisée à deux reprises. À l'Institut Fernand Cocq (Ixelles) pour une formation CEFORA pour demandeurs d'emplois, et l'année passée (2006), avec des comptables (1^{res} et 2^e années), en tant que système d'évaluation alternatif⁴¹ (avec le système classique, par points, avec interrogations et examen).

2.9. Et l'évaluation de l'enseignant ?

Venant du privé, j'ai toujours eu pour habitude de terminer mes formations (car dans ces cas, il s'agissait bien de formations et non d'enseignement) par une évaluation de celles-ci.

Cette évaluation a évolué considérablement au cours du temps, et, lorsque j'ai commencé à l'utiliser dans l'enseignement, je l'ai adaptée à sa spécificité⁴².

⁴¹ Avec une restriction, toutefois : pour des raisons réglementaires, les étudiants utilisant le système d'évaluation par la présence devaient toutefois se présenter à l'examen final et obtenir un minimum de 20 %. L'usage de cette technique n'a d'ailleurs amélioré en rien le taux de réussite, corroborant ainsi la corrélation positive entre la présence et la réussite.

⁴² Petite anecdote révélatrice : alors que j'avais souvent de nombreux commentaires dans mes évaluations en entreprise, je n'en avais presque jamais de la part de mes étudiants. Après quelques années (...), l'explication m'a sauté à la figure : les étudiants ne comprenaient pas le mot « verso », et, effectivement, mon formulaire d'évaluation indiquait « Rédigez vos commentaires au verso de la présente feuille » (voir annexe 1).

Quel est l'usage de cette évaluation ?

Premier usage : je la transmets à ma direction, sans en prendre connaissance préalable (à la fin des évaluations, les formulaires sont rassemblés dans une enveloppe scellée et paraphée par les étudiants, et l'un d'entre eux dépose lui-même cette enveloppe au secrétariat de l'Institut).

Deuxième usage, après les éventuels commentaires de la direction : je prends évidemment connaissance des évaluations.

Ces évaluations ont pour moi deux utilités. Je fais la distinction entre les nouveaux cours (qui doivent se « fabriquer » sur deux à trois ans) et les cours déjà rodés.

Dans le premier cas, ces évaluations constituent une source étonnante d'indicateurs divers (voir annexe 1) qui me permettent de rectifier l'organisation, le contenu et les méthodes d'apprentissage du cours.

Pour les cours « rodés », ces évaluations constituent davantage une confirmation de l'organisation, du contenu et des méthodes d'apprentissage du cours, les changements en ces trois domaines provenant beaucoup plus de mes lectures de sources professionnelles, d'obligations légales, ou causées par un changement important du profil culturel des étudiants⁴³.

Sans trop anticiper sur le chapitre suivant, ce formulaire sera probablement repensé considérablement par les idées que j'ai trouvées en la matière chez De Vecchi [2002] et Jorro [2000].

⁴³ Par exemple (vécu), un cours de « Droit commercial » sera donné très différemment à des comptables ou à des secrétaires de direction, même si le dossier pédagogique est identique. Sauf dans un cas (vécu également) : quand on regroupe les classes...

3. Étude réflexive sur mes pratiques

Au cours de ce chapitre, je vais tenter de mettre en relation l'essentiel des apports des professionnels concernant mon sujet (première partie du présent travail) avec mes pratiques évaluatives personnelles dans ma profession (cf. chapitre précédent, qui en retrace l'historique, les origines et les motivations).

Je propose donc de structurer cette partie en partant de la notion de qualité⁴⁴, pour y saupoudrer mes pratiques d'évaluation, et en analyser l'impact sur la réussite des étudiants par la suite.

3.1. Inventaire des services d'évaluation

Pour augmenter l'exhaustivité de l'inventaire des évaluations possibles lorsque l'on travaille en adoptant un principe d'amélioration permanente de la qualité, parcourons l'ensemble des questions possibles.

- **Qui est concerné par l'évaluation**, qui évalue-t-on et qui évalue ? Tous les acteurs de la chaîne logistique des apprentissages sont-ils concernés : la Communauté Française et son inspection, le PO et son inspection, la direction et son administration, les chargés de cours et personnel assimilé, les étudiants, les partenaires éducatifs extérieurs (comme le CEFORA), les fournisseurs de l'établissement scolaire ? Dans une véritable démarche de *Total Quality Management*, la réponse à cette question est oui. Mais étant donné les limites de mon sujet, je vais délibérément restreindre le champ d'action de ce « qui ? » aux *étudiants* et aux *professeurs*, tous deux en tant qu'acteurs (ils évaluent) et sujets d'évaluation. En conclusion, il faudrait au moins évaluer tant les étudiants que les chargés de cours.
- **Que va-t-on évaluer ?** Qu'il s'agisse d'évaluer les étudiants ou les enseignants, la référence reste le dossier pédagogique de la promotion sociale. Pour chaque unité de formation, l'inventaire des *compétences* à acquérir par l'étudiant s'y trouve. Pour évaluer l'enseignant, il manque dans ce dossier le volet méthodologique. On ne pourra donc, au vu du *dossier pédagogique*, qu'élaborer des questionnaires d'évaluation des professeurs que sur une base transmissive : les compétences ont-elles bien été acquises par les étudiants ?
- **Quand va-t-on évaluer ?** Pour ce qui concerne les compétences des **étudiants**, le décret « promotion sociale » est clair : de manière continue. Donc, pratiquement, le plus régulièrement possible. Personnellement, pour chaque séance de cours je recommande : au moins un quart du temps de chaque cours pour des *exercices corrigés*, permettant une évaluation formative et formatrice ; un *contrôle de compétence* toutes les 2 semaines pour les formations courtes (40 périodes) à toutes les 4 semaines pour les formations

⁴⁴ J'ai pris la référence la plus complète, celle que l'on trouve dans la table des matières des Service Level Agreement (SLA) dans le privé.

moyennes et longues (à partir de 80 périodes) ; un *examen final* certificatif. Ajoutons à cela les **moments d'évaluation spéciaux** : lors des examens de dispense, ou examens anticipés, ou autres examens de 2^e session, sans oublier les examens d'admission. Quant au **professeur**, comme aucun texte légal n'impose une quelconque évaluation hormis les contrôles (normalement) obligatoires que doit effectuer la direction durant les 2 premières années d'entrée en fonction de l'enseignant, je suggère une évaluation par unité de formation terminée. Ce qui fait tout de même une bonne dizaine d'évaluations par année académique (14 pour ce qui me concerne en 2006-2007). Mais quand effectuer cette évaluation ? C'est délicat : *avant l'examen final*, des effets de séduction vont surgir dans les évaluations des étudiants ; *après la correction de l'examen* et la diffusion des notes finales, des effets de rancœur (pour ceux qui n'ont pas obtenu ce qu'ils espéraient) peuvent apparaître. Personnellement, je pratique l'évaluation de mes cours tantôt avant l'examen final, tantôt après.

- **Où va-t-on évaluer ?** Trois lieux sont possibles (dans le cadre des limites imposées au présent travail) : chez *l'enseignant* (cas des corrections classiques), au sein de *l'établissement* scolaire (dans le cas que je pratique, à savoir l'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant), ou chez *l'étudiant* (cas des autoévaluations à distance, via Internet, par exemple – voir mon travail d'examen « Questionnaire programmé sur la psychologie de l'adulte », dans le cadre du cours de « Psychologie de l'adulte » de M^{me} OLIVIER).
- **Combien d'évaluations et combien de compétences va-t-on effectuer ?** J'ai déjà répondu à la 1^{re} question sous la rubrique « quand ? ». Combien de compétences évaluer lors des contrôles de compétences ? La réponse à cette question est liée au temps imparti. Je prévois toujours une heure et 10 minutes de contrôle, suivie d'une demi-heure de correction collégiale et d'autoévaluation, ce qui clôtüre les deux premières périodes de 50 minutes de la soirée. Une heure et 10 minutes de contrôle revient, par expérience, à répondre à une vingtaine de questions à choix multiples, ouvertes, ou une bonne dizaine de micros situations-problèmes. Quant aux examens, toujours du même niveau de difficulté que les contrôles de compétences effectués durant les cours, ils comportent généralement une demi-interrogation. Et comme il existe en moyenne quatre interrogations (= contrôle de compétences) par formation, tout examen vaut quantitativement à peu près deux interrogations (soit 40 questions théoriques ou 20 situations-problèmes à résoudre). La durée des examens est donc presque toujours de deux heures et 20 minutes. Je laisse toujours 10 minutes de relecture et 10 minutes pour déposer les épreuves (nécessaire, sinon indispensable, dans le cas des dépôts sous forme électronique à un endroit précis du serveur ; sans compter le temps qu'il faut aux étudiants pour retrouver leurs bonnes interrogations à remettre avec l'examen aux fins d'augmenter la note finale⁴⁵). La correction de l'examen a lieu durant le temps restant (50 minutes). Concernant l'évaluation de l'enseignant, mon questionnaire actuel

⁴⁵ Pour rappel, chaque interrogation remise intervient pour 20 % dans la note finale, les pour-cent restants constitueront le poids de l'examen dans cette même note finale, sachant que les étudiants ne peuvent remettre que maximum trois interrogations (cas de 60 % de la note finale constitués des interrogations remises et 40 % à l'évaluation de l'examen proprement dit).

(voir annexe 1) prévoit 25 questions tentant de couvrir quantitativement et qualitativement l'évaluation de l'enseignement fourni.

- **Comment va-t-on évaluer ?** Pour **les étudiants**, les possibilités sont aussi nombreuses que les méthodologies d'enseignement. Pour résumer par rapport à la description de mes pratiques ci-dessus (cf. chapitre 2), on peut distinguer les *évaluations classiques* (le professeur corrige les contrôles chez lui, indique une cote, et, éventuellement, des commentaires formatifs), les *évaluations formatives et formatrices* (les corrections des contrôles, examens compris, sont effectuées collégialement en classe, avec les étudiants disposant de leur épreuve sous les yeux, mais après correction et évaluation par le professeur), les *autoévaluations formatives et formatrices* (correction collégiale juste après le contrôle de compétences ou l'examen, suivie de l'autoévaluation par les élèves eux-mêmes) assistées par l'enseignant. Pour ce qui concerne les **évaluations des enseignants**, elles doivent toujours rester *anonymes*, rassemblées après *mélange*, placées dans une *enveloppe scellée et paraphée* par les étudiants, et *remises* au secrétariat de la direction *par un étudiant*.
- **Pourquoi évaluer ?** Pour les étudiants, parce que l'on doit ; pour les enseignants, parce que l'on devrait, ai-je envie de résumer. D'un autre point de vue, l'évaluation est indispensable (à quelque niveau que ce soit, pour quoi que ce soit et pour qui que ce soit) pour *amorcer la boucle de rétroaction* (le feedback analysé au début de ce travail) qui elle seule permet de corriger, d'améliorer la qualité des enseignements. Accessoirement, l'évaluation aboutit à une sanction : la réussite ou l'échec d'une unité de formation (pour les étudiants), ou des méthodes d'enseignement de cette formation (pour les chargés de cours). Mais dans le cadre d'une démarche allant vers plus de qualité, c'est le caractère indéniablement formatif des évaluations qui doit répondre à cette question du « pourquoi ? ».

3.2. **Qui fait quoi, quand, pourquoi, où, comment et avec quels moyens ?**

Cette partie de toute charte « qualité » reprend chaque service d'évaluation inventorié ci-dessus pour le détailler en ses différentes composantes et analyser le niveau de responsabilité de chaque intervenant.

L'ordre retenu dans la structure qui suit est celui de l'imbrication des évaluations les unes dans les autres, partant des plus petites pour terminer avec les plus grandes. Les cas particuliers seront étudiés à la fin.

3.2.1. **Procédure d'évaluation par questions**

Le plus petit cycle « évaluation – boucle de rétroaction » consiste à tester ponctuellement, soit de manière préparée,

soit de manière improvisée, un savoir, une connaissance ou, à la limite, une micro-compétence.

L'enseignant pose donc une question ou un micro défi, à l'assemblée ou à un étudiant en particulier.

L'évaluation de la réponse se fera le plus possible sur réactions constructives des autres étudiants, le chargé de cours essayant de garder un rôle d'animateur-médiateur plutôt que de livreur de savoirs, quitte à rectifier ou réorienter la phase de construction des réponses, notamment en rappelant certaines références ou autres sources aux étudiants.

Cette technique peut avoir lieu n'importe quand et peut même servir d'introduction à de nouveaux apprentissages.

La pertinence des réponses synthétisées sera initiée par l'enseignant, et l'évaluation formative de la synthèse des réponses clairement expliquée, générant ainsi le début du feedback chez les étudiants, eux-mêmes devant poursuivre leur interrogation métacognitive pour remonter la chaîne logistique des apprentissages jusqu'à l'obstacle épistémologique.

Durant cette phase, l'enseignant procédera de manière tout à fait identique, quitte à remonter jusqu'au moment de la formulation de sa question, s'il se rend compte, avec les remarques et réactions des étudiants, qu'elle était imprécise, mal formulée ou, pourquoi pas, hors de propos.

Cette mini procédure paraît simple, mais elle ne sera efficace, c'est-à-dire génératrice de plus de réussite chez les élèves et l'enseignant, que si elle devient automatique et, surtout, si elle est assortie d'un résultat concret, prenant par exemple tout simplement la forme d'une annotation dans l'agenda du professeur (« Corriger ça ou ça à tel endroit du cours, modifier la question X dans la fiche de préparation de tel cours à telle date, etc.), ou sous la forme d'une remarque dans les notes de l'étudiant, de préférence dans une couleur distincte (dans mes cours de « Méthodes de travail », je propose l'usage de la couleur verte aux étudiants, pour insister sur le caractère « hors prises de notes normales » de l'annotation).

Sans l'inscription de ces annotations par les personnes concernées, la technique d'évaluation par questions, suivie de la construction de la réponse ne sert qu'aux étudiants qui ont déjà acquis les compétences métacognitives pour le faire, pas aux autres, précisément ceux qui en ont le plus besoin.

3.2.2. Procédure d'évaluation par situations-problèmes

L'enseignant aura planifié ce type de séquence d'apprentissage-évaluation. Il donne donc à un moment précis de son cours un exercice, sous forme écrite (photocopies, référence au syllabus, serveur du réseau, ou tableau de classe).

La situation-problème doit respecter toutes les caractéristiques d'une bonne situation-problème (cf. MEIRIEU) :

Quel est le résultat concret à produire, qui soit également une « énigme accessible » aux étudiants ?

Quelles sont les conditions de réalisation : sous quelles contraintes, durant combien de temps, avec quels moyens, etc. ?

Comment aura lieu l'évaluation, et sur quels critères précis ?

Ajoutons à cette séquence classique vue aux cours d'agrégation, la nécessité d'une dernière phase : le début du feedback. Il doit aussi se faire sous l'accompagnement de l'enseignant. Autrement dit, après l'évaluation des résultats, l'enseignant, comme dans la procédure précédente (lorsqu'il pose de simples questions), doit amorcer avec les étudiants la boucle de rétroaction, qui elle seule leur permettra de corriger leur tir des apprentissages.

La suite de la remontée de la chaîne logistique de la situation-problème est sous la responsabilité de l'étudiant. Mais après avoir tenté de transmettre une compétence, l'enseignant, dès l'évaluation terminée, doit transmettre des compétences métacognitives, qui serviront l'étudiant dans tous les autres cours, puisque ces compétences réflexives sont également transdisciplinaires.

Lorsque l'enseignant constate une carence commune, il peut alors, parcourant sa propre boucle de rétroaction, être amené à recommencer la situation-problème sous une autre forme, en la simplifiant ou en la compliquant, tout en incorporant, éventuellement, la transmission d'une nouvelle compétence ou d'une compétence complémentaire à la principale.

Sur quoi porte l'évaluation dans ce cas de procédure ? Moins sur des collections de savoirs que sur des connaissances constituant un ensemble cohérent, et occasionnellement sur des compétences (une à la fois).

3.2.3. Procédure d'évaluation par bilan de compétences

Cette procédure englobe la procédure précédente, laquelle englobait la première. Autrement dit, un contrôle de compétences doit évaluer un ensemble (de préférence cohérent, par exemple portant sur tout un chapitre du cours) de compétences, lesquelles ont été testées préalablement lors de situations-problèmes (cf. procédure précédente), ces dernières ayant elles-mêmes été préparées par l'évaluation des connaissances et des savoirs de base qui la composent, lors de la toute première procédure (évaluation par questions).

Comme il a déjà été mentionné, cette procédure est activée toutes les deux semaines (environ) lors des formations courtes, toutes les quatre semaines lors des unités de formation moyennes ou longues (80 périodes ou plus), de manière à obtenir, par étudiant (sauf absence), un portfolio de quatre contrôles de compétences, couvrant toute la matière du cours et toutes les compétences indiquées dans le dossier pédagogique.

L'enseignant compose un questionnaire à questions (une vingtaine) ouvertes ou selon le mode des choix multiples s'il s'agit de tester des connaissances factuelles (par exemple un cours de « Banque – Finance »).

Pour les unités de formation plus pratiques (exemple : « Édition assistée par ordinateur - Niveau moyen »), le questionnaire proposera une ou plusieurs situations-problèmes pratiques à réaliser, décomposées en une bonne dizaine de sous-objectifs (ou mini situations-problèmes) reliés entre eux. Chaque question doit faire l'objet d'une description détaillée selon le formalisme strict de MEIRIEU rappelé précédemment et, de plus, comporter des mentions très précises sur la manière d'évaluer et l'attribution éventuelle des points.

La durée de tels contrôles de compétences ne devrait pas excéder trois minutes par question élémentaire, soit plus ou moins une heure de test, laquelle sera suivie d'une demi-heure (à peu près) de la correction collégiale (il faut également construire la ou les réponses avec les étudiants) et de l'évaluation des réponses obtenues à chaque question (personnellement, comme je l'ai déjà indiqué, je ne pratique plus que l'autoévaluation assistée : les étudiants s'attribuent eux-mêmes les points après correction formative).

Mais attention, avant cette correction collégiale, n'oublions pas la phase cruciale d'annotation, par l'enseignant, des zones potentiellement sujettes à une fraude possible. Autrement dit, comme il a déjà été dit, le chargé de cours doit rapidement indiquer sur la copie de l'élève les questions sans réponses, ratures et autres annotations faites par l'étudiant, de manière à ce qu'il ne puisse pas (ou moins) ajouter ou corriger des réponses.

En cas d'autoévaluation, l'enseignant doit prévoir également une période de 5 à 10 minutes pour réceptionner les résultats obtenus dans le carnet de cotes et viser la feuille-réponse où cette évaluation est inscrite.

En cas d'évaluation « classique », effectuée par le professeur, celui-ci doit ramasser les réponses, les emporter chez lui, les corriger, puis les ramener en classe pour les redistribuer aux étudiants après commentaire (forcément sujet à critique, palabres et revendications diverses, nuisances qui n'apparaissent plus en autoévaluation).

Dans ce cas « classique », la procédure d'évaluation peut subir une variante : à la fin du contrôle, l'enseignant ramasse les copies pour les corriger chez lui. La fois suivante, il remet les copies pour commencer (en différé, donc) la correction formative. L'avantage de cette variante permet d'éliminer la phase d'annotation à effectuer par l'enseignant juste après la remise des copies, pour signaler les questions sans réponse, les annotations et ratures diverses, afin d'éliminer ou diminuer les cas de fraude possibles. Par contre, la correction arrive tardivement (généralement la semaine suivante), ce qui atténue l'effet feedback et réduit considérablement la motivation et le sentiment d'auto-efficacité personnelle des étudiants.

Commence alors la dernière phase, la plus importante, qui consiste à amorcer avec les étudiants la remontée de la chaîne

logistique des apprentissages, grâce à la boucle de rétroaction initiée par l'évaluation.

Le but de cette phase est de transmettre aux étudiants des compétences métacognitives transdisciplinaires lui permettant d'identifier à quel moment de l'apprentissage il y a eu éventuel problème dans l'acquisition de la compétence mesurée. Ces compétences sont métacognitives puisqu'elles permettent à l'étudiant d'apprendre comment il apprend et d'apprendre comment s'évaluer. Elles sont aussi interdisciplinaires parce que ces compétences, grâce à leur nature métacognitives, sont applicables dans toutes les autres disciplines.

Attention, lors de cette phase, l'enseignant ne fait qu'amorcer la boucle de rétroaction. Il ne peut pas se permettre de la parcourir complètement pour tous. Il peut prendre l'un ou l'autre exemple, mais pas tous les cas qui poseraient problème. Personnellement, je fais encore jouer à ce stade le système du monitorat, en demandant aux étudiants qui ont bien réussi le contrôle de bien vouloir se porter volontaires pour aider à remonter la chaîne des apprentissages avec les élèves en difficulté. Je laisse alors du temps (10 à 20 minutes dans les classes de première année) pour que, grâce à ces moniteurs et mon aide ponctuelle, les étudiants en difficulté puissent repérer où, dans leur apprentissage, il y a eu problème. Grâce aux moniteurs, l'effet de congruence cognitive intervient et ils arrivent plus rapidement à identifier s'il s'agit d'un problème méthodologique, de savoir-faire, de compréhension des questions, de stress, ou autre.

Dans certains cas (souvent dans les classes de première année), j'instaure occasionnellement des séances de remédiation : quand plus d'un tiers de la classe a eu des difficultés. Dans ce cas, je propose aux étudiants qui n'ont pas eu de problèmes de partir ou de rester en tant que moniteurs-assistants.

3.2.4. Procédure d'évaluation certificative

Cette procédure s'active à la fin d'une formation en régime 1 de promotion sociale. Tout à la fin ? Non : à l'avant-dernière séance de cours ! Pourquoi ? Parce qu'alors la dernière séance de cours peut être consacrée à la correction collégiale de l'examen avec les étudiants, ou à la correction individuelle dans les classes peu nombreuses, chacun attendant son tour.

Dans certains cas, notamment dans les petites classes avec des examens principalement pratiques, il est tout à fait concevable de faire passer l'examen en dernière séance de cours tout en corrigeant individuellement et en attribuant la cote finale.

L'usage de la technique de l'examen en avant-dernière séance de cours permet d'éliminer les recours (presque) totalement : il suffit de faire signer l'étudiant, sur sa propre copie, « pour réception de l'évaluation » et pour « réception de la correction commentée ».

Faut-il donner la note finale à l'étudiant lors de la séance de correction ? Seul le règlement des études peut trancher : si la délibération a déjà eu lieu (ce qui peut arriver très vite dans

les cas des délibérations de régime 1, où le conseil des études est réduit au chargé de cours et son directeur), les points doivent être donnés, sinon une simple appréciation (réussi ou pas, assortie, éventuellement, d'une mention plus spécifique) peut être fournie.

Il ne faut pas oublier comment se constitue la note finale dans un système d'évaluation continue comme je le pratique. Lors du dépôt de la copie d'examen par l'étudiant, celui-ci peut remettre jusqu'à trois interrogations (voir contrôles de compétence ci-dessus), les meilleures, celles qui, au vu de l'appréciation que l'élève a de son examen, vont augmenter sa note finale. Quatre cas sont possibles : aucune interrogation remise confère un poids de 100 % à la note obtenue à l'examen (laissant ainsi la liberté aux étudiants qui se sentent forts ou qui ont des problèmes de présence de tout miser sur l'examen) ; une interrogation remise intervient pour 20 % dans la note finale, les 80 % restant constituant la note de l'examen ; deux interrogations remises amènent à une pondération de 40 % / 60 % pour, respectivement, les interrogations et l'examen ; enfin, trois interrogations remises avec l'examen accordent 60 % de la note finale à celles-ci et 40 % de la note finale à l'examen (cas des étudiants qui stressent ou qui préfèrent étaler l'effort sur toute la durée du cours).

La procédure est quasi identique à la procédure précédente décrivant l'évaluation par contrôles de compétences, avec la différence déjà signalée concernant la partie correction collégiale, différée au cours suivant en cas d'examen.

Les questions de l'examen, comme signalé précédemment, devraient porter sur une moitié de chacune des quatre interrogations, faisant ainsi de l'examen une grosse double interrogation, du même niveau d'exigence que lors des contrôles de compétences réguliers durant le cours (j'utilise même souvent des questions déjà posées lors d'interrogations, mais posées autrement, ou de manière inversée).

La durée d'un examen sera donc de deux heures, préférentiellement suivies de 20 minutes supplémentaires, compte tenu de l'effort supplémentaire fourni), elles-mêmes augmentées de 10 minutes pour gérer le dépôt des copies et des interrogations (l'enseignant a intérêt à se munir d'une agrafeuse...).

Remarque : compte tenu de la durée importante de cette épreuve certificative, il n'est matériellement pas possible (sauf cas inventoriés ci-dessus) de procéder à la correction collégiale et encore moins à l'autoévaluation durant la même séance. Ce qui pose le problème suivant : lors de la séance suivante, durant laquelle la correction collégiale a lieu, les étudiants devraient disposer de leur copie d'examen, ce qui est réglementairement délicat (annotations possibles) sinon interdit (les étudiants seraient au courant des points obtenus) si la délibération n'a pas encore eu lieu.

Dans ce cas, l'énoncé de l'examen est rappelé oralement, question par question, aux étudiants, durant la correction. L'effet formateur est diminué par rapport à la procédure d'évaluation par contrôles de compétences, et l'effet formateur

a tout à fait disparu dans ce cas. De même, l'absence d'évaluation en direct, ou d'autoévaluation, donne un rôle passif aux étudiants, diminuant hélas leur motivation et leur sentiment d'auto-efficacité personnelle.

Une solution consisterait à procéder comme lors des contrôles de compétences, mais lors d'une séance de cours suivante. Auquel cas l'enseignant aura, chez lui, annoté chaque copie de manière à éviter les tricheries et autres modifications de la copie originale.

3.2.5. Procédure d'évaluation des travaux

Cette procédure est une des procédures qui s'imbrique dans la procédure « parent » intitulée « Procédure d'évaluation par contrôle de compétence », à côté, en complément de la procédure d'évaluation par situations-problèmes étudiée précédemment.

Il s'agit, pour rappel, d'évaluer des travaux proposés aux étudiants en plus des exercices sous forme de situations-problèmes. En ce qui me concerne, depuis que je pratique l'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, je ne dois plus affecter à ces travaux des récompenses extrinsèques ou de punitions en cas de non-réalisation.

En effet, la motivation et le sentiment d'auto-efficacité personnelle des élèves étant grandement renforcés depuis qu'ils corrigent eux-mêmes leurs contrôles et s'attribuent eux-mêmes leurs notes, ils en viennent, grâce aux compétences métacognitives acquises et développées par l'effet feedback, à participer aux travaux facultatifs de leur propre initiative.

Mieux encore : comme je l'explique dans mon travail d'examen du cours de monsieur FOX (toujours dans le cadre de mon CAPAES), ce sont désormais les étudiants en difficulté qui participent aux travaux (toutefois, un quart à un tiers de la classe seulement), alors qu'avant le même nombre d'élèves participaient aux travaux, mais il s'agissait des « bons » élèves, qui voulaient encore davantage augmenter leurs cotes...

Ces travaux sont individuels ou de groupe. Ils sont réalisés à domicile s'ils sont individuels, parfois en classe s'il s'agit de travaux de groupes (exemple : établir les statuts d'une SPRL ou rédiger son plan financier).

Tous ces travaux jouissent toujours d'une évaluation formative. Sauf cas exceptionnels, aucune note n'est jamais attribuée. Le message à faire passer chez les étudiants par l'enseignant étant que la réalisation de ces travaux facilite l'acquisition des compétences testées lors des interrogations et à l'examen final.

En ce qui me concerne, ces travaux sont proposés une séance sur deux en moyenne, lors du cours oral, et rappelés (avec toutes les consignes de réalisation détaillées) sur le site Internet du cours.

L'évaluation se fait alors dans 90 % des cas par envois d'e-mails entre les étudiants et le professeur.

L'étudiant peut évidemment recommencer ou perfectionner ses travaux aussi longtemps qu'il le souhaite.

Outre le caractère formateur et informateur de cette procédure complémentaire aux exercices réalisés en classe, la technique d'évaluation par travaux permet de renforcer l'effet de groupe dans le cas des travaux de groupes, et, dans tous les cas, de tisser avec les savoirs, via le chargé de cours, des relations autres que celles connues dans le cadre de la classe. L'e-mail étant un médium personnel et « froid⁴⁶ » (au sens de M. MacLuhan) qui complète très bien le médium impersonnel et « chaud⁴⁷ » (toujours au sens de M. MacLuhan).

3.2.6. Procédures d'évaluation des examens d'admission et de dispense

Ces deux procédures sont totalement à part des autres.

Les examens d'admission ont lieu au cours du premier dixième des formations, pour les étudiants qui n'ont pas les titres requis.

Ces examens ont lieu soit à l'inscription, auquel cas soit le personnel administratif les fera passer au fur et à mesure que les cas se présentent (quoique les questions de ces examens aient été rédigées par des chargées de cours – il s'agit principalement de matières portant sur la langue française et les mathématiques élémentaires) ; soit pendant un cours, de préférence lors du premier cours. Dans ce cas, pour éviter les discriminations, il est intéressant de faire passer également le test d'admission aux étudiants qui n'ont pas besoin de le passer (ce sont ceux qui ont déjà les titres requis). C'est ce que je fais en tout cas.

Le reste de la procédure est identique à celle décrite pour l'évaluation lors d'un contrôle de compétences (l'examen d'admission a en effet généralement la taille et le niveau de difficulté d'une interrogation plutôt que d'un véritable examen.

Concernant les examens de dispense (ou les examens finaux passés anticipativement), la procédure est plus stricte que toutes celles envisagées précédemment :

Le chargé de cours a préalablement confectionné un questionnaire du même type (quantitativement et qualitativement) que s'il s'agissait d'un examen final. Ce questionnaire est soumis par l'enseignant à l'étudiant, sur rendez-vous préalable communiqué au secrétariat et à la

⁴⁶ Un médium est « froid » quand le destinataire du message doit le compléter pour avoir une idée du message émis (exemple : le téléphone où les voix sont déformées en plus de l'absence d'image, la télévision normale – pas en haute définition).

⁴⁷ Un médium est « chaud » quand le destinataire du message ne doit presque plus le compléter pour avoir une idée du message d'origine (exemples : un concert, un dialogue en direct, le cinéma).

direction, sur base d'une demande effectuée dans les délais requis par l'étudiant au secrétariat (le professeur reçoit dans son casier la demande originale). Mais il peut aussi bien être soumis par un membre du personnel administratif, le jour dudit rendez-vous.

Dans le premier cas, l'étudiant répond au questionnaire pendant un cours donné par le professeur. Dans l'autre cas, l'étudiant répond au questionnaire soit au secrétariat, sous la surveillance d'un membre du personnel administratif.

Il existe une exception signalée précédemment : le cas des examens de dispense consistant en travaux personnels : ceux-ci sont réalisés à domicile et remis à une date précise au chargé de cours.

Dans tous les cas (exceptions ou pas), la copie d'examen est remise au professeur, qui en effectuera seul la correction et l'évaluation.

Dans ces deux cas de figure, en effet, l'étudiant ne participe pas à la correction et à l'évaluation. La raison est double : ces procédures s'inscrivent dans un cadre strictement réglementaire et administratif, d'une part, et le processus d'apprentissage n'a pas encore commencé ou n'aura pas lieu, d'autre part.

Cependant, le résultat est bien évidemment transmis à l'étudiant par la voie du secrétariat.

3.2.7. Procédures d'évaluation de l'unité de formation par les étudiants

Nous avons déjà évoqué cette technique au chapitre 2. Voyons-en la procédure.

Deux moments sont propices (mais pas idéaux) pour demander aux étudiants d'évaluer leur formation (pour rappel, voir formulaire actuel en annexe 1) : soit après la séance de révision et de simulation de l'examen, juste avant la séance d'examen ; soit à la toute dernière séance de cours, après la correction de l'examen et la remise de l'appréciation du résultat obtenu à chaque étudiant.

La première solution a deux avantages : placée juste après la synthèse de cours (lors de la révision), elle est plus objective, car l'élève a une meilleure vue d'ensemble de son parcours pédagogique ; l'autre avantage étant qu'on dispose de plus d'étudiants que lors de la dernière séance de cours, attribuée à la correction de l'examen...

La seconde solution a le mérite d'évaluer toute la formation, y compris le système d'évaluation (il s'agit d'ailleurs de la question n° 24 du formulaire) mais généralement peu d'étudiants y participent et leur jugement peut être faussé par un effet d'enthousiasme (ils ont réussi) ou de dépression (ils ont raté).

Rappelons la procédure :

À la fin des évaluations (compter entre 5 et 15 minutes), les formulaires sont rassemblés dans une enveloppe scellée et paraphée par les étudiants, et l'un d'entre eux dépose lui-même cette enveloppe au secrétariat de l'Institut.

Après que le directeur en ait pris connaissance, l'enseignant, au plus tard une semaine après, la reçoit dans son casier (généralement avec un commentaire de la direction), afin de rectifier son cours et sa didactique (voir usages de cette évaluation au titre 2.9 ci-dessus).

3.3. Procédures correctives (feedback)

Pour chacune des 5 + 2 procédures détaillées au titre précédent, voyons à présent les plages de tolérance dans lesquelles les mesures d'évaluation peuvent s'inscrire et, en cas de dépassement, quelles mesures sont ou devraient être prise dans le cadre de mes pratiques.

Pour rappel (voir titre 1.2), dans le privé, toute démarche de qualité (type ISO, par exemple) implique généralement une marge de tolérance de minimum 5 %. Autrement dit, dans seulement 5 cas sur 100 une erreur ou anomalie sera tolérée à la fin de la chaîne de production du service ou du bien.

Dans le cadre de l'enseignement, cela signifierait que 5 étudiants sur 100 seulement pourraient se voir refuser leur attestation de réussite.

Rappelons également que je vais tricher : je vais adopter une attitude « esprit orienté qualité » qui va à l'encontre du premier principe du concept de qualité totale : tous les intervenants du système éducatif devraient être inclus dans l'analyse (mais il s'agirait alors d'un autre sujet de travail...), vu que ce sont les statistiques communautaires qui devraient être comparées à ce pivot de 95 % de réussite scolaire.

Non, dans le cadre restreint du présent travail, je vais hélas focaliser sur une seule formation, en analysant les 7 procédures d'évaluation. La règle des 5 % dit que 1 élève sur 20 pourrait rater, pas les autres. Voyons ce que cela donne... Nous excluons les cas d'abandon (entre un tiers et deux tiers des effectifs selon les classes et les sections), en prenant pour prétexte que l'enseignement n'a plus d'action possible sur ces personnes⁴⁸.

⁴⁸ C'est évidemment exagéré. On peut en effet supposer que l'enseignement (au sens institutionnel) aurait dû davantage cultiver la motivation et le suivi de tels élèves...

Compte tenu de cette lourde restriction, analysons la boucle de rétroaction (feedback) de chacune des procédures normales du titre précédent⁴⁹ :

3.3.1. Procédure des évaluations par question

L'information en provenance de la boucle de rétroaction est verbale (cas des réponses orales), éventuellement visuelle (cas des réponses écrites), toujours de nature formative, tant pour l'enseignant que pour les étudiants. À moins de disposer de compétences métacognitives exceptionnelles, l'enseignant est ici mieux placé que ses étudiants pour apprécier la séquence d'évaluation : faut-il reformuler ? Proposer davantage de questions ? Revoir l'apprentissage lui-même ? Tous les étudiants sont-ils concernés (dans ce cas, reprendre l'apprentissage sous une autre forme ou proposer des travaux supplémentaires à domicile) ? Ou seulement une partie d'entre eux (dans ce cas, proposer une éventuelle remédiation assistée par l'enseignant et les moniteurs-tuteurs) ? Etc.

Dans ce type de procédure d'évaluation, quelle sera la marge de tolérance ? Si, dans une classe de 20 étudiants, il n'y en a qu'un qui pose problème, on pourrait négliger le cas. Je ne le fais pas : je le prends toujours, malgré tout, en considération, même si cela n'implique pas nécessairement de m'occuper de lui en délaissant le reste de la classe. Non, il s'agit ici de voir rapidement avec cet étudiant où se situe le problème (9 fois sur 10 il s'agira d'un manque méthodologique : l'élève n'aura pas complété ses notes ou pris ses renseignements suite à une absence aux cours précédents).

Quand plus d'un dixième de la classe éprouve des difficultés, dans (presque) tous les cas, je poursuis la séquence de questions, en, selon le cas, variant les questions, ou en reformulant une partie de l'apprentissage.

3.3.2. Procédure d'évaluation par situations-problèmes

Dans cette procédure, la boucle de rétroaction et les marges de tolérance sont traitées exactement de la même manière que dans le cas précédent. Avec cependant une nuance : en cas de nécessité de consolider les apprentissages, je vais davantage recourir à la technique des travaux complémentaires (facultatifs) à réaliser chez soi. Autre nuance : souvent, les situations-problèmes qui ont posé certains problèmes seront reprises dans les questionnaires de contrôle de compétences.

⁴⁹ Les procédures exceptionnelles, comme l'évaluation par travaux facultatifs ou celle relative aux examens d'admission ou de dispense ne seront donc pas reprises ici.

3.3.3. Procédure d'évaluation par bilan de compétences

Dans cette procédure, l'information en provenance de la boucle de rétroaction est très riche. En effet, nous seulement étudiants et enseignant disposent d'écrits (les copies des étudiants et le carnet de note de l'enseignant), véritables tableaux de bord (du bilan de compétences) individualisés, mais également d'une foule d'informations (de nature collective et individuelle) formatives et formatrices (pour les deux parties) grâce à la correction collégiale et l'autoévaluation.

La boucle de rétroaction agit ainsi tant sur le plan cognitif (acquisition des compétences au sens du dossier pédagogique) que métacognitif (acquisition des compétences transdisciplinaires). C'est lors de cette procédure qu'étudiants et professeur pourront le mieux identifier leurs problèmes respectifs, remonter la chaîne logistique (des apprentissages pour les étudiants, de la didactique pour le chargé de cours) pour corriger leurs faiblesses et consolider leurs forces.

Quelles sont les marges de tolérance dans ce cas de procédure ? Dans tous les cas qui ont posé problème, sur demande des étudiants, l'enseignant indique les références (à l'aide des étudiants) qui permettent de résoudre la question (pour consolider l'apprentissage par recherche de l'information⁵⁰), puis reprend la mini séquence d'apprentissages (pour réexpliquer, toujours à l'aide des étudiants, comment le savoir-faire aurait pu être exprimé parmi les possibilités existantes).

Si plus de trois personnes (sur une classe supposée de 20 effectifs) ont buté sur une question, la compétence correspondante sera réévaluée lors du prochain contrôle ou lors de l'examen (les étudiants sont évidemment avertis). Dans les cas d'évaluation de compétences de base, qui seront reprises ultérieurement dans des compétences plus larges qui y feront référence, l'enseignant doit proposer des travaux complémentaires aux étudiants n'ayant pas acquis suffisamment ces compétences. Mais comme de tels travaux sont facultatifs et laissés à l'appréciation des étudiants, l'influence de cette partie de la procédure reste faible, à moins de jouer sur la (re)construction de la motivation et du sentiment d'auto-efficacité personnelle (voir mon travail CAPAES d'examen chez monsieur FOX).

Résumons donc les marges de tolérance : le principe du « zéro défaut » est appliqué aux compétences non acquises et qui devront l'être, parce qu'elles participent à l'acquisition de compétences ultérieures qui les utilisent ; pour les autres compétences, le besoin de remonter la chaîne logistique des apprentissages est laissée à l'appréciation des étudiants en difficulté : la technique de l'autoévaluation leur permet de

⁵⁰ Pour rappel, tous mes contrôles et examens ont toujours lieu à livre ouvert, l'étudiant pouvant disposer de toute la documentation **personnelle** qu'il souhaite. Pour des raisons d'équité, je refuse toutefois l'usage d'appareils électroniques autres qu'une calculatrice (non programmable).

mesurer l'opportunité d'acquérir ou non telle ou telle compétence, sachant qu'un moins la moitié d'entre elles (sauf les compétences de base) doivent être acquises. Par conséquent, dans la présente procédure, la qualité et le taux de réussite augmenteront si l'enseignant a pu instaurer dans sa classe, grâce à la technique de l'autoévaluation formative et formatrice, une synergie suffisante dans le groupe pour construire et perfectionner la motivation et le sentiment d'auto-efficacité personnelle chez les étudiants. Cette technique est axée sur le principe de confiance mutuelle (voir mon travail d'examen chez monsieur FOX) : l'enseignant restitue aux étudiants leurs propres responsabilités.

3.3.4. Procédure d'évaluation certificative

La gestion de la boucle de rétroaction de cette procédure devrait être en tous points identique à celle de la procédure précédente, étant donné leur nature identique. Seule la « couleur » certificative les distingue. En quoi ? Tout d'abord dans un décalage temporel manifeste : les corrections collégiales n'ont lieu qu'au cours suivant, donc la boucle de rétroaction ne prend véritablement son envol qu'après cette correction.

Autre différence importante : les effets de la boucle de rétroaction, c'est-à-dire l'identification des zones de la chaîne logistique des apprentissages qui sont sujettes à des défaillances, ne prendront cours que lorsque les unités de formation suivantes commenceront.

Deux cas se présentent. Si l'unité de formation testée est réussie, ce sont toutes les unités de formations qui en dépendent qui bénéficieront⁵¹ (plus ou moins selon leur dépendance avec les compétences de l'unité de formation testée) du feedback. En cas d'échec, c'est évidemment l'unité de formation testée, qu'il faudra recommencer, qui en bénéficiera directement et pleinement. Généralement⁵², cette unité de formation démarre à nouveau l'année académique suivante (à moins qu'un examen de 2^e session ne soit organisé, ce qui est rare, non obligatoire et peu recommandé, surtout en cas de respect d'évaluation continue⁵³). Les

⁵¹ Rappelons qu'en régime 1, on ne « rate » plus une année complète, mais une seule et unique formation, celle pour laquelle l'étudiant n'a pas pu acquérir le niveau de compétences requis. Certes, d'éventuels problèmes d'horaires risquent-ils de se poser, surtout en cas d'existence d'unités de formation qui dépendent de l'unité de formation raté.

⁵² Parfois, cependant, elle peut être réorganisée plusieurs fois durant la même année académique.

⁵³ En effet, s'il y a évaluation continue, c'est un non-sens d'organiser une 2^e session, puisque l'étudiant est connu et évalué durant toute l'unité de formation. De plus, l'organisation de telles sessions pose de gros problèmes d'organisation, puisqu'il faut les placer pendant des cours d'unités de formation nouvelles, qui viennent de commencer, à la place du cours qui vient de terminer. De plus, ces sessions ont alors généralement lieu 2 à 4 semaines après l'examen final, laissant ainsi très peu de temps à l'étudiant pour revoir ses apprentissages. De telles sessions servent donc plutôt les élèves mal organisés qui n'ont pas pu organiser leurs révisions dans les délais. Voilà sans doute pourquoi les taux de réussite des 2^e sessions restent

différences qui viennent d'être décrites restent valables pour l'enseignant.

Quelles sont les plages de tolérance acceptables dans la présente procédure ? Personnellement, j'ai eu quelques fois l'immense plaisir d'amener des classes entières à la réussite de leur unité de formation (notamment deux classes de plus de 20 élèves). Mais, malgré toute la logistique évaluative mise en place, abondamment décrite ci-dessus, des « accidents » surviennent à chaque fin de formation, même dans les toutes petites classes de 3 à 4 étudiants.

Dans tous les cas inventoriés ces dernières années, surtout depuis la mise en place du système d'autoévaluation, il s'agit de sympathiques étudiants qui avouent eux-mêmes ne pas pouvoir (ou vouloir) prendre le temps nécessaire à leurs études : ils se contentent de venir (parfois même très régulièrement) au cours, mais jamais ils ne travaillent chez eux.

Ces cas avoués de non-participation ne peuvent être remédiés que d'une seule façon, à mon sens, en agissant sur les méthodes de travail. Voilà pourquoi j'ai demandé de pouvoir donner cette formation il y a déjà 4 ans, en Bureautique, section dans laquelle ce syndrome est récurrent. J'ai rompu en cela une vieille règle par ailleurs éculée, qui veut que ce soit les professeurs de français qui soient en charge de ce cours.

Venant du privé, spécialisé en management et en organisation, il me semblait, toute motivation mise à part, de pouvoir mieux faire construire les compétences transdisciplinaires inhérentes à cette formation que des professionnels de la langue française.

Cette formation aux méthodes de travail me semble tout à fait indispensable dans toutes les sections. Elle n'existe actuellement qu'au niveau secondaire de façon systématique, c'est-à-dire incluse dans le dossier pédagogique de la section. Certes, des initiatives heureuses existent ailleurs, même au niveau universitaire (le projet Tremplin, par exemple), mais pas de manière systématique. Pourtant, cette formation devrait faire partie de tout cursus, dès le début de la 1^{re} année.

Mais revenons à la plage de tolérance. Grâce à l'autoévaluation formative et formatrice qui renforce la motivation et le sentiment d'auto-efficacité personnelle, il est tout à fait réaliste, moyennant l'outil « Méthodes de travail » de concevoir une tolérance « zéro », qui ferait réussir toute unité de formation par tout le monde en maximum deux années académiques, abandons exceptés.

inférieurs, en régime 1, aux taux de réussite lors des examens finaux. Exceptionnellement, en régime 1, des 2^{es} sessions sont parfois organisées en septembre. Il s'agit également d'une hérésie, car il peut parfois y avoir 8 mois entre l'examen final et sa 2^e session, d'une part, et organiser des examens en septembre, c'est imiter l'ancien système dit de régime 2, qui fonctionne par année.

3.3.5. Procédure d'évaluation de l'enseignement

Les informations récoltées à l'issue du questionnaire anonyme concernant la formation et l'enseignant (voir annexe 1) sont toujours intéressantes et permettent de rectifier la prochaine séquence d'apprentissages de la formation.

Cette procédure sera la seule à ne pas bénéficier d'un intervalle de confiance. Pourquoi ? Parce qu'il serait mobile et n'offrirait donc aucune valeur scientifique.

Il serait en effet mobile parce l'enseignant doit nécessairement interpréter les résultats en fonction du moment où le questionnaire a été soumis aux étudiants. Comme il a déjà été dit, celui-ci peut leur être soumis après la séance de révision et de simulation de l'examen final, ou alors après la correction de l'examen et la diffusion des points.

Dans le premier cas, il y a presque toujours un effet d'enthousiasme qu'il faut tempérer.

Dans le deuxième cas, c'est parfois l'inverse : les étudiants déçus manifestent leur déception par des réponses exagérément négatives. Dans ce cas de figure, c'est donc à l'enseignant de nuancer l'ensemble des réponses obtenues. Il vaut donc mieux, pour pouvoir procéder par comparaison, soumettre les questionnaires chaque année au même moment du cours. De même, il convient de prévenir la direction sur la manière d'interpréter les résultats.

C'est grâce à la boucle de rétroaction de cette procédure que l'enseignant peut avoir une assez bonne idée du niveau de difficulté de son cours, de la manière dont il est perçu par les étudiants, du nombre et de la qualité des exercices, des questions, des méthodologies, et, surtout, du système d'évaluation. Mes plus grandes modifications et adaptations de mes systèmes d'évaluation provenaient de ces questionnaires d'évaluation du cours.

3.4. Améliorations possibles

Cette partie du travail procède en quelque sorte de la méthode inverse de celle utilisée dans le chapitre précédent. Dans cette partie, je raccrochais mes pratiques aux idées des professionnels sur le sujet traité. Dans le présent chapitre, je partirai des apports théoriques des professionnels pour améliorer les pratiques des enseignants, et les miennes en particulier.

3.4.1. Gestion de la qualité

Le premier outil qu'utilisent les entreprises (marchandes ou non) disposant de la norme ISO s'appelle **le SLA, ou Service Level Agreement** (les termes anglais font toujours plus

sérieux...). Ce contrat sur le niveau de service à fournir n'existe pas encore dans l'enseignement.

Son ébauche bien : il s'agit de la séquence « projet pédagogique », « projet d'établissement ». Mais ce contrat ne fait que sommairement énumérer une série de services généraux. De plus, ces projets ont été élaborés selon le principe industriel issu du XIX^e siècle : le producteur impose sa loi. Autrement dit, c'est l'autorité d'enseignement qui propose son projet, auquel adhérera l'étudiant dès qu'il signe son inscription. Par cet acte, il marque également son accord pour toute une série de lois, notamment le règlement d'ordre intérieur et le règlement des études. Ils l'oublient souvent...

En ce qui concerne mes procédures, l'établissement d'un tel contrat serait un non-sens puisque, pour rappel, le *Total Quality Management* impose que toute la hiérarchie de l'enseignement soit impliquée et adhère au projet qualité. Nous n'en sommes qu'au début. Mais comme il faut bien commencer un jour, pourquoi ne pas jouer le jeu de l'amélioration continue de la qualité au niveau de l'enseignant et de ses cours ?

Dans ce cas de figure, il faudrait élaborer un contrat avec chaque classe. Laborieux... Surtout qu'il faut au moins une soirée (en allant vite) pour en dresser le brouillon seulement. Autrement dit, si la formation est courte, c'est 10 % de la durée du cours qui est amputée. Il faut encore ajouter une à deux soirées pour les contrôles de compétences et deux soirées supplémentaires pour l'examen final et sa correction. Au total, s'il n'y a pas de congé scolaire durant cette formation de 40 périodes, ce sont 20 périodes (la moitié de la formation) qui ne seront pas attribuées aux matières à voir...

Conclusion, la construction (au sens socioconstructiviste) d'un contrat qualité est une hérésie. Surtout que si c'est l'enseignant qui s'en occupe, il doit recommencer pour chaque groupe-classe. Certes, cela irait plus vite avec les groupes qui connaissent déjà le système.

On en vient donc rapidement à se dire que le contrat devrait être élaboré lors des premiers cours de première année. Personnellement, quelques fois seulement j'ai fabriqué de tels contrats avec mes élèves. Le hic, outre les problèmes déjà mentionnés, c'est que les étudiants sont rarement tous là lors des premiers cours. Et ceux qui arrivent en cours d'élaboration du contrat se demandent bien dans quoi ils sont tombés...

Donc, pratiquement, sauf exception, l'élaboration du contrat qualité sera, hélas, éludée, ou, pire, le contrat sera imposé par le PO, sous le couvert juridique de la signature lors de l'inscription, ce qui est tendancieux et ne résisterait pas bien longtemps lors d'une plaidoirie...

Alors que faire participer les étudiants à la création du contrat qualité augmente terriblement leur sentiment d'auto-efficacité personnelle et leur motivation.

Une remarque s'impose cependant, en faveur du contrat imposé. Cela peut paraître paradoxal, mais dans le privé, les parties qui prenaient part à l'élaboration du SLA étaient toutes des personnes professionnelles (normalement) compétentes et connaissant parfaitement leur sujet. Dans le cas de l'enseignement, comment un étudiant peut-il apprécier la

pertinence de devoir tester telle ou telle compétence qu'il n'a pas encore acquise ? Quand on a affaire à des étudiants peu socialisés, comment leur faire comprendre le principe même du contrat, de sa nécessité, et de ce qu'il va couvrir ? Il y a tout un processus éducatif qui se révèle souvent indispensable, comme préalable à toute discussion à propos du contrat qualité.

J'en conclus que la rédaction d'une charte « qualité », incluant droits et devoirs de chacune des parties (étudiants et enseignants), avec leurs niveaux de qualité respectifs, les contrôles et les procédures de réajustement, peut se concevoir de manière plus réaliste dans un cours de « Méthodes de travail » (j'y reviens), en 1^{re} année.

Le formalisme du contrat (qu'il s'agisse de sa formule imposée ou construite) est établi au tableau, au fur et à mesure de sa conception et de ses modifications. Il est remis au net sur le site du cours, disponible n'importe quand par tout le monde.

Les autres principaux outils participant au principe de qualité constamment améliorée sont, notamment, *le système de mesures* (appelé techniques d'évaluation dans l'enseignement) et *les procédures de réajustement* (remédiation, pédagogies différenciées, etc.) en cas de dépassement des marges de tolérance (taux d'échecs dépassé)

J'ai abondamment parlé de mes techniques d'évaluation au chapitre 2. Les procédures de réajustement, outre la remédiation et les pédagogies différenciées que j'ai traitées dans d'autres travaux, le travail d'examen pour le cours CAPAES de monsieur FOX a mis en évidence que si la confiance est accordée aux étudiants, mieux que l'évaluation classique, l'autoévaluation formative (collégiale) et formatrice (auto-attribution des notes) assistée par l'enseignant génère un sentiment d'auto-efficacité personnelle et une motivation qui permettent aux étudiants de remonter la chaîne logistique des apprentissages pour identifier leurs forces et leurs faiblesses.

Le présent travail complète cette étude, dans le sens où le concept de qualité consiste en la boucle de rétroaction qui permet les réajustements des apprentissages.

Que pourrait-on améliorer dans les procédures de réajustement issues de l'autoévaluation ? Essentiellement, selon moi, la « culture ou esprit qualité », qui ne peut s'enseigner que dans un cours comme « Méthodes de travail » sur lequel j'ai insisté souvent dans le présent travail.

En conclusion, deux voies d'amélioration sont possibles, sinon indispensables, dans le cadre de l'amélioration continue de la qualité : en amont, au niveau « pouvoir organisateur » et Communauté française, où la *culture de « Total Quality Management »* devrait le plus rapidement être captée, comprise, intégrée, partagée, de manière à ce que tous les intervenants de l'enseignement soient convaincus de la nécessité d'adhérer à l'idée d'améliorer continûment la qualité des enseignements.

En aval, côté apprenants, cette adhésion est indispensable pour valablement conclure les contrats, chartes et autres

projets de qualité. Le travail de construction à cette sensibilisation passera par la *transmission de compétences transdisciplinaires*, par exemple dans des formations aux méthodes de travail et de gestion de sa carrière académique (qu'il s'agisse d'un étudiant ou d'un professeur).

Dans la pratique, je ne connais qu'une seule tentative de contrat de type SLA dans l'enseignement : il s'agit du « référentiel de compétences » présenté par la haute école Léonard de Vinci lors de la matinée de réflexion du 18 janvier 2007 sur « L'évaluation dans le supérieur... Quoi ? Comment ? ». Ce contrat constitue un début de SLA dans le sens où la partie inventaire des services et mesure des compétences y est tout à fait pertinente. Il manque la partie relative aux définitions des plages de tolérance et les procédures de réajustement (boucle de rétroaction).

3.4.2. Les étudiants, l'enseignant et l'évaluation

Avant d'aborder l'amélioration de mes propres pratiques, quelques mots sur les améliorations possibles de pas mal d'enseignants, au vu de leurs pratiques :

- Avoir toujours à l'esprit une conception formative de l'erreur qu'une conception symptomatique de celle-ci, pour reprendre les termes d'Anne JORRO.
- Focaliser davantage sur les processus d'apprentissage que sur les seuls résultats à obtenir.
- « Avoir en tête la typologie de l'enseignant-évaluateur, pour migrer de l'instructeur-contrôleur vers le passeur-consultant, en passant par l'entraîneur-talonneur et didacticien-conseiller. »
- Ne pas avoir peur de faire confiance aux étudiants et tenter des expériences d'autoévaluation avec eux.
- « Être capable de changer de paradigmes d'apprentissage et d'évaluation : le paradigme de la performance vise le conditionnement et l'évaluation sommative, le paradigme de la maîtrise celui de l'apprentissage programmé et de l'évaluation par remédiation, le paradigme de la construction utilise les situations-problèmes et l'évaluation formative, et le paradigme de la compréhension le projet d'apprentissage et l'apostrophe évaluative. »

Voyons à présent les améliorations possibles de mes pratiques d'évaluation (qu'il s'agisse de l'évaluation classique ou de l'autoévaluation). Outre les recommandations ci-dessus, valables pour tous, la relecture de l'ouvrage de JORRO (et d'autres sur le sujet de l'évaluation) m'incite à perfectionner un outil trop peu utilisé (par moi en particulier) : **le portfolio des compétences**.

Il s'agit d'un document qui complète l'actuel site de chacun de mes cours. Il y reprendrait chaque compétence une à une, en la détaillant, la décomposant, lui affectant des critères

d'évaluation, etc. Ce portfolio pourrait servir de *tableau de bord aux étudiants*, pour connaître l'état des lieux de leur apprentissage. Ce portfolio pourrait être diffusé sur le site du cours sous la forme d'un tableau Excel.

3.4.3. Gestion de la réussite pour presque tous

Concernant l'axe « réussite » (des étudiants et, ne l'oublions pas, des enseignants) du présent travail, la relecture des idées les professionnels sur la question m'amène à certaines améliorations concrètes possibles.

- **« Apprendre aux élèves à apprendre »** : tel est le 2^e titre de l'excellent ouvrage de DE VECCHI. Ce titre couvre à nouveau cette nécessité que j'évoquais pour tous les niveaux d'enseignement (secondaire et baccalauréat) : *imposer un cours de minimum 40 périodes concernant le « métier d'étudiant »*, dans lequel on traiterai, entre autres, des méthodes de travail.
À défaut de voir un tel type de cours dans toutes les sections (pour rappel, il n'existe actuellement qu'en certaines sections du secondaire supérieur et dans quelques formations de graduat), il est du devoir de chaque enseignant de consacrer une partie de ses cours (pourquoi pas, en promotion sociale, la partie intitulée « part d'autonomie » de chaque dossier pédagogique ?) aux méthodes de travail de ses étudiants. Cette initiative passe obligatoirement [DE VECCHI, 2002] par aider les étudiants à se connaître et à s'organiser, mais aussi par une meilleure connaissance des étudiants par l'enseignant (et l'enseignant, se connaît-il ?...)
- Un outil trop peu utilisé pour accélérer les apprentissages est le **tutorat**. L'effet est double : *délégation* des apprentissages (l'enseignant peut alors se concentrer sur d'autres tâches) et *effet de reformulation* des connaissances et des compétences (le tuteur s'exprime dans un autre langage que celui du professeur, livrant un autre point de vue aux étudiants).
Personnellement, je préfère encore le monitorat (tutorat par les pairs), plus facile à organiser, mais surtout à l'effet de reformulation renforcé par la *congruence cognitive* inhérente aux moniteurs (ils parlent le même langage que les étudiants, étant étudiants eux-mêmes). Le **monitorat** convient par exemple très bien aux situations-problèmes en travaux de groupes.
- Adopter davantage, dans le chef de l'enseignant, une **approche par compétences plutôt que pas savoirs**, en ayant en tête la hiérarchie (de l'élémentaire au plus général) de concepts liés au savoir : savoirs, connaissances, compétences.
Ces trois concepts se conjuguent en **trois attitudes** : l'être (savoirs-être, connaissances de soi, compétences autoréférentielles), l'apprentissage (savoirs-apprendre, connaissances d'apprentissage, compétences cognitives et

métacognitives) et l'expression (restitution de savoirs, utilisation de connaissances, compétences décontextualisées).

Ce qui permet d'établir la typologie des savoirs-connaissances-compétences en la décomposant *en neuf catégories classées en deux axes* : l'imbrication des savoirs-connaissances-compétences et la situation de ces trois concepts vis-à-vis de soi (réflexivité, réception, émission).

Cela dit, la meilleure définition des compétences que j'ai trouvée, à la fois pertinente et précise a été donnée lors de la matinée de réflexion du 18 janvier dernier sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur⁵⁴ :



- Comme je le rappelais en introduction, l'enseignant doit développer également sa **perception de ses obligations** : *obligation de compétence* (disposer des titres requis ou de l'expérience nécessaire → pédagogie de la transmission), *obligation de moyen* (mettre tous les moyens possibles en œuvre pour faire apprendre → pédagogie par objectifs opérationnels), et *l'obligation de résultat* (principe de la « réussite pour tous » → pédagogie de la qualité associée au socioconstructivisme optimiste, façon BANDURA).

Ces trois familles d'obligations ne s'excluent pas l'une l'autre, mais se complètent. Cela dit, les **étudiants aussi** devraient connaître ces trois types d'obligation : être étudiant ne suffit pas pour avoir la réussite (obligation de s'inscrire), il doit en effet aussi travailler ses apprentissages hors de la classe (obligation de moyens) tout en se construisant des objectifs réalistes qu'il adapte en fonction de son parcours scolaire (obligation de résultat).

- Une amélioration importante de la réussite des étudiants viendrait assurément de la part d'encore trop nombreux enseignants qui ne décomposent pas suffisamment leurs questions en **situations-problèmes** miniatures assorties de consignes, ressources et mentions relatives à l'évaluation (par points ou non).
Nous connaissons encore tous des collègues qui se satisfont de questions du genre « Que pensez-vous de... » ou autres « Que savez-vous de... »

⁵⁴ Evelynne D'Hoop (HE Léonard de Vinci – ISEI).

Dans le même ordre d'idée archaïque, trop d'enseignants, encore aujourd'hui, se contentent de remettre des points d'interrogation ou d'examen (et encore...) aux étudiants, alors que depuis des années les études (et la pratique) prouvent l'intérêt, sinon la nécessité, de recourir à l'évaluation formative et formatrice. D'où mes expériences d'autoévaluations formatives et formatrices assistées par l'enseignant.

- Dérivée du socioconstructivisme (celui de VIGOTSKI, pas encore celui de BANDURA), une autre amélioration de la réussite des élèves vient de **l'usage des conceptions** de ceux-ci avant d'aborder les apprentissages proprement dits. Autrement dit, l'enseignant ne devrait *plus se contenter des prérequis, mais des préacquis* de ses étudiants pour construire sa didactique et sa pédagogie. Les études – et à nouveau la pratique – montrent que la construction des savoirs, connaissances et autres compétences à partir des représentations des étudiants aboutit à une meilleure réussite de ceux-ci (cf. CRAHAY et REY).

Cela dit, cette construction aboutit parfois, selon les classes, à un travail de déconstruction puis de reconstruction [VANWINKEL, 2004] lorsque les perceptions de certains étudiants sont erronées.

J'ajoute, par ma pratique, que cette construction à partir des représentations des élèves renforce leur sentiment d'auto-efficacité personnelle, donc leur motivation, ce qui ne m'était pas apparu avant de lire BANDURA et VIAU.

Il y a donc un effet boule de neige sur les taux de réussite. J'ajoute que, contrairement à une idée reçue, l'usage de cette technique est tout à fait réalisable dans les grandes classes (le maximum qu'il m'a été donné de tester est un groupe de 43 personnes pour un cours de « Techniques du contrôle bancaire »).

- Le corollaire au bon usage du constructivisme issu des représentations des étudiants est **l'usage des pédagogies différenciées** (voir tous mes travaux d'agrégation en 2004), auxquelles j'ajouterais aujourd'hui, surtout grâce à BANDURA, le sentiment d'auto-efficacité personnelle.

J'explique cette amélioration (partiellement déjà amorcée) de mes pratiques : elle consiste à prolonger chacune des pédagogies différenciées utilisées, par l'évaluation. Mieux, à intégrer directement dans les apprentissages par pédagogies différenciées la notion d'évaluation (de préférence même d'autoévaluation).

Pourquoi ? Parce que l'évaluation est le premier outil concret dont disposent tant l'enseignant que l'étudiant pour amorcer leur boucle de rétroaction (feedback) permettant des réajustements sur la chaîne logistique des apprentissages différenciés, par identification des forces et des faiblesses.

Autrement dit, c'est le cœur même du principe de qualité totale qui resurgit ici, mais cette fois en tant qu'outil d'amélioration de la réussite. Pour résumer : autoévaluation → rétroaction corrective → sentiment

d'auto-efficacité personnelle renforcé (y compris la motivation) → réussite augmentée.

- Comme dernière amélioration possible de la réussite, tant pour mes propres pratiques que pour celles de mes collègues, je me dois de mentionner le **travail en équipe**. Assurément, il s'agit d'un passage obligé, utile et nécessaire, car le travail en équipe est aussi indispensable au principe de qualité totale (voir chapitre 1).

MAIS, comme je le rappelle toujours, le travail en équipe – à moins de bénévolat – est impossible quand on rémunère les enseignants à l'heure ou la période de cours. Autrement dit, toute tentative de travail en équipe par un membre du corps enseignant autre qu'un personnel administratif, est vouée à l'échec : l'enseignant estimant qu'il n'est pas payé pour ces heures de prestations gratuites.

Ce qui n'est pas tout à fait vrai, étant donné qu'un horaire complet de 20 périodes correspond à un travail administratif de 36 heures semaines. Autrement dit, une période de cours payée vaut 1,8 heure de travail à fournir, soit 60 + 48 minutes.

Si l'on déduit la période de cours proprement dite (de 50 minutes), cela laisse 58 minutes de préparation, de correction et de travail administratif au chargé de cours. Par conséquent, toute heure de travail en équipe sera considérée par l'enseignant à déduire de ses 58 minutes hors classe...

4. Conclusion

Résumons-nous ! Le sujet du présent travail consistait à mettre en évidence la relation entre la réussite des étudiants, les techniques d'évaluation et la qualité de l'enseignement.

À la lecture des considérations des professionnels sur ces trois sujets (qui étaient, par ailleurs, les trois compétences choisies parmi les compétences professionnelles que les enseignants devraient posséder), le lien entre eux apparaît de la manière suivante (cf. chapitre 1) :

1. Les principes du **Total Quality Management**, directement issus du monde des entreprises, veulent que les étapes indispensables à toute démarche de qualité soient respectées et inscrites dans un contrat-qualité (le *Service Level Agreement* dans le monde des certifications ISO), consistant à :
 - a. Dresser l'inventaire complet des services à fournir par les parties en présence (étudiants et enseignants, au minimum).
 - b. Pour chacun de ces services, le décrire le plus précisément possible de manière quantitative et qualitative, en mentionnant les ressources disponibles, les éventuels lieux de réalisation ou de fourniture, les délais impartis, les moments de livraison ou de réalisation, ainsi que les responsabilités de chacun.
 - c. Établir les types de mesures et de contrôles, leur moment, qui les prendra en charge et quels sont les intervalles de confiance pour chacun des services à fournir.
 - d. Fixer finalement les actions correctives et de réajustement, ou les mesures à prendre en cas de dépassement des marges de tolérance (boucle de rétroaction ou feedback).
2. La clé de compréhension de l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement repose sur le début de la boucle de rétroaction, là où les mesures de qualité sont effectuées : les **techniques d'évaluation**. L'inventaire de mes pratiques évaluatives est détaillé dans le chapitre 2, famille par famille :
 - a. avec ou sans les TICE (cf. mes sites Web : un par charge de cours),
 - b. avec choix multiples pour les matières factuelles,
 - c. avec questions ouvertes pour évaluer des compétences cognitives plus complexes,

- d. en usant ou non des techniques de gestion de groupe impliquant, notamment, le monitorat,
 - e. en proposant des travaux facultatifs individuels ou en groupe, toujours en complément aux exercices et aux contrôles communs en classe, pour consolider les apprentissages,
 - f. en tenant compte des présences obligatoires (évaluation par présence) ou non,
 - g. et en faisant évaluer les formations par les étudiants.
3. Le dernier lien, qui relie l'évaluation et la réussite, est établi par la pratique d'une technique qui permet de plonger de plain-pied dans le *socioconstructivisme optimiste* de BANDURA : user de **la technique de l'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant**. Autrement dit, faire confiance aux étudiants et leur laisser « construire » leurs propres évaluations sous l'animation de l'enseignant. Cette pratique (récente pour moi : elle date d'à peine plus d'un an et demi) génère :
- a. un sentiment d'auto-efficacité personnelle chez l'étudiant, bien plus important que celui généré dans les apprentissages classiques, parce que l'autoévaluation fait appel à des compétences métacognitives transdisciplinaires ;
 - b. un renforcement de la motivation de l'étudiant, notamment parce qu'il s'approprie une prérogative généralement réservée à l'enseignant ;
 - c. un renforcement des deux effets précédents parce qu'ils se renforcent l'un l'autre (cf. BANDURA) ;
 - d. une augmentation sensible des taux de réussite des étudiants, grâce à la boucle de rétroaction (feedback) qui permet aux étudiants de cerner leurs forces et leurs faiblesses, pour finalement réajuster leurs apprentissages.

Ainsi, l'apport principal du présent travail a été de montrer la **dynamique** qui relie entre elles les trois compétences retenues. Mais cette dynamique n'est pas essentiellement générée par le *principe de qualité totale* : elle est quasi inexistante sans l'instauration de la *technique de l'autoévaluation*, laquelle catalyse véritablement la mise en place de la boucle de rétroaction nécessaire aux *réajustements des apprentissages*. Pour instaurer l'autoévaluation, la principale difficulté réside en un seul point : *oser faire confiance aux élèves*.

Les **apports secondaires** du présent travail figurent :

1. Au début du chapitre 3 relatif à mon étude réflexive. J'y ébauche *sept procédures évaluatives*, donc les cinq premières s'imbriquent les unes dans les autres, pour couvrir tout l'éventail des possibilités d'évaluation sur la chaîne logistique des apprentissages pour une formation donnée ; les deux dernières procédures étant exceptionnelles, mais cependant utilisées (du moins en promotion sociale).
2. Au milieu du même chapitre 3, où je décris les *procédures correctives en cas de dépassement des normes de réussite*, et ce, pour chacune des principales procédures évaluatives vues précédemment. Cette partie permet de corriger le tir, tant dans le chef des étudiants que dans celui de l'enseignant.
3. À la fin du chapitre 3, où sont analysées *les améliorations possibles des techniques d'évaluation et des procédures correctives*. Cette dernière partie a été rédigée dans un double but : non seulement dans l'objectif d'améliorer mes pratiques, mais aussi celles de mes collègues. Beaucoup ne pratiquent pas l'autoévaluation avec leurs étudiants, et beaucoup encore se contentent de les évaluer seulement à l'examen, malgré la législation qui nous impose (en tout cas en promotion sociale) une évaluation continue.

Comme **voies futures** à cette ébauche d'étude entre l'évaluation et la réussite des étudiants, tout en pensant qualité, je verrais plusieurs approches, presque toutes liées aux limitations que je me suis imposées :

- *Étendre l'évaluation* au-delà de l'enseignant, en songeant à tous les acteurs de la chaîne des apprentissages, notamment la Communauté française et son inspection, le PO et son inspection, la direction et son administration, les partenaires éducatifs extérieurs (comme le CEFORA), les fournisseurs de l'établissement scolaire.
- *Étendre le concept de qualité totale* à toute la hiérarchie de l'enseignement. Toutes les études sur la qualité le montrent : dans les entreprises, si tout le monde ne participe pas ou n'adhère pas totalement à l'amélioration de la qualité, son instauration ne fonctionnera pas. Les malheureuses, mais louables tentatives individuelles de quelques enseignants ne suffisent pas, des études devraient être menées au niveau de la direction, du PO et de la Communauté française.
- *Étendre enfin la notion de réussite* aux autres acteurs de l'enseignement. La littérature professionnelle focalise presque essentiellement sur la réussite des étudiants. C'est un peu vite oublier les autres acteurs, à commencer par les enseignants eux-mêmes, les directions, et les autres. Peu d'études existent

sur de tels sujets. La notion même de réussite nécessiterait alors une définition étendue. On parle beaucoup, dans les décrets – notamment le décret « missions » – d'épanouissement de l'élève. Et l'épanouissement des autres acteurs de l'enseignement ?

Si j'avais pu investir plus de temps dans le présent travail (45 heures pour l'instant), j'aurais eu grand plaisir à développer encore le chapitre 3 (quitte à en créer un nouveau) en reprenant chaque procédure en recourant à deux outils que j'ai souvent utilisés dans le privé, lorsque je confectionnais en équipe des procédures relatives à la qualité :

- Le **classement** de chaque étape de chaque procédure dans un **tableau** en 8 colonnes : une colonne pour décrire l'étape, les 7 autres colonnes étant consacrées aux sept questions fondamentales (QQQOCCP).
- **Un diagramme** exposant graphiquement les étapes de chaque procédure (un exemple de procédure SLA est donné en annexe 2).

Assurément, la pratique de l'évaluation, et de l'autoévaluation en particulier, n'est pas la panacée universelle pour arriver à une meilleure réussite pour tous. Mais leur utilisation constitue un passage obligé à toute démarche visant à la meilleure qualité de l'enseignement, elle-même génératrice de plus de réussite.

Comme je le mentionnais en début de conclusion, le principal obstacle viendra le plus souvent de l'inertie du corps professoral lui-même : oser évaluer autrement, oser, par exemple, des expériences d'autoévaluation, oser faire confiance aux étudiants...

E. Kirsch
mars 2007

5. Bibliographie sommaire

- BANDURA (Albert), Auto-Efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003, 847 p.
- BOUND (Greg), YORKS (Lyle), ADAMS (Mel), RANNEY (Gipsie), Total quality management – Toward the emerging paradigm, McGraw-Hill series in management, USA, 1994, 817 p.
- CRAHAY, Marcel, Une école de qualité pour tous, Éd. LABOR, Bruxelles, 1997, 92 p.
- DE VECCHI, Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette Education, Paris, 2000, 237 p.
- FOX, Guy, Évaluation des apprentissages, HEFF, Bruxelles, 2004.
- JORRO, Anne, L'enseignant et l'évaluation – Des gestes évaluatifs en question, Éd. DE BOECK, Bruxelles, 2000, 184 p.
- KIRSCH, Éric, Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 25 p.
- KIRSCH, Éric, Compétences transversales et pédagogie différenciée, Institut Roger Guilbert, 2004, 14 p.
- KIRSCH, Éric, Enquête sur les représentations des élèves et des enseignants sur les facteurs de réussite ou d'échec dans l'enseignement secondaire, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 35 p.
- KIRSCH, Éric, Évaluation formative contre l'échec scolaire, Institut Roger Guilbert, 2004, 24 p.
- KIRSCH, Éric, Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi, Haute École Francisco Ferrer, 72 p.
- PEETERS (L.), Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, De BOECK, Bruxelles, 2005, 172 p.
- VIAU (Rolland), La motivation en contexte scolaire, Éd. De Boeck, Bruxelles, 2003, 218 p.

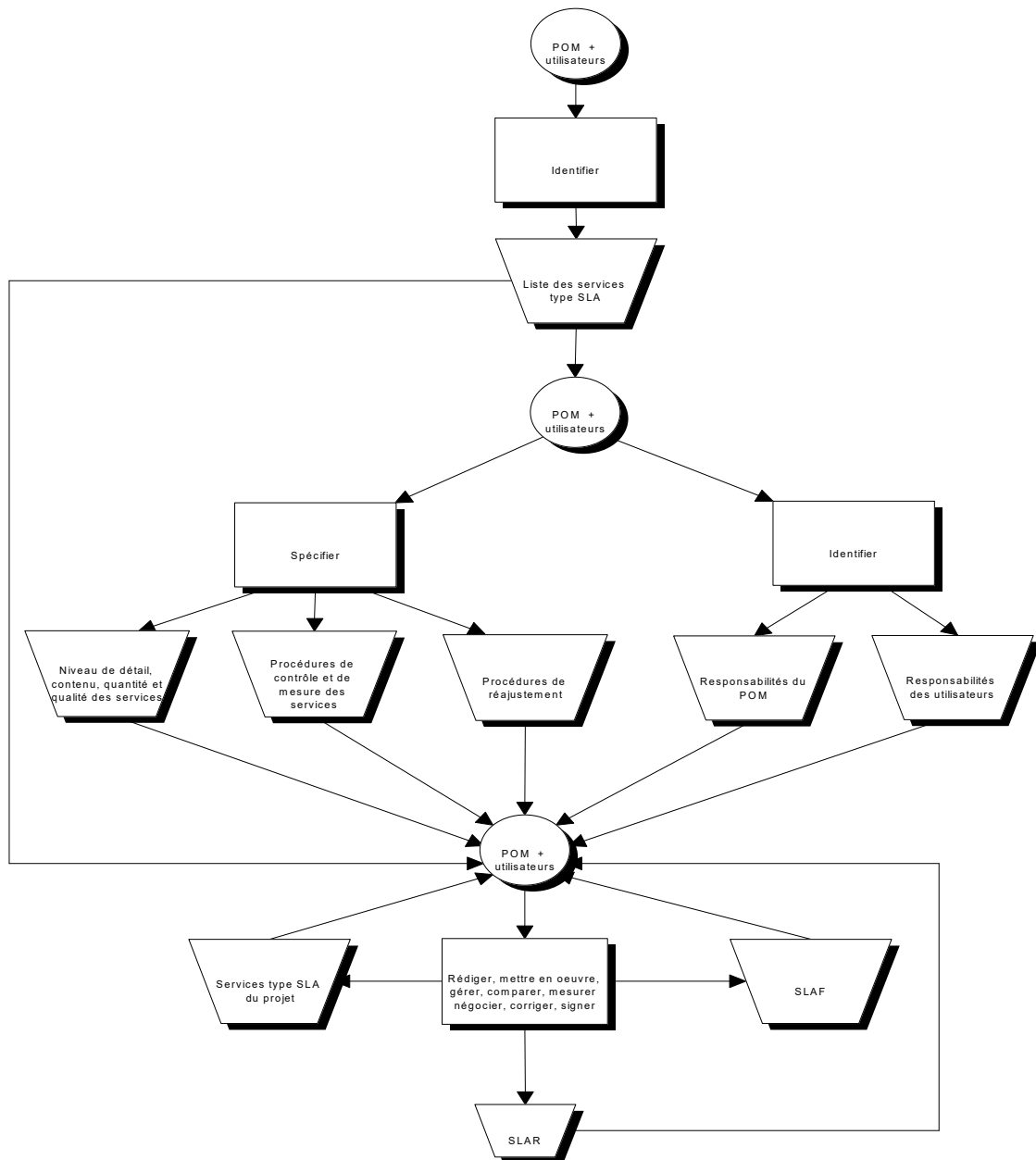
6. Annexes

6.1. Formulaire d'évaluation de l'enseignant et de son cours – Exemple

Unité de formation : Méthodes de travail (60 p.) Section : Bureautique 1	Institut des Carrières Commerciales	Date d'évaluation : 15/01/07 Professeur : É. Kirsch																		
Répondre aux questions par une croix dans la case appropriée SVP.																				
1. Quelle était votre connaissance de la matière avant le cours ? <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>Bonne</td></tr> <tr><td>Assez bonne</td></tr> <tr><td>Faible</td></tr> <tr><td>Nulle</td></tr> </table>	Bonne	Assez bonne	Faible	Nulle	Répondre aux questions par une note allant de 1 ("tout à fait nul") à 5 ("parfait") <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><td>11. Le contenu pratique du cours vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>12. La structure du cours vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>13. L'utilisation des tableaux en classe vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>14. L'utilisation des autres supports pédagogiques vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>15. La documentation fournie ou renseignée vaut :</td><td></td></tr> </table>		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 :					
Bonne																				
Assez bonne																				
Faible																				
Nulle																				
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 :																				
2. Vous avez appris... <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>Enormément</td></tr> <tr><td>Beaucoup</td></tr> <tr><td>Peu</td></tr> <tr><td>Rien</td></tr> </table>	Enormément	Beaucoup	Peu	Rien	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr><td>16. La qualité des questions posées au cours vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>17. La qualité des exercices pratiques vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>18. L'expression verbale du formateur vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>19. Sa préparation des cours vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>20. L'intérêt suscité par le formateur vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>21. L'attention du formateur aux besoins des participants vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>22. L'utilité du site internet du cours vaut :</td><td></td></tr> </table>		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 :		21. L'attention du formateur aux besoins des participants vaut :		22. L'utilité du site internet du cours vaut :	
Enormément																				
Beaucoup																				
Peu																				
Rien																				
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 :																				
21. L'attention du formateur aux besoins des participants vaut :																				
22. L'utilité du site internet du cours vaut :																				
3. Le temps attribué au cours a été... <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>Insuffisant</td></tr> <tr><td>Correct</td></tr> <tr><td>Trop important</td></tr> </table>	Insuffisant	Correct	Trop important	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr><td>23. Dans l'ensemble, le formateur vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>24. Le système d'évaluation du cours vaut :</td><td></td></tr> <tr><td>25. En conclusion, le cours vaut globalement :</td><td></td></tr> </table>		23. Dans l'ensemble, le formateur vaut :		24. Le système d'évaluation du cours vaut :		25. En conclusion, le cours vaut globalement :										
Insuffisant																				
Correct																				
Trop important																				
23. Dans l'ensemble, le formateur vaut :																				
24. Le système d'évaluation du cours vaut :																				
25. En conclusion, le cours vaut globalement :																				
Pendant les cours, le nombre des... <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>Trop faible</td> <td>Bon</td> <td>Trop élevé</td> </tr> <tr><td>4. questions a été...</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5. exemples pratiques a été...</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6. exercices a été...</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>				Trop faible	Bon	Trop élevé	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 ? <i>Sinon, pourquoi ?</i> <table border="1" style="width: 80%;"> <tr><td>Oui</td><td>Non</td></tr> </table>			Oui	Non																
Oui	Non																			
8. Les exemples correspondaient-ils à la matière enseignée ? <i>Sinon, pourquoi ?</i> <table border="1" style="width: 80%;"> <tr><td>Oui</td><td>Non</td></tr> </table>			Oui	Non																
Oui	Non																			
9. Les exercices correspondaient-ils à la matière enseignée ? <i>Sinon, pourquoi ?</i> <table border="1" style="width: 80%;"> <tr><td>Oui</td><td>Non</td></tr> </table>			Oui	Non																
Oui	Non																			
10. Disposez-vous... <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>de pas assez</td> <td>de temps pour</td> </tr> <tr> <td>d'assez</td> <td>répondre aux</td> </tr> <tr> <td>de trop</td> <td>exigences du cours ?</td> </tr> </table>			de pas assez	de temps pour	d'assez	répondre aux	de trop	exigences du cours ?												
de pas assez	de temps pour																			
d'assez	répondre aux																			
de trop	exigences du cours ?																			
Points forts du cours / Ce qu'il faut garder : 1. 2. 3.		Points faibles du cours / Ce qu'il faut éliminer ou ajouter : 1. 2. 3.																		
Remarques, souhaits, suggestions pour vos successeurs : Au verso SVP		Merci !																		

6.2. Exemple de diagramme illustrant une procédure

Voici le schéma expliquant la mise au point d'un *Service Level Agreement* :

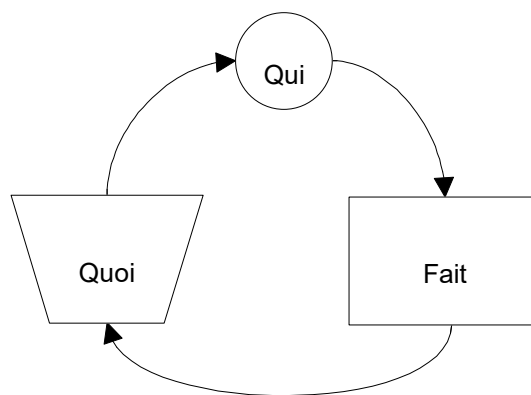


Les trois mots de vocabulaire sont :



La grammaire est constituée de deux règles :

1. L'enchaînement des trois mots précédents se fait dans l'ordre suivant :



2. D'un objet peuvent partir une ou plusieurs flèches.
D'un objet peuvent arriver une ou plusieurs flèches.