

André de Peretti
Jean Boniface, Jean-André Legrand

Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation

Guide pratique


ESF
EDITEUR

Direction éditoriale : Sophie Courault
Édition : Sylvie Lejour
Coordination éditoriale : Maud Taïeb
Relecture – correction : Carole Fossati
Composition : Myriam Dutheil

© 1998 ESF éditeur
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille Desmoulins
92448 Issy-les-Moulineaux cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier
5^e édition 2013

www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2503-7
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^ea, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*À la mémoire vivante de
Jean Boniface
qui a tant contribué à la genèse
et à l'achèvement de cet ouvrage.*

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accès aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles
et sur le site www.esf-editeur.fr*

Sommaire

<i>Introduction à la troisième édition</i>	7
<i>Mode d'emploi</i>	9

PREMIÈRE PARTIE

TABLEAUX DE BORD DE L'ÉVALUATEUR

<i>Chapitre 1.</i> La correction de copies	17
<i>Chapitre 2.</i> Cotations, notations et paramétrages	30
<i>Chapitre 3.</i> Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique	44
<i>Chapitre 4.</i> Pour conduire une évaluation : Référentiels de critères, aptitudes, fonctions et points marquants à observer ou mesurer	53
<i>Chapitre 5.</i> Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement	78
<i>Chapitre 6.</i> Petite enquête sur mes façons d'enseigner	99
<i>Chapitre 7.</i> Auto-évaluation de l'évaluateur	123
<i>Chapitre 8.</i> Différenciation évaluative et nomenclature présente	135
<i>Chapitre 9.</i> Variété de procédures et d'instruments	143

DEUXIÈME PARTIE

TABLEAUX DE BORD DE L'APPRENANT

<i>Chapitre 1.</i> Outils généraux d'auto-évaluation	167
<i>Chapitre 2.</i> Instruments d'évaluation en fonction de la discipline	198
<i>Chapitre 3.</i> Instruments d'évaluation interactive	213

Chapitre 4.	Rôles responsables à proposer ou instituer	239
Chapitre 5.	Des « Q-sorts »	257

TROISIÈME PARTIE TABLEAUX DE BORD INSTITUTIONNELS

Chapitre 1.	Relations et gestion	279
Chapitre 2.	Projets, objectifs et contrats	324
Chapitre 3.	Livrets et dossiers	373
Chapitre 4.	Corps d'inspection et de direction	413
Chapitre 5.	Des examens et des concours	430

QUATRIÈME PARTIE REPÈRES HISTORIQUES ET THEORIQUES SUR L'EVALUATION

Chapitre 1.	Jalons et contextes historiques	461
	<i>Notations et aspirations contestataires</i>	461
	<i>Mutations sociales et communicationnelles</i>	464
	<i>Prudence dans les sciences!</i>	468
Chapitre 2.	Les complexités de l'évaluation	473
	<i>Évaluation et projets d'enseignement</i>	473
	<i>Aspects objectifs et subjectifs de l'évaluation</i>	481
	<i>Évaluation et fluctuations sociales</i>	489
Chapitre 3.	Problématiques et ingénierie	506
	<i>Problématiques d'évaluation</i>	507
	<i>L'ingénierie d'évaluation</i>	515
	<i>L'évaluation évaluée</i>	523
Glossaire	.....	534
Index	.....	538
Table des fiches	.....	541
Table des documents	.....	543
Bibliographie	.....	545

Introduction à la troisième édition

Depuis 1968, le système universitaire et scolaire français est entré dans une zone de turbulences amplifiées, sinon menaçantes. Des débats passionnels sur ses missions et ses résultats, quantitatifs et qualitatifs, ne cessent de se succéder et de provoquer des manifestations devenues monstres, des défilés, millionnaires en participants, à Paris ou sur le territoire national. Enseignants, parents d'élèves et jeunes générations parodent ainsi dans les rues, tour à tour, ou simultanément.

Sans doute, de non moins incessantes mesures de réforme, générales ou locales, se sont succédées sur le théâtre de nos hostilités scolaires et universitaires. Elles sont de plus en plus marquées par la pression stressante de la mondialisation, et même de l'eupéénisation. Et ces mesures ont exigé le recours à des consultations de plus en plus massives, opérées notamment, sous les conduites respectives de Philippe Meirieu et Claude Thelot, auprès de millions d'acteurs et d'usagers de l'Éducation nationale.

L'ampleur de ces consultations et manifestations a fait apparaître la force d'un sentiment populaire, exigeant qu'une réussite culturelle et sociale soit assurée, non plus seulement à quelques-uns ou même à un grand nombre, mais à tous les jeunes, y compris ceux qui ont des handicaps. Il en résulte l'exigence d'une justice qui doit être concrètement ressentie dans l'école par chacun des étudiants ou élèves, dans l'évaluation de son travail et l'aboutissement de ses efforts, mettant au clair ses chances d'une juste orientation.

Un défi est donc jeté au centre de nos conceptions et pratiques d'enseignement et de formation, à nos modalités d'évaluation. Il leur est requis de développer leur clarté, leur variété, leur pertinence et leur capacité de stimuler et motiver, à un niveau qui soit à la mesure des enjeux de complexité que nos sociétés et nos cultures doivent affronter.

Notre institution universitaire et scolaire est encore loin de répondre correctement à ce défi. Il est trop longtemps apparu naturel chez nous que chaque enseignant s'arrange tout seul avec les difficultés accrues de l'évaluation. C'était s'en remettre alors à des procédures routinières de correction et de contrôle, et ignorer les apports de la recherche en éducation et ceux de la docimologie. C'était

Les grandes manifestations pour l'école

Les événements de 1968 sont naturellement dans toutes les mémoires ! D'autres grandes manifestations sont peut-être moins présentes dans nos esprits :

- 1983-1984, à propos de l'enseignement privé ;
- 1987, crise Devaquet ;
- 1992, contre Lionel Jospin ;
- 1994, contre François Bayrou ;
- 2000, contre Claude Allègre dont le mannequin fut publiquement brûlé ;
- 2003-2004, contre Luc Ferry et Xavier Darcos ;
- 2004-2005, contre François Fillon qui fut démissionné après l'échec du référendum sur la Constitution de l'Europe.

Même Jacques Lang ne fut pas épargné. Quant aux réactions à propos du voile...

risquer, à défaut de références, de référentiels ou de variétés de procédures, de s'abandonner à une sélection incessante au lieu d'encourager et de fortifier des élèves en phase de difficulté. C'était alimenter les soupçons d'injustice et nourrir, par suite, les déplorables inclinations au découragement et à la violence. C'était aussi désolidariser les enseignants les uns des autres.

Face à ce défi et aux déficiences rémanentes de notre système éducatif, nous avons voulu, Jean Boniface, Jean-André Legrand et moi-même, subvenir aux besoins de soutien, de réflexion et de perspectives que peuvent actuellement ressentir nos collègues enseignants et formateurs.

Chacun d'entre eux pourra trouver dans le présent ouvrage des problématiques de réflexion et de réponses à ses propres interrogations, et aussi des variétés de pratique et d'instruments, des jeux référentiels, des procédures de différenciation et d'adaptation. Il pourra s'informer à propos de l'évaluation dans le cadre institutionnel : inspections, examens, recrutement. La dernière partie de l'ouvrage dispose des ressources de théorisation pour cette évaluation qui se place tout naturellement au centre opératoire des systèmes éducatifs, ombilic de leur renouveau.

André de Peretti

Mode d'emploi

Quand vous ouvrez cet ouvrage, votre premier souci est-il de :

- Réfléchir sur ce que vous faites, et sur ce que vous pourriez faire en évaluant ?

En ce cas, abordez les chapitres de la première partie.

- Proposer à vos élèves, stagiaires ou apprenants, des processus et des instruments de nature à faciliter leur réflexion et leur auto-évaluation ?

Pour lors, documentez-vous dans la deuxième partie.

- Prendre des idées et des références afin d'assurer validement des responsabilités d'examineur, d'inspecteur, de chef d'établissement, d'administrateur ?

Il conviendra alors que vous consultiez les documents de la troisième partie.

- Comprendre l'importance et le sens attribués, actuellement, historiquement, à l'évaluation ?

Alors, allez consulter les chapitres de la quatrième partie.

Si vous avez quelque hésitation, vous pourriez, à votre goût et selon vos préférences, consulter :

- la table des matières, p. 7
- le glossaire des termes utilisés dans le champ de l'évaluation, p. 534
- l'index, p. 538
- la table des fiches, p. 141 et des documents, p. 543
- la bibliographie, p. 545.

Remarque : nos documents, fiches, considérations théoriques et instruments sont émaillés de « mini-tests », « pauses évaluatives » ou « mementos » qui introduisent des invitations à faire le point sur ce qu'on pense ou ce qu'on fait.

Nota bene – nous avons intitulé :

- « fiche » les instruments sous forme de tests, grilles, Q-sort, etc.
- « document » les textes à valeur informative donnant, le plus souvent, une référence extérieure pouvant servir d'exemple.

Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation

Cet ensemble de textes, documents, fiches et instruments, repose sur les propositions suivantes :

- Il n'y a pas jusqu'ici de formation sérieuse, ni de perfectionnement aux pratiques de l'évaluation en France. Il n'y a pas de *guide* d'une telle formation, ni d'ingénierie suffisante.
- Les conceptions habituelles, en matière d'évaluation, sont réduites à des pratiques triviales et répétitives (correction de copies ou d'interrogations, contrôles et examens), insuffisamment analysées et critiquées, malgré les alertes des chercheurs en sciences de l'éducation qui se sont attachés à ces problèmes.
- L'usage inconscient (sinon excessif) de la notation induit (à défaut d'autres formes de notation qui se sont historiquement développées) des démarches sélectives, insuffisamment différenciées et, donc, discriminatoires pour un certain nombre d'individus.
- Les formes d'évaluation en usage, souvent monotones, ne se présentent pas selon une variété souhaitable et cohérente. Elles ne préparent pas assez les apprenants à une auto-évaluation responsabilisante. Elles sont souvent éloignées des objectifs institutionnels et des incitations officielles, par manque de références et d'outillage.
- Il est possible de présenter une diversité suffisamment étendue d'interrogations et de réflexions, associées à des gammes différenciées d'instruments et de processus, de nature à éclairer, stimuler, personnaliser et enrichir ou renouveler les pratiques sommatives ou formatives des enseignants et formateurs (comme on avait pu le vérifier avec le *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* publié à l'INRP avec le concours financier du Ministère outre son patronage) – afin de favoriser les évolutions indispensables de nos systèmes de formation et d'enseignement ou d'éducation, verrouillées par des pratiques trop restreintes.

La démarche proposée aux formateurs et professeurs se structure donc ainsi :

- 1) première partie : partir du plus habituel (la correction de copies) ; orienter vers un repérage personnel de ce qu'on fait dans une pluralité de possibles ; évoquer quelques alertes docimologiques ; inciter à une évaluation concertée avec celles d'autres acteurs ; se situer ; s'auto-évaluer ; se disposer à expérimenter des formes nouvelles ;
- 2) deuxième partie : décentrer le formateur ou le professeur d'une pratique d'évaluation isolante ; l'ouvrir à un partage de la responsabilité d'évaluation avec les apprenants (stagiaires ou élèves) ; disposer d'une variété d'instruments d'auto-évaluation ou de co-évaluation parmi lesquels choisir pour aider les apprenants ; construire avec ceux-ci des formes adéquates d'évaluation ;
- 3) troisième partie : offrir un éventail d'aptitudes, de compétences, de critères et de visées aussi large que possible pour des missions d'inspection, de direction, de sélection et de recrutement ; ainsi que pour la gestion d'organismes et de systèmes de formation et d'éducation – en vue de faciliter des choix, d'améliorer la pertinence des pratiques, de renouveler les formes trop utilisées ;

4) quatrième partie : disposer à une culture d'évaluation ; rendre explicites les extensions historiques du domaine de l'évaluation ; situer ce qu'on fait en évaluation par rapport à la civilisation émergente ; dépasser une phase de bricolage en éducation pour participer à l'élaboration d'une « ingénierie » d'évaluation.

*
* *

Ce qui est proposé aux professeurs (jeunes ou anciens) comme aux formateurs (d'IUFM, d'organismes professionnels ou d'associations), est, en quatre parties, un ensemble de :

- textes incitatifs ;
- documents à consulter et à partir desquels se repérer comme praticien d'évaluation ;
- fiches de procédures évaluatives à expérimenter ;
- instruments utilisables en direct ou susceptibles d'adaptation personnelle ;
- éléments divers (combinables selon des choix responsables).

Ce que nous faisons et ce que nous pouvons faire

L'évaluation fait bien partie de notre métier de formateur ou d'enseignant, comme de nos fonctions institutionnelles, car, incessamment, nous corrigeons, nous annotons, nous sanctionnons, nous notons : lors de comportements scolaires, d'activités multiples, de productions périodiques, d'épreuves d'examen. Et, corrélativement, nous alertons, nous conseillons, nous orientons, nous invitons à un retour sur leur travail et sur leur devenir nos apprenants, nos élèves bien sûr, mais aussi leurs familles, l'institution scolaire, les entreprises, l'environnement social.

Dès ce premier regard, nous pouvons donc convenir que l'évaluation est une opération complexe, pour nous et pour les autres. Et, comme nous le voyons bien, la notoriété accrue qui lui est maintenant concédée de façon expansive dans nos sociétés modernes (ou postmodernes) à toutes les occasions n'est pas faite pour faciliter sa compréhension, ni sa maîtrise.

Cependant, si nous prenons l'air du temps comme il vient, il peut nous inciter à faire le point sur nos conceptions et nos pratiques en ce qui concerne ce terme (ce paradigme) bien à la mode. Pourquoi pas ?

Donc, faire le point sur l'évaluation dans le cadre de notre rôle et de nos fonctions, soit ! mais, au moins, d'une manière qui soit aussi suggestive que commode. C'est ce que le présent guide voudrait nous aider à réussir, placidement.

Ce qui se dit ou s'observe et ce que nous faisons

La consultation des feuillets, fiches ou documents inclus ici nous permettra, selon notre humeur, de nous interroger ou de nous informer sur ce qui se dit dans la littérature scientifique et professionnelle à propos de son usage et de ses implications dans les activités d'enseignement, de l'éducation à la formation.

Elle nous facilitera, éventuellement, un retour sur ce que nous faisons d'habitude afin d'en prendre une perception plus nette et de constater les limitations, les contradictions, mais aussi les références réelles de nos pratiques – en vue d'enrichir celles-ci et de nous donner des voies nouvelles d'évaluer, c'est-à-dire de mettre en valeur nos apprenants ou nos élèves selon leurs possibilités différenciées, autant que cela est possible, et sans confondre continûment évaluation et sélection.

Selon les moments et les cas, nous pouvons comparer nos modalités d'appréciation ou de cotation, appliquées aux comportements et aux prestations ou productions de nos apprenants ou de nos élèves dans nos classes, à des groupes ou référentiels d'usages ou de procédures relativement étendus, pour les situer et discerner l'adoption éventuelle, souhaitable, de nouvelles procédures ou de nouveaux instruments qui nous intéresseraient.

L'exploration de nos intentions et celle de nos difficultés à les mettre en œuvre, ainsi que celles de nos apprenants peut, par le relais de feuillets ou fiches d'inventaires multiples, donner lieu à des choix nouveaux d'indicateurs (et dont relèvent les valeurs), dans la vie du groupe ou de la classe et dans les activités de nos apprenants (ainsi que dans nos relations avec les autres acteurs de l'institution).

Ce que font nos collègues et ce que nous pourrions tenter de faire

Il sera intéressant de prendre connaissance de certaines manières de faire qu'utilisent des collègues de la même discipline que nous ou d'une autre discipline. Nous pourrions emprunter certains éléments des outils proposés ou certaines phases de procédures présentées dans ce guide pour les adjoindre, les combiner à nos pratiques ou bien pour les transposer à notre goût et selon nos besoins.

Nous pourrions de la sorte découvrir la riche variété des formes d'évaluation possibles et donc en profiter pour faire les choix qui nous conviendraient, tout en comprenant la validité d'autres choix par d'autres collègues. Et nous pourrions trouver, dans la mine d'idées et de procédures réunies en ces pages, de quoi mieux connaître ce qui se vit dans nos établissements ou organismes, de quoi élaborer des projets cohérents pour une ou plusieurs années, de quoi mieux encourager et encadrer nos élèves dans leurs propres projets et cursus.

L'ambition modeste de cet ouvrage serait aussi de permettre à chacun de se construire un *tableau de bord* en vue d'observer finement, sensiblement, ce qui se passe dans les groupes ou les classes, de suivre attentivement les progrès

Mode d'emploi

différenciés des stagiaires ou élèves et de combattre la monotonie des routines en évaluation (comme en aménagement des études de ses élèves) qui peuvent réduire son efficacité et l'efficacité de son enseignement.

Il va de soi que, si les feuillets et documents contenus dans ce guide peuvent être utilisés directement par les formateurs ou les enseignants, ils peuvent aussi être mis à la disposition des formateurs pour servir de fondements à des actions ou séminaires de formation initiale et continue.



1^{re} partie

Tableaux de bord de l'évaluateur

*Evaluer les acquisitions, comportements
et productions des élèves ou stagiaires*

*Tableaux de bord de l'évaluateur*TABLE DE LA 1^{re} PARTIE

Chapitre 1. La correction de copies	17
Chapitre 2. Cotations, notations et paramétrages	30
Chapitre 3. Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique . . .	44
Chapitre 4. Pour conduire une évaluation : Référentiels de critères, aptitudes, fonctions et points marquants à observer ou mesurer . . .	53
Chapitre 5. Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement	78
Chapitre 6. Petite enquête sur mes façons d'enseigner	99
Chapitre 7. Auto-évaluation de l'évaluateur	123
Chapitre 8. Différenciation évaluative et nomenclature présente	135
Chapitre 9. Variété de procédures et d'instruments	143

Chapitre 1

La correction de copies

En premier lieu, l'évaluation peut nous apparaître sur le plan opératoire, comme intimement liée aux activités si fréquentes, si prégnantes, de correction de copies, de devoirs ou d'épreuves d'examen.

C'est donc par l'analyse de ce que nous faisons, personnellement ou collectivement – en intention comme en pratique – en tant que correcteur, qu'il nous paraît normal de commencer par explorer le vaste domaine de l'évaluation.

Et d'abord, que voulons-nous faire quand nous agissons comme correcteurs :

- pour nous, professeurs ou formateurs ;
- pour chacun de nos élèves ou apprenants ;
- pour nos classes ou groupes de stagiaires.

Les inventaires, cadrans ou check-lists que nous vous proposons de prime abord pourraient vous aider (nous aider) à préciser, à tête reposée, ce que nous avons à l'esprit quand nous entendons « corriger ». Il va de soi que nous cherchons à être utiles : mais pour quels propos essentiels, selon quelles intentions pratiques, et en faisant quelles constatations ?

Fiche 1**Inventaire des propos plus ou moins inhérents à une démarche de correction**

Corriger peut vouloir dire rectifier et, par conséquent, aussi bien référencer que valoriser (en désignant ce qui est « correct »); ce terme peut vouloir dire aussi sanctionner, donc, normaliser et enfin sélectionner (signifiant le rappel des normes et leur respect).

Dans cet éventail de propos inspirateurs, je pourrai utilement examiner ce que je me propose de faire, habituellement (H) ou occasionnellement (O) : en cochant, sélectivement, là où je peux localiser le mieux ce qui m'inspire le plus, en toute rigueur.

CORRIGER, CE PEUT ÊTRE...**1. Pour moi, professeur ou formateur**

VALORISER		RÉFÉRENCER		RECTIFIER		SANCTIONNER		NORMALISER		SÉLECTIONNER	
Conforter ma conscience professionnelle		Situer ce que je fais par rapport à des instructions disciplinaires		Ajuster mon cours par rapport aux erreurs des copies		M'apprêter à jauger et/ou sévir		Rappeler et renforcer les lignes fortes de mon enseignement		Appliquer une juste échelle des mérites	
H*	O	H	O	H	O	H	O	H	O	H	O

2. Pour chaque élève ou apprenant

VALORISER		RÉFÉRENCER		RECTIFIER		SANCTIONNER		NORMALISER		SÉLECTIONNER	
Complimenter sur le travail accompli		Marquer les progressions faites		Désigner les inexactitudes ou insuffisances		Animer stimuler ou tancer		Inviter à des réajustements sur des exigences prescrites de conformité		Indiquer le niveau à atteindre	
H	O	H	O	H	O	H	O	H	O	H	O

* H : habituellement ; O : occasionnellement

3. Pour la classe ou le groupe

VALORISER	RÉFÉRENCER	RECTIFIER	SANCTIONNER	NORMALISER	SÉLECTIONNER
Sécuriser et stabiliser le climat de travail	Indiquer les stades atteints dans le programme	Dégager le tableau des difficultés communes constatées	Alerter sur les déviations de méthode et de pensée	Assurer l'équité des comparaisons	Maintenir une pression de compétitivité
H O	H O	H O	H O	H O	H O

Tout compte fait, quelle est, des six catégorisations, celle que je préfère, en tant que correcteur ?

- Valoriser
- Référencer
- Rectifier
- Sanctionner
- Normaliser
- Sélectionner

Fiche 2**Cadrans d'intentions pratiques**

Quels que soient mes options ou propos, je peux chercher à préciser, plus opératoirement, ce que je me détermine à faire, comme intentions pratiques, par rapport à des travaux écrits (ou « sur table ») conçus comme médiateurs : en cochant les cases des intentions qui m'intéressent au premier chef, ou qu'il faudrait que je prenne en considération.

Opératoirement :

Valoriser, c'est :

- Marquer l'intérêt d'une idée
- Souligner un résultat juste
- Encourager une procédure tâtonnante
- Faire part d'une appréciation positive
- Inviter à continuer sur la lancée

Tableaux de bord de l'évaluateur

- Mettre en valeur une qualité d'exposition
- Exprimer la satisfaction
- Donner du sens au résultat obtenu.....

Référencer, c'est :

- Mettre en relation avec des critères explicites
- Indiquer le stade de compétence atteint.....
- Jauger la qualité globale
- Noter la régularité des progrès accomplis
- Proposer des progrès à obtenir
- Rappeler la signification du travail demandé.....
- Proposer une différenciation des efforts à faire selon l'auteur de la copie....
- Fournir un outillage d'auto-évaluation

Sanctionner, c'est :

- Dénoncer les négligences de présentation et de style.....
- Faire des remontrances
- Mettre en exergue les absurdités ou contresens du texte.....
- Reprocher la non-observation des consignes.....
- Stigmatiser les vulgarités, les impolitesse ou le laisser-aller.....
- Ironiser sur la nullité du travail accompli
- Donner tout ou partie à refaire
- Désigner une punition.....

Rectifier, c'est :

- Relever les étourderies.....
- Marquer les oublis ou omissions.....
- Signaler les insuffisances
- Rectifier les inexactitudes
- Redresser les erreurs d'interprétation
- Rappeler le sujet mal compris.....
- Encadrer les résultats faux
- Inviter l'auteur à mieux se relire

Sélectionner, c'est :

- Établir une pression de compétition
- Dégonfler des prétentions injustifiées
- Établir un classement lisible entre les copies.....
- Faire comprendre les contre-indications d'orientations postulées

- Insister sur une hiérarchie des compétences
- Donner des épreuves exigeantes et difficiles
- Éliminer certaines copies notoirement insuffisantes
- Commenter des louanges rares

Normaliser, c'est :

- Préciser les cohérences à respecter.....
- Rappeler les erreurs répétées.....
- Indiquer le score moyen des résultats obtenus.....
- Préciser ce qui est attendu d'une copie.....
- Relativiser les erreurs et les succès.....
- Inciter à la confiance et à la persévérance
- Renforcer une représentation positive de l'élève
- Expliciter les normes attendues à des examens

Fiche 3

Clavier bien tempéré de petites finalités *

La finalité la plus évidente d'une correction de copies est d'être utile et comprise de chaque apprenant, de chaque classe. Mais en pratique, quand je corrige une copie, quelle intention secondaire ai-je en tête, cette fois-ci ou les fois prochaines ?

Vis-à-vis de l'apprenant, je projette de :

	Cette fois-ci	Bientôt
L'encourager		
L'entraîner à s'approprier les critères de correction		
Lui faire prendre conscience de ses démarches, en composition et rédaction		
Lui fournir progressivement un outillage d'évaluation		
L'inciter à faire des essais		
L'accoutumer à des tâtonnements productifs		
L'aider à reconnaître des erreurs sans inhibition, ni ressentiment		
Le pousser à réutiliser postérieurement les acquis constatés		
Le préparer à anticiper sur les travaux ou épreuves à venir		
Lui signifier la relativité des annotations et notations		
L'autonomiser		
L'exercer à l'autocorrection et l'auto-évaluation		

* Source : établi à partir de remarques incluses dans *Corriger des copies, évaluer pour former*, Odile et Jean Veslin, Hachette, 1992, p. 117.

*Tableaux de bord de l'évaluateur***Vis-à-vis de la classe, je me décide de :**

	Cette fois-ci	Bientôt
Créer un climat d'émulation		
Varié les critères et les instruments d'évaluation		
Maîtriser les effets pervers de compétitions individualistes		
Indiquer les différenciations des évaluations effectuées selon les individus		
Expliquer les finalités choisies		
Proposer des séances de correction de copies entre apprenants		
Exercer aux épreuves d'examen à certains moments importants		

Fiche 4**Check-list d'auto-évaluation brève pour le professeur ou le formateur**

Tout compte fait, après avoir jeté un œil aux inventaires ou listes d'intentions et de dispositions, comment dois-je me considérer sincèrement, en ce moment ou depuis quelque temps, en tant que correcteur ?

Je me considère plutôt comme

(cocher 3 cases par exemple) :

- Bienveillant.....
- Attentif
- Laxiste
- Indulgent
- Centré sur les élèves
- Parfois irrégulier
- Routinier.....
- Objectif.....
- Tolérant
- Juste
- Indifférent.....
- Équilibré.....

La correction de copies

- Centré sur la matière
- Parfois inaccessible
- Désinvolte
- Sévère
- Impatient
- Hypersusceptible
- Trop scrupuleux
- Volontiers énigmatique
- Centré sur la discipline
- Parfois agressif
- Lassé

En bref (plusieurs cases peuvent être cochées) :

- Cela peut aller
- Il faut que je tempère mes tendances
- Il faut que je varie mes pratiques
- Il faut que je me ressource avec l'examen des autres documents de ce guide ...

Et je me propose de :

(répondre par oui ou par non)	Oui	Non
En tous cas, ai-je perdu du temps à corriger avec soin mes copies ?		
Dois-je tempérer mon zèle de correcteur		
Puis-je pratiquer l'humour vis-à-vis de moi et de mes élèves et de moi-même ?		

Fiche 5

Mes pratiques de correction

Indépendamment de mes intentions, de mes attitudes de correcteur et de mes petites finalités, je peux (et devrais) m'interroger sur mes pratiques, mais voir aussi au-delà.

Comment est-ce que je procède en prenant connaissance du contenu d'une « copie » : j'insère des marques distinctives ; comment ? qui soient respectueuses des apprenants ; de quelle façon ? raisonnables dans le cadre de la gestion du temps de travail (et donc des procédures) selon quelles idées ? en prenant des précautions, pour rendre intelligibles mes corrections, par quelles formes ? Essayons de voir ce que je fais concrètement.

Il m'importe de :

Marques et traces

	Systemati- quement	À l'occasion	Jamais
Tracer des marques distinctes (couleurs?) à des endroits particuliers en vue d'attirer l'attention de l'auteur de la copie			
Écrire des annotations, dans des places idoines, en guise de commentaires par rapport aux marques tracées (statut de la marge ? espace ouvert à l'écriture?)			
Rédiger des appréciations globales ou partielles			
Préciser le cas échéant une notation de tout ou partie de la copie			

Il importe que toutes ces marques, annotations, appréciations et notations, pour avoir une portée signifiante, soient :

Lisibles clairement			
Compréhensibles par rapport au cadre de l'enseignement dispensé			
Indicatrices (d'erreurs à rectifier, de développements à poursuivre, d'efforts nouveaux à effectuer, de paliers atteints, etc.)			
Référencées à des critères (explicités, rappelés, ajustés, etc.) établis selon des conventions ou après des entretiens, et qui peuvent être individuels (différenciés ou non, par rapport à des apprenants divers)			
Repères des réussites			
Porteuses de conseil			

Fiche 6**Caractéristiques et affinement**

Mes pratiques de correction doivent, d'autre part, présenter des caractéristiques :

	Systématiquement	À l'occasion	Jamais
De respect des apprenants			
De modération (juste ce qu'il faut d'indications; trop serait trop!)			
De sélectivité (éviter de tout corriger en même temps, sans délai)			
De progressivité (demander des efforts, par des exigences de difficulté progressive)			
D'autonomisation des apprenants, par intériorisation patiente des critères et constatations des réussites partielles, en vue de les préparer à leur auto-évaluation			
De variété (se garder de répétitions banalisantes) : « ne corrigeons plus idiot »!			
De relativité (ne valant pas de façon absolue et définitive, mais propres à l'instant)			

Attention : les premières considérations qui précèdent peuvent faire l'objet de développement et d'affinement ; elles peuvent inciter chaque correcteur à s'interroger sur ses pratiques de correction, en vue de leur redonner vitalité, renouvellement, clarté, adaptation, mais aussi, tout en gardant la personnalisation de sa démarche et de ses « traces » de correction, de les rendre cohérentes avec les demandes institutionnelles et compatibles avec les pratiques des autres évaluateurs.

Tableaux de bord de l'évaluateur

Fiche 7**Procédures**

	Fait	À faire
Notons, au demeurant, l'importance qu'il faut consentir à une exploration des images, des représentations, plus ou moins hostiles et, à coup sûr, contrastées, que se font de la correction les correcteurs et les auteurs de copies : il y a là un problème de méthode qu'on ne peut laisser de côté, car il faut nécessairement résoudre les conflits implicites et les incompréhensions tacites.		
Il convient également d'organiser des démarches de correction des copies de telle manière qu'elles ne deviennent ni obsessionnelles ni triviales : en établissant pour les enseignants et les apprenants, une gestion raisonnable du temps, une économie équilibrée et différenciée des efforts. De telles dispositions doivent être rappelées : elles sont loin d'être habituellement ou automatiquement pratiquées.		
Une correction « correcte » suppose encore d'accorder à l'erreur un statut positif : elle est un point d'appui pour une élucidation, une clarification des incompréhensions normales entre enseignants et apprenants, mais qu'il importe de réduire pas à pas. Dans une conception constructiviste de l'apprentissage, elle peut signifier l'obstacle épistémologique qui doit être reconnu et traité afin de transformer les modèles spontanés (qui réduisent ou troublent les conceptualisations et les pratiques opératoires).		

Fiche 8**Précautions**

En ce qui concerne les annotations et les appréciations, il est nécessaire de s'interroger de façon périodique ou, avant de commencer la correction d'un paquet, de copies, sur leur opportunité et leur sens : pour quoi faire ? pour quelle utilisation ?

Je pourrais donc penser à mes :

	Souvent	Parfois
Difficultés de vocabulaire avec l'apprenant		
Formulations vagues ou ambiguës		
Expressions agressives ou malveillantes		
Stéréotypes ou clichés sans portée		
Rédactions trop impersonnelles et distantes		
Inutilités ou excès (qui dissipent ou noient l'attention)		

	Souvent	Parfois
Désinvoltures qui seront interprétées comme des marques d'injustice ou de rejet		
Infidélités faites aux critères annoncés		
Manifestations d'humeur variable ou de contradictions chez le correcteur		
Oublis des alertes docimologiques à prendre en considération		
Recherches excessives de ce qui ne paraît pas convenir		
Restriction maniaque sur le sujet attendu, la réponse ou la solution demandées		

On trouvera des remarques suggestives dans divers ouvrages (voir la bibliographie) pour explorer avec humour les travers ou les difficultés qui nous attendent quand nous opérons des corrections. Des auteurs proposent aussi des pratiques mesurées pour la notation qui est loin d'être toujours nécessaire. On pourra se reporter également à notre tableau sur la variété des possibilités de notation (p. 35).

Vous avez dit « copie » ?

(Cocher le plus important pour moi)

Au terme d'un nouveau parcours accéléré dans le domaine sportif de la correction des copies, qu'il nous soit permis de gloser sur ce terme de « copie ». La dispersion du sens qu'on lui porte peut nous alerter sur des risques de confusion.

- D'un côté, « copie » s'accouple avec « conforme » ; le mot tend à porter une charge d'identité stricte, répétée sans erreur, excluant toute approximation, il désigne une reproduction, un fac-similé, un duplicata, un document « fidèle ».
- D'un autre côté, en tant que « devoir » prescrit, la copie, produite par un apprenant, est habituellement interdite de « copiage » ; elle se doit de présenter un travail original, personnel, faillible et approximatif, c'est un manuscrit : selon certaines conditions et références, mais sans imitation servile.
- Enfin, ce qui ne simplifie rien, copie s'apparente étymologiquement au latin *copia*, et par suite, à *copieux*. Sommes-nous incités, en soubassement sémantique, à une telle abondance (diarrhérique) ?

Il n'est pas simple, ni immédiat, de se situer entre l'acception d'identité et celle d'originalité, entre la reproduction pure et la rédaction construite, entre la concision et la prolixité : ni pour l'apprenant ni pour le correcteur. Imperfections et contradictions doivent cependant être accordées et accueillies pour tous, dans tous les cas ! Mais le report à quelques instruments d'éveil évaluatif peut nous aider à une juste transaction.

Fiche 9**Inventaire des caractéristiques d'annotation à vérifier périodiquement ***

Je marque dans une case l'appréciation que je porte sur mes propres annotations :

	Satis- faisant(e)	À améliorer	À essayer	Sans objet
Lisibilité (sans gribouillage de la copie)				
Placement judicieux sur la copie				
Quantité adéquate et réaliste (limitation ajustée)				
Cohérence assurée au long de la copie				
Hierarchisation des annotations				
Pertinence par rapport aux objectifs précisés par l'enseignant				
Indications compréhensibles par l'auteur de la copie				
Références à des critères explicités et expliqués				
Repérage des points positifs de la copie (en indiquer au moins un)				
Signalisation des réussites et acquisitions stables				
Analyse sélective des difficultés rencontrées				
Repérage des types d'erreurs				
Signalisation sélective d'erreur à prendre prioritairement en considération				
Encouragements				
Présence d'une appréciation générale				
Conseils de méthode				
Propositions de pistes de réflexion et de recherches				
Renvoi au cours ou à des fiches pratiques				
Facilitation de l'autocorrection pour l'auteur de la copie				
Proposition d'une discussion entre les divers apprenants				
Remarques personnalisées				

* Source : inventaire établi à partir de listes élaborées en MAFPEN par des enseignants en formation et publiées par Odile et Jean Veslin, *op. cit.*, p. 45-48.

La correction de copies

	Satis- faisant(e)	À améliorer	À essayer	Sans objet
Distinction entre la copie et son auteur				
Distinction entre les résultats obtenus et la démarche adoptée par l'auteur de la copie				
Invitation à un dialogue avec l'évaluateur				
Explication de la notation par rapport aux annotations s'il y est fait recours				
Différenciation des composants de la note				
Correspondance de la notation à un barème				
Régulation avec les pratiques d'annotation des collègues de l'évaluateur				
Demande à l'auteur de la copie de s'auto-évaluer et de se noter				

Chapitre 2

Cotations, notations et paramétrages

Quels que soient nos propos, nos intentions ou nos petites finalités, et, au-delà de nos marquages et autres indications, nous sommes amenés fréquemment à répartir une série de copies ou de prestations, sinon de comportements, dans un certain ordre (ou classement) et à les situer dans un étalonnage plus ou moins déterminé. Il s'agit bien alors de les **coter**, ou de les **noter**, et ce, à partir du choix de paramètres, c'est-à-dire des variables qu'on peut reconnaître, apprécier et mesurer dans ces prestations ou copies.

Bonnes habitudes ! Mais que faisons-nous, opératoirement, à cet effet ? Et que pourrions-nous faire pour :

1. plus d'efficacité ;
2. moins de routine ;
3. plus de justice.

Efficacité

Pouvons-nous être sûrs, à tout coup, de la pertinence et, donc, de l'efficacité de nos manières d'agir ? Il serait opportun, en ce qui concerne la méthode comme la cohérence, *d'évaluer nos manières d'évaluer* (en cotant, en notant, en adoptant des paramètres).

Situons donc clairement ce que nous faisons habituellement (sinon machinalement) en nous référant aux listes incluses dans les fiches 10 à 12. Et regardons au passage d'autres manières de faire, notamment en termes de cotation, que, d'aventure, il nous plairait d'expérimenter, et qui pourraient s'avérer parfois mieux correspondre à nos plus fermes intentions.

Routines

Au souci de pertinence nous pouvons aussi adjoindre une recherche raisonnée en vue de renouveler nos modes opératoires. S'il convient, en effet, de disposer de quelques routines éprouvées, il faut nous méfier de leur usage à

la longue. Nous savons bien que ce qui est reproduit uniformément, avec quelque apparence d'inertie, engendre, quelle que soit sa valeur, la monotonie, l'ennui, et donc, à terme, une lassitude, sinon un découragement, et cela, peut être vrai pour nous comme pour nos élèves (qui, trop souvent, en font état).

Or, notre action pédagogique ou formative requiert, par nature, une fraîcheur de tous les instants, une exigence de renouvellement tonique. Ravivons donc la mise en œuvre de nos routines, celles de notation notamment, en surprenant par quelques **nouvelles façons de noter** (ou aussi de coter), détectées dans la lecture attentive des fiches n^{os} 11, 11 *bis* et 11 *ter*, afin, en bons animateurs, d'ajuster nos pratiques à nos propos les plus vivants.

Justice

Par surcroît, toute action régulatrice suppose une **variété** suffisamment élargie de modalités et de prises en compte opératoires. C'est ce que rappelle, pour tout système complexe, la loi de la variété requise énoncée par William Ashby¹.

Les procédures d'évaluation sont naturellement, dans le système éducatif (complexe par excellence), des actions de régulation intervenant sur les comportements d'apprentissage et de coopération ou les prestations des élèves ou stagiaires, éléments mêmes de ce système. Mais, à la base des opérations évaluatives, on peut se demander si nos choix de variables mesurables (ou appréciables) prises en considération, sous forme de paramétrage, sont suffisamment variés pour tenir compte de toute la diversité des possibilités, voire des aptitudes ou des talents latents, de nos élèves ou stagiaires.

On peut en douter. En tout cas, ne doit-on pas regarder posément, consciencieusement, s'il est possible d'enrichir nos palettes de paramètres habituels, parfois restreints à l'usage, par quelques nouvelles variables qui pourraient donner des chances nouvelles à certains élèves, dont les possibilités concrètes ne sont pas assez mises en valeur. Et ces variables nous poseront des problèmes de choix efficaces et renouvelés de cotation et de notation.

Pratiquement...

Dans la consultation des listes qui suivent, nous avons bien deux objectifs à poursuivre : situer nos manières de faire, habituelles ou occasionnelles ; et choisir des innovations que nous estimerions utiles d'expérimenter.

1. Cf. Peretti (A. de), *Controverses en éducation*, Paris, Hachette, 1993, pp. 312 à 315.

Tableaux de bord de l'évaluateur

Comment nous y prendre ? Il suffit de relever, au fil de la lecture des listes, les numéros des formes opératoires, habituelles, occasionnelles, à expérimenter et de les reporter ensuite dans les cases du tableau-mémoire à la fin du chapitre.

► Utilisez le tableau-mémoire page 42

Référentiel des procédures de cotation

La cotation des prestations ou des copies peut, en effet, prendre des formes multiples :

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- ri- menter
C1	Une attribution de note (sur 5 ; sur 10 ; sur 20 ; sur 100), susceptible d'être effectuée par des modalités variées (voir ci-après la fiche 11 « Référentiel des formes de notation »)			
C2	Un codage conventionnel en lettres (fréquemment A, B, C, D, E)			
C3	Un classement selon des rangs (d'intérêt ; de densité ; de quantités produites ; de performances en durée, en position obtenue, en efforts mis en œuvre ; de valeurs, etc.)			
C4	Un repérage sur des échelles graduées par degré de difficulté, de pertinence, de créativité, de quantité de travail effectué, de qualité de compréhension ou de raisonnement, de valeur de présentation et de fini, de synthèse et de concision, d'analyse détaillée, etc.			
C5	Une désignation en soulignement ou encerclement, (sur un tableau ou sur une liste variée et contrastée) de comportements ou de savoirs ou savoir-faire, acquis ou habituels			
C6	Un établissement de profils (d'acquisitions, de performances, de progrès, etc.) en échelonnant des résultats sur des durées définies, pour des disciplines variées			
C7	Une répartition statistique (dans des quartiles, des déciles, etc.) en fonction d'une addition de résultats à des tests standardisés			
C8	Un marquage graphique (d'objectifs atteints à des niveaux déterminés, ou d'éléments d'un contrat d'étude ou d'apprentissage, etc.) sur des tableaux à double entrée ou des schémas variés (check-lists, cibles, thermomètres, marguerites, triangles et carrés, voir cotations par thermomètres ci-après)			
C9	L'obtention ou la remise de symboles ou objets, impliquant une valeur de satisfaction ou de réussite, plus ou moins hiérarchisée ou mesurée en quantité (étoiles, « bons points », badges, décorations, images, titre accordé, félicitations publiques ou encouragements officiels, livres, prix, distinctions, etc.)			
C10	L'établissement d'un bilan de « points forts » et de « points faibles » (ou « points d'interrogation ») établi au cours de dialogues et discuté			

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- rimer
C11	Un pourcentage de réponses exactes à des tests « objectifs » (c'est-à-dire dont les réponses sont susceptibles d'être corrigées de façon objective, comme les questionnaires à choix multiples ou QCM), comparé éventuellement à une barre minimale d'agrément ou de certification			
C12	La constatation en « oui » ou « non » de l'exécution de tâches, de fonctions, ou de prestations répertoriées (sur une matrice, un cahier des charge, etc. – voir, ci-après, une matrice de fonctions diversifiées)			
C13	La mesure d'une fréquence (d'activités définies, de résultats standardisés, de succès à des épreuves répétées, etc.)			
C14	Le calcul d'une proportion de possibilités (d'action ou de performance) établie par rapport à un modèle défini et étalonné (comme le QI)			
C15	Un nombre d'écart-type d'une performance accomplie à distance d'une norme standardisée			
C16	Une appréciation de la grandeur des effets recherchés et obtenus, par une activité, sur des capacités multiples appartenant à diverses catégories d'acteurs			
C17	L'application d'une formule ou algorithmes sur des variables d'acquisition ou de comportement définies			
C18	Le relevé de la proximité d'actions ou de productions, par rapport à des pôles ou zones définies (comme dans l'analyse de correspondance)			
C19	Le choix ou la réception d'un document photographique, extrait délibérément d'un ensemble de documents variés, pour signifier une évaluation (comme dans le « photolangage »)			
C20	La constatation de la justesse d'une auto-estimation effectuée sur l'exactitude de réponses faites à des questions données			
C21	La comparaison d'un classement hiérarchisé d'assertions effectuées par une personne et d'autres classements individuels ou collectifs (comme dans la technique du Q-sort)			
C22	Le niveau atteint avant élimination, dans une compétition (« huitième de finale », « quart de finale », finalistes, etc.) ou sur une échelle d'épreuves de difficulté croissante (comme dans certains jeux télévisuels)			
C23	Une décision (de validité, ou de professionnalisation, ou d'admission, ou d'orientation, ou d'ajournement, etc.) communiquée par un jury			

Fiche 11a**Référentiel des formes de notation**

Il s'agit de donner une vue panoramique des **multiples possibilités de construction d'une note sur 20 ou sur 100**, en vue de qualifier ou estimer un travail, un projet, une copie, une réponse, une prestation orale ou écrite, un dossier, etc. (en compétition ou hors compétition).

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- rimer
N1	Estimation globale, au jugé, pour l'ensemble			
N2	Appréciation concentrée sur un élément partiel, volontairement pris en considération			
N3	Soustraction à 20 (ou à 100) du nombre d'erreurs relevées (sans référence à un barème)			
N4	Soustraction à 20 (ou à 100) du nombre d'erreurs relevées par référence à un barème communiqué			
N5	Addition à 0 (ou 10 ou 50) de points positifs relevés par référence à un barème communiqué			
N6	Mixte d'addition et de soustraction de points appliqués à 10 (ou à 50 ou à 100) sans référence			
N7	Mixte d'addition et de soustraction de points en référence à un barème			
N8	Sommation de notes partielles attribuées à des parties successives d'un travail (sans référence à un barème, ni à un cadre)			
N9	Sommation de notes partielles établies pour les différentes parties d'une même copie ou prestation ou dossier, selon des critères explicités (par ex : compréhension du sujet, logique, pertinence du plan, clarté du style, argumentation, qualité des références, originalité ; travail, exactitude des opérations ou calculs, raisonnement, valeur des graphiques ou schémas, intérêt des exemples présentés ; écriture, orthographe, présentation, concision, précision, complétude, habileté, communicabilité, correction formelle, etc.)			
N10	Moyennes de notation diverses appliquées à différents éléments, parties, exposés, exercices ou épreuves aux coefficients spécifiques			
N11	Fixation, à partir d'une idée intuitive, de la moyenne accessible pour une production ou prestation donnée			
N12	Notation établie et rectifiée pour une masse de produits ou production, par application de la courbe en J (peu d'échecs)			

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- rimer
N13	Notation effectuée en répartitions contraintes par application (discutable) de la courbe de Gauss			
N14	Application sélective de la courbe en I (peu de réussites)			
N15	Notation traduisant le pourcentage de réponses exactes à un QCM ou autre forme de questionnaires brefs			
N17	Péréquation de notes comparées, relatives à un ou plusieurs individus			
N18	Rectification d'une note d'auto-évaluation (proposée par un individu), d'une note donnée en co-évaluation (proposée par un groupe)			
N19	Notation de la qualité d'une autocorrection (effectuée sur sa propre prestation par une personne)			
N20	Négociation entre divers correcteurs à partir de leurs notations respectives, dans un jury			
N21	Péréquation des notations données par des experts sans relation entre eux (méthode Delphi)			
N22	Oscillation autour d'une moyenne définie, suivant la qualité des satisfactions apportées à des exigences spécifiées			
N23	Notation valorisant la conscience explicitée du degré d'exactitude des réponses données par une personne			
N24	Attribution de la note à partir d'un échelon d'exactitude atteint sur une suite d'exercices, le long d'une échelle de difficultés progressives			
N25	Notation en fonction d'un barème élaboré en négociation avec les élèves ou apprenants à partir d'un tableau de critères (voir ci-après)			

Barème d'une notation de l'oral en langue étrangère *

La fiche ci-dessous présente des propositions de barèmes sur trois registres (communication ; correction formelle ; prononciation).

Communication

– **Je donnerai 3 points** s'il y a une adéquation de la réponse sur le plan fonctionnel (relations de civilité, influence exercée sur autrui, appréciation, information, discussion, point de vue du locuteur).

Ce total de trois points peut être obtenu si, en général ou à quelques exceptions près, le choix de la communication est **pertinent** (2 points) et **riche** (pas de répétition rapprochée) (1 point).

– **Je donnerai 2 points** si la qualité de l'expression est **discutable**. La réponse est adéquate, mais le choix de l'expression (sur le plan fonctionnel) est inhabituel en plusieurs endroits (du point de vue des « autochtones »), mais ne gêne pas la compréhension (c'est-à-dire n'induit pas d'erreurs d'interprétation).

– **Je ne donnerai que 1 point** si le choix de l'expression (sur le plan fonctionnel) est **tellement inhabituel** qu'un autochtone risquerait de se demander s'il a ou non compris le lien avec ce qui a précédé.

– **0 point** : aucune amorce de communication.

Correction formelle

– **Je mettrai 3 points** si la réponse est correcte sur le plan morphosyntaxique. Les rares erreurs ne gênent pas la compréhension, et ne la rendent pas totalement incompréhensible.

– **Je ne mettrai que 1 point** si les erreurs de morphosyntaxe empêchent la compréhension, (d'où la nécessité de demander au locuteur de reformuler sa ou ses phrases).

– **Je mets 0 point** si je note l'incapacité à discerner une structure.

* Source : d'après une fiche éditée par les dossiers de Sèvres (CIEP) s'inspirant fortement des travaux de Bolton (S.), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, CREDIF, Hatier, 1987.

Tableaux de bord de l'évaluateur

Prononciation

De même, je noterai :

- **3 points**, si la prononciation et l'intonation sont pratiquement celles d'un autochtone ou ne présentent que de légères différences ;
- **2 points**, au cas où prononciation et intonation sont partiellement erronées. La compréhension n'est pourtant pas brouillée ;
- **1 point**, s'il y a des erreurs fréquentes de prononciation et d'intonation qui demandent un effort supplémentaire de l'auditeur ;
- **0 point** : la prononciation et l'intonation sont déformées au point qu'un autochtone devrait fournir un effort considérable pour reconnaître les mots, le ton, etc. Il risquerait tout simplement de ne pas comprendre ce qui est dit.

Notons que sur 10, il resterait 1 point attribuable sur un registre libre par le correcteur.

Quelles idées puis-je en retirer, quelles modalités emprunter pour noter, de mon côté, les prestations orales d'un élève ou d'un stagiaire que j'interroge ?

Fiche 11c

Évaluation de l'oral en langue étrangère

Ce second référentiel de critères présente une autre analyse de la manière de noter une prestation orale, suivant des critères d'objectifs*.

Référentiel de critères

Référentiel	Critères de notation	Points
- Intelligibilité (éventuellement sur 6 points)	- pas de faux-sens	2
	- faux-sens	0
	- pas de contre-sens	2
	- contre-sens	0
	- pas d'erreur d'accentuation, de prononciation, ou d'intonation qui empêcherait la compréhension	2
	- erreurs	0
- Rythme/mélodie (éventuellement sur 4 points)	- respect des modèles proposés (aucune erreur)	1
	- respect de la ponctuation (pauses)	1
	- aucun oubli	1
	- absence d'hésitation (pas plus de 5 secondes)	1

* *Ibidem.*

Tableaux de bord de l'évaluateur

Au plan personnel, après avoir passé en revue la pluralité des paramètres, qu'est-ce que je retiens pour moi comme :

- idée suggestive à utiliser :
- indice le plus inattendu :
- modalité la plus normale à mes yeux :
- traits à mettre en valeur :

Ne pas oublier de reporter dans le tableau-mémoire (ci-après page 42) les codes ou numéros des paramètres que j'utilise habituellement voire occasionnellement, ou souhaite expérimenter.

1) Paramètres qualitatifs

Par qualité reconnue, observée ou attribuée (en plus ou moins)

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- rimer
P1	Clarté : pertinence, conformité, cohérence, acceptabilité, généralité, validité, pratique, ouverture, reproductibilité			
P2	Finesse : économie, élégance, originalité, érudition, documentation, citations, imagination, innovation			
P3	Précision : concision, variété, intuition, raisonnement, logique, équilibre, complémentarité, bon sens			
P4	Travail approfondi : présentation, amélioration visible, soins divers, convenance, simplicité, vivacité, correction, satisfaction			

2) Paramètres quantitatifs

Par cotation en repérage sur des échelles (ou tableaux ou barèmes)

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- rimer
P5	Gradation : progression temporelle, fréquence, degrés d'intérêt, degrés de difficulté, degrés de conformité, mesures d'intensité, mesures de régularité, volume brassé, complétude atteinte			
P6	Proportionnalité : pourcentages de réussites, proportions de résultats, densités de compréhension, totaux, sigmas, dispersions, étendue de la tâche parcourue, coefficients de correction			
P7	Moyennes : amplitudes maximales ou minimales, stades de progression, rangs, classements, hiérarchisation, références statistiques, décilages, corrélation			
P8	Comparaison : correspondance, localisations, référenciations, comptage des succès, valeurs soulignées, notations habituelles (ou aux barèmes)			

Par pointage sur des échelles ou tableaux inverses

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- rimer
P9	Imperfections : discordances de développement, inexactitudes, approximations, limites, incorrections de style, incertitudes, absences, oublis, vulgarité, étroitesse de vue			
P10	Défauts : maladdresses d'expression, imprécisions, insuffisances, écarts par rapport à un objectif ou à une norme, faiblesse, illisibilité, manque d'ordre, sottises			
P11	Erreurs : d'orthographe, méprises, contre-sens, faux-sens, hors-sujet, illogismes, barbarismes, négligences			
P12	Roueries : trucages, copiages, désinvolture, médiocrité, étourderies, incohérences d'images ou de métaphores, platitudes, grossièretés			

3) Paramètres descriptifs**Par caractérisation en traits ou indices**

N°		Habituel- lement	Occasion- nellement	À expé- rimer
P 13	Alternatives apparentes : toléré ou non, suffisant ou insuffisant, acquis ou non, valant tout ou rien, élément essentiel existant ou non, copie ou épreuve à reprendre (ou à recommencer), plaisir obtenu ou non, travail convaincant ou non, résultat équilibré ou non			
P14	Valeurs : estimation au « jugé », appréciations ouvertes, questions posées, interrogations ouvertes, sentiment d'incertitude, qualité de discernement, validité d'argumentation, sérieux d'analyse			
P15	Rapport à des modèles spécifiés : indications faites ou non de processus définis, repérages significatifs, catégorisations, taxonomie observée, rangement en tas, index de propriétés exigées, code d'adéquation, impression de consistance			
P16	Profils : étoiles, graphes, expression par le relais de supports projectifs, métaphores, emblèmes, distributions en A, B, C, D, E, points positifs, et négatifs, bilans			

Tableaux de bord de l'évaluateur

Tableau-mémento du chapitre 2

Ce que je fais

Choix Fiche	Habituellement	Occasionnellement	À expérimenter
Fiche 10 Modalités de cotation	n ^{os} :	n ^{os} :	n ^{os} :
Fiche 11a Modalités de notation	n ^{os} :	n ^{os} :	n ^{os} :
Fiche 12 Modalités de paramétrage • qualitatives • quantitatives • descriptives	n ^{os} :	n ^{os} :	n ^{os} :
	<p>Ce que je fais habituellement est :</p> <ul style="list-style-type: none"> • suffisamment pertinent <input type="checkbox"/> • à rééquilibrer <input type="checkbox"/> • me plaît <input type="checkbox"/> 	<p>Ce que je fais occasionnellement est :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à maintenir en l'état <input type="checkbox"/> • à rendre plus fréquent <input type="checkbox"/> • me plaît <input type="checkbox"/> 	<p>Ce que j'ai retenu pour expérimentation est :</p> <ul style="list-style-type: none"> • suffisamment varié <input type="checkbox"/> • peut donner des chances nouvelles <input type="checkbox"/> • me plaît <input type="checkbox"/>
<p>Ce que je crois faire doit être vérifié et rectifié sur les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prétendus objectifs <input type="checkbox"/> • dérives affectives <input type="checkbox"/> • exigences démesurées <input type="checkbox"/> • facilités regrettables <input type="checkbox"/> 			

Chapitre 3

Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique

Nos évaluations, nos appréciations, nos cotations et même (malgré le sortilège des chiffres) nos notations, ne sont pas forcément justes ou exactes, ni *a fortiori* définitives. Nous pouvons le reconnaître.

Depuis un demi-siècle, en raison du développement des enseignements et des formations, mais aussi des sélections et concours multiples de recrutement, nous savons que des chercheurs se sont attachés à démêler, entre les suspicions légitimes et les méfiances indues, les aléas de nos pratiques opératoires, jugements de valeur ou de fait, sous la dénomination de « docimologie » ou science des examens.

Même si nous ne souhaitons pas nous mettre en question comme évaluateur, ni remettre en cause nos façons de faire, il peut être décent de prendre une connaissance, même succincte, des critiques ou des mises en garde dont peuvent relever scientifiquement, docimologiquement parlant, nos responsabilités de correcteur, notateur ou juge.

Nous pourrions glaner, dans les textes et les fiches de ce chapitre, des idées d'affinement pour nos pratiques et des précautions à prendre pour assurer la fiabilité et la fidélité de nos assertions ou considérations appliquées à nos élèves ou stagiaires.

Et nous pourrions ensuite essayer de trier par ordre d'urgence, puis par choix de trois d'entre eux sur deux listes, les **alertes** à prendre en considération avant une opération de correction, ainsi que des **effets** plus ou moins intempestifs qui l'accompagnent.

Car, comme le précise Louis Legrand, dans un texte qu'on va pouvoir consulter, l'évaluation, sous aucune de ses formes, ne peut rester fruste ou bricolée. Un effort délibéré, scientifique, doit être accompli par chacun de nous en vue d'éclairer nos pratiques et nos corrections, plus ou moins absolutisées, plus ou moins raidies. Jean Cardinet, puis Jean-Marie de Ketele nous rappelleront quelques traits ou évolutions historiques sur la docimologie, dans les premiers textes brefs, que complétera celui de Louis Legrand. Nous y trouverons une occasion de nous donner (ou de perfectionner) une « culture » d'évaluation.

Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique

On trouvera, après ces textes, quelques fiches d'alertes fondées sur des travaux de docimologie et qu'il peut être utile d'évoquer avant et pendant une activité d'évaluation. Ces alertes débordent le cadre scolaire d'où elles sont issues.

Éléments historiques¹

« Le point de départ de la recherche sur l'évaluation scolaire fut la critique des notes mises au baccalauréat en France. Laugier et Weinberg (1938), puis Piéron (1963), montrèrent que les examinateurs n'avaient pas tous les mêmes exigences. La moyenne des notes d'un jury, pour une épreuve de mathématique, était de 5,8; celle d'un autre jury était de 9,1. L'écart s'accroissait encore pour les épreuves orales, atteignant 5 points sur 20 en physique ou en sciences naturelles. En conséquence, les pourcentages d'admissibles allaient de 31 % à 53 % selon les jurys.

Pour étudier expérimentalement la démarche d'évaluation, ces auteurs donnèrent trois compositions à corriger à 76 correcteurs différents. Les notes attribuées allèrent de 1 à 13 pour la première, de 3 à 16 pour la deuxième et de 4 à 14 pour la dernière (sur un maximum de 20).

Noizet et Caverni (1978) poussèrent plus loin l'analyse des facteurs influençant le jugement des correcteurs. Les effets de contraste, par exemple, sont très importants, une copie moyenne paraissant faible, si elle est lue après une autre qui est excellente.

La réussite ou l'échec d'un candidat à l'examen dépend donc largement du hasard.

On a cherché à compenser cette incertitude en faisant appel au livret scolaire et à la moyenne des notes données en cours d'année. Malheureusement, les mêmes facteurs de subjectivité dans le jugement affectent les notes journalières. Surtout, les enseignants ne se rendent pas compte des écarts existant entre classes. Reuchlin et Bacher (1969), examinant les résultats de 400 classes à des épreuves normalisées, observèrent des moyennes variant de 37 points sur une échelle de 80 points en français et de 31 points sur 40 en mathématique. Les moyennes de notes, par contre, sont à peu près les mêmes dans toutes les classes.

De tels constats ont naturellement motivé les recherches de procédures d'évaluation plus fiables et plus rationnelles. »

1. Cardinet (J.), « Les contradictions de l'évaluation scolaire », exposé présenté aux 3^{es} Journées sur l'évaluation dans l'enseignement secondaire, Grande, 22-26 sept. 1987.

Le paradigme docimologique et son évolution ²

« Le paradigme docimologique est essentiellement orienté par la fidélité ou la fiabilité des évaluations. Au départ, il a été surtout le fait de personnes formées à une certaine forme de pensée scientifique issue des travaux de Claude Bernard, des psychophysiciens, des travaux en psychologie expérimentale de l'apprentissage et de la pédagogie expérimentale. Piéron (1963) a été sans doute la figure la plus illustre de la première phase du mouvement docimologique, phase essentiellement critique, qui a consisté à mettre en évidence les principaux "biais" présents dans les examens (d'où l'origine du terme de docimologie, science des examens).

Dans une deuxième phase, on a assisté à une tentative d'explication de la production des résultats de l'évaluation et de ces biais. Les travaux de l'École d'Aix-en-Provence, autour de Bonniol, Noizet et Caverni (Bonniol, 1972; Bonniol, Caverni et Noizet, 1972 a et 1972 b; Noizet et Caverni, 1978) contestent la réduction de l'évaluation à sa dimension sommative, l'assimilation de l'évaluation aux examens, la confusion des objectifs de l'évaluation et des objectifs pédagogiques. Pour eux, l'évaluation est une activité de comparaison entre une production scolaire à évaluer et un modèle de référence, comparaison qui est influencée par des déterminants systématiques, qui, tantôt, se réfèrent à des caractéristiques scolaires, tantôt à des caractéristiques de personnalité, tantôt à des caractéristiques sociales.

Dans une troisième phase, on assiste à des phénomènes contradictoires. D'une part, les travaux docimologiques tendent à diminuer et la docimologie est remise en question par de nombreux auteurs (voir, par exemple, Dauvisis, 1988). D'autre part, on assiste à un mouvement tendant à créer une éduométrie, c'est-à-dire une science de la mesure dans le champ des sciences de l'éducation. Ce mouvement trouve son origine dans une double contestation : la mesure dans le champ de l'éducation ne peut se résoudre par les seuls modèles psychométriques ; le concept de fidélité est trop exclusivement pensé en termes de différenciation des personnes.

Lancée et développée par des auteurs bien connus par ailleurs pour leur contribution à l'évaluation formative (Cardinet, Tourneur, Allal, 1976; Scallon, 1981) la théorie de la généralisabilité est représentative de ce mouvement. Il s'agit d'un cadre plus englobant, qui distingue quatre types de différenciation : la différenciation des élèves ou la mesure de leurs traits distinctifs (les modèles

2. Ketele (J.-M. de), « L'évaluation conjugulée en paradigme », in *La Revue Française de Pédagogie*, n° 113, avril-mai-juin 1993, pp. 61 et 62.

Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique

les plus classiques sont de ce type); la différenciation des objectifs et des modèles d'enseignement; la différenciation des conditions d'apprentissage et des facteurs d'enseignement; la différenciation des niveaux successifs d'apprentissage. Selon le type de différenciation recherché, les plans d'observation et les estimations de fidélité et de marges d'erreurs sont différents. On trouvera une synthèse de cette théorie dans *Assurer la mesure* (Cardinet et Tourneur, 1985).

Même si la docimologie a vu son champ s'élargir et si les auteurs les plus récents n'assimilent pas mesure et évaluation, il n'en reste pas moins que les travaux portent presque tous sur la "note" ou la "mesure". D'autres paradigmes vont naître et coexister parallèlement au paradigme docimologique. »

L'effort scientifique³

« L'évaluation prend traditionnellement, dans l'enseignement, l'apparence des interrogations, orales ou écrites, des examens et des concours. Ces pratiques appartiennent à deux domaines correspondant à deux fonctions différentes de l'évaluation scolaire. D'une part, ce qu'on appelle l'évaluation "formative", c'est-à-dire celle qui permet de situer un élève au cours d'un apprentissage, face aux objectifs que l'apprentissage s'assigne en vue de diagnostiquer les difficultés éventuelles et d'y porter remède. D'autre part, ce qu'on appelle "évaluation sommative", intervenant en fin d'apprentissage et destinée à situer l'élève par rapport aux objectifs, de façon à certifier que ces objectifs sont atteints (examen), ou à classer les élèves par rapport à cette atteinte en vue d'un "recrutement" (concours) (Scriven M., 1967).

Les conditions de la validité

Le problème central posé par l'évaluation sommative a été dès l'origine celui de sa validité. C'est compréhensible, puisque le jugement porté sur l'élève a pour fonction essentielle un tri qui le situera parmi les élus ou le renverra à la session prochaine. L'évaluation sommative doit être "juste", c'est-à-dire principalement indépendante des examinateurs; en second lieu, honnête, c'est-à-dire portant sur des contenus connus de tous et annoncés officiellement à l'avance. Les contestations juridiques qu'introduisent les candidats malheureux aux examens portent sur ces deux aspects : la question posée

3. Extrait de Legrand (L.), *Les sciences de l'évaluation*, publié par le CRDP, Strasbourg, n° 1, 1984 (nous avons modifié la typographie.)

Tableaux de bord de l'évaluateur

n'était pas au programme ; l'examinateur était trop sévère ou inconstant, ou corrompu.

C'est pourquoi les études docimologiques ont classiquement débuté sur les conditions de cette validité et par une mise en lumière des aléas des examens en vue d'améliorer leur validité.

Incertitudes

Des études multiples et répétées ont montré qu'une même épreuve pouvait faire l'objet de notations très différentes selon les examinateurs (de 23 à 60 en français, pour une épreuve notée sur 80 ; de 7 à 38 en mathématique pour une épreuve notée sur 44) (Reuchlin M. et Bacher F., 1969).

Cette constatation commune peut conduire à rejeter systématiquement les examens comme injustes. Elle peut, de façon plus positive, introduire une réflexion sur le moyen de les améliorer.

Les techniques d'amélioration

La conscience prise de ces aléas a conduit, en un premier temps, à chercher l'amélioration du système par une action sur le produit. Dans les examens sommatifs, l'équation personnelle des évaluateurs peut être neutralisée par une manipulation statistique des notes : établissement des moyennes et des écarts types ; augmentation ou diminution systématique des notes pour atteindre une moyenne commune aux évaluateurs ; action plus fine et plus sophistiquée sur la dispersion. Ces manipulations supposent que les populations dont l'évaluation est confiée à chaque évaluateur soient équitables (cas où le nombre des copies est élevé et où elles sont distribuées au hasard) (De Landsheere G., 1971).

Mais il est apparu rapidement plus efficace et plus rationnel d'agir sur les correcteurs eux-mêmes en les faisant prendre conscience des facteurs de perturbation. Ces procédures dites de "modération" se sont surtout développées dans les systèmes éducatifs décentralisés ou qui avaient supprimé le maximum d'examens en vue de la démocratisation. Il en résulte alors un besoin de référentiel qui est cherché par la communication publique des scores obtenus à telle ou telle épreuve par un échantillon d'élèves catégorisés par l'âge, le sexe, l'appartenance socioprofessionnelle. La comparaison des résultats obtenus dans telle ou telle classe ou tel établissement avec cet "étalon" national conduit les correcteurs à modifier leur façon de faire (Reuchlin M. et Bacher F., 1969).

*Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique**Rationalisation des programmes d'enseignement*

Mais de tels procédés restent encore très empiriques. C'est l'approfondissement systématique des causes de divergence et la formation des professeurs à l'élaboration rationnelle des épreuves qui constituent aujourd'hui l'apport le plus efficace des sciences de l'éducation en ce domaine. Dans cette perspective, l'analyse des causes d'incertitude conduit à chercher l'amélioration dans deux directions : d'une part, une précision plus grande quant aux contenus exigibles, c'est-à-dire une rationalisation des programmes d'enseignement. D'autre part, une formulation plus rigoureuse des questions, de telle sorte que toute fausse interprétation s'en trouve exclue. »

Fiche 13**Alertes docimologiques**

On pourra consulter cette check-list d'alertes selon les opérations ou consignes suivantes :

1. Je classerai par ordre d'urgence, de 1 à 14, les alertes.
2. J'extraurai les trois alertes essentielles, à garder en tête, au long d'une évaluation.
3. Je proposerai de comparer mon classement et mes choix à ceux de collègues qui opèrent (ou non) avec moi.

**1) Avant la correction d'une liasse de copies
ou l'évaluation d'une série de prestations orales ou matérielles**

N°		Numéros d'urgence
A1	Se mettre en situation aussi confortable que possible	
A2	S'assurer de sa disponibilité d'ensemble, par rapport aux personnes ou à leurs prestations	
A3	Veiller à placer les opérations d'évaluation dans un contexte temporel qui reste homogène au long de la correction des copies (et qui soit sans tension oscillante sur les nerfs)	
A4	Vérifier les risques possibles d'ambiguïté ou d'imprécision des objectifs impartis aux apprenants pour prestations ou copies (afin de comprendre les obstacles rencontrés par eux)	
A5	Repenser à son équation personnelle (rigidité sur quelques points connus; « dadas »; indifférences à certaines qualités; susceptibilité spécifique)	
A6	Se prémunir contre une application inerte de la courbe de Gauss dans les appréciations et les notations	
A7	Se mettre au clair pour les critères et indicateurs en valeur qu'on choisira en vue d'estimer les éléments successifs des prestations ou des copies, ainsi que les copies elles-mêmes	
A8	Préciser les modes de cotation ou de notation qu'on adoptera de façon aussi régulière que possible (voir p. 42)	
A9	S'apprêter à accueillir sans réactionnalité ce qu'on n'attend pas ou qui paraît insolite (ou original?)	
A10	Se défier des effets pervers d'une appréciation partielle ou globale, dans une référence subjective à la « moyenne »	
A11	Se préparer à la vigilance, afin de maîtriser les risques de dispersion et de fatigue	

Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique

N°		Numéros d'urgence
A12	Se préoccuper d'une modération dans les marques et indications qu'on tracera sur les copies (économie pour soi et pour les apprenants !)	
A13	Vérifier la fiabilité de la pratique de l'évaluation, quand on a fini la liasse de copies ou la série de prestations, en refaisant l'évaluation des premières copies ou prestations et celles d'un échantillonnage d'autres copies ou prestations	
A14	Réviser les résultats atteints au terme de l'évaluation et effectuer les corrections appropriées aux appréciations produites	

2) La correction de chaque copie ou l'évaluation faites, je peux revenir :

- sur le classement prévu ;
- sur le respect qui a été donné aux alertes principales ;
- sur ce qui est apparu de mon « équation personnelle » (rigidité ; « dadas » ; indifférence ; susceptibilité ; négligences).

Fiche 14

Effets intempestifs ou « pervers »

On pourra étudier cette liste selon les opérations ou consignes suivantes :

1. Je classerai par ordre d'urgence au cours de la correction de chaque copie les effets dont me défier.
2. J'extraurai les trois effets qui pourraient s'avérer les plus néfastes, que je garderai en tête au long de la copie :
3. Je discuterai de mes choix et impressions avec des collègues avec lesquels je coopère.

N°		Numéros d'urgence
E1	Effets de saute d'humeur brusque	
E2	Effets de discordance entre degré de complexité du sujet traité par l'auteur et sa copie ou prestation	
E3	Effets de fatigue et d'ennui (qui peut engendrer laxisme ou sursévérité)	
E4	Effets de projection d'images ou de souvenirs personnels sur sa propre scolarité et placés en identification sur l'apprenant	

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		Numéros d'urgence
E5	Effets de contre-transfert ressentis en réaction à des transferts que l'auteur d'une prestation ou copie semble diriger vers le correcteur	
E6	Effet de contraste pesant sur une copie ou une prestation en raison du souvenir d'une ou des prestations ou copies précédentes (de grande qualité ou médiocres)	
E7	Effet de halo attribuant à l'apprenant de façon persistante une réputation acquise par lui précocement (en positif ou en négatif) et qui vient influencer les appréciations portées sur ses prestations ou copies, quelles qu'elles soient (ce phénomène de halo a été dénoncé par Thorndike dès 1920)	
E8	Effet Pygmalion (ou cote d'amour) par le fait de faveurs ou distinctions attribuées pour des raisons affectives ou sociales, ou pédagogiques, et qui doivent être équilibrées avec justice (cf. les recherches de Rosenthal)	
E9	Effet de « taxe à la défaveur ajoutée » en raison d'une représentation dépréciative de l'origine ou du milieu familial, social ou culturel de l'apprenant dont on évalue la prestation ou la copie	
E10	Effet de ressentiment à l'égard de l'auteur d'une copie en raison d'un contenu étranger à la prestation et à sa qualité réelle	
E11	Effet de raideur réductrice qui empêche de tenir compte de qualités et caractéristiques apparaissant dans la prestation ou la copie, mais qu'on n'attendait pas	
E12	Effet d'instabilité dans le choix des variables prises en considération pour l'évaluation	
E13	Effet d'opposition aux pratiques d'autres évaluateurs (portant à une sursévérité ou au laxisme)	
E14	Effet de réaction contre soi-même qui pousse à se défier de sa propre subjectivité et à mécaniser les appréciations portées	

Il n'est pas inutile d'être informé, ni de réfléchir aux alertes et effets portés ici à notre attention. Pourquoi ne serai-je pas vigilant sur les aléas (et non pas les risques !) du métier d'évaluateur : au-delà des seules pratiques de correction.

Chapitre 4

Pour conduire à une évaluation : référentiels de critères, aptitudes, fonctions et points marquants à observer ou mesurer

Dans la suite des explorations et des progrès ou découvertes à réaliser, dans le jardin, la jungle ou le labyrinthe de l'évaluation, il peut être avisé de compiler les répertoires ou référentiels qui rassemblent et proposent :

- des faits matériels observables dans l'espace et le temps ;
- des indications de méthodes pratiquées ou conseillables ;
- des fonctions à exercer, réparties ou attribuables ;
- des points marquants, dénotables dans le cours d'un enseignement ou d'un stage.

Pour quoi faire ? Pour compléter ce que nous faisons en matière de correction de travaux multiples ou de copies ou en modes de cotation et de notation et en vue de prendre en considération d'autres réalités, d'autres dimensions, d'autres aspects de ce qui se passe dans les enseignements ou les formations que nous conduisons (ou que nous comparons aux nôtres), sinon même que nous inspectons.

Il serait bien surprenant que la consultation des référentiels de ce chapitre ne nous donne pas des idées pour nous fixer des lignes d'observation et, par la suite, des occasions de jugement sur ce qui se passe et se joue ou se sent dans nos classes ou dans nos groupes (ou nos ateliers et bureaux).

Mais comment faire ? Comment extraire ce qui peut nous attirer, nous intéresser, servir à nos préparations ou conduites (de stage ou d'enseignement), dans la multiplicité des indications et suggestions incluses dans ces référentiels détaillés (fiches 15 à 18) ? Une fois encore, relevons, au fil de la lecture des référentiels, les numéros de références qui nous importent et reportons-les ensuite dans les cases du tableau-mémoire, en y ajoutant les remarques personnelles que l'exploration de ce chapitre nous aurait suggérées.

► Utilisez le tableau-mémoire page 77

Fiche 15

Référentiel d'indicateurs et de critères utilisables pour l'observation de faits et la construction d'un dispositif d'évaluation *

L'évaluation ne se limite pas à l'appréciation et à la vérification de produits, de savoirs, de faits, ou de procédures. Elle peut aussi s'appliquer à observer des comportements, à s'intéresser à la qualité des méthodes de travail acquises ou pratiquées ; elle peut aussi se référer à des critères qui soient liés à la maîtrise des objectifs par les élèves ou stagiaires (critères internes) ou à l'établissement d'une évaluation diagnostique. La liste suivante d'indicateurs peut inspirer des lignes d'observation et de mesure (par comptage de temps, d'interventions, de changements et d'erreurs ; par inscription sur fiches ou graphiques).

A – Attention et participation

Critères quantitatifs

N°	Outil : observation et mesures par le professeur ou une personne extérieure ou des élèves participants
A1	Durée du temps d'attention collective au cours d'une heure
A2	Durée apparente de la présence participative
A3	Temps réel passé à l'exécution d'une tâche individuelle ou de groupe
A4	Temps de dissipation : bavardages, agitation chute ou arrêt participation, arrêt de travail

Remarque : possibilité de comptage, soit à heures fixes, soit sur une journée.

Critères qualitatifs

N°	Outil : observation, comptages par contrôles ou interpellations (en surprise, en écrit ou oral) de :
A5	Ce qui est retenu ou compris à la fin du cours
A6	La fréquence de participation orale par questions de compréhension ou apport d'exemples personnels
A7	Idem en négatif (répétition de questions, poser une question à laquelle le prof a déjà répondu, exemples sans rapport avec le sujet...)
A8	Ce qui est retenu d'un cours sur l'autre

* Source : document ronéoté, source inconnue.

Pour conduire à une évaluation

B – Apprentissage de leçons et effectuation de devoirs

Critères liés à la façon d'apprendre

N°	Outil : mesure par demande d'information (ex : copie, interrogation orale)
B1	Changement du temps d'apprentissage
B2	Accroissement des temps trop courts
B3	Diminution des temps trop longs
B4	Meilleure répartition sur temps d'apprentissage du temps consacré à chaque demande

Critères liés à la production

N°	Outil : graphiques et légendes
B5	Notes dans les demandes généralement les plus faibles, en fonction des matières
B6	Notes spécifiques : – fautes d'orthographe lexicale (mots techniques ou nouveaux)
B7	Mots oubliés, déformés ou ajoutés
B8	Connaissances des représentations utiles

C – Organisation du temps

N°	Outil : comptage par le formateur ou le professeur, ou notes de méthode négatives
C1	Travaux rendus en retard
C2	Travaux non rendus
C3	Travaux faits dans un lieu défavorable
	Outil : notes symptomatiques d'un problème d'organisation, autres que notes de méthode
C4	Travaux faits à la hâte (non finis, bâclés, inachevés, copiés)
C5	Leçons non apprises ou contrôle mal préparé
C6	Rattrapage des absences
	Outil : questionnaire
C7	Nombre d'élèves ou de stagiaires abandonnant un loisir ou s'y inscrivant

*Tableaux de bord de l'évaluateur***D – Énoncés, lecture et compréhension**

N°	Outil : observation et comptage
D1	Temps consacré à la lecture des énoncés
D2	Nombre de questions posées face à l'énoncé
Outil : rapport entre note et décryptage de pièges volontairement posés dans l'énoncé	
D3	Respect du mode de réponse ou bon choix si latitude
D4	Respect des conditions imposées quand elles sont facilitantes ou bonne utilisation de la latitude laissée
D5	Respect des qualités attendues (inscrites ou non dans l'énoncé). Ex : nombre de réponses, présentation, orthographe ; syntaxe, précision et longueur des réponses, exemples, icono, etc.

E – Cahier de textes (éventuellement)

N°	Outil : observation et comptage
E1	Respect des règles de tenue
E2	Nombre de devoirs non faits ou mal faits par mauvaise inscription sur le cahier de textes

F – Matériel à apporter

N°	Outil : observation et comptage
F1	Oublis ou matériel détérioré
F2	Augmentation du temps d'activation par manque de matériel
Outil : notes	
F3	Travaux sous dépendance de la présence et du bon usage du matériel nécessaire (représentations graphiques, présentation, manuel...)

G – Auto-évaluation*Aptitude à évaluer ses résultats*

N°	Outil : interrogation systématique ou « surprises »
G1	Notes bien reportées
G2	Moyennes bien calculées
G3	Progrès ou régression mis en évidence

Aptitude à juger des remèdes à appliquer

N°	Outil : interrogations systématiques ou « surprises » selon : <ul style="list-style-type: none"> - une situation ponctuelle - face à une copie - une réunion parents/profs ou bulletin
G4	Observation de la traduction en remèdes méthodologiques précis que l'élève donne d'une remarque, aux différents moment de l'évaluation

Aptitude à appliquer les remèdes

N°	Outil : <ul style="list-style-type: none"> - court terme : directement sur support exercice ou copie - long terme : contrat de travail avec l'élève
G5	Observation de la capacité qu'a l'élève à suivre les remèdes méthodologiques précis, s'appuyant sur les connaissances et les documents du cours de méthode, sur une échelle de temps variable

Remarques d'ordre général

N°	
R1	Répartition temporelle des évaluations : l'une précédant un cours de méthode, une série pendant une période rapprochée du cours de méthode, puis des tests plus espacés
R2	Les personnes et les moments : les seuls retenus ici sont les professeurs, dans le cadre de leur enseignement
R3	Graduation de l'attente au cours du temps : elle reste à définir en fonction des spécificités locales et des élèves

Fiche 16**Référentiel d'aptitudes méthodologiques**

Les énoncés ou items présentés dans les listes de cette fiche ont pour objet de décrire, d'une façon assez large, des traits d'aptitude qu'on peut s'attendre à observer chez des stagiaires ou des élèves ; suivant les moments et suivant les cas, on peut s'attacher à telle ou telle liste ou à leur ensemble. Ces listes peuvent être utilisées soit par un formateur (ou un professeur) pour ses stagiaires (ou élèves), soit par un individu (adulte en formation ou élève), pour lui-même.

L'utilisation de ces listes peut comporter une lecture rapide suivie du choix d'un ou plusieurs items sur lesquels on entend porter son attention de façon plus particulière. Elle peut, plus habituellement, se faire en prenant une cotation selon les chiffres 1, 2 ou 3, placés dans les petites cases adéquates, et ayant les significations suivantes :

- 1 = degré le plus faible de l'aptitude ;
- 2 = degré moyen ;
- 3 = degré le plus élevé.

Le recours à ces listes peut être fait plusieurs fois (au cours d'un stage ou d'un trimestre), en vue de constater les efforts de développement qui ont pu (ou non), être effectués par un individu.

(Les chiffres peuvent, si on veut, être écrits en noir ou bleu, pour la situation actuelle d'observation, et en rouge pour indiquer une situation, un degré à atteindre.)

Les listes ne sont pas exhaustives, ni parfaites. Chacun peut les compléter en fonction de comportements ou de capacités qu'il souhaite ajouter et mettre en évidence ou en complémentarité avec ceux ou celles inclus déjà dans les listes. Plus généralement, en fonction d'une matière ou d'un âge, les présentes listes peuvent inspirer l'élaboration de listes nouvelles.

Chaque formateur ou professeur peut indiquer à ses « apprenants » ou à l'un d'entre eux, quelques aptitudes particulières à propos desquelles il conseille un effort de développement.

LISTE D'APTITUDES METHODOLOGIQUES

**Je note de 1 à 3 les éléments choisis
sur lesquels je me propose de porter mon attention**

1. Expression

- E1 A une facilité de parole
- E2 Montre de l'aisance pour raconter

Pour conduire à une évaluation

- E3 Parle ou écrit avec un langage précis
- E4 Sait tirer parti de sa culture (ou de ses savoirs)
- E5 Sait s'accompagner de gestes
- E6 Se fait comprendre
- Autres aptitudes ?

2. Sensibilité

- S1 A le sens de l'observation
- S2 A une capacité de contact
- S3 Témoigne d'une affectivité stabilisée
- S4 Est sensible aux nuances
- S5 A le sens du « donné immédiat »
- S6 A une conscience exigeante
- Autres aptitudes ?

3. Raisonnement

- R1 Sait faire preuve de logique
- R2 Réfléchit avec précaution
- R3 Sait organiser des idées
- R4 Peut poser un problème avec précision
- R5 Pense avec vivacité
- R6 Raisonne avec une certaine rigueur
- Autres aptitudes ?

4. Imagination

- I1 A beaucoup d'idées
- I2 Possède des dispositions artistiques
- I3 Donne des productions originales
- I4 Assimile avec fruit des notions nouvelles
- I5 A une grande capacité d'association de formes et d'idées
- I6 Fait preuve de mobilité et de souplesse
- Autres aptitudes ?

5. Esprit d'analyse

- A1 Lit avec attention un énoncé
- A2 Est apte à formuler des questions
- A3 Sait prendre attention aux détails
- A4 Sait « décortiquer » un exposé ou un développement
- A5 A une capacité de différenciation
- A6 Sait proposer des interprétations à une situation ou à un fait
- Autres aptitudes ?

*Tableaux de bord de l'évaluateur**6. Esprit de synthèse*

- Y1 Saisit rapidement l'essentiel d'un propos
- Y2 Combine avec facilité des savoirs disciplinaires distincts
- Y3 A une appréhension globale des faits ou situations
- Y4 Sait résumer une pensée ou un texte
- Y5 A une grande ouverture du champ de conscience
- Y6 Sait donner un titre à un texte ou à une image
- Autres aptitudes ?

7. Comportement en groupe (ou en classe)

- G1 Travaille avec application
- G2 Apparaît attentif aux exposés et aux discussions
- G3 Se montre enjoué
- G4 Est disponible aux autres
- G5 Écoute les autres
- G6 Sait se concentrer
- G7 Coopère utilement avec le groupe
- G8 Est capable de donner un « coup de collier »
- G9 A un talent d'organisateur
- G10 Manifeste de l'endurance
- G11 Sait défendre ses points de vue
- G12 Peut travailler vite
- Autres aptitudes ?

8. Rapports aux règles du jeu (social ou scolaire)

- J1 Se conforme aux consignes ou indications données
- J2 S'adapte facilement aux discussions
- J3 A le sens de l'humour
- J4 Résiste bien aux distractions
- J5 Accepte la critique
- J6 Suit les conseils qui lui sont donnés
- J7 Sait maîtriser ses mouvements (ou humeurs)
- J8 Sait se détendre
- J9 Adhère aux objectifs proposés
- J10 Sait modérer son impatience
- J11 Sait aborder les difficultés sans se laisser décourager
- J12 S'exprime vis-à-vis de tous
- Autres aptitudes ?

9. Méthodes

- M1 Sait prendre des notes utiles
- M2 Cherche toujours à s'organiser
- M3 Rédige (ou écrit) lisiblement
- M4 Est apte à élaborer des plans
- M5 Sait tirer parti des idées d'autrui
- M6 Sait se servir d'une documentation
- M7 S'astreint à revoir et corriger ce qu'il a exprimé ou écrit
- M8 Est capable d'utiliser du matériel audiovisuel
- M9 Est à son aise en informatique
- M10 Sait rassembler des connaissances diverses
- M11 S'exprime en un français correct
- M12 Sait exposer son travail de façon attrayante
- Autres aptitudes?

Fiche 17**Matrice de fonctions susceptibles d'être déléguées aux membres d'un groupe (ou d'une classe)**

L'évaluation du fonctionnement d'un groupe en formation (ou d'une classe) peut se fonder sur un relevé des fonctions remplies, spontanément ou après délégation et nominations, au sein d'un groupe ou d'une classe, par des individus ou des sous-groupes.

Les constatations qui peuvent provenir d'une cotation en oui ou non de ce qui s'effectue devrait inciter à s'interroger sur le degré de responsabilité latent au sein du groupe et le degré de confiance que le formateur (ou le professeur) accorde à ce groupe. Celui-ci pourra éventuellement retenir certaines fonctions pouvant être proposées ou attribuées.

FC. 1 « Secrétariat » pour toutes les activités de l'organisme du groupe ou de la classe :

N°		Oui	Non	À retenir
1.1	Compte rendus du cours (contenu + observations)			
1.2	Rédaction d'un journal de l'organisme ou de la classe (et d'un cahier de texte) ou de photocopiés collectifs ou de rapports			
1.3	Mise au courant des absents			
1.4	Rappel des échéances (des devoirs, des leçons, d'examens, des révisions)			
1.5	Tenue de dossiers et de documentation			

FC. 2 « Office d'aménagement » des lieux (organisation, décoration, nettoyage, service) :

N°		Oui	Non	À retenir
2.1	Espaces de jeux ou de détente, foyers			
2.2	Salles de classes ou de travail			
2.3	Tableaux d'affichage, (officiels ou libres)			
2.4	Murs, portes, sanitaires			
2.5	Fléchage des circulations et répartition des locaux			

*Pour conduire à une évaluation***FC. 3 « Brigade » de préparation de matériel d'enseignement :**

N°		Oui	Non	À retenir
3.1	Ardoises, tableaux, craies, marqueurs, scotch			
3.2	Polycopiés, photocopies, publicité, manuels			
3.3	Panneaux, cartes,			
3.4	Cassettes, films, photographies, montages			
3.5	Études de cas, statistiques			

FC. 4 « Bureau » des contrôles :

N°		Oui	Non	À retenir
4.1	Des présences			
4.2	Des remises de devoirs ou de rapports			
4.3	De l'ordre, des circulations			
4.4	De la sécurité			
4.5	De l'hygiène, de la santé, de la nourriture, etc.			

FC. 5 « Régie » du fonctionnement concernant :

N°		Oui	Non	À retenir
5.1	Le rappel des horaires			
5.2	L'incitation à l'accomplissement des rôles impartis aux élèves ou stagiaires			
5.3	La stimulation de l'installation du groupe ou de la classe en sous-groupes			
5.4	La gestion des moyens divers			
5.5	L'équilibre des fonctions à vérifier			

FC. 6 « Consultation » de l'organisme ou de la classe sur :

N°		Oui	Non	À retenir
6.1	Les difficultés rencontrées dans une discipline			
6.2	Les idées, souhaits ou initiatives pour la vie de l'organisme ou de la classe			
6.3	L'image de l'organisme ou de l'établissement scolaire			
6.4	La constitution des groupes et des sous-groupes			
6.5	Des voyages, activités extérieures, fêtes			

*Tableaux de bord de l'évaluateur***FC. 7 « Recherches documentaires », préalables ou consécutives à une activité ou à un cours sur :**

N°		Oui	Non	À retenir
7.1	Des manuels divers, des ouvrages de classe ou des ouvrages spécifiques			
7.2	Des encyclopédies, des dictionnaires, des livres du maître ou des experts			
7.3	Des dossiers établis par d'autres élèves ou stagiaires			
7.4	Les ressources de photothèques, discothèques			
7.5	Les informations disponibles dans des bureaux de voyage, radios locales, etc.			

FC. 8 « Comité d'Animation » de la classe à certains moments par :

N°		Oui	Non	À retenir
8.1	La préparation et l'exécution de chants (collectifs ou individuels)			
8.2	L'organisation de festivités ou de jeux (pour la classe ou pour un public large)			
8.3	L'établissement de liaisons et de rencontres avec d'autres organismes ou classes			
8.4	Des compte rendus de manifestations			
8.5	Une revue de presse périodique			

FC. 9 « Maîtrise » de la responsabilité et du maniement d'instruments ou d'objets :

N°		Oui	Non	À retenir
9.1	Audiovisuels, (chaînes, projecteurs, magnétophones, cassettes, CD-Rom, etc.)			
9.2	De laboratoires			
9.3	D'informatique (micro-ordinateurs, didacticiels)			
9.4	De sport et entraînement			
9.5	De démonstration ou de prise de vues			

Pour conduire à une évaluation

FC. 10 « Commission » d'accueil et de relations

N°		Oui	Non	À retenir
10.1	À l'égard du professeur ou formateur			
10.2	À l'égard de l'administration ou de la direction			
10.3	À l'égard de notabilités ou de visiteurs			
10.4	À l'égard de conférenciers ou d'experts			
10.5	Avec l'intendance ou les services financiers			

Fiche 18

Référentiel des « points » marquants d'un stage ou d'un enseignement*

Les divers points qui peuvent ponctuer l'analyse du déroulement d'un stage ou d'un enseignement, par les stagiaires ou les élèves eux-mêmes, peuvent nous servir à extraire des qualités ou des défauts à explorer avant ou pendant le stage ou une phase d'enseignement.

POINTS FORTS D'UN STAGE OU D'UN ENSEIGNEMENT (A POINTER OU NON PAR LES STAGIAIRES OU ELEVES)

1 – Sur le contenu

En général :

N°		À Noter
1.1	Clarté de l'exposé	
1.2	Mises au point structurées	
1.3	Densité des apports théoriques en liaison avec une réflexion pratique	
1.4	Cohérence du projet pédagogique	
1.5	Notions centrales définies en élaboration progressive, niveaux...)	

* Source : à partir d'un document de la MAFPEN, Rouen, (décembre 1985).

Tableaux de bord de l'évaluateur

Aspects plus précis :

N°		À Noter
1.6	Intérêts des métaphores utilisées	
1.7	Qualité des procédures	
1.8	<i>Excursus</i> concis sur un contexte...	

2 – Sur le déroulement*2.1 L'ambiance :*

	À Noter
Une bonne atmosphère	
Pas de conflits internes	
Une sincérité des propos	

2.2 Le rôle du formateur ou professeur :

	À Noter
Écoute des stagiaires ou élèves	
Solidité	
Compétence	
Bonne maîtrise de la conduite du stage ou de la classe	

2.3 L'attitude des participants

	À Noter
Attention	
Bonne volonté	
Initiatives	
Entraide	

2.4 La consistance des échanges

	À Noter
Bonne densité	
Bon tempo	
Bonne durée	
Bon approfondissement	

*Pour conduire à une évaluation***3 – Sur la méthode***3.1 La cohérence entre*

	À Noter
Les exposés	
Les travaux de groupe (permettant confrontation réelle des expériences)	
Les mises en commun	
L'étayage réciproque entre les diverses activités	

3.2 Le travail sur des instruments

	À Noter
En particulier le travail sur des rapports d'enquête	
Le travail au magnétoscope/films	
L'utilisation d'une grille d'objectifs opérationnels	
La présentation d'instruments nouveaux	

3.3 La bibliographie

	À Noter
Suffisante	
Trop chargée	
Riche	
Attrayante	

3.4 La documentation

	À Noter
Bien préparée	
Diversifiée	
Économique en efforts	
Permettant de continuer une autoformation	

*Tableaux de bord de l'évaluateur***POINTS FAIBLES D'UN STAGE****4 – Liés aux participants**

N°		À Noter
4.1	Présence « en pointillés » de certains	
4.2	Les engagements non tenus	
4.3	Le groupe n'écoute pas toujours, mais s'écoute	
4.4	Fatigue	

5 – Sur les temps

N°		À Noter
5.1	Longueur des présentations	
5.2	Lenteur des démarrages	
5.3	Manque de temps pour assimiler les méthodes et consignes	
5.4	Fin de travail trop précipitée	

6 – Sur les défauts des contenus

N°		À Noter
6.1	Insuffisance de la présentation des programmes	
6.2	Un vocabulaire « jargonnant » ou difficile à comprendre	
6.3	Un certain flou dans les notions centrales, trop décalées par rapport aux besoins	
6.4	Des réponses insuffisantes aux demandes d'éclaircissement	

APPORT DES REUNIONS**7 – En contenu**

N°		À Noter
7.1	Bonne information théorique	
7.2	Correcte clarification des pratiques et outils	
7.3	« Ouverture sur un monde inconnu »	
7.4	Approfondissement des connaissances trouvant enfin un sens et une portée définie	

*Pour conduire à une évaluation***8 – En opportunité du temps offert pour réfléchir :**

N°		À Noter
8.1	Sur les procédures et les notions exposées	
8.2	Sur l'exercice des méthodes proposées	
8.3	Sur la découverte d'autres individus, participants ou élèves	
8.4	Sur les blocages personnels	

9 – En démarche selon :

N°		À Noter
9.1	Une « révélation » qui oblige à penser autrement	
9.2	Une obligation à se poser des questions	
9.3	Un approfondissement des responsabilités à assumer	
9.4	Une réorganisation de mon travail	

PROLONGEMENTS OU TRANSFERTS POSSIBLES**10 – Dans les classes ou groupes comme professeur ou élève, essais de :**

N°		À Noter
10.1	Réutilisation des notions acquises	
10.2	Précision des efforts planifiés dans un projet	
10.3	Élaboration d'un outil personnel d'observation	
10.4	Construction d'un mémento d'aide à des révisions ou à des épreuves	

11 – Avec des collègues, ou d'autres élèves, essais pour :

N°		À Noter
11.1	Susciter des occasions de concertation interdisciplinaires	
11.2	Animer un groupe de travail sur l'évaluation	
11.3	Fixer des objectifs dans une discipline	
11.4	Échanger les façons de travailler ou des outils	

*Tableaux de bord de l'évaluateur***12 – Autres rencontres pour :**

N°		À Noter
12.1	Utiliser les méthodes acquises dans d'autres contextes	
12.2	Rechercher de nouvelles occasions de perfectionnement	
12.3	Améliorer les capacités de travail en équipe	
12.4	Sortir du cadre trop fermé où l'on est	

REMARQUES AUTRES**13 – Choc de certains manques ou absences ?**

N°		À Noter
13.1	Dans les objectifs	
13.2	Dans les contenus	
13.3	Dans les techniques induites	
13.4	Dans les individus	

14 – Rôle des animations

N°		À Noter
14.1	Rapports positifs des participants et formateurs ou professeurs	
14.2	Techniques d'animation efficaces	
14.3	Possibilités d'entraide entre participants ou élèves	
14.4	Risque qu'une technique d'animation ne devienne un programme minimal	

15 – Espoir et appréhensions

N°		À Noter
15.1	Reprise d'un sentiment de progrès pour soi et pour les autres	
15.2	Possibilité d'accroître le respect d'autrui chez tous	
15.3	Difficile équilibre entre savoir, savoir-faire et savoir-être	
15.4	Aurait-on pu faire plus simple et plus court	

Document 1

Référentiels à développer pour l'évaluation des savoirs en technologie *

Contrairement aux disciplines qui servent habituellement de prototype pour penser les autres (par exemple, la grammaire ou les mathématiques), la technologie n'est pas définie au départ par une liste de compétences à atteindre. Cela ne signifie pas que des compétences ne sont pas atteintes, cela signifie seulement que les activités ne sont pas pilotées au premier chef comme des apprentissages visant avant tout ces compétences : la réalisation, l'investigation, ont leurs propres logiques ; elles sont éducatives par elles-mêmes, parce que ces activités ont vécu, avant même de déboucher – ce qui est évidemment souhaitable - sur des compétences reconnaissables et évaluables.

Pour réguler ces activités, trois ensembles d'outils d'orientation et d'évaluation, correspondant à trois problèmes différents devraient être distingués :

- des normes (des « standards ») qui fixent les contenus, les démarches, les moyens des activités prévues. L'évaluation est collective et consiste à savoir ce qui a été effectivement fait ;
- des objectifs, des indicateurs, pour distinguer « les lignes de progrès » selon lesquelles les élèves peuvent avancer grâce aux activités. L'évaluation est d'abord individuelle, en cours d'activité, et sert au maître pour aider l'élève à « tirer le maximum ». Elle est rétrospective aussi : quels sont les progrès qu'a faits l'élève au bout du compte, grâce à ces activités, et qu'il a observés pendant ces activités ;
- des compétences exigibles à certains niveaux. Non directement et immédiatement liées aux activités qui viennent d'avoir lieu, elles correspondent à des tâches rencontrées longtemps avant. À un moment, on décide que ces compétences doivent être acquises, parce qu'on ne veut plus revenir sur elles. L'évaluation doit certifier qu'elles sont disponibles : c'est un contrôle, par exemple, en situation d'examen. Seuls quelques savoirs et savoir-faire sur lesquels il y a consensus peuvent rentrer dans ces compétences exigibles ; au cas où quelques élèves ne les auraient pas atteints, des apprentissages directs peuvent les « rattraper ».

En fait, ce problème d'évaluation est analogue à celui qu'on rencontre avec l'évaluation de stages en entreprises ou de projets d'ingénieurs ou de techniciens. Ici, la nouveauté est qu'il apparaît à l'intérieur d'une discipline, obligeant

* *Source* : Martinand (J.-L.), « Rudiments d'épistémologie appliquée pour une discipline nouvelle : la Technologie », in Develay (M.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF, 1995, p. 352.

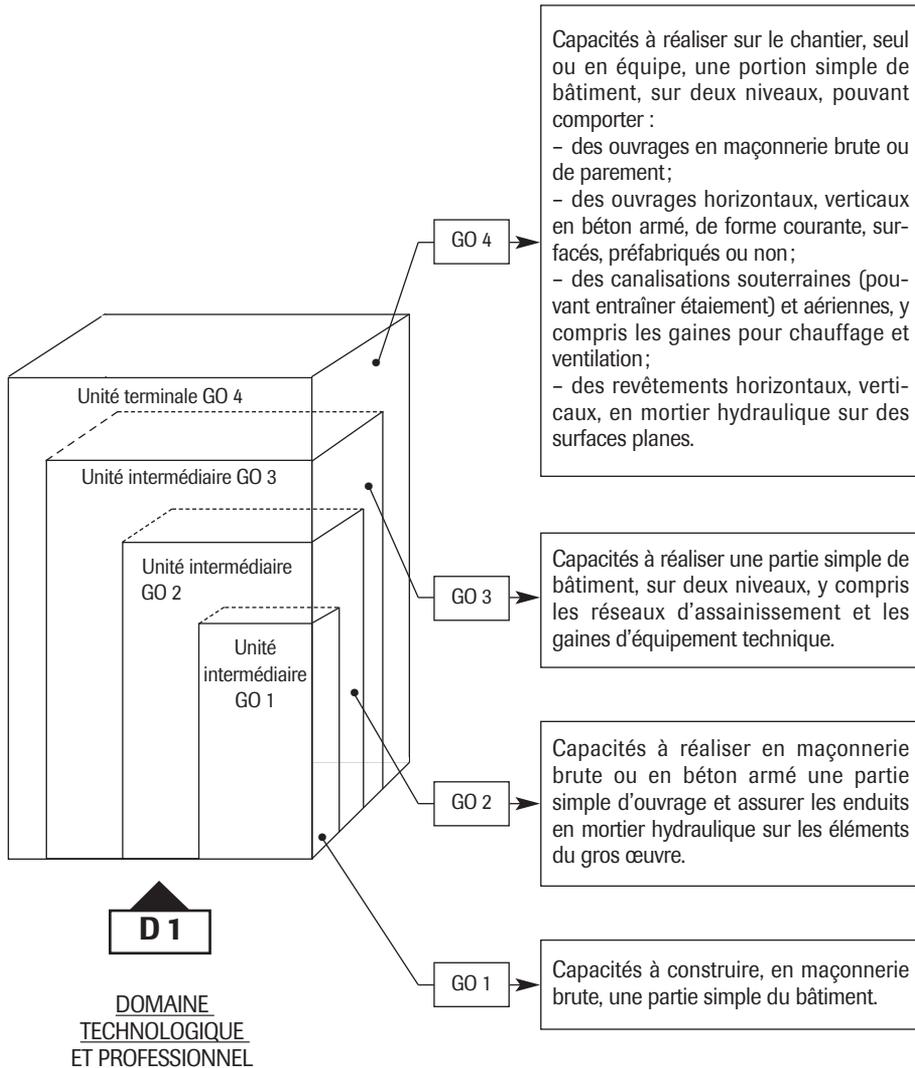
Tableaux de bord de l'évaluateur

à remettre en cause nos idées sur les matrices « normales » de disciplines. Telle est d'ailleurs peut-être, au fond, une des vertus de la technologie.

Jeune et contestée, la technologie est une discipline dont la courte histoire est encore en chantier, mais déjà riche d'enseignements, sur elle-même, et aussi sur le système des disciplines scolaires.

Document 2

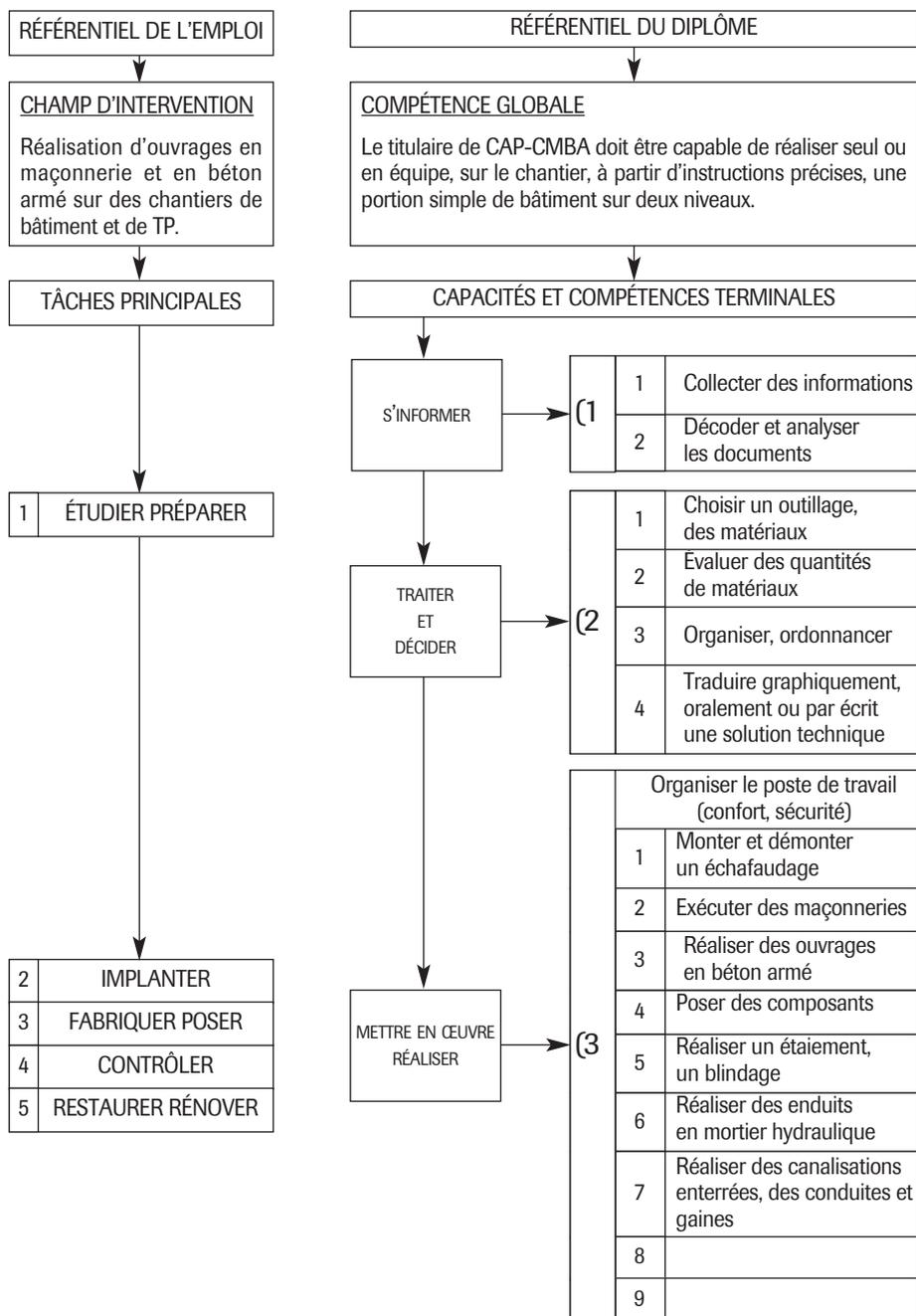
Le CAP constructeur en maçonnerie et béton armé Les différents niveaux d'autonomie



1. GO = gros œuvre

Tableaux de bord de l'évaluateur

CAP-CMBA



Pour conduire à une évaluation

4	0	Effectuer l'implantation d'une partie simple de bâtiment, ainsi que les tracés nécessaires à la réalisation d'ouvrages ou de parties d'ouvrage
----------	----------	--

SAVOIR-FAIRE PROFESSIONNELS	ET EXIGENCES	CAPACITÉS, SAVOIR ET SAVROI-FAIRE TECHNOLOGIQUES
<p>4|0.1. Effectue l'implantation d'une partie simple de bâtiment</p> <p><u>Exemple</u> : un rectangle ou des rectangles juxtaposés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dimensions : 1,00 à 5,00 m. • références <ul style="list-style-type: none"> - d'alignement, - de nivellement, - d'orientation • équerrage et cotes tolérances à ± 5 mm./ 5,00 m. 	<p>4|0.1.1. <u>lire</u> un plan d'architecte, un plan de situation, un plan de masse, un plan simple d'exécution.</p> <p>4|0.1.2. <u>situer</u> la ou les lignes et le niveau de référence.</p> <p>4|0.1.3. <u>situer</u> concrètement et justifier la position des chaînes relativement à l'ouvrage.</p> <p>4|0.1.4. <u>indiquer</u> l'exigence relative aux supports et aux repères.</p> <p>4|0.1.5. <u>commenter</u> sommairement les principes de tracé des parallèles et de perpendiculaires sur le chantier.</p> <p>4|0.1.6. <u>justifier</u> l'ordre de grandeur des tolérances d'exécution.</p>

Tableaux de bord de l'évaluateur

4 1		Réaliser des ouvrages en maçonnerie brute ou de parement	
SAVOIR-FAIRE PROFESSIONNELS	ET EXIGENCES	CAPACITÉS, SAVOIR ET SAVOIR-FAIRE TECHNOLOGIQUES	
<p>4 1.1. Exécuter en fondation ou en élévation des maçonneries brutes, en briques pleines ou en moellons bruts</p> <p><u>Exemple :</u> un mur en briques pleines ou en moellons bruts,</p> <ul style="list-style-type: none"> avec ou sans retour, avec ou sans feuillure 	<ul style="list-style-type: none"> dimensions : L = 1,00 à 4,00 m l = 1,00 à 2,00 m Ép. = selon matériaux guide d'alignement et de nivellement, stabilité (taille grossière éventuelle), liaison, adhérence, propreté planitude relative, épaisseur (moellons) verticalité épaisseur respectée des joints = ± 2 mm (exception faite moellons) 	<p>4 1.1.1. <u>déterminer</u> des cotes réelles à partir des cotes nominales.</p> <p>4 1.1.2. <u>indiquer</u> les principes élémentaires concernant les maçonneries. <u>Exemple :</u> Quels sont les facteurs favorisant la stabilité des constituants? Quelles sont les exigences de liaisons longitudinales et transversales? Quels sont les principes de composition des mortiers utilisés?</p> <p>4 1.1.3. <u>différencier</u> une roche sédimentaire d'une roche granitique, une brique tendre d'une brique surcuite.</p> <p>4 1.1.4. <u>constater</u> en cas de fouille, la nature d'un terrain destiné à recevoir une construction.</p> <p>4 1.1.5. <u>mettre en relation</u> la largeur de la fondation et l'épaisseur du mur en fonction des charges charges et de la qualité du terrain.</p>	
<p>4 1.2. Exécuter des maçonneries brutes en agglomérés pleins ou creux, ou en briques creuses</p> <p><u>Exemple :</u> un mur en briques creuses ou en agglomérés pleins ou creux,</p> <ul style="list-style-type: none"> avec ou sans retour avec ou sans feuillure 		<p>4 1.2.1. <u>situer</u> sur un plan et sur le chantier un mur de façade ou de refend, une cloison séparative ou de doublage.</p> <p>4 1.2.2. <u>différencier</u> les parois porteuses des parois non porteuses.</p> <p>4 1.2.3. <u>justifier</u> l'emploi des matériaux utilisés dans les divers cas.</p> <p>4 1.2.4. <u>comparer</u> l'homogénéité des mortiers gâchés manuellement et mécaniquement.</p> <p>4 1.2.5. <u>préciser</u> l'influence du mortier et des joints dans les différentes maçonneries.</p> <p>4 1.2.6. <u>comparer</u> l'homogénéité des mortiers gâchés manuellement et mécaniquement.</p>	
<p>4 1.3. Tailler et mettre en œuvre des moellons assistés</p> <p><u>Exemple :</u> un mur dont l'un des parements est en maçonnerie de moellons assistés.</p>	<p>a) Taille :</p> <ul style="list-style-type: none"> équarissage, parementage, constance en dimensions (hauteur sur une même assise). <p>b) Mise en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> exigences dt° : 4. 1.2. et 4 1.3. 	<p>4 1.3.1. <u>situer</u> sur des plans d'ensemble et de détail les limites des maçonneries de parement.</p> <p>4 1.3.2. <u>définir</u> les nus, alignement et nivellement de référence les concernant.</p> <p>4 1.3.3. <u>déterminer</u> le type d'appareillage à partir du plan. <u>Exemple :</u> Qu'entend-on par appareillages, assises régulières et irrégulières? Qu'entend-on par joints incertains, par alternance de moellons horizontaux et verticaux?</p> <p>4 1.3.4. <u>différencier</u> une liaison verticale d'une liaison horizontale et transversale.</p> <p>4 1.3.5. <u>situer</u> à partir du descriptif et du moellon considéré le type de parementage à effectuer.</p> <p>4 1.3.6. <u>justifier</u> une différence de tolérance d'exécution pour une maçonnerie brute et pour une maçonnerie de parement.</p>	

Tableau-mémento du chapitre 4

I – Faits observables (Fiche 15)			II – Aptitudes méthodologiques en (Fiche 16)		
		N°			N°
A.	Attention et participation		1.	Expression	
B.	Apprentissage des leçons et effectuation des devoirs		2.	Sensibilité	
			3.	Raisonnement	
C.	Organisation du temps		4.	Imagination	
D.	Énoncés, lecture et compréhension		5.	Esprit analytique	
E.	Cahier de textes		6.	Esprit de synthèse	
F.	Matériel à apporter		7.	Comportement en classe	
G.	Auto-évaluation		8.	Rapport aux règles du jeu	
Mes remarques sur les remarques			Autres aptitudes qui me viennent à l'esprit		
III – Fonctions attribuables à des élèves ou des stagiaires (Fiche 17)			IV – Points marquants (Fiche 18)		
		N°			N°
Secrétariat			<u>Points forts</u>		
Préparation de matériel			– en contenu		
Contrôle			– en déroulement		
Régie de fonctionnement			– en méthode		
Consultation			<u>Points faibles</u>		
Recherches documentaires			– au sujet des participants		
Animation			– sur les temps		
Responsabilité de maniement d'instruments ou d'objets			– sur les défauts des contenus		
Accueil et relations			<u>Apport des réunions</u>		
			– en contenu		
Auto-évaluation du degré de confiance que j'ai à l'égard des élèves ou stagiaires du groupe :			– en opportunité du temps offert		
faible	<input type="checkbox"/>	suffisant	<input type="checkbox"/>	– en démarches	
bon	<input type="checkbox"/>	amélioration	<input type="checkbox"/>	<u>Prolongements ou transferts</u>	
			– dans les classes		
Évaluation du degré de responsabilité latent dans ma classe ou mon groupe :			– avec des collègues		
faible	<input type="checkbox"/>	suffisant	<input type="checkbox"/>	– en d'autres rencontres ou stages	
bon	<input type="checkbox"/>	amélioration	<input type="checkbox"/>	<u>Remarques autres</u>	
			– chocs		
			– rôles		
			– espoirs et appréhensions		
Mes remarques à moi					

Chapitre 5

Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement

Nous ne sommes pas seuls à travailler et à évaluer (ou noter ou coter) dans un établissement d'enseignement ou un organisme de formation ! Ce que nous faisons, chacun à notre façon, mérite d'être comparé et harmonisé à ce que font les autres enseignants et formateurs ou responsables. Une cohérence convenable doit, en effet, être assurée au bénéfice des stagiaires ou des élèves, et pour notre propre satisfaction, dans les activités proposées comme dans la cotation des résultats ou effets obtenus.

L'observation, la mise en comparaison et, par suite, l'évaluation de ce qui se passe et qu'il convient d'observer ou de situer en valeur dans un organisme ou un établissement est encore plus complexe, mais non moins utile à l'accomplissement de nos rôles professionnels.

Le recours aux listes, répertoires ou cadres multiples, qu'on pourra consulter dans les feuillets de ce chapitre, est proposé pour nous aider à poursuivre plusieurs objectifs :

1. concentrer notre attention, individuelle et collective, sur des phénomènes à observer, des facteurs ou acteurs à prendre en considération, en vue d'ajuster et de réguler nos activités ;
2. nous offrir des choix ou propositions de points d'appui, afin de construire un projet collectif de formation ou d'enseignement qui soit pertinent et modifiable ultérieurement ;
3. réaliser une évaluation objective, mais positive, de notre organisme ou établissement, indispensable pour son image et notre cohésion, ainsi que pour orienter nos efforts d'adaptation et d'amélioration.

Il ne s'agit pas d'effectuer une évaluation trop lourde, mais d'extraire des listes ou cadres, l'échantillon des indices ou des indicateurs qu'il peut être opportun de surveiller à un moment déterminé (et ajusté aux ensembles de stagiaires ou d'élèves et de formateurs ou professeurs, tels qu'ils sont concrètement).

Comment puis-je donc tirer parti, au mieux, des fiches présentes ? D'une part, bien évidemment, en parcourant panoramiquement les « arbres », répertoires,

Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée

listes ou inventaires ci-après, et, en étant attentif aux indices que je prends habituellement en considération comme à ceux qui pourraient être intéressants à observer pour suivre les effets de mes procédures et interventions ; d'autre part, tirer de ma lecture un échantillon de propositions pour l'élaboration du projet collectif qui soit spécifique ; enfin, noter les variables, indices d'activité, centres d'intérêt et indicateurs sur lesquelles je veux concentrer mes efforts.

► Utilisez le tableau-mémoire page 97 et s.

**NOTE SUR LES ECHELONS D'APPLICATION
AU PROFIT DES ETABLISSEMENTS OU ORGANISMES PUBLICS
(ET PARAPUBLICS)**

En ce qui concerne la mise en œuvre d'une évaluation ouverte et coopérative des établissements et organismes, les structures d'application comportent naturellement un échelon national, un échelon régional et, peut-être, un échelon départemental.

L'échelon national aura une mission d'étude générale et de recherche. Il lui reviendra de mettre au point les divers instruments et processus ou bilans globaux d'évaluation pour les individus (évaluation de masse) comme pour les établissements (en dehors de tout esprit de « palmarès »).

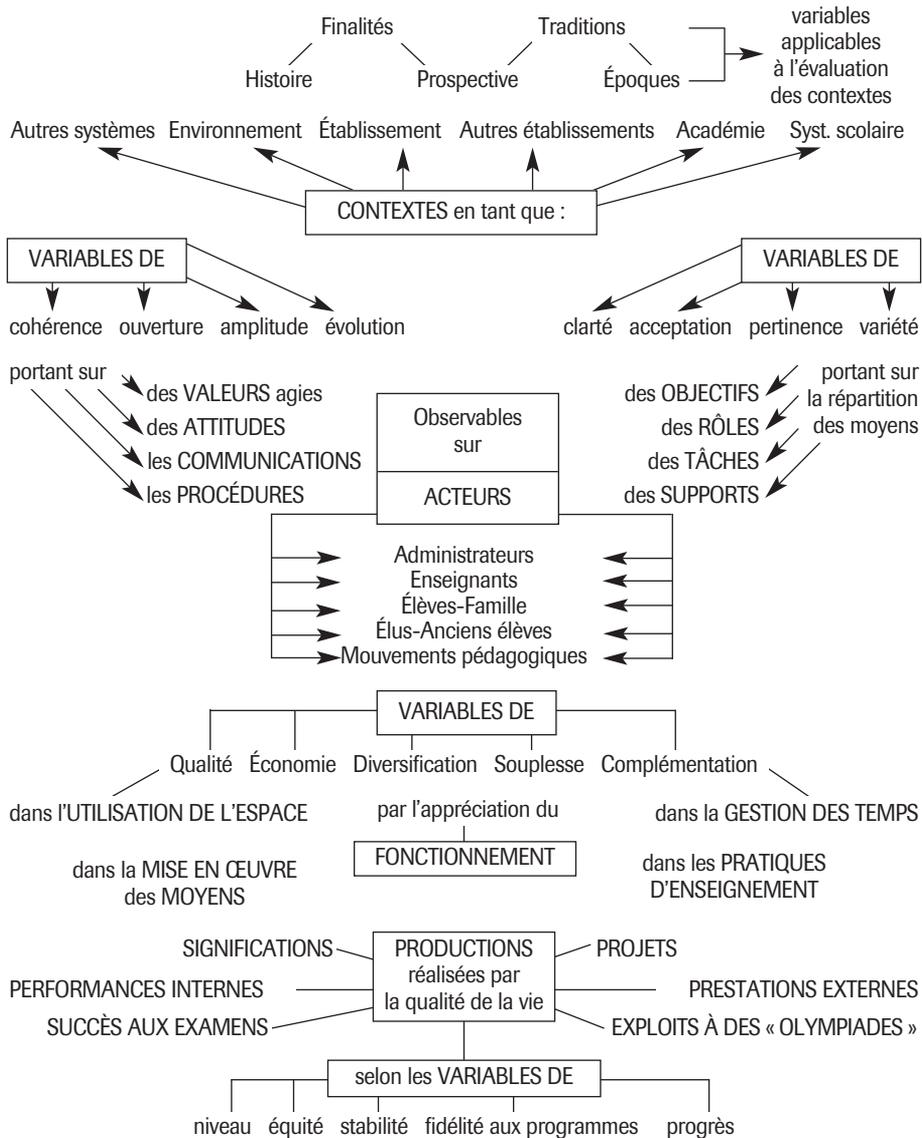
Les échelons régionaux (et départementaux, si cela se révèle utile) auront pour mission un accompagnement des personnels de chaque établissement dans leur activité d'évaluation de celui-ci. Ils pourront apporter des références (régionales et nationales) : pour faciliter certaines analyses, induire des encouragements, entraîner une émulation positive (sans fausses compétitions); poser des questions élargissantes. Ils effectueront aussi des synthèses d'observation qui seront adressées à l'échelon national.

Sans doute, des initiatives multiples coopèrent à la conscience des valeurs mises en œuvre, différemment, par les organismes de formation ou les établissements scolaires et universitaires : privés (par les médias, spécialisés ou généraux); publics (par les rapports des inspections générales); mixtes (par des audits). Toutes ces initiatives, externes aux établissements, ne peuvent qu'encourager les personnels d'enseignement et de direction à actionner par eux-mêmes une évaluation qui les conforte dans leur riche et complexe activité.

Fiche 19

Arbre des lieux et des variables d'évaluation disponibles

On peut souligner ou colorier les lieux ou variables, avec des marqueurs, pour indiquer un intérêt ou un choix.



Fiche 20

Cadran d'indices généraux susceptibles d'être choisis sélectivement en vue de guider l'évaluation des établissements scolaires (ou d'un projet d'enseignement)

1. Indices d'activité scolaire ou formative

Organisation :

- du groupe ou de la classe : en sous-groupes, en équipes, en groupements avec d'autres classes en coopération interne ;
- de l'établissement : en répartition de locaux, en disposition du matériel, en mesure d'hygiène et de sécurité, en ramassage scolaire, en rapport à l'environnement et aux parents.

Fonctionnement : du groupe ou de la classe (emplois du temps, visites, expositions internes, PAE, voyages, concours, etc.); des salles d'étude ou de permanence; de la cantine (qualité, fluidité des cohortes, tranquillité); de la bibliothèque ou du CDI; des laboratoires, de l'audiovisuel (passif et actif), de l'informatique (en développement); des foyers socio-éducatifs; de l'infirmerie (fréquentation); des installations sportives (assiduité, esprit sportif, etc.); des loisirs; des compétitions...

Activités : exercices, devoirs, leçons, interrogations, lectures, évaluations variées et équilibrées, enseignement, préparations, interventions; révisions, examens, travaux d'équipe, recherches documentaires; présentation de questions, problèmes ou thèmes, textes à trou ou en puzzle; jeux pédagogiques; compte-rendu de séances théoriques; rapports de sorties ou de voyages; élaboration et présentation de panneaux d'exposition.

Relations : attribution de rôles aux divers acteurs (dont les élèves); communication soutenue dans la classe, dans l'établissement ou à l'extérieur (famille, environnement, commune, autres établissements, étranger); journaux de classe ou d'école, etc.

Cohérence : acceptation moyenne des structures et des objectifs, accord raisonnable sur le projet d'établissement; barèmes et principes concertés d'évaluation; correction, notation; conseils de classe avec protocole clair et admis; coopération avec le CIO et les autres établissements; validité des décisions, orientation et sélection, négociation, préoccupation d'une reconnaissance des acquis, pour soutenir tous les élèves.

Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée

Résultats en ce qui concerne : effets, suivis, climat harmonieux, performances, succès, fidélisation des élèves, rattrapage d'élèves en difficulté, réduction des redoublements et des moyennes d'âge, cursus extérieurs, bonne image des classes et de l'établissement, « valeur ajoutée » sur l'ensemble des cohortes d'élèves et d'apprenants ; du corps enseignant ; résolution des conflits, etc.

2. Indices d'apprentissage au niveau des élèves ou des apprenants

L'attention : écoute des informations données par l'enseignant ou les apprenants ; réception et relevé correct des consignes, aisance de la prise de note, application des consignes, conscience des objectifs, interventions opportunes...

L'acquisition : de terminologie, de règles de composition, de concepts, de méthodes, de gestion mentale, de travail documentaire...

L'expérimentation : de savoir-faire, de transfert de connaissances, de techniques et de méthodologie, de productions déterminées, d'utilisation des savoir-faire, de graphismes, d'œuvres décoratives, d'imagination...

L'accès à la responsabilisation par : la tenue de rôles, les activités d'entraide, la ponctualité assurée, les services rendus à la collectivité (classe, établissement...), l'organisation de clubs, l'accueil des nouveaux ou des absents, la sécurité, la propreté.

L'adhésion à : l'esprit d'une discipline, un projet d'établissement, des règlements, un souci de renommée de l'établissement ou de la classe, la camaraderie, l'auto-évaluation et la co-évaluation (formative et sommative), des contrats par discipline ou par programme.

L'aide à des motivations pour : le travail scolaire, les activités culturelles, les compétitions sportives ou intellectuelles et professionnelles, la persévérance, les interventions en classe, la lecture d'ouvrages proposés, le discernement dans les programmes TV, le travail d'équipe, la santé, à l'hygiène de vie, l'orientation professionnelle.

Fiche 21**Liste de cibles ou centres d'intérêt**

Comme variables susceptibles de fixer l'intérêt d'une observation ou d'une analyse de cas scolaire : en vue d'une inspection, d'une étude, d'une recherche ou d'une évaluation.

Ici encore, on peut mettre une marque seulement pour les cibles ou centres retenus comme pouvant être utiles ou significatifs.

(Cf. Ashby : « Le système est l'acte par lequel on extrait et on étudie les faits qui se rapportent à un centre d'intérêt déjà fixé. Généralement, la découverte implique une définition du système par une liste de variables à prendre en considération »).

1. Les apprenants

Ce qui peut frapper ou ressortir dans :

N°		À cocher
1.1.	L'ambiance générale du groupe ou de la classe : tranquille, agitée, brouillonne, appliquée, etc.	
1.2.	La situation de certains petits groupes : isolés, affairés, apathiques, nerveux, etc.	
1.3.	La conduite de certains apprenants ou élèves : distraits, participants, coopératifs, violents, etc.	
1.4.	La perception d'adhésion au travail : implicite, explicite, incertaine, etc.	
1.5.	La manifestation d'oppositions : larvées, occasionnelles, permanentes, inattendues, sur les objectifs, sur les exercices, sur les rôles, sur les productions, etc.	
1.6.	La constatation des difficultés : <ul style="list-style-type: none"> - dans certaines phases du travail (du groupe ou de la classe; de quelques stagiaires ou élèves) - dans le travail à la maison - dans l'expression orale - dans l'expression écrite - dans l'attention - dans la discipline générale - dans la camaraderie. 	
1.7.	La constatation de satisfactions manifestées (par toute la classe, par certains sous-groupes, par quelques élèves) : <ul style="list-style-type: none"> - dans les devoirs - dans les interrogations - dans les tâches diverses - dans la vie du groupe ou de la classe 	

Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée

N°		À cocher
1.8.	Les comportements de détente : <ul style="list-style-type: none"> - en pauses ou en récréation (conversation, excitation, isolement; bruit; agitation; sport) - en cantine (choix, équilibre; précipitation; tranquillité...) - dans les transports... - au cours des sorties (bousculades, allure décontractée, conciliabules, etc.) 	

2. Le formateur ou l'enseignant

Ce qui est repérable dans les comportements de l'enseignant (un autre ou moi-même) aux plans de :

N°		À cocher
2.1.	La préparation de l'enseignement	
2.2.	Le détail des progressions établies	
2.3.	La gamme des interventions dans la classe au cours d'une journée, d'une semaine, d'un mois : <ul style="list-style-type: none"> - exposés - questionnement - écoute - propositions d'exercices et consignes de travail - corrections de travaux - organisation de la classe en sous-groupes - attribution de rôles et de responsabilités à certains stagiaires ou élèves; à des sous-groupes 	
2.4.	Les références théoriques et didactiques : explicites, implicites, expliquées; ouvrages, extraits, bibliographies; CD-Rom, etc	
2.5.	La méthodologie appliquée par la proportion des recours dominants à un : <ul style="list-style-type: none"> - appel à la mémoire - appel au raisonnement - appel à l'imagination - appel à la compétition - recours à la coopération - recours à l'entraide entre élèves - utilisation de formes d'évaluation formative - utilisation de moyens audiovisuels - utilisation de l'informatique 	
2.6.	Les relations avec les collègues : <ul style="list-style-type: none"> - en salle de professeurs (ou formateurs) - dans les cours - en CDI, bibliothèques et laboratoires - en conseils de classes - en conseils d'administration - dans les loisirs 	

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		À cocher
2.7.	Les relations avec les apprenants ou les élèves : - hors le groupe ou la classe (en humour ; en coopération) - en entretiens particuliers ; fréquents, rares - en rapport avec les délégués-élèves : coopératifs, bienveillants!... - en activités sportives et culturelles	
2.8.	Les rapports avec les familles : institutionnels, attentifs, impatientes, oppositionnels, philosophes, choisis en réponse à une demande : accueil, précaution, distance, etc.	

3. Les programmes

Ce qui apparaît dans le rapport aux programmes dans :

N°		À cocher
3.1.	La fidélité aux énoncés	
3.2.	L'originalité dans les itinéraires d'apprentissage proposés	
3.3.	Des choix d'insistance sur certains contenus	
3.4.	Le contrôle des capacités et compétences pratiqué : à tout moment ; à certains temps ; en fin de séquence ?	
3.5.	Les intérêts manifestes et spécifiques de l'enseignant ; (l'autre ; moi ?)	
3.6.	Les modalités de présentation des objectifs d'un travail, d'un échange, d'un devoir, d'une leçon	
3.7.	Variété des supports utilisés pour couvrir le programme en : documents écrits, transparents, enregistrements, prises de vue, expositions, etc.	
3.8.	Le rythme imprimé au travail en : temps forts ; moments singuliers ; phases de relaxation ; répartition par demi-trimestres, trimestres ou semestres, une variété de durée pour les cours, etc.	

4. Le cadre

Ce qui ressort des attitudes et dispositions adoptées dans le rapport aux :

N°		À cocher
4.1.	Lieux : aménagement de la classe, des matériels ou installations	
4.2.	Temps : emplois du temps, horaires, récréations, rôles impartis aux élèves	
4.3.	Autorités institutionnelles : références aux corps d'inspection, de direction, conseils d'enseignement, aux notations	
4.4.	Compétences disciplinaires et pédagogiques : conseillers pédagogiques, collègues, liens aux universités, IUFM, MAFPEN, CAFOC, etc.	

Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée

N°		À cocher
4.5.	Suivis d'évaluation : en orientation, en sélection, en organisation des classes ou de l'établissement	
4.6.	Familles : nature des contacts, types de messages oraux ou écrits (ce qui est explicite ou implicite)	
4.7.	Inférences au projet de l'établissement	
4.8.	Environnement : physique, social, historique, culturel, politique, économique, etc.	

Fiche 22

Inventaire de 125 indicateurs et paramètres pour une évaluation positive des établissements scolaires*

La consultation du présent inventaire a pour objet de dégager et préciser des choix d'indicateurs qui permettraient de dessiner et définir le contenu d'un projet collectif d'organisme ou d'établissement et son évaluation.

On peut envisager des indicateurs : d'organisation, de fonctionnement, d'activité, de relations et de cohérence (et résultats). Il s'agit dans chacune de ces cinq rubriques de choisir au maximum cinq indicateurs (soit vingt-cinq, au total).

Ces indicateurs sont évaluables, suivant les cas, par la suite, en choisissant pour chacun d'eux :

- soit des paramètres qualitatifs : clarté, pertinence, conformité, amélioration, originalité, précision, variété, etc. ;
- et/ou soit des paramètres quantitatifs : fréquence, degré d'importance, mesures d'intensité, pourcentages, totaux, densités, moyennes, défauts, limites, etc. ;
- et/ou des paramètres descriptifs : présence ou non de certains éléments typiques, caractéristiques d'images, critères spécifiques, processus définis, appréciations, progrès, bilans, etc. On saura disposer dans le chapitre 2 d'une gamme détaillée d'autres paramètres utilisables.

Les choix fait en indicateurs ou paramètres par marquage pourront servir à apprécier et jauger la qualité et la cohérence, ainsi que les valeurs implicites du projet qu'ils déterminent : pour une évaluation interne ou externe (celle-ci notamment par des responsables ou des inspecteurs).

* *Source* : document rédigé en 1985 par A. de Peretti et publié avec son autorisation dans *le Guide des Lycées* de J.M. Croissandeau.

Tableaux de bord de l'évaluateur

On peut distinguer :

1. Des indicateurs d'organisation sur :

1.1. La qualité de la définition des buts assignés à tous les partenaires en :

N°		À cocher
1.1.1.	Objectifs généraux	
1.1.2.	Objectifs spécifiques	
1.1.3.	Projet global	
1.1.4.	Identité de l'établissement (caractéristiques, options offertes, etc.)	
1.1.5.	Connaissance des objectifs par les divers partenaires (professeurs, agents, apprenants ou élèves, familles, entreprises, communes)	

1.2. Le développement de l'organisation différenciée des groupements de stagiaires d'élèves suivant des :

N°		À cocher
1.2.1.	Principes de répartition des stagiaires ou élèves dans les groupes ou les classes (indifférenciée, sélective?)	
1.2.2.	Règles de composition de groupes de niveau (de type intraclasse et interclasse)	
1.2.3.	Critères d'organisation de groupes de méthodes	
1.2.4.	Critères de détermination pour former des groupes de besoins	
1.2.5.	Principes d'organisation d'intergroupes ou de groupes pluridisciplinaires	

1.3. La souplesse des emplois du temps différenciés par :

N°		À cocher
1.3.1.	La variété des durées en rapport avec les objectifs et les exigences disciplinaires	
1.3.2.	Les dispositions assurant les ajustements d'emplois du temps en fonction des exigences pédagogiques	
1.3.3.	Les mesures permettant d'éviter les phénomènes de monotonie, d'ennui ou de perte de temps	
1.3.4.	Les processus facilitant les remplacements de formateurs ou d'enseignants	
1.3.5.	Les procédures établissant la diversification des modalités d'emplois du temps selon les vœux méthodologiques des professeurs	

*Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée***1.4. L'efficacité de la concertation des professeurs par :**

N°		À cocher
1.4.1.	Les principes de répartition entre les différentes compétences	
1.4.2.	Les procédures de travail adaptées aux réunions de professeurs par niveau	
1.4.3.	Les procédures de travail adaptées aux réunions de professeurs par discipline	
1.4.4.	La pertinence des procédures du conseil d'administration	
1.4.5.	La cohérence des conseils de classe	

1.5. L'ordonnance des moyens dans :

N°		À cocher
1.5.1.	L'agencement et la distribution des locaux	
1.5.2.	L'installation du CDI et des locaux annexes à l'enseignement (études surveillées, etc.)	
1.5.3.	L'aménagement des laboratoires et ateliers	
1.5.4.	La disponibilité des lieux d'accueil et d'activités pour les stagiaires ou élèves (foyer socio-éducatif, etc.)	
1.5.5.	L'adéquation des moyens horaires et circuits de ramassage	

2. Des indicateurs de fonctionnement sur :**2.1. Le déroulement des enseignements, testant :**

N°		À cocher
2.1.1.	La cohérence établie entre les différentes pratiques d'enseignement	
2.1.2.	La densité des innovations méthodologiques et didactiques	
2.1.3.	Le degré d'utilisation du CDI ou de la bibliothèque	
2.1.4.	Le taux de développement des pédagogies différenciées	
2.1.5.	La variété des options disciplinaires offertes aux stagiaires ou élèves	

2.2. L'ingénierie méthodologique et la technologie éducative en :

N°		À cocher
2.2.1.	Importance et qualité des matériels didactiques mis en œuvre par les enseignants	
2.2.2.	Variété des instruments d'observation et d'évaluation utilisés	
2.2.3.	Fréquence du recours aux ressources et matériels audiovisuels	
2.2.4.	Développement des modalités d'enseignement assisté par ordinateur	
2.2.5.	Qualité et pertinence des cahiers de texte et des bulletins aux familles	

*Tableaux de bord de l'évaluateur***2.3. Le développement de l'évaluation des apprentissages en :**

N°		À cocher
2.3.1.	Fréquence d'utilisation de processus « d'évaluation formative »	
2.3.2.	Cohérence des procédures d'« évaluation sommative »	
2.3.3.	Mise en œuvre de procédures par unités capitalisables	
2.3.4.	Organisation d'épreuves d'examens blancs	
2.3.5.	Entraînement des stagiaires ou élèves à l'auto-évaluation	

2.4. Les pratiques d'orientation (et de redoublement) dans :

N°		À cocher
2.4.1.	Fréquence des recours aux personnels de l'orientation ou à des psychologues	
2.4.2.	Importance de la diffusion de stagiaires ou élèves accédant aux degrés supérieurs	
2.4.3.	Accroissement des cohortes d'élèves accédant aux degrés supérieurs	
2.4.4.	Réduction des taux de redoublement ou de déperdition	
2.4.5.	Place faite aux délégués des stagiaires ou élèves et des parents dans les divers conseils	

2.5. Les mesures de formation

N°		À cocher
2.5.1.	Assiette des formations continues de formation de personnels hors de l'établissement	
2.5.2.	Pourcentage d'enseignants volontaires pour des stages en entreprise	
2.5.3.	Réalisation de stages de formation continue au sein de l'établissement	
2.5.4.	Nombre de journées de formation à la documentation et à la lecture, pour les stagiaires ou élèves	
2.5.5.	Nombre de journées - stagiaires ou élèves - de formation pour les délégués de classe	

3. Des indicateurs d'activité sur :**3.1. L'accueil des personnes :**

N°		À cocher
3.1.1.	Qualité et durée des procédures d'accueil des nouvelles personnes	
3.1.2.	Teneur des activités de préparation de la rentrée	
3.1.3.	Densité et pertinence des processus de réception des élèves	
3.1.4.	Fréquence et consistance des assemblées ou réunions de parents	
3.1.5.	Degré d'ouverture de l'établissement à des visiteurs	

*Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée***3.2. L'aide aux stagiaires ou élèves**

N°		À cocher
3.2.1.	Nombre d'heures – stagiaires ou élèves – d'études surveillées après les cours	
3.2.2.	Densité et fréquence des séances d'entraide pédagogique entre stagiaires ou élèves (de même classe ou de classes différentes)	
3.2.3.	Fréquence et durée des activités de conseil méthodologique (ou de « tutorat ») consacrées aux stagiaires ou élèves	
3.2.4.	Mesures d'accueil pour des individus en difficulté	
3.2.5.	Développement d'œuvres périscolaires et du foyer socio-éducatif	

3.3. L'initiation culturelle

N°		À cocher
3.3.1.	Densité et rapport qualité-subventions de l'organisme ou de l'établissement	
3.3.2.	Extension des activités théâtrales, littéraires et poétiques dans les groupes ou classes	
3.3.3.	Importance des clubs littéraires et scientifiques	
3.3.4.	Fréquence de participation à des représentations artistiques, musicales et théâtrales	
3.3.5.	Nombre d'heures – stagiaires ou élèves – consacrées à des voyages d'étude	

3.4. Les productions et publications

N°		À cocher
3.4.1.	Diffusion de photocopiés de cours	
3.4.2.	Édition d'un « journal » (ou organe) de l'établissement, d'un groupe ou d'une classe	
3.4.3.	Élaboration de dossiers (d'études, d'enquêtes, etc.) par les stagiaires ou élèves	
3.4.4.	Fréquence d'expositions organisées par les professeurs et les stagiaires ou élèves	
3.4.5.	Publication d'ouvrages par les personnels de l'organisme	

3.5. Les compétitions

N°		À cocher
3.5.1.	Nombre de stagiaires ou d'élèves participant à des concours généraux, régionaux ou locaux sur les disciplines	
3.5.2.	Nombre de stagiaires ou d'élèves participant à des « rallyes » scientifiques ou techniques	
3.5.3.	Pourcentage de stagiaires ou d'élèves participant à des compétitions athlétiques ou sportives	

Tableaux de bord de l'évaluateur

3.5.4.	Pourcentage de stagiaires ou d'élèves participant à des concours de dissertation sur la Résistance, l'Europe, les Droits de l'homme	
3.5.5.	Importance des participations à des concours de jeux (échecs, etc.)	

4. Des indicateurs de relations avec :**4.1. Le monde scolaire et universitaire**

N°		À cocher
4.1.1.	Intensité des coopérations avec d'autres établissements scolaires ou organismes	
4.1.2.	Nature des rapports avec les inspections académiques et les rectorats	
4.1.3.	Fréquence des relations avec des universités et des centres de formation	
4.1.4.	Pourcentage de conseillers pédagogiques parmi les professeurs	
4.1.5.	Liens avec les mouvements et les associations pédagogiques	

4.2. Les milieux familiaux

N°		À cocher
4.2.1.	Indice de coopération des parents à la facilitation d'activités pédagogiques et culturelles	
4.2.2.	Fréquence des messages d'information adressés aux parents	
4.2.3.	Vitalité d'une association d'anciens élèves	
4.2.4.	Accueil de fêtes familiales ou de fêtes de communautés régionales ou ethniques dans l'établissement	
4.2.5.	Ouverture aux familles de certains services (bibliothèques, gymnases, piscines, etc.)	

4.3. L'environnement

N°		À cocher
4.3.1.	Jumelage avec une ou des entreprises de la région	
4.3.2.	Qualité des rapports avec les conseils municipaux, départementaux et régionaux	
4.3.3.	Activités d'enquête sur la vie économique et culturelle	
4.3.4.	Degré de participation à des recherches culturelles (fouilles, restaurations de monuments, expositions locales, etc.)	
4.3.5.	Qualité des relations de l'organisme ou de l'établissement avec les institutions (magistrature, santé publique, jeunesse et sports, police, etc.)	

*Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée***4.4. L'opinion**

N°		À cocher
4.4.1.	Fréquence d'articles sur l'organisme ou l'établissement dans la presse locale	
4.4.2.	Participation de l'établissement à des émissions de radio ou de TV (locales ou autres)	
4.4.3.	Nombre de visiteurs à des journées « portes ouvertes »	
4.4.4.	Éclat d'une fête de l'établissement	
4.4.5.	Diversité des rapports établis avec les multiples associations locales	

4.5. La collectivité intellectuelle

N°		À cocher
4.5.1.	Pertinence des critères de choix des manuels pour les stagiaires ou élèves	
4.5.2.	Qualité de fréquentation de la bibliothèque des professeurs	
4.5.3.	Nombre des revues scientifiques et littéraires reçues et lues dans l'établissement	
4.5.4.	Taux de fréquentation annuelle des musées et des laboratoires de recherche	
4.5.5.	Importance d'un programme de conférences de haut niveau dans l'établissement	

5. Des indicateurs de cohérence en :**5.1. Résultats**

N°		À cocher
5.1.1.	Développement de la pensée logique chez les stagiaires ou élèves	
5.1.2.	Maîtrise de l'expression orale et écrite	
5.1.3.	Accroissement des capacités de travail personnel	
5.1.4.	Succès aux examens	
5.1.5.	Pourcentage de stagiaires ou d'élèves poursuivant leurs études – dans (ou à la sortie de) l'établissement	

5.2. Localisation de progrès potentiels

N°		À cocher
5.2.1.	Degré de réduction des redoublements	
5.2.2.	Amélioration du placement des stagiaires ou élèves dans le monde du travail	
5.2.3.	Décroissance du taux de délinquance	
5.2.4.	Résolution en cas singuliers	
5.2.5.	Réussite d'anciens stagiaires ou élèves	

*Tableaux de bord de l'évaluateur***5.3. Régularité**

N°		À cocher
5.3.1.	Degré de connaissances des instructions officielles	
5.3.2.	Niveau de solidarité du corps enseignant	
5.3.3.	Clarté de l'image de l'établissement	
5.3.4.	Taux de mutation des personnels	
5.3.5.	Pourcentage des effectifs de formateurs ou professeurs inscrits pour des formations	

5.4. Projet

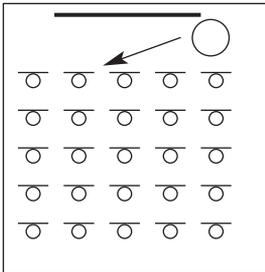
N°		À cocher
5.4.1.	Détermination d'objectifs spécifiques pour l'établissement	
5.4.2.	Élaboration de demandes collectives de formation continue	
5.4.3.	Préparation d'innovations dans les pratiques d'enseignement	
5.4.4.	Définition d'activités interdisciplinaires	
5.4.5.	Élaboration de voyages d'étude pour les élèves et de stages	

5.5. Attachement à l'établissement ou à l'organisme

N°		À cocher
5.5.1.	Des stagiaires ou élèves (en scolarité directe et/ou en alternance)	
5.5.2.	Des familles	
5.5.3.	Des professeurs	
5.5.4.	Des anciens élèves	
5.5.5.	De la municipalité et des associations éducatives	

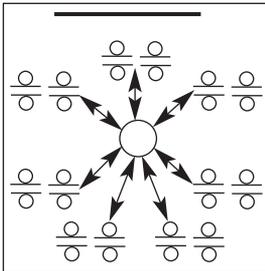
Document 3

Grilles de dispositifs pour organiser l'espace-classe se grouper, se déplacer, pour mieux communiquer*



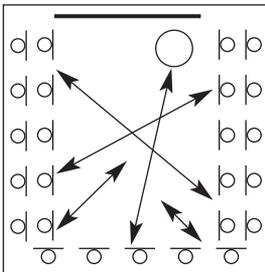
Transmission d'informations

Classe traditionnelle en grand groupe (25 élèves), type cours magistral : cette disposition favorise la communication en sens unique et la passivité ; elle freine les échanges au sein du groupe.



Activité de recherches

Activités en petits groupes. Le professeur se déplace selon les besoins. Cette disposition permet d'alterner la réflexion en petits groupes et en grand groupe sans changer de place. Cette alternance peut enrichir le travail du groupe. Très utile lorsque le groupe est important.

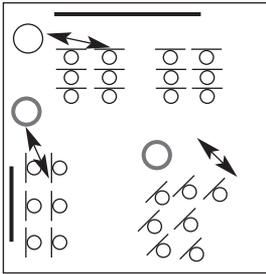


Activité de synthèse

Classe en U en grand groupe. Interactivité et participation de tous. Le professeur se donne les moyens de focaliser l'attention sur lui ou bien sur ce qui est au tableau (projeté, écrit...), c'est-à-dire le sujet traité. Le contrôle de la situation est facilité.

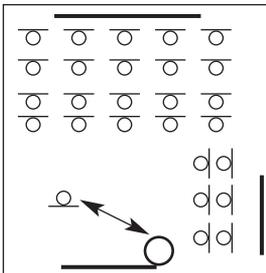
* Source : OCCE

Tableaux de bord de l'évaluateur



Pédagogie différenciée

Groupes établis selon un objectif ou selon un besoin : le professeur intervient à des moments différents.



Soutien ponctuel

Groupes de travail autonome : intervention du professeur centrée sur un des élèves en besoin de tutorat.

Tableau-mémento du chapitre 5

Fiche 19 Je retiens sur l'arbre d'évaluation			Fiche 20 Je note comme indice à choisir sélectivement dans la fiche		
N°		À cocher	N°		À cocher
1.	Comme contextes particuliers auxquels m'intéresser		1.	Activités de :	
				1. Organisation	
2.	Comme acteurs avec lesquels étudier des rapports à établir			2. Fonctionnement	
				3. Activités	
3.	Comme axes de fonctionnement à privilégier			4. Relations	
				5. Cohérence	
4.	Comme productions à examiner			6. Résultats	
			2.	Apprentissages des stagiaires ou élèves	
5.	Comme variables à adopter			1. Attention	
	-sur les contextes			2. Acquisitions	
	-sur les acteurs			3. Expérimentations	
	-sur les actes de fonctionnement			4. Responsabilité	
	-sur les productions			5. Adhésion	
				6. Motivations	
Fiche 21 Je vais prendre pour cibles d'observation et d'intérêt (2 choix seulement)					
N°		À cocher	N°		À cocher
1.	Sur les apprenants ou élèves, ce qui touche :		3.	Sur les programmes en :	
11.	L'ambiance		31.	Fidélité	
12.	Les petits groupes		32.	Originalité	
13.	Certains élèves		33.	Accents	
14.	L'adhésion au travail		34.	Contrôle de capacités	
15.	Les oppositions		35.	Intérêts personnels	
16.	Les difficultés		36.	Présentation	
17.	Les satisfactions		37.	Supports utilisés	
18.	Les détenteurs		38.	Rythme imprimé	
2.	Sur ce que je fais :		4.	Sur le cadre dans les :	
21.	En préparation		41.	Lieux	
22.	Pour les progressions		42.	Temps	
23.	En interventions		43.	Institutions	
24.	En références		44.	Compétences attendues	
25.	En méthodologie		45.	Suivis	
26.	En relations avec des collègues		46.	Contacts avec les familles	
27.	En relation avec les apprenants ou élèves		47.	Projets d'établissement	
28.	En rapport aux familles		48.	Environnement	

Tableaux de bord de l'évaluateur

Tableau-mémento du chapitre 5 (suite)

Fiche 22				
Je retiens sur l'inventaire de 125 indicateurs				
N°		À cocher	N°	À cocher
	A) Choix d'indicateurs		B) choix de paramètres	
1.	En organisation		1. Qualitatifs	
11.	Qualité des buts		- clarté	
12.	Organisation différenciée		- pertinence	
13.	Emploi du temps		- conformité	
14.	Concertation		- amélioration	
15.	Ordonnance des moyens		- originalité	
2.	En fonctionnement		- précision	
21.	Déroulement		- variété	
22.	Ingénierie		2. Quantitatifs	
23.	Évaluation des apprentissages		- fréquence	
24.	Orientation		- degré d'importance	
25.	Formation		- mesure d'intensité	
3.	En activités		- pourcentages	
31.	Accueil		- totaux	
32.	Aide		- densités	
33.	Initiation culturelle		- moyennes	
34.	Productions		- défauts	
35.	Compétitions		- limites	
4.	En relations		3. Descriptifs	
41.	Le monde scolaire, formatif et universitaire		- présence d'éléments	
42.	Les milieux familiaux		- images	
43.	L'environnement		- critères spécifiques	
44.	L'opinion		- processus	
45.	La collectivité intellectuelle		- appréciation	
5.	En cohérence		- profils	
51.	Résultats		- bilans	
52.	Progrès potentiels			
53.	Régularité			
54.	Projet			
55.	Attachement			
C) Questions d'auto-évaluation ou d'inspection				
Q1 : Pourquoi le choix de tels et tels indicateurs ?				
Argumentation :				
Q2 : Pourquoi le non-choix de tels ou tels indicateurs ?				
Argumentation :				
Q3 : Pourquoi le choix de telles formes de paramètres ?				
Argumentation :				

Chapitre 6

Petite enquête sur mes façons d'enseigner

Comment enseignons-nous ? Comment pourrait-on ou devrait-on enseigner ?

De telles interrogations sont évidemment à leur place ici, dans une réflexion sur ce que signifient et impliquent pour nous les développements récents des théories et travaux relatifs à l'évaluation.

Nous avons déjà été amenés à prendre en considération dans les précédents chapitres certains processus ou moments particuliers de notre activité professionnelle de formateur, professeur ou responsable. Ainsi en a-t-il été à propos de nos façons de :

- corriger ;
- coter, noter ou paramétrer ;
- faire attention aux biais possibles de nos appréciations ou de nos mesures ;
- scruter ou observer ce qui se passe habituellement dans les groupes (ou classes) de nos apprenants ;
- prendre connaissance de la diversité des modalités d'évaluation qui sont ouvertes à une pluralité de nos choix, convenant ou non à une variété d'objectifs élucidés ou de significations reconnues.

Sans doute, dans notre parcours jusqu'à cette étape, la mise en référence (et non en question) de nos pratiques a principalement porté sur nos façons de voir et de faire, et leur extension possible, à l'égard des agissements de nos apprenants : en matière d'acquisitions, de productions et de progrès.

Le moment est peut-être venu d'étendre notre exploration sur nos propres façons de dire : aussi bien quand nous exposons des connaissances, quand nous organisons des dispositifs de travail, que lorsque nous aménageons des espaces de ressources pour nos apprenants. Évaluer, dans cette perspective, voudra dire faire valoir une cohérence à établir ou renforcer et différencier nos façons de voir, nos façons de dire et nos façons de faire.

À cet effet, il peut être approprié de tirer parti d'inventaires, aussi détaillés que possible, qui distinguent la pluralité des modalités, face à nos apprenants et en leur faveur. Inventaires :

- d'expositions des connaissances ;

Tableaux de bord de l'évaluateur

- d'organisation des dispositifs de travail ;
- d'aménagement d'espaces de ressources.

De tels inventaires sont proposés dans les trois fiches du présent chapitre : ils esquissent la richesse des moyens variés d'enseignement dont nous pouvons disposer.

Comment utiliser ces fiches? Deux voies complémentaires sont possibles :

1) je lis rapidement les listes, en cochant au passage celles des modalités décrites que je sais utiliser et celles, moins habituelles, qui m'intéressent et que je pourrai, à l'occasion, expérimenter.

2) je récapitule, dans des tableaux en fin de liste et de fiche, les formes (d'exposés, d'organisation et d'aménagement) d'enseignement qui m'intéressent et je note celles que j'expérimenterai prochainement.

► Utilisez les tableaux-mémento pages 105, 109, 113

Fiche 23**Liste des modalités d'exposition de connaissances**

L'apport de connaissances peut être effectué selon des modalités multiples. Celles-ci sont répertoriées selon trois rubriques générales ci-après :

A1 Exposés (magistraux) sans échange avec l'apprenant (ou l'auditoire);

A2 Exposés (professoraux) avec échanges ;

A3 Exposés contradictoires.

Je coche, dans chaque rubrique, les modalités décrites, que j'ai utilisées et celles que je pourrai expérimenter à l'occasion toujours dans le dessein d'éviter l'usure de mes façons de faire ou leur manque de variété.

A.1. Exposés magistraux sans échange avec les apprenants (ou l'auditoire)

N°		Utilisé	À expérimenter
A.1.1. En expression directe			
1.1.1.	Avec ou sans pause		
1.1.2.	Avec ou sans déplacement du formateur ou du professeur (assis ou debout)		
1.1.3.	Sur un sujet annoncé ou sur un sujet impromptu, éventuellement proposé par un apprenant ou auditeur (comme dans la pratique d'Alain en khâgne)		
1.1.4.	Avec un plan annoncé dans son entier ou exprimé étape par étape		
1.1.5.	Assurant le développement d'une logique à partir d'un principe énoncé initialement		
1.1.6.	À partir d'un exemple singulier		
1.1.7.	Donnant des réponses à des questions recueillies dans le groupe ou l'auditoire, avant la formation ou le cours		
A.1.2. En expression associée, à plusieurs voix			
1.2.1.	Avec l'aide de collègues ou d'experts incités à parler ou témoigner en temps utile		
1.2.2.	Avec l'aide d'un lecteur ou d'un comédien		
1.2.3.	Avec l'aide d'apprenants ou d'élèves volontaires nommés à l'avance		
1.2.4.	Avec l'assistance d'apprenants ou d'élèves invités sur place par le professeur à exposer sur un sujet ou à le présenter		
1.2.5.	Avec l'alternance des voix pour la lecture d'extraits d'interviews ou de citations d'ouvrage		
1.2.6.	En dialogue		
1.2.7.	Avec la présentation de démonstrations pratiques ou de manipulations par un assistant du professeur		

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		Utilisé	À expérimenter
A.1.3. En expression assistée			
1.3.1.	Avec des tableaux (noir, de papier, de feutre)		
1.3.2.	Avec des panneaux (présentant le plan, des schémas, des statistiques, des données, des illustrations, etc.)		
1.3.3.	Avec des documents écrits (distribués au début, au cours ou à la fin de l'exposé)		
1.3.4.	Avec des transparents au rétro-projecteur (des calques préparés ou une écriture pour accompagner les idées)		
1.3.5.	Avec des projections de vues (en petit nombre ou en montage d'ensemble)		
1.3.6.	Avec des enregistrements (extraits d'entretiens, de spectacles, ambiance musicale, etc.)		
1.3.7.	Avec un montage audio-visuel		
1.3.8.	Avec la projection d'un film ou d'une vidéo		
1.3.9.	Avec des objets (présentés en vue de focaliser l'attention ou pour symboliser un discours)		

A.2. Exposés avec échanges (ou exposés suivis d'une discussion)

A.2.1. De forme consécutive (les interventions de l'auditoire admises après l'exposé magistral)			
2.1.1.	Avec ou non un président de séance (autorité, expert ou auditeur)		
2.1.2.	Sur questions orales ou écrites (ou les deux formes)		
2.1.3.	Avec ou non inscriptions à l'avance des intervenants		
2.1.4.	Avec propositions ou contre-propositions et controverses		
2.1.5.	Après recueil initial des préoccupations de l'auditoire		
2.1.6.	Avec débat entre les assistants		
2.1.7.	En recourant à l'expression sur des tableaux		
A.2.2. De forme alternée (des phases d'échanges avec l'auditoire alternant avec des séquences d'exposé magistral)			
2.2.1.	Par des interventions orales des auditeurs à tout moment		
2.2.2.	Par des interventions orales à des moments déterminés, annoncés ou proposés au jugé par le formateur ou le professeur		
2.2.3.	Par des messages écrits adressés à tout moment au professeur (ou à une équipe d'analystes de messages)		
2.2.4.	Suivant des interventions orales ou écrites, prises en compte à des moments précis, toutes les 20 minutes environ		
2.2.5.	Avec ou sans organisation de la discussion		
2.2.6.	Par alternance de séquences d'exposés et d'interventions orales avec des expressions graphiques sur des tableaux ou sur des panneaux par des auditeurs et le professeur		
2.2.7.	Par alternance d'expressions associées de diverses personnes (experts ou témoins)		

Petite enquête sur mes façons d'enseigner

N°		Utilisé	À expérimenter
A2.3.	De forme consultative (l'exposé étant tronçonné en séquences ou en thèses suivies de consultation de l'auditoire)		
2.3.1.	Par sondage en « assis et debout », ou main levée (type vote)		
2.3.2.	Par entretien sur place (technique du « voisinage »)		
2.3.3.	Par réunions brèves en petits groupes (6 personnes pendant 6 minutes, par exemple ; technique du 6,6 ou du « philipps 66 »)		
2.3.4.	Par expression spontanée des divers participants synthétisée par le formateur ou le professeur et mise au vote de l'auditoire		
2.3.5.	Par interview d'un sous-groupe d'apprenants ou d'élèves désignés sur place ou de volontaires ayant préparé		
2.3.6.	Par interpellation des auditeurs sur les connotations d'un concept (technique du « conceptogramme »)		
2.3.7.	Par réunion en sous-groupes ou petits groupes à l'issue d'un exposé (ou d'une séquence), ces réunions étant suivies d'une réunion plénière de mise en commun permettant un complément d'exposé par le professeur		

A.3. Exposés contradictoires par tables rondes, avec ou sans échanges

A3.1.	En panel-discussion (le mot panel désigne une équipe d'experts ou d'apprenants choisis pour échantillonner des compétences différentes)		
3.1.1.	De forme directe : les auditeurs écoutent les experts présenter leurs apports propres et discuter entre eux		
3.1.2.	De forme consécutive : la discussion continue des membres du panel est suivie ultérieurement d'échanges avec l'auditoire		
3.1.3.	Idem, mais échanges après la pause		
3.1.4.	De forme alternée : selon des phases discontinues d'apports de connaissances par les membres du panel, suivies de phases d'échanges de celui-ci avec l'auditoire (réponses à des questions ou à des objections)		
3.1.5.	De forme consultative : phases d'expression du panel suivies de phases de consultation de l'auditoire en petits groupes sur place (« voisinage » ou « philipps 66 »)		
3.1.6.	Idem, mais par sondage direct de l'auditoire sur les apports du panel		
3.1.7.	Idem, mais par réponses écrites à des questionnaires distribués ou présentés sur des tableaux séparés		
A3.2.	En mise en commun de sous-groupes d'apprenants qui ont réuni, au cours de réunions séparées, des documentations et des éléments théoriques, exposés ensuite au cours d'une réunion plénière, par regroupement en panel		
3.2.1.	Des animateurs des sous-groupes		
3.2.2.	De leurs rapporteurs		
3.2.3.	De porte-parole émanant de sous-groupes		
3.2.4.	De « réacteurs subjectifs » s'exprimant selon leurs impressions propres issues des travaux de sous-groupes		
3.2.5.	De témoins ou observateurs du travail d'apports théoriques dans les sous-groupes		

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		Utilisé	À expérimenter
3.2.6.	De « sélecteurs » de questions dégagées parmi les problèmes étudiés en sous-groupes		
3.2.7.	De volontaires sans mandat, ni rôle qui apportent de façon impromptue leurs connaissances ou leurs réflexions		
A.3.3.	En expression contrastée de sous-groupes d'apprenants ou d'élèves ou d'auditeurs qui ont préparé séparément les uns et les autres des apports qui sont ensuite exposés en réunion plénière		
3.3.1.	À parité d'interventions des sous-groupes (technique de la « tortue » : chaque sous-groupe reste rassemblé derrière ses leaders ou porte-parole et peut communiquer avec eux)		
3.3.2.	Avec des rôles antagonistes (un sous-groupe jury, un sous-groupe défendant une thèse, un sous-groupe assurant la contradiction, par exemple)		
3.3.3.	Avec des rôles complémentaires (un sous-groupe de débatteurs, un sous-groupe de consultants, un sous-groupe d'observateurs)		
3.3.4.	Avec des rôles en commande réciproque (un sous-groupe proposant un thème, un sous-groupe l'étudiant, un sous-groupe observant et critiquant, un sous-groupe organisant les rapports entre les sous-groupes)		
3.3.5.	Avec des expressions écrites ou graphiques sur des panneaux consultés en exposition		
3.3.6.	Avec expressions orales de sous-groupes enregistrées préalablement au magnétophone ou en vidéo et écoutées successivement dans chaque sous-groupe		
3.3.7.	Idem, mais l'écoute des « messages » des sous-groupes est faite en réunion plénière et peut être suivie de discussions critiques.		

Tableau-mémento de la fiche 23

Formes d'exposé (professoral) auxquelles je peux recourir ou que je peux expérimenter		
N°		À cocher
A.1.	Exposés magistraux	
A.1.1.	En expression directe	
A.1.2.	En expression associée	
A.1.3.	En expression assistée	
A.2.	Exposés avec échanges	
A.2.1.	Avec échanges consécutifs	
A.2.2.	Avec échanges alternés	
A.2.3.	Avec échanges consultatifs	
A.3.	Exposés contradictoires	
A.3.1.	Contradictaires en panel-discussion	
A.3.2.	Contradictaires par mise en commun de sous-groupes	
A.3.3.	Contradictaires en expression contrastée de sous-groupes	
Numéros des formes que j'expérimenterai prochainement :		
N ^{os}	.....
Précisions	.....
	
Mini-auto-évaluation : cet inventaire fait, puis-je dire que mes pratiques sont suffisamment variées et diversifiées : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>		

Fiche 24**Les modalités d'organisation des dispositifs de travail**

Un enseignement peut être organisé dans des dispositifs de travail appropriés par le fait de :

- B1. Propositions liminaires ;
- B2. Indications méthodologiques ;
- ou B3. Mesures d'organisation des relations entre apprenants ou élèves.

Je coche dans chaque rubrique les modalités décrites que j'utilise et celles que je me réserve d'expérimenter à l'occasion

Tableaux de bord de l'évaluateur

B.1. Propositions pratiques liminaires

N°		Utilisé	À expérimenter
B.1.1. Par allocution d'ouverture à une formation ou à des études en cursus pour			
1.1.1.	Annonce générale sur la signification du cours		
1.1.2.	Introduction à des travaux individuels		
1.1.3.	Introduction à des travaux individuels en laboratoire		
1.1.4.	Introduction à des travaux libres en petits groupes		
1.1.5.	Introduction pour des exercices à effectuer sur place ou sur table		
1.1.6.	Présentation de situations d'apprentissage dans laquelle se placer		
1.1.7.	Présentation générale d'un thème à approfondir		
1.1.8.	Présentation globale d'un « syllabus » définissant un enseignement par ses contenus, ses objectifs et ses exigences		
B.1.2. Par présentation d'objectifs			
1.2.1.	En forme de contenus détaillés à acquérir		
1.2.2.	En forme de processus à accomplir		
1.2.3.	En forme de synopsis décrivant un champ d'étude		
1.2.4.	En termes d'un choix de méthodes à expérimenter et à maîtriser		
1.2.5.	En termes de connaissances à transférer dans des applications professionnelles déterminées		
1.2.6.	En termes d'utilisation ou d'élaboration d'instruments variés susceptibles d'appuyer un enseignement ou une activité technique		
1.2.7.	En invitation aux apprenants ou élèves à énoncer les objectifs qu'ils présupposent ou découvrent dans la demande du formateur ou professeur		
B.1.3. Par explicitation d'exigences			
1.3.1.	D'assiduité à des cours ou travaux dirigés		
1.3.2.	De prestations écrites à réaliser, à des termes définis		
1.3.3.	Des épreuves ou des tests d'évaluation de connaissances à passer, à des moments prescrits ou au moment choisi, par chaque apprenant ou élève		
1.3.4.	Des stages pratiques à effectuer		
1.3.5.	De lectures et de recherches bibliographiques à accomplir		
1.3.6.	Des productions d'études ou d'instruments à réaliser individuellement ou en petits groupes		
1.3.7.	Des travaux déterminés de recherche ou d'enquête pratique à effectuer		

B.2. Indications méthodologiques

B.2.1. Par énoncé ou rappel des contraintes (en forme orale, écrite ou sur tableau, avec ou sans échange), telles que			
2.1.1.	Les contraintes de la discipline ou de la matière de la formation ou enseignement		
2.1.2.	Les contraintes d'ordre institutionnel sur l'enseignement de la discipline ou de la formation		

Petite enquête sur mes façons d'enseigner

N°		Utilisé	À expérimenter
2.1.3.	Les nécessités méthodologiques d'étude du champ formatif ou disciplinaire		
2.1.4.	Les limites d'une formation spécifique; par rapport à d'autres disciplines (frontières, intersections, etc.)		
2.1.5.	Les précautions à observer pour éviter les contre-sens dans la formation ou la discipline		
2.1.6.	Les pièges inhérents à la discipline étudiée		
2.1.7.	Les pré-requis ou connaissances préalables à raviver pour réussir l'approche du cours		
B.2.2. Par présentation d'approches techniques			
2.2.1.	De type étude de cas		
2.2.2.	De type expérimentation de rôles et de situations		
2.2.3.	De type élaborations de graphiques et de statistiques		
2.2.4.	De type analyse de contenus		
2.2.5.	De type théorisations sur des pratiques exercées ou observées		
2.2.6.	De type étude des représentations (et préjugés) préalables à des approfondissements scientifiques		
2.2.7.	De type dérivation ou déduction d'un corpus central d'hypothèses		
B.2.3. Par conseils méthodologiques (évoqués par exposés, textes écrits, instruments spécifiques, entretien avec un petit groupe d'apprenants ou d'élèves, en présence des autres, dialogue avec d'anciens étudiants...)			
2.3.1.	Sur les principes de travail utiles pour tous les apprenants		
2.3.2.	Sur les modes personnels d'apprentissage, décelables à partir d'instruments adéquats		
2.3.3.	Sur des alertes essentielles à maintenir pour rester dans l'ordre de la discipline		
2.3.4.	Sur les modalités précises d'une étude documentaire et bibliographique		
2.3.5.	Sur des mesures à observer dans les travaux en laboratoire ou en atelier d'études		
2.3.6.	Sur les données essentielles à retenir et à mettre en œuvre		
2.3.7.	Sur les variétés de plans d'exposé ou d'étude, sur des prises de notes en écoute ou en lecture		

B.3. Mesures d'organisation des relations

B.3.1. Selon des indications de communications à établir sur place			
3.1.1.	Pour des mises en contact des apprenants ou élèves entre eux (par voisinage, élaboration progressive, technique de « Philipp 66 »)		
3.1.2.	Pour recueillir les attentes du groupe ou de l'auditoire sur le cours ou l'enseignement		
3.1.3.	Pour obtenir des réactions à une séquence de cours		
3.1.4.	Pour faire appel à des souvenirs ou à des réminiscences		

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		Utilisé	À expérimenter
3.1.5.	Pour établir par des voies écrites ou graphiques (au tableau) des évaluations de type formatif sur la participation au cours		
3.1.6.	Pour désigner des responsables d'activités utiles pour tous		
3.1.7.	Pour assurer des échanges sur un document		
B.3.2. Selon des projets de travail à accomplir en sous-groupes			
3.2.1.	Par indication de critères de répartition des apprenants ou élèves en sous-groupes		
3.2.2.	Par discussion avec l'auditoire des critères de répartition en sous-groupe		
3.2.3.	Par localisation des lieux d'étude ou de laboratoires pour des thèmes ou des opérations spécifiques		
3.2.4.	Par exposés introductifs sur les méthodes imparties à des tâches différenciés de petits groupes désignés		
3.2.5.	Par présentation d'exercices à effectuer par tous mais en sous-groupes libres		
3.2.6.	Par proposition de rencontre d'entraide technique entre les apprenants ou élèves		
3.2.7.	Par tableaux affichant des résultats à obtenir		
B.3.3. Selon des pratiques de rapport avec le formateur ou le professeur			
3.3.1.	Par rencontre de conseils pour la rédaction d'exposés, de mémoires ou de thèses		
3.3.2.	Par participation volontaire à des recherches ou des séminaires dirigés par le formateur ou le professeur		
3.3.3.	Par compte-rendu d'activités propres d'études et de recherches		
3.3.4.	Par participation à des commissions d'études ou d'organisation		
3.3.5.	Par mise au point de comptes rendus de cours établis par des apprenants ou élèves		
3.3.6.	Par défense d'un exposé, du mémoire ou de la thèse devant un auditoire ou un jury		
3.3.7.	Par participation à des groupes de rencontre approfondie		

Tableau-mémento de la fiche 24

Formes d'organisation combinée de travail et d'étude auxquelles recourir ou à expérimenter		
N°		À cocher
B.1.	Propositions pratiques liminaires	
B.1.1.	Allocutions d'ouverture	
B.1.2.	Présentation d'objectifs	
B.1.3.	Explicitation d'exigences	
B.2.	Indications méthodologiques	
B.2.1.	Énoncé de contraintes	
B.2.2.	Présentation d'approches techniques	
B.2.3.	Conseils méthodologiques	
B.3.	Mesures d'organisation des relations	
B.3.1.	Relations par communications sur place	
B.3.2.	Projets de travail en sous-groupes	
B.3.3.	Rapports avec le professeur	
Numéros des formes que j'expérimenterai prochainement :		
N ^{os}	.....
Précisions	.....
	
Mini-auto-évaluation : cet inventaire fait, puis-je dire que mes pratiques sont suffisamment variées, réalistes et diversifiées : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>		

Fiche 25**Liste de modalités d'aménagements d'espaces de ressources**

De nos jours, étant donné le développement des possibilités technologiques et des moyens d'autodidaxie, formateurs et professeurs ne peuvent plus laisser les apprenants sans accès directs et responsables à des banques de ressources multiples, chaque jour plus riches et où la consultation est devenue facile et puissante.

Il s'agit donc de :

- C.1. préparer les apprenants à la fréquentation de centres ou pôles de ressources, et à l'utilisation de celles-ci ;
- C.2. exercer à la mise en œuvre de moyens de technologie formative ou éducative ;

Tableaux de bord de l'évaluateur

C.3. conduire les membres d'un groupe ou d'une classe à l'élaboration d'un cursus personnel.

Note : certaines des modalités d'aménagement peuvent être assurées en coopération entre plusieurs formateurs ou professeurs.

Je coche dans chaque rubrique les modalités que j'utilise et celles que je me propose d'expérimenter ou de développer.

C.1. Préparation à l'utilisation des ressources bibliographiques et iconographiques

N°		Utilisé	À expérimenter
C.1.1. Par ordonnance			
1.1.1.	D'une liste d'ouvrages de base		
1.1.2.	D'une liste d'articles de revues scientifiques		
1.1.3.	D'extraits de textes signifiants		
1.1.4.	De propositions de recherches documentaires		
1.1.5.	De lectures complémentaires à faire pour une culture générale utile à la discipline		
1.1.6.	D'un ensemble d'ouvrages traitant de la littérature scientifique sur une question		
1.1.7.	D'un inventaire d'études ou d'ouvrages anciens, favorisant l'historique d'une question		
C.1.2. Par indication de lieux d'accès à			
1.2.1.	Des ressources iconographiques pour des documents anciens ou récents		
1.2.2.	Des médiathèques à utiliser		
1.2.3.	Des films pour visionner		
1.2.4.	Des enregistrements à écouter ou à étudier		
1.2.5.	Des thèses à consulter		
1.2.6.	Des dossiers et des informations chiffrés à compiler		
1.2.7.	Des modalités expérimentales à prendre en référence		
C.1.3. Par référence à des modèles pratiques et théoriques			
1.3.1.	De formes définies pour aborder et délimiter le problème		
1.3.2.	De techniques de travail en groupe		
1.3.3.	De formulations d'hypothèses		
1.3.4.	De méthodologies de validations d'hypothèses		
1.3.5.	D'interprétation et d'analyse du contenu		
1.3.6.	De dispositifs d'investigation et d'enquête		
1.3.7.	De schémas expérimentaux multiples		

C.2. Mise en œuvre de moyens de technologie formative ou éducative

N°		Utilisé	À expérimenter
C.2.1. Par établissement de situations expérientielles collectives			
2.1.1.	Isomorphes aux sujets et thèmes étudiés		
2.1.2.	Offrant des simulations permettant des approches mesurables		
2.1.3.	Permettant une autoscopie sur enregistrement vidéo		
2.1.4.	Assurant des expériences de micro-enseignement		
2.1.5.	Permettant d'explicitier et de valider des hypothèses théoriques		
2.1.6.	Offrant des possibilités de récapitulation de phases d'études antérieures		
2.1.7.	Amenant à des entretiens et des interviews de recherches		
C.2.2. Par entraînement à des activités de représentation et schématisation			
2.2.1.	De type graphique		
2.2.2.	De type symbolique		
2.2.3.	De type analogique ou métaphorique		
2.2.4.	De type mathématique ou statistique		
2.2.5.	De type association de concepts		
2.2.6.	De type interdisciplinaire		
2.2.7.	De type audiovisuel		
C.2.3. Par recours à l'informatique			
2.3.1.	En apprentissage général de son utilisation		
2.3.2.	En établissant des listes bibliographiques		
2.3.3.	En utilisant des moyens d'enseignement assisté par ordinateur (EAO)		
2.3.4.	En élaborant des programmes d'étude sur ordinateur		
2.3.5.	En traitant des informations recueillies en recherche avec des programmes statistiques (analyse de variance, test de significations, analyse de correspondances, etc.)		
2.3.6.	En établissant des modèles analogiques étudiés ensuite informatiquement		
2.3.7.	En préparant des applications simulées sur l'ordinateur		
2.3.8.	En recourant à la communication par Internet		

C.3. Organisation d'une élaboration d'un cursus personnel

C.3.1. Par élucidation d'une stratégie d'apprentissage			
3.1.1.	Définissant des phases successives d'étude et d'expérimentation		
3.1.2.	Utilisant une grille des capacités à acquérir, pour choisir en négociation avec le formateur ou le professeur, le cheminement approprié à chacun		

Tableaux de bord de l'évaluateur

N°		Utilisé	À expérimenter
3.1.3.	Assurant des paliers de réflexion et d'évaluation sur le travail accompli ou en voie d'accomplissement		
3.1.4.	Organisant une variété dans les modalités d'apport des connaissances		
3.1.5.	Assurant la prospection et le choix rationnel d'activités de stages pratiques, en observation ou en responsabilité		
3.1.6.	Établissant les rythmes et les délais de la production des textes ou des études et mémoires requis		
3.1.7.	Facilitant la mise en œuvre de recherches		
C.3.2. Par construction de temps forts organisés en			
3.2.1.	Conférences exceptionnelles		
3.2.2.	Colloques ou symposiums sur un thème		
3.2.3.	Congrès de spécialistes		
3.2.4.	Concours de rédactions ou de soutenance pour des thèmes ou mémoires définis		
3.2.5.	Séminaires d'approfondissement		
3.2.6.	Visites et voyages d'études sur le terrain		
3.2.7.	Groupes de rencontre approfondis		
C.3.3. Par soutien de l'activité personnelle de chaque apprenant ou élève			
3.3.1.	Par une aide organisée à la préparation d'exposés		
3.3.2.	Par des entretiens méthodologiques pour l'acquisition de connaissances et de pratiques		
3.3.3.	Par une activité de préparation à la conduite de stages pratiques		
3.3.4.	Par la consultation sur la conduite de mémoires théoriques ou de recherches expérimentales		
3.3.5.	Par la proposition de travaux à effectuer avec le professeur et éventuellement l'université (rémunérés ou non)		
3.3.6.	Par la réflexion sur le choix d'activités d'exploitation de la formation acquise au cours de l'enseignement		
3.3.7.	Par la discussion coopérative avec l'apprenant ou l'élève sur ses orientations immédiates et à venir		

Tableau-mémento de la fiche 25

Caractéristiques d'un espace de ressources à construire ou perfectionner		
N°		À cocher
C.1.	Préparation à l'utilisation des ressources	
C.1.1.	Ressources bibliographiques	
C.1.2.	Lieux de consultation	
C.1.3.	Modèles pratiques et théoriques	
C.2.	Mise en œuvre des moyens de technologie formative	
C.2.1.	Situations expérientielles	
C.2.2.	Activités de représentations et schématisation	
C.2.3.	Recours à l'informatique	
C.3.	Organisation d'une élaboration d'un cursus personnel	
C.3.1.	Stratégies d'apprentissage élucidées	
C.3.2.	Temps forts	
C.3.3.	Aide à l'apprenant	
Numéros des formes que j'expérimenterai prochainement :		
N ^{os}		
Précisions		
.....		
Mini auto-évaluation : au terme de cet inventaire, puis-je dire que mes pratiques d'organisation sont suffisamment variées et coopératrices : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>		

Fiche 26**Se situer dans la grille Therer-Willemart**

En nous inspirant librement des travaux de Blake et Mouton, en matière de management, nous avons tenté d'identifier et de décrire 4 styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables.

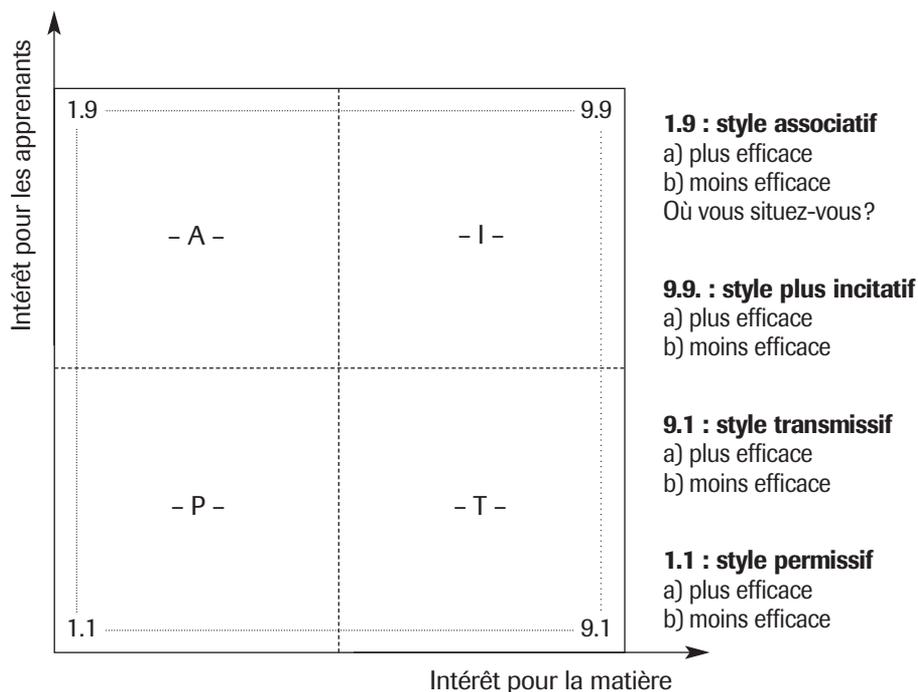
Ces styles se définissent à partir d'un modèle bi-dimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faible ou forte, désintérêt ou intérêt. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier 4 styles de base :

1) style « transmissif » (1.9), centré davantage sur la matière ;

Tableaux de bord de l'évaluateur

- 2) style « incitatif » (9.9), centré à la fois sur la matière et sur les apprenants ;
- 3) style « associatif » (9; 1), centré davantage sur les apprenants ;
- 4) style « permissif » (1.1), très peu centré, tant sur les apprenants que sur la matière.

« En outre, nous formulons l'hypothèse que chacun de ces 4 styles peut se révéler efficace ou inefficace en fonction des situations et en fonction des interventions plus spécifiques de l'enseignant ou du formateur. Il n'existe donc pas un "bon style" valable en toute circonstance. »



Schématiquement, la grille se présente comme suit :

NB : quelques précisions

- dans la zone T (style transmissif) ; nous trouvons toutes les stratégies du type « exposé ex-cathedra » et d'enseignement frontal ;
- dans la zone I (style incitatif) ; nous relevons notamment l'exposé socratique, études de cas, débats, etc.
- dans la zone A (style associatif) ; nous relevons des procédures comme certaines techniques de travail en groupe, travaux pratiques....
- dans la zone P (style permissif) ; procédures d'auto-didactisme assisté ou non.

Le tableau suivant synthétise brièvement les critères comportementaux relatifs aux 4 styles.

Grille J. Thérér, Cl. WillemartFORMATION – ENSEIGNEMENT
DESCRIPTION GENERALE DES STYLES DE BASE

Styles	Versions « moins efficaces »	Versions « plus efficaces »
9.1. Transmissif - Très centré sur la matière - Très peu centré sur les apprenants	Le formateur communique un maximum d'informations dans le temps imparti. Son exposé transpose directement un texte écrit sans l'adapter aux circonstances et au public.	Le formateur fait un exposé, mais en l'adaptant aux circonstances et au public : il annonce des objectifs, il structure, il concrétise.
9.9. Incitatif Très centré à la fois : - sur la matière - sur les apprenants	Le formateur a le souci constant de faire participer les individus. Il sollicite des réponses ponctuelles, mais sans exploitation effective (questions « devinettes »).	Le formateur a le souci constant de faire participer le groupe. Il sollicite des avis, il stimule des interventions spontanées, il utilise les réponses (questions plus ouvertes)
1.9. Associatif - Très centré sur les apprenants - Très peu centré sur la matière	Le formateur n'accorde qu'une confiance relative aux apprenants. Il entend les faire travailler, mais il n'attend pas grand'chose de cette collaboration. Il ne promet pas d'aide effective ; il « corrige » et « rectifie »	Le formateur fait confiance aux apprenants. Il se considère et il est perçu comme une « personne-ressource » dont le rôle essentiel est de faciliter les apprentissages, individuels et collectifs
1.1. Permissif Très peu centré à la fois : - sur la matière - sur les apprenants	Le formateur reste passif, voir laxiste. Il se contente de meubler le temps qui lui est imparti sans considération réelle pour les apprenants et pour les objectifs	Le formateur met à la disposition des apprenants des documents de qualité bien adaptés à leur niveau. Il intervient très peu, mais répond aux demandes explicites

Source : Therer-Willemart, Université de Liège, 1982

Quelle conclusion souhaitez-vous pour votre style d'évaluation ciblant...

Style 1

- la mémorisation des propos exposés
- la qualité de leur reproduction correcte
- la clarté de la discussion éventuelle

Style 2

- l'intérêt manifesté sur la matière enseignée
- la fréquence des interventions spontanées
- la validité des réponses apportées aux questions énoncées

Style 3

- l'activité des apprenants
- la qualité de leur consultation de la personne-ressource
- la progression des approfondissements

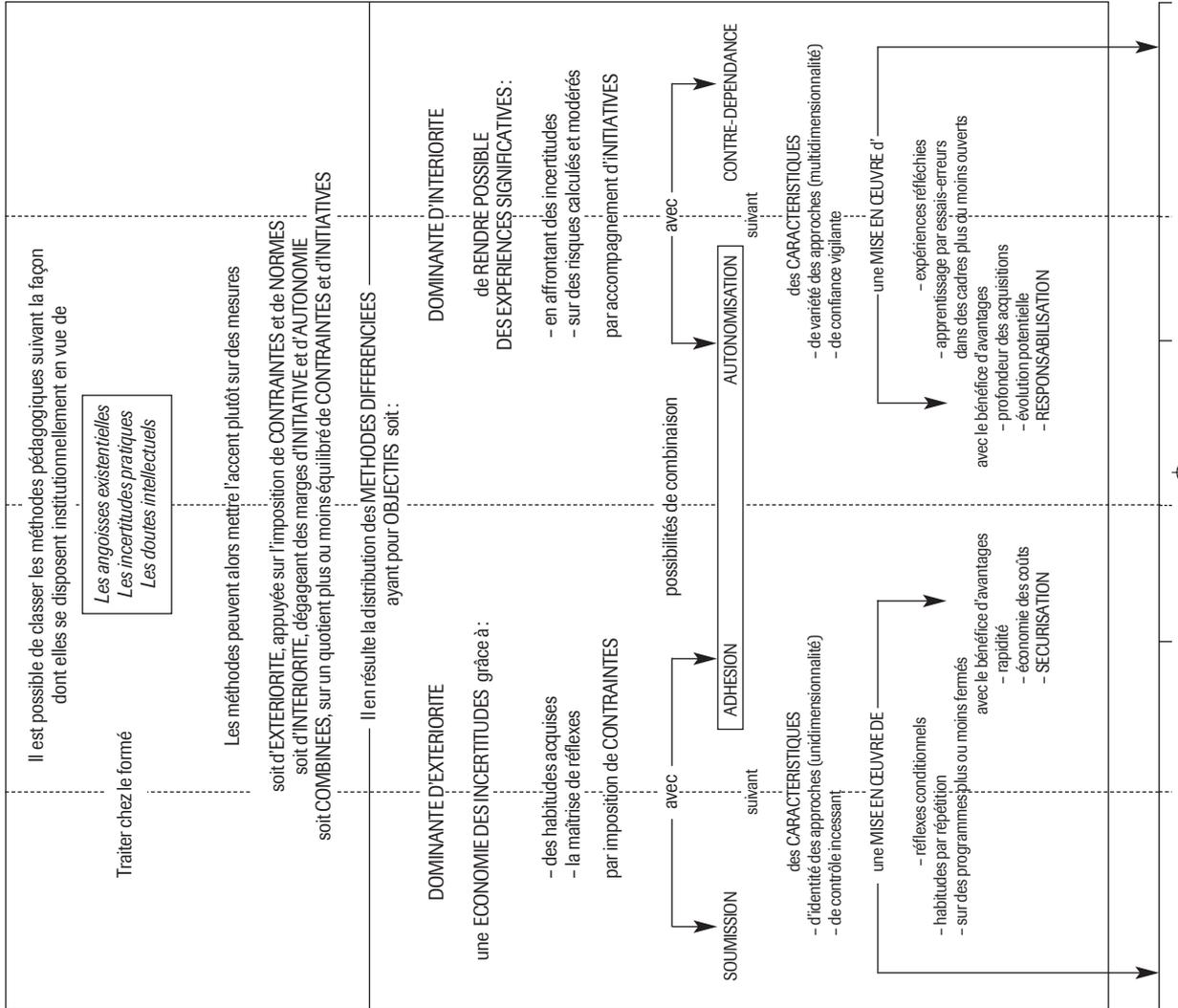
Style 4

- l'autonomie des individus
- leur attention aux documents proposés par le formateur
- la pertinence des demandes explicitées vers lui

Tableaux de bord de l'évaluateur

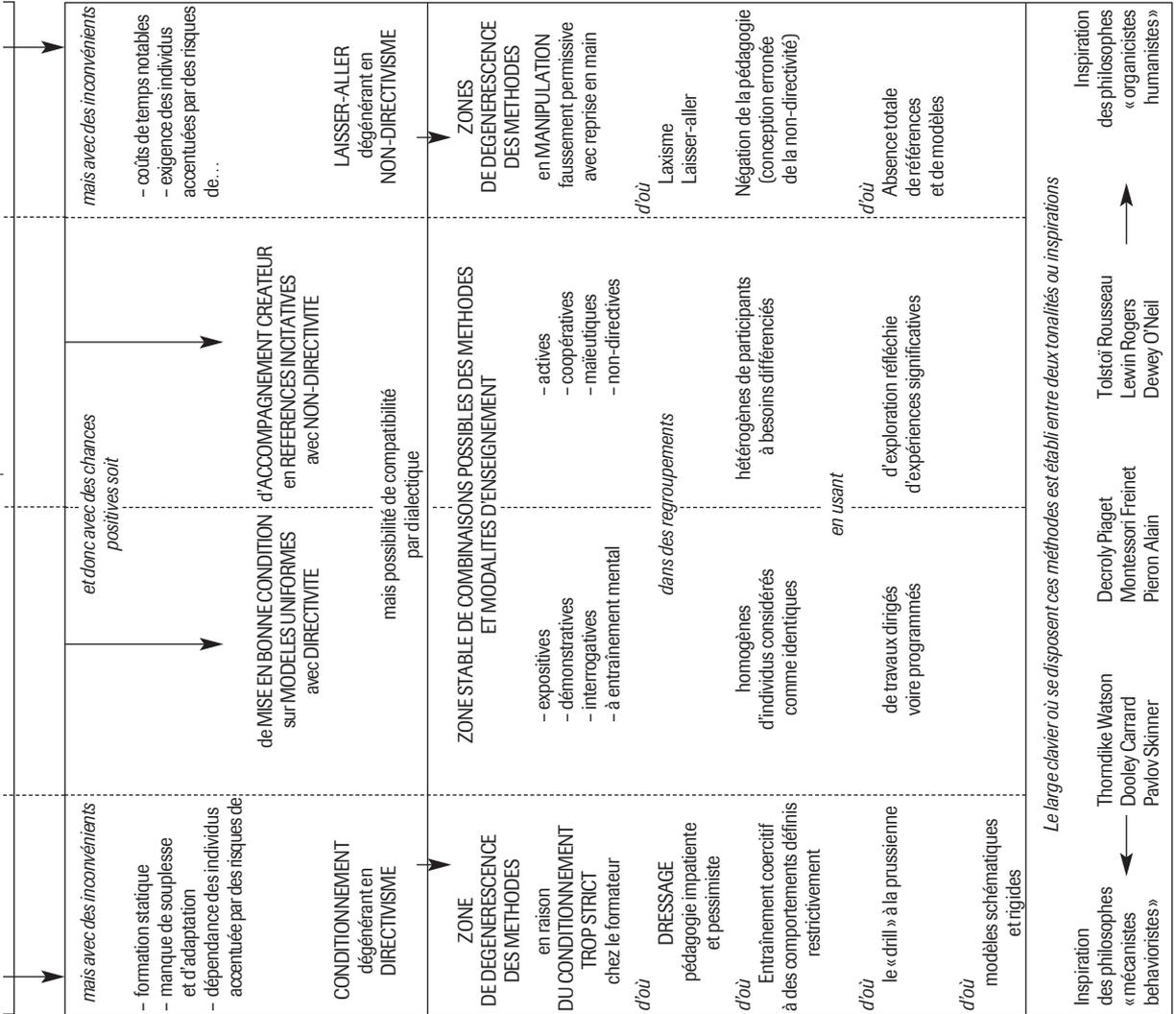
Document 4

Les méthodes pédagogiques *
(pour utilisation voir fiche 27, p. 120)

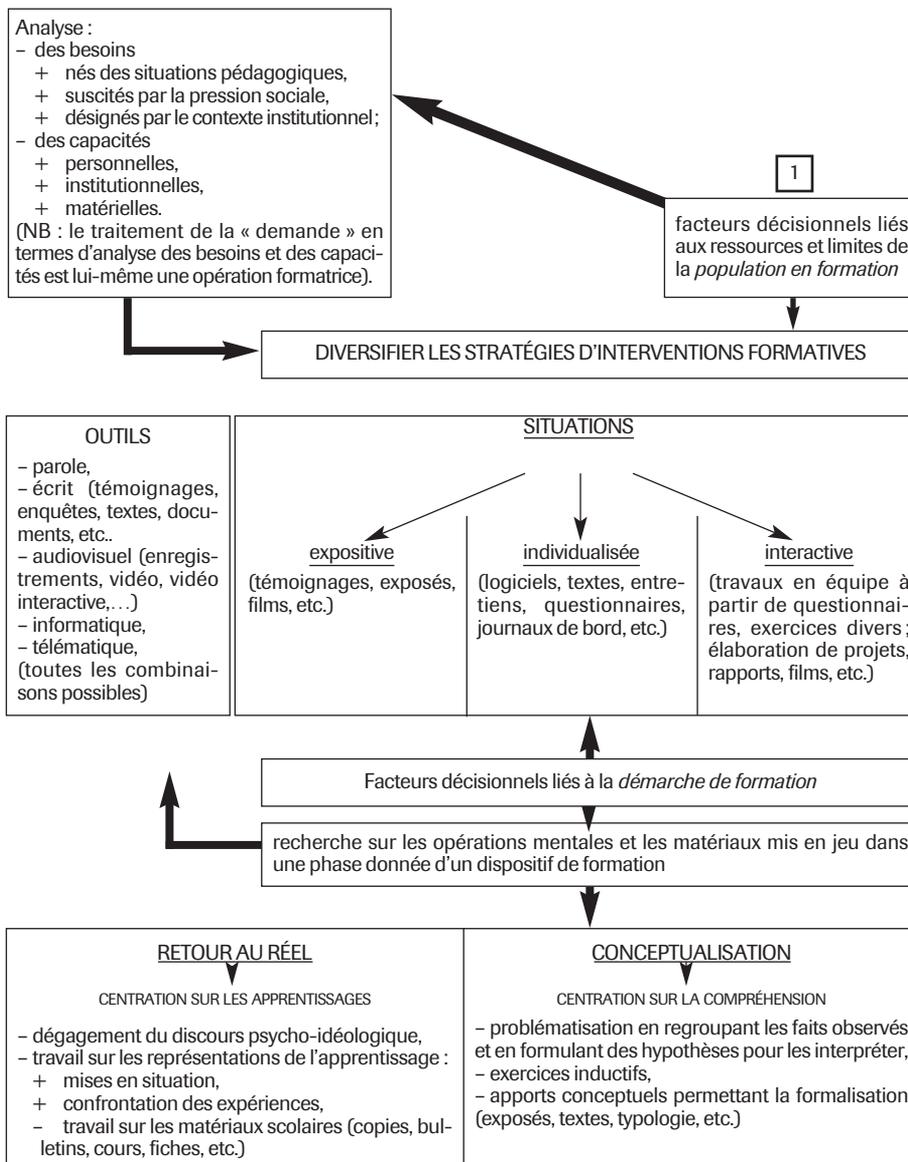


* Source : A. de Peretti, *Pour une école plurielle*, Larousse, Paris, 1987.

Petite enquête sur mes façons d'enseigner

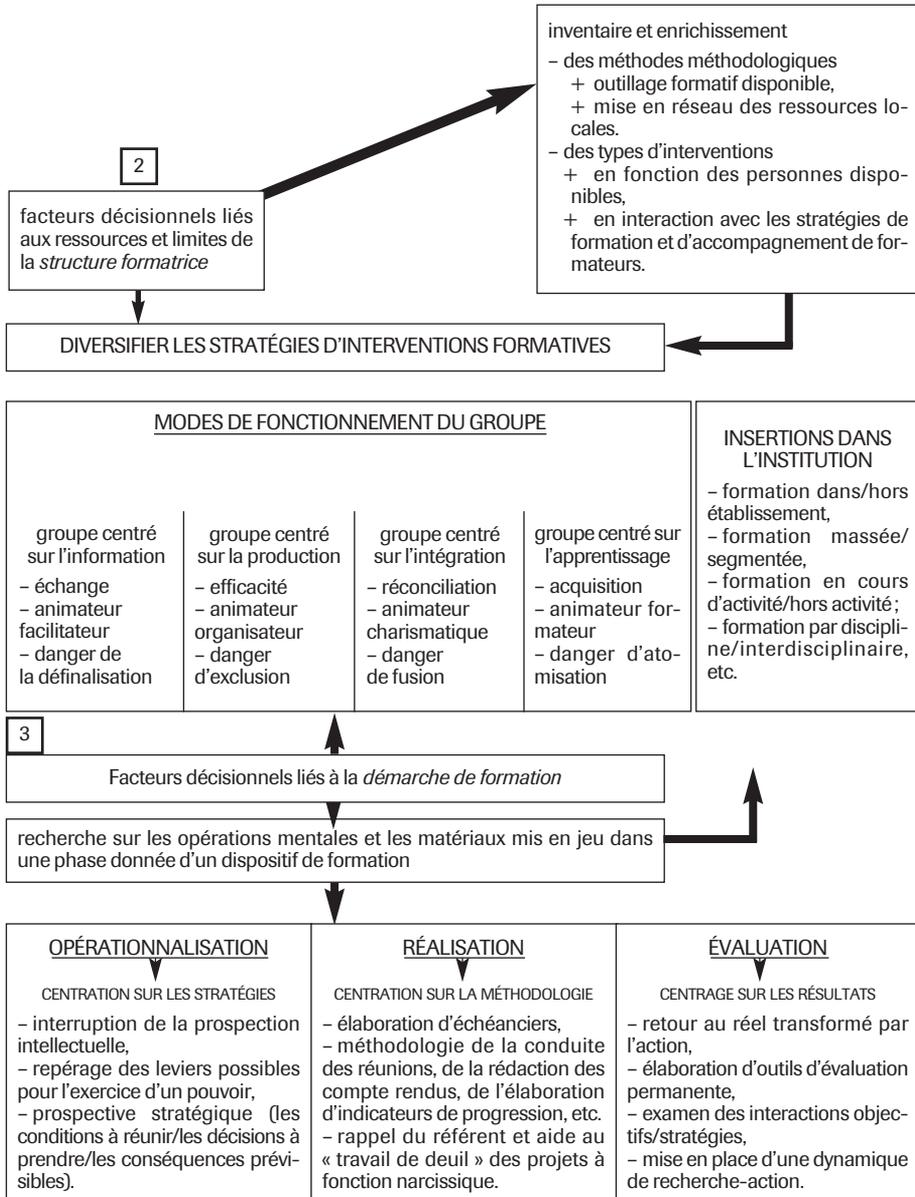


Tableaux de bord de l'évaluateur

Document 5**Cheminements opératoires²**

2. Ph. Meirieu, 1986

Petite enquête sur mes façons d'enseigner



Fiche 27**Situer votre méthode pédagogique**

En étudiant le document 4 des méthodes pédagogiques, pouvez-vous essayer de **situer votre méthode propre ou, du moins, votre projet méthodologique** :

- dominante d'extériorité
- ou dominante d'intériorité
- plutôt adhésion
- ou plutôt autonomisation recherchée auprès des apprenants
- pourcentage de mise en bonne condition
- pourcentage d'accompagnement créateur

Méthodes que vous pensez utiliser :

	Habituel- lement	Parfois	Rare- ment
– expositives			
– démonstratives			
– interrogatives			
– à entraînement mental			
– actives			
– coopératives			
– maïeutiques			
– non-directives			

Vous préférez des groupes

- homogènes
- ou hétérogènes
- ou encore une alternance des deux
- des travaux dirigés
- ou des situations-problèmes

Quelle est la référence philosophique essentielle pour vous ?

Document 6

L'expression des représentations*

Il importe d'aider les apprenants à devenir maîtres de la construction de leur propre savoir et donc conscients de leur évolution, à partir de leurs représentations implicites.

« Vous voulez donc faire émerger les conceptions des élèves. Voici douze techniques que vous pouvez utiliser.

1. Demandez la définition de certains mots à vos élèves.
2. Faites-leur réaliser un dessin, un schéma représentant un élément ou un phénomène (particulièrement adapté pour les jeunes enfants).
3. Posez-leur des questions sur des faits ponctuels.
4. Partez d'un schéma ou d'une photo... et demandez-leur d'en faire un commentaire.
5. Placez les élèves en situation de raisonner par la négative (« Et si tel élément n'existait pas ? »).
6. Réalisez vous-même une expérience qui étonne les élèves (dont l'aboutissement n'était pas celui attendu)...et demandez-leur d'émettre des hypothèses pour expliquer ces résultats.
7. Mettez-les en situation de choisir, parmi différents modèles analogiques, celui qui aide le mieux à comprendre le phénomène étudié ou proposez-leur de construire eux-mêmes un modèle explicatif (c'est comme...).
8. Placez-les devant des faits, des affirmations d'apparence contradictoire et laissez une discussion se développer.
9. Faites-les s'exprimer à travers des jeux de rôles (surtout pour les jeunes enfants).
10. Mettez-les en situation de se confronter avec une conception fautive provenant d'un autre élève (ou même recueillie dans une autre classe).
11. Confrontez-les avec une conception en relation avec des croyances anciennes ou actuelles.
12. Mais, surtout, soyez toujours à l'écoute des élèves et observez-les : les conceptions apparaissent à n'importe quel moment de la démarche... et ce sont souvent celles qui sont les plus intéressantes !

* Source : Vecchi (Gérard de), « Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 312, mars 1993, p. 50.

Tableaux de bord de l'évaluateur

Attention ! pour permettre une expression riche des représentations, il est essentiel que les élèves sachent qu'ils sont en train de se construire un outil de travail, donc que leur production ne sera pas jugée : cela est particulièrement important dans le cas où l'enseignant a, par exemple, l'habitude de noter l'ensemble des réalisations écrites qu'on lui rend.

Attention : gardez-vous d'une tendance à "extirper" les conceptions fausses, dès le départ. Elles peuvent constituer une étape dans la construction d'un concept, par dégagements progressifs. »

Chapitre 7

Auto-évaluation de l'évaluateur

Il n'est pas interdit à l'évaluateur de se poser (ou de voir poser), de temps à autre, des questions sur ce qu'il fait (ou qu'il juge penser) en matière d'évaluation. Les quelques instruments, simples ou plus complexes, de ce chapitre voudraient ou pourraient aider sa réflexion sur ses conceptions, ses choix (plus ou moins implicites) et ses façons de faire, dans leurs rapports avec ses options méthodologiques (qu'il peut opportunément chercher à expliciter ou rectifier), ainsi que sur des innovations à entreprendre.

Rien n'empêche qu'il puisse, d'autre part, discuter de ses choix avec des collègues (jeunes ou anciens), en utilisant en passation collective ces instruments, dans un organisme ou un établissement, et surtout en formation initiale continue.

Fiche 28**Inventaire rapide sur mes positions en matière d'évaluation****1. Quand j'entends prononcer le mot d'évaluation, je me sens :**

- Indifférent
- Intéressé
- Agacé
- Stimulé

2. Je sais reconnaître dans mes pratiques à quoi correspond la distinction de plus en plus répandue entre « évaluation formative » et évaluation « sommative » :

- Oui
- Non

3. Je connais les exigences que doivent respecter la définition et la prescription d'un objectif à atteindre en formation :

- Oui
- Un peu
- Non

4. Avec mes apprenants, j'utilise des modes d'évaluation autres que la correction de copies (ou de productions) par notation :

- Oui
- Non

5. Si « oui », je puis préciser quels modes (ou types) j'utilise notamment :

- Grilles à remplir
- Listes à cocher
- Questions ouvertes sur des difficultés rencontrées
- Questionnaires à choix multiples
- Encouragements explicités
- Marque d'une position obtenue sur une courbe de progression
- Pourcentages de résultats exacts ou de formulations correctes
- Indications de tâches ou productions à refaire
- Inscriptions sur des secteurs de cible affectés à des contenus ou à des techniques
- Corrections réciproques de travaux par les apprenants entre eux

- Co-correction de travaux entre les apprenants et moi
- Affichage de bilans de groupe
- Demande d'explication sur les erreurs faites
- Utilisation d'instruments projectifs
- Assertions diverses à mettre en ordre d'importance (ou Q-sorts)
- Autres formes

6. En évaluant, je cherche principalement à (3 cases seulement à cocher) :

- Assurer mon autorité
- Maintenir une discipline dans un groupe
- Satisfaire ma conscience professionnelle
- Informer des apprenants
- Communiquer avec des institutions, des familles ou des employeurs
- M'informer moi-même
- Stimuler le travail de chaque apprenant
- Canaliser les efforts de tout un groupe
- Établir une hiérarchie pour une sélection
- Former le jugement des apprenants
- Certifier une formation suivie
- Orienter vers des cursus ultérieurs
- Valoriser des efforts
- Aider des apprenants à se situer
- Rythmer le déroulement d'une formation

7. Je prends en considération, pour l'évaluation des apprenants, essentiellement la qualité de :

	Oui	Non
Leur restitution des savoirs enseignés		
Leur compréhension générale des concepts étudiés		
Leur observance des consignes prescrites		
Leurs résultats à des tâches ou exercices		
Leur régularité au travail		
Leur réemploi des connaissances acquises		
Leur respect de précautions (et finesses) que j'ai énoncées		
Leur application de méthodes fixées		
L'originalité de leurs démarches personnelles		
Leur présentation et leur clarté d'exposition ou de rapport		
La logique de leurs réflexions		
Leur esprit de synthèse et leur concision		
Leur sens critique		

Tableaux de bord de l'évaluateur

8. Mini-bilan final

- Je note comme éléments de satisfaction dans ce que je fais :
 1.
.....
 2.
.....
- Il me revient de mettre en œuvre :
 3. Tels modes d'évaluation à expérimenter :
.....
 4. Telles lectures à entreprendre :
.....
- Je souhaite ajouter :
 - les points de théorisation que je dois approfondir :
 - les retours sur des chapitres de ce livre :

Chapitre n° :

Chapitre n° :

 - les stages de formation à l'évaluation qui me conviendraient :
.....
.....

Fiche 29

**Les conceptions diverses de l'évaluation
Q-sort en 20 items**

Parmi ces 20 items, je choisis les 2 qui me paraissent les plus importants (et qui vaudront trois points chacun); 4 items dignes de considération (deux points chacun); 8 qui me paraissent neutres (chacun 0 point), puis 4 qui paraissent douteux (moins 2 points); enfin 2 qui me semblent à rejeter absolument (moins 3 points).

Tableaux de bord de l'évaluateur

Cadran de répartition des items

Cadre :

Coefficient		Items
3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	les plus importants
2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	dignes de considération
0	<input type="checkbox"/>	neutres
- 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	douteux
- 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	à rejeter absolument

Comme l'indique la consigne de passation p. 126, les scores sont obtenus en multipliant les items par les coefficients afférents aux lignes du cadre où ils ont été placés.

Fiche 30**Q-sort sur l'évaluation et le formateur**

Les vingt conceptions de l'évaluation qu'on trouvera ci-après décrites peuvent être hiérarchisées selon la grille et les indications qui suivent.

Une fois le tri effectué sur le cadre, chacun pourra s'interroger sur les choix qu'il a faits.

**Q-SORT SUR LES CONCEPTIONS
LIEES A L'EVALUATION (EN 20 ITEMS)**

N°s		Valeur
1	Il me semble que la plupart des stagiaires sont très capables de situer eux-mêmes leurs manques et de me les indiquer dans le domaine qui me concerne	
2	En tant que formateur, si je suis en possession de tests bien construits, je me sens capable de déterminer avec assez de précision le niveau d'un stagiaire par rapport à un diplôme	
3	C'est en discutant de ses difficultés avec un groupe de stagiaires que je peux me rendre compte des problèmes qui lui sont propres et m'ajuster à ses besoins	
4	Plutôt que d'avoir à effectuer ce travail moi-même, je préfère que des gens compétents, extérieurs à la formation, fassent passer des tests à mes futurs stagiaires, afin que je sache précisément, dès leur entrée en formation, quels sont leurs manques	

Auto-évaluation de l'évaluateur

N ^{os}		Valeur
5	En comparant les niveaux de mes stagiaires les uns par rapport aux autres, il m'est facile de prévoir les résultats de chacun	
6	Au fur et à mesure de l'avancement de la formation, chaque stagiaire m'indique les difficultés qu'il ressent, afin que je puisse adapter ma pratique pédagogique à ses besoins	
7	Quand j'effectue un classement des stagiaires, je tiens à ce qu'ils soient associés, afin qu'ils puissent se rendre compte de leurs chances d'échec ou de réussite	
8	De mon point de vue, seules des personnes extérieures à la formation peuvent, à l'occasion d'un examen par exemple, décider de l'attribution ou non d'un diplôme : c'est une responsabilité que je ne souhaite pas avoir	
9	Au fond, en entrant en formation, un stagiaire est très capable de se rendre compte lui-même de ce qu'il peut atteindre : je le crois capable de fixer ses propres objectifs	
10	Les rapports, concertations, échanges et discussions que je peux avoir avec mes collègues m'aident à modifier l'organisation de mon cours : c'est en prenant connaissance des résultats que les stagiaires ont dans d'autres matières que je vois sur quels points je dois insister	
11	Avant la formation, un entretien avec le groupe me permet de poser un diagnostic sur les capacités et les manques de chacun	
12	Je pense que des gens extérieurs à la formation (un jury par exemple) ayant eu des contacts avec mes stagiaires, pourraient m'aider à réorganiser mon enseignement	
13	Je pense qu'il est possible à un stagiaire de se situer par rapport à ses collègues, ainsi il prend conscience de ses capacités et de ses difficultés	
14	Je peux me rendre compte par moi-même des faiblesses de mon enseignement et je sais y remédier sans que personne ne m'y incite	
15	En discutant avec un stagiaire des résultats de ses tests, je crois qu'il m'est possible de lui décerner une attestation. Je regrette qu'il ne soit pas encore possible de délivrer des diplômes	
16	À tout prendre, je trouve que le système des concours est encore le meilleur pour garantir le niveau d'un diplôme. Cela se voit, par exemple, au niveau de l'agrégation ou à l'entrée des grandes écoles et je trouve que ce système devrait être étendu à tous les examens pour relever leur niveau qui tend à baisser	
17	Pour connaître les études qu'il peut entreprendre, un stagiaire est, me semble-t-il, tout à fait capable d'analyser lui-même les résultats de ses tests, dans les domaines qui l'intéressent. Il peut bien décider lui-même de ce qu'il va tenter	
18	Quels que soient les moyens de contrôle employés, seuls deux éléments me paraissent importants dans l'évaluation : d'une part, les manques que je découvre chez les stagiaires ; d'autre part, les attestations ou diplômes qui peuvent leur être délivrés en fin de formation. Toutes les autres considérations n'ont finalement, en comparaison, que peu d'importance	
19	À partir des tests que j'ai fait passer à un groupe, j'organise un débat dans lequel les stagiaires peuvent se situer les uns par rapport aux autres et découvrir quelles sont leurs possibilités	
20	La qualité d'une motivation me paraît très importante. Au fond, on pourrait fort bien envisager que ce soit à partir d'un entretien qu'un jury délivrerait un examen. Cela se fait d'ailleurs en partie pour l'examen spécial d'entrée à l'université, examen réservé aux adultes non titulaires du baccalauréat	

Tableaux de bord de l'évaluateur

Je dois placer les numéros des 20 items dans les différentes cases ci-après, selon les indications de tri que comporte chacune de ces lignes

Cadre de tri :		Coef- ficient
Items qui ont ma préférence	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3
Items importants	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2
Items neutres	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	0
Items mauvais à mes yeux	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- 2
Items à rejeter absolument	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	- 3

REFLEXIONS SUR LES CHOIX FAITS

1 Que pensez-vous du tri que vous avez effectué?

satisfaisant incertain à revoir

2 Est-il plus idéalisé que celui qui sous-tend votre pratique habituelle?

non peut-être oui

3 Quels items vous paraissent manquer dans cette liste?

.....

4 Quels tris feraient à votre avis la moyenne de nos collègues?

pour les 6 premiers

les 6 derniers,

5 Vous pouvez maintenant inviter un groupe de collègues (jeunes ou anciens) à utiliser ce Q-sort afin de comparer leurs choix aux vôtres.

Fiche 31**Q-sort sur les différentes conceptions
du travail par objectifs ***

(Méthodologie de cotation identique aux modalités ci-dessus)

Identifier et formuler des objectifs, c'est :

N ^{os}		Valeur
1	Faire l'apprentissage d'un vocabulaire précis	
2	Faciliter l'interdisciplinarité	
3	Mieux se conformer aux impératifs des programmes	
4	Faciliter les apprentissages des élèves	
5	Structurer son action pédagogique	
6	Trouver une progression mieux adaptée que celle des manuels	
7	Cerner l'essentiel de chaque leçon	
8	Faciliter la tâche d'évaluation	
9	Promouvoir une méthode pédagogique efficace et moderne	
10	Réfléchir à sa notation	
11	Mieux s'adapter à une classe hétérogène	
12	Mettre en œuvre une évaluation formative	
13	Faciliter le travail en équipe	
14	Mieux s'adapter aux besoins des élèves	
15	Classer les connaissances que doivent acquérir les élèves	
16	Faciliter l'orientation	
17	Développer les capacités intellectuelles des élèves	
18	Permettre un vrai contrôle continu	
19	Préciser le « bagage » qu'on peut raisonnablement exiger des élèves	
20	Faciliter le passage d'un groupe de niveau à un autre	

* *Source* : MAFPEN de Besançon

Fiche 32

Autogramme *

Auditif... ou visuels ?

Qui êtes - vous ?

Chacun développe lors de l'acte d'apprentissage sa propre stratégie.

Apprendre, c'est d'abord apprendre à mieux se connaître (Socrate).

Il importe donc de déterminer sa propre appréhension du monde et des savoirs :
alors, **auditif ou visuel** ?

1 – Quelqu'un vous a été présenté. Vous ne l'avez vu qu'une fois,
vous vous souvenez le mieux :

- a) de son nom, de sa voix, de ses paroles
- b) de son visage, de sa silhouette, de ses vêtements

2 – Vous est-il relativement facile de mémoriser un texte par cœur :

- a) oui
- b) non

3 – Un ami vous a fait visiter un musée, une ville ou une maison.
Qu'est-ce qui vous reste le mieux en mémoire ?

- a) ce que vous avez vu
- b) ce qu'il vous a raconté

4 – Avez-vous une bonne orthographe d'usage ?

- a) oui
- b) non

5 – Vous essayez de vous souvenir d'une règle de grammaire
ou d'un théorème ; qu'est-ce qui est le plus facile ?

- a) retrouver le déroulement verbal de l'énoncé ou du théorème
- b) revoir en pensée dans le livre l'emplacement de la règle ou du théorème

* Source : M.-C. Lacrosaz, « À propos des profils pédagogiques », in « Différencier la pédagogie », *Cahiers pédagogiques*, 4^e édition, Lyon, 1992, p. 44.

Auto-évaluation de l'évaluateur

6 – Vous voulez retrouver une recette de cuisine, vous rappelez-vous davantage :

- a) les gestes de la personne qui a fait la démonstration
- b) les paroles de la personne qui a fait la démonstration

7 – Vous avez égaré un objet que vous teniez dans les mains quelques minutes plus tôt; pour le retrouver, vous faites un effort de mémoire :

- a) vous vous énumérez les actions successives que vous venez de faire
- b) vous vous revoyez, en pensée, en train de faire successivement un certain nombre d'actions

8 – Vous rencontrez un mot nouveau; pouvez-vous le mémoriser :

- a) simplement après l'avoir entendu
- b) devez-vous, pour le mémoriser, l'avoir vu écrit?

9 – Vous faites appel à un ami bricoleur pour qu'il vous répare un appareil; préférez-vous :

- a) qu'il vous montre comment faire?
- b) qu'il vous explique comment faire?

10 – Un schéma, un graphique, sont-ils pour vous une aide à la compréhension?

- a) oui
- b) non

11 – Aimez-vous les jeux de mots ou les sonorités belles ou étranges?

- a) oui
- b) non

* * *

Tableaux de bord de l'évaluateur

Consignation des résultats

Selon ce que vous cochez, vous pouvez vous considérer comme un visuel ou plutôt comme un auditif (entourez vos réponses).

Auditif

1a; 2a; 3b; 5a; 6b; 7a; 8a; 9b; 11a.

Visuel

1b; 3a; 4a; 5b; 6a; 7b; 8b; 9a; 10a

Total auditif :

Total visuel :

Donc vous êtes plutôt :

Chapitre 8

Différenciation évaluative et nomenclature présente

Nous avons cheminé et cheminons ensemble, à notre façon, dans l'exploration des étendues nouvelles ouvertes à l'évaluation. Vers quoi cette exploration nous conduit-elle ? Et où se situe-t-elle ? Il peut être tentant de nous en donner une première carte, avec des noms de lieux-dits, et l'esquisse des directions facilitant notre progression ou nos présents campements. Carte lexicale ou « carte du Tendre » ? Nous verrons bien !

Fiche 33**Pour la petite histoire des distinctions...
ou délimitations****Première délimitation**

Avant les années soixante-dix, en France, on évoquait peu la référence de l'évaluation (plutôt conçue comme une estimation approximative) dans les parcours scolaires ou sociaux. Ce qui était alors en usage, c'était la désignation résignée de lieux-dits : notation des élèves ou des fonctionnaires ; classements ; mérites ; prix d'excellence ; réussites ou échecs aux examens (multiples) ; travail et progrès.

Mini-test !

Le mot d'évaluation est venu remplir mes oreilles depuis l'année... ? (Je marque un trait au crayon sur l'échelle ci-dessous :

l'Évaluation 1950 1960 1970 1980 1990 ?
 _____ / _____ / _____ / _____ / _____ /

Deuxième délimitation

Depuis lors, une triple poussée d'éclaircissement est venue s'effectuer dans les buissons de la formation et de l'éducation : pour distinguer le propre de l'évaluation d'autres propriétés ; pour différencier les voies de sa localisation ; pour donner une rigueur, une « scientificité » croissantes aux mesures qui s'effectuent en son nom. Parlons d'abord des distinctions par rapport à l'orientation, la formation et la sélection.

Autre mini-test !

Depuis quelques années, j'entends faire des références appuyées à :

	1950	1960	1970	1980	1990	?
L'orientation						
La formation						
La sélection						

Pour moi, était-il utile de distinguer ce qui revient à l'évaluation de ce qui revient à :

	Oui	Non
L'orientation		
La formation		
La sélection		

Différenciation évaluative et nomenclature présente

	Oui	Non
Est-ce que je suis satisfait de ce qui se fait :		
En matière d'orientation		

De même, est-elle axée convenablement sur la formation ?

	Un peu	Moyennement	Principalement
Enfin, à mon avis, notre système éducatif et culturel est-il élitiste ?			

Fiche 34**Première différenciation****Troisième délimitation**

En s'étant rapidement distingué des trois domaines (conceptuels et opératoires) de l'orientation, de la formation et de la sélection, celui de l'évaluation n'en a pas été absolument coupé. Il a été, au contraire, de bon ton, notamment dans la littérature anglo-saxonne, de différencier son étendue, ou extension : *en évaluation diagnostique* se rattachant à l'orientation, *en évaluation formative* axée sur la formation, et en *évaluation sommative* dirigée vers la sélection.

Se préoccupant de donner des indications d'orientation aux formateurs et professeurs comme aux apprenants, on s'est avisé de déceler chez ceux-ci des potentiels de capacités selon des tests d'aptitudes (autres que ceux résultant de la considération de résultats scolaires et universitaires) : afin de faciliter des choix faits en vue d'une bifurcation entre plusieurs voies différentes d'apprentissage, au milieu ou au terme d'un cursus. L'évaluation diagnostique a donc tendu à être différenciée progressivement d'une modalité fondée sur une compilation de résultats et de trajets scolaires et qui, s'effectuant traditionnellement à coup de sommes de notes, de points ou de moyennes, a pris naturellement la dénomination d'évaluation sommative.

Mais on sait les critiques croissantes qui ont été faites sur les mesures chiffrées, alléguées en termes de jugements définitifs sur les individus : par la docimologie et, aussi, par le juste milieu froissé des apprenants ou, en raison d'exclusions prématurées vécues comme injustes. L'objectivité consentie aux chiffres et moyennes n'était nullement garantie vis-à-vis des biais multiples de subjectivité

Tableaux de bord de l'évaluateur

menaçant tout évaluateur. Pour compenser ces biais, et aussi les routines restrictives, il fallait donner des repères communs aux formateurs et professeurs, mais aussi aux apprenants, élèves ou stagiaires. Ce fut l'occasion, Outre-Atlantique, de préconiser l'opportunité de fixer des objectifs d'apprentissage qui soient : clairs, dépourvus d'équivoque, de complexité graduée, mesurables avec des exigences ou critères de qualité définis. L'Américain Scriven définit alors, sur ces caractéristiques de précision, en 1967, les principes d'une évaluation formative, accompagnant pas à pas les apprenants, d'objectifs atteints en objectifs atteints de façon responsable, en connaissance de cause. Et cette forme d'évaluation s'est de plus en plus différenciée, se distinguant toujours plus de l'évaluation sommative et des formes coutumières ou monotones qu'elle comporte.

Actuellement, qu'en est-il du recours à l'une ou à l'autre de ces trois formes d'évaluation ?

Encore un mini-test !

À mon avis,	Diagnostique	Formative	Sommative
Il vaut mieux pratiquer de façon prédominante l'évaluation			
Ce qui est le plus habituellement pratiqué, c'est l'évaluation			
Quel pourcentage j'aimerais accorder à l'évaluation			

Fiche 35**Classification et petit glossaire****Quatrième délimitation**

Avec cette première tripartition des formes d'évaluation (principales ?), on était bien parti pour affiner et différencier encore les modalités utilisées pratiquement ou envisageables.

Celles-ci pouvaient s'appuyer (dans la **ligne diagnostique**), sur des procédures : de relevé de performances, de vérification de compétences, de pronostics de potentiels d'aptitudes. Au-delà de ces procédures, on a pu spécifier :

- E1. Une évaluation critériée (où la performance établie par chaque apprenant est référée à des critères objectifs)
- E2. Une évaluation appréciative (mettant en valeur globalement une compétence acquise)
- E3. Une évaluation prédictive (faisant des pronostics sur des progrès possibles et des orientations probables, pour la réussite ultérieure d'un apprenant ou élève)

Différenciation évaluative et nomenclature présente

Dans la **ligne formative**, des formes spécifiques peuvent s'articuler sur des procédures : de désignation d'objectifs successifs, de cotations différenciées, de valorisation des apprenants. Il a pu se constituer alors des formes :

- E4. D'évaluation « formatrice » (visant l'appropriation par l'apprenant lui-même des objectifs de réussite et d'actualisation de ses capacités)
- E5. D'évaluation « instituée » (établie par contrats clairs entre les apprenants ou élèves et les formateurs ou professeurs)
- E6. D'« autoévaluation » (confortant chaque apprenant dans la vérification immédiate et l'auto-rectification de ses activités d'apprentissage, et de transfert de connaissances)

Quant à ce qui concerne la **ligne sommative**, ses procédures habituelles sont celles des notations, des classements et des sanctions. Selon l'importance qui leur est consentie, peuvent se présenter des formes :

- E7. D'évaluation de contrôle (ayant pour but de produire des informations sur l'assimilation, instantanée ou différée, de savoirs enseignés)
- E8. D'évaluation normative (suivant laquelle les productions ou performances, de chaque apprenant sont référées à celles des autres)
- E9. D'évaluation certificative (qui ajoute à des bilans chiffrés, une sanction officielle, certificat, diplôme ou attestation professionnelle)

Encore un mini-test pour votre bon plaisir !

Au regard de ce petit « glossaire » des formes d'évaluation, puis-je me décider à indiquer celles qui me paraissent les plus intéressantes ?

.....

Puis-je situer dans leur rapport au temps chacune de ces différentes formes ?

Rapport au passé :

Rapport au présent :

Rapport à des étapes :

Rapport à un devenir :

Fiche 36**Différenciation et problématique**

Il est possible de tirer, de la différenciation des formes d'évaluation, un certain nombre d'interrogations, plus ou moins opportunes, sur les pratiques que nous connaissons ou empruntons.

Ainsi, en ce qui concerne :

		corrects	insuffisants
1	L'évaluation critériée : validité des critères explicités		
		suffisante	incertaine
2	L'évaluation appréciative : fiabilité de (mes) appréciations		
		assurée	à nuancer
3	L'évaluation prédictive : finesse de (mes) pronostics		
4	L'évaluation formative : sécurité pour assurer l'autonomie des apprenants	convenable	à renforcer
5	L'évaluation instituée : qualité des contacts établis avec les apprenants	bonne	satisfaisante
6	L'auto-évaluation : aide et supports pratiques offerts aux apprenants	adéquats	à compléter
7	L'évaluation de contrôle : rythme des épreuves ou test imposés	ajusté	excessif
8	L'évaluation normative : mise en compétition et comparaison des apprenants	prudente	sans précaution
9	L'évaluation certificative : maîtrise des préférences (ou identification) socioculturelle	stabilisée	à réviser

- Pour vous, quelles sont les trois interrogations qui peuvent le plus correspondre à une réflexion sur vos pratiques :

N^{os}

- Le cheminement, plus ou moins en zigzags, autour de ces différentes formes d'évaluation, vous éclaire-t-il sur vos façons de faire comme évaluateur ?

assurément un peu voire...

- Faites-vous confiance à votre subjectivité pour vos tâches d'évaluation ?

totalemnt partiellement faiblement

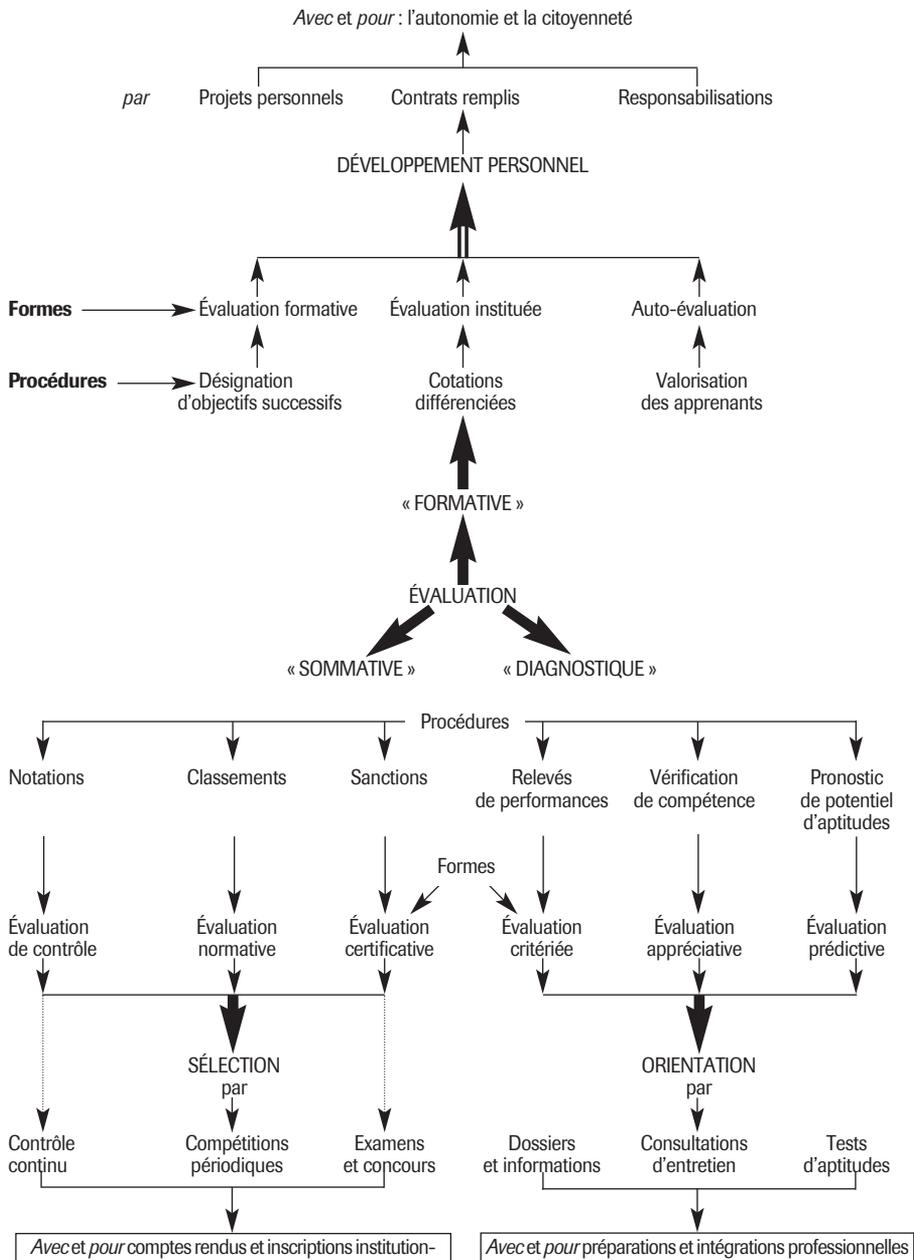
- Êtes-vous doté d'une gamme de moyens objectifs (référentiels ; techniques ; instruments ; étalonnages d'objectifs, etc.) de nature à soutenir et compenser votre subjectivité :

en large variété suffisante un peu restreinte

- Vous plairait-il de vous situer sur une « carte » de l'évaluation ?

à voir non

Carte du « champ » évaluatif



Tableaux de bord de l'évaluateur

Questions :

1. Quelle ligne de différenciation a ma préférence ?

- ligne de développement personnel
- ligne de sélection
- ligne d'orientation

2. quelle « diagonale » a ma préférence :

- diagonale Evaluation-sélection
- diagonale Sélection-orientation
- diagonale Orientation-évaluation

Chapitre 9

Variétés de procédures et d'instruments

Quelles que soient les formes que nous adoptons pour assumer nos responsabilités, la question (éternelle !) que se posent des formateurs et professeurs : quels sont nos moyens ? Ceux-ci peuvent s'entendre en termes de crédits (temps, argent, investissements matériels).

Mais nous pouvons l'entendre également sur les plans didactique et méthodologique (ou pédagogique) : il s'agit alors de procédures et d'instruments.

Nous pouvons proposer ici une brève recension de nos ressources en procédures didactiques et en instruments ou supports d'évaluation, aux fins de vérifier leur multiplicité et l'usage, large ou restreint, que nous en faisons.

Fiche 38**Variété de procédures didactiques**

L'échantillonnage des procédures, utilisables par les formateurs ou professeurs en faveur de leurs apprenants, est présenté ici avec de brefs intitulés et quelques caractéristiques de variables observables ou mesurables.

1. Modalités orales

11.	Observation au « cours » : nombre ou fréquence d'interventions ; réponses faites ; questions posées ; suggestions proposées		
12.	Conversation ou entrevue libre : aisance ; clarté ; richesse et pertinence d'expression		
13.	Interrogation : opportunité des réponses ; validité des informations ou exemples ; attention marquée		
14.	Exposition de question de cours : plan ; logique et chaleur d'expression ; taux d'exactitude ou d'erreurs		
15.	Débats de groupe : qualité d'intégration et d'écoute ; valeur des arguments ; maîtrise des réactions		
16.	Examen oral : qualités de présentation ; densité d'information ; valeur du raisonnement		
17.	Soutenance devant « jury » : qualité de synthèse et de concision ; précision des réponses aux questions des membres du jury ; présence et prestance		
18.	Résolution de problèmes : intuitions ; originalité des solutions ; exactitude ; réalisme		
19.	Co-évaluation entre apprenants : justesse des appréciations ; conscience des objectifs ; vigueur des résolutions ; humour		
	J'utilise les modalités : n° n° n°	J'aimerais utiliser les modalités : n° n° n°	Je connais une autre modalité :

2. Modalités exploratoires de :

21.	Recherche documentaire : rapidité ; méthode de prospection ; intelligence des choix		
22.	Situation-problème : promptitude de compréhension ; ingéniosité de solutions ; valeur des acquisitions		
23.	Discussion de résultats : bon sens ; « à-propos » des remarques ; précision des déductions		
24.	Jeux de rôles : sens des situations concrètes ; validité des réparties ; imagination		
25.	Consultation d'un ordinateur : maîtrise des manipulations ; vitesse de renseignement ; intérêts des associations d'idées		
26.	Visites de découvertes : plan pratique d'exploration ; qualité de curiosité ; ampleur des acquis		
27.	Prises de vues et de sons : sens de l'événement ; qualité de cadrage ; aisance des manipulations		
28.	Auto-évaluation : intelligence de ses résultats ; sensibilité ; détermination de correctifs		
29.	Exercices de responsabilités confiées : sens des rapports aux autres ; cohérence des comportements ; esprit de solidarité		
	J'utilise les modalités : n° n° n°	J'aimerais utiliser les modalités : n° n° n°	Je connais une autre modalité :

3. Modalités écrites de :

31.	Corrections de copies : lisibilité ; sérieux ; respect des sujets et consignes		
32.	Bulletins et livrets : progrès acquis ; efforts précis à maintenir ; régularité		
33.	Cahier d'observations : vitalité ; maîtrise ; communicabilité		
34.	Épreuves standardisées : rapidité ; justesse des réponses ; ou des solutions ; régularité		
35.	Portefeuille de compétences : capacités d'initiatives ; acquis cognitifs ; performances effectuées		
36.	Discussion de méthodes : ouverture d'esprit ; maîtrise de techniques ; rationalité		
37.	Tests (psychométriques ou autres) : aptitudes ; intelligence générale ; potentiels pratiques		
38.	Réponses aux instruments d'évaluation : sincérité ; précision ; lucidité		
39.	Examens (certificatifs ou « blancs ») : capacité de « composition » ; aptitudes de transfert des savoirs ; qualité de préparation		
	J'utilise les modalités : n° n° n°	J'aimerais utiliser les modalités : n° n° n°	Je connais une autre modalité :

Fiche 39**Variété d'instruments et supports d'évaluation**

Dans les différentes procédures, dont on vient de prendre une vue panoramique, nous pouvons éventuellement, pour faciliter la saisie des informations significatives pour un projet d'évaluation, recourir à des instruments ou supports. Ceux-ci peuvent se présenter suivant des structures différenciées dont il peut être naturel de connaître la variété, en modalités plus simples ou plus complexes, à lecture rapide ou à traitement méthodique. On peut disposer ces structures selon cinq modalités : consultatives, questionnantes, visuelles, classifiantes, projectives. Elles seront ici brièvement intitulées, avec quelques indications de variables évaluables dans leur cadre.

Pour des exemples détaillés, on pourra consulter : A. de Peretti, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, INRP, Paris, 1981, 1028 pages, 7 éditions ; également : *Organiser des Formations*, Hachette, Paris, 1991. Voir aussi la 3^e partie du présent ouvrage.

Tableaux de bord de l'évaluateur

4. Modalités consultatives

41.	Référentiels d'objectifs : pour acquisition de savoirs ; maîtrise de méthodes ; sens des responsabilités
42.	Guides d'observation des comportements : individuels ; de groupes ; en ateliers
43.	Catalogue de thèmes d'échanges ou de consultations : sur le déroulement de l'enseignement, l'étude de l'actualité
44.	Fils conducteurs de dialogue pédagogique : pour aider à repérer le style individuel d'apprentissage ; pour apporter un soutien
45.	Check-lists de motivation : à une discipline ; à un cursus ; à une activité
46.	Check-lists d'intérêts : à un travail ; à des exercices ; à des professions
	Ce qui me serait utile : n° n° n°

5. Modalités questionnantes

Il y a une grande variété de questionnaires : leur dépouillement peut être simple, délicat ou informatif.

51.	À questions fermées : sur des difficultés conceptuelles ; sur la communication entre formateurs et apprenants	
52.	À questions ouvertes : sur des attentes à l'égard d'un cours ou d'un stage ; sur les goûts des apprenants	
53.	À mixte de questions ouvertes et fermées : sur des attitudes dans un enseignement ou des représentations d'une discipline	
54.	À réponses préformées, à mettre en ordre : sur le rôle de délégué-élève	
55.	À réponses préformées avec échelle de rang : sur des buts institutionnels ; sur l'appréciation d'un cours ou d'un stage	
56.	Questionnaires à choix multiples (QCM) : en didactique ; en culture générale	
	Ce que j'aimerais avoir : n° n° n°	Ce que j'aimerais fabriquer : n° n° n°

6. Modalités visuelles

Ces modalités peuvent être mises en œuvre par le support de feuilles individuelles ou de tableaux collectifs, sur lesquels sont dessinés des figures géométriques et symboliques ou des diagrammes. Ces figures sont habituellement partagées en secteurs affectés à des variables et en sous-secteurs ou lignes correspondant à des échelles d'intensité (de valeur ; de prise en considération ; de classement) ou étapes de progression, ou positions personnelles.

61.	Étoiles, carrés, hexagones, triangles, etc. figurant : des domaines didactiques ; des facultés cognitives ; des fonctions assumées
62.	Cibles, roues, moulins, montgolfières, etc., disposant : des contenus ; des travaux pratiques ; des qualités

Variétés de procédures et d'instruments

63.	Thermomètres, baromètres, échelles métriques, pour repérer des degrés : d'intérêt; d'assimilation; d'acceptation	
64.	Cœurs, formes piquantes, lettres indicatives, symbolisant : des sentiments; des demandes d'information complémentaires; une applicabilité	
65.	Silhouettes signifiantes (notamment animaux, ou plantes) pour qualifier : des idées; des exercices; des ambiances	
66.	Diagrammes disposant des pôles par rapport auxquels situer : une préférence; une orientation; une position élucidée	
	Ce qui m'intrigue le plus : n° n° n°	Je chercherai des exemples pour : n° n° n°

7. Modalités classifiantes

Dans cet ensemble de modalités, nous avons conservé pour deux d'entre elles, le terme anglo-saxon assez largement connu, de Q-sort. Ce terme signifie littéralement (« sort » signifiant tri et « Q » représentant qualités ou questions) « tri (ou choix) de qualités ou de questions ». La « Q-Technique » invite à un classement, selon une répartition quasi gaussienne de degrés de préférence et de rejet, d'une série d'assertions et de caractérisations ou d'opinions problématiques ou même de citations (d'auteurs indiqués ou anonymes). On trouvera des exemples de Q-sorts au chapitre 7 et dans la suite du présent ouvrage, ainsi que dans le Tome II du *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* de l'INRP.

71.	Liste de termes ou de propositions en vrac, à remettre dans un certain ordre, attestant : logique; sens des nuances; choix originaux	
72.	Référentiels d'où faire extraction de : considérations; définitions; finalités	
73.	Q-sort pour hiérarchisation d'assertions (de 10 à 60) sur : des concepts; des rôles professionnels; des analyses de soi	
74.	Q-sort pour répartition de préférence et de rejet d'une série de citations contrastées, illustrant des : valeurs; des pratiques; des finalités	
75.	Catalogue de situations, plus ou moins difficiles de communications ou de relations, assorties de réponses (ou solutions) pré-rédigées, entre lesquelles choisir l'une de celles-ci, en vue de faire apparaître : des tendances de comportement; des idées de solution; des précautions à observer	
76.	Catalogue de situations ou simulations, plus ou moins critiques, appelant l'expression ou la rédaction de réponses (ou solutions), permettant de juger : la perception des problèmes; l'habileté à les résoudre; les attitudes	
	Pour me faire des idées plus claires j'aimerais voir un spécimen des n° n° n°	J'ai déjà utilisé des modalités : n° n° n°

Tableaux de bord de l'évaluateur

8. Modalités projectives

Il s'agit ici d'instruments ou de matériels dont l'usage s'inspire de techniques projectives en psychologie (expérimentale ou clinique). Leur emploi permet de contourner des informations triviales et des systèmes superficiels de défense, pour approcher plus d'authenticité. Ils méritent d'être de plus en plus utilisés, en évitant, bien entendu, des tentations d'interprétation (inutiles ou sauvages !)

81.	Série de phrases à compléter (ou « à trous »), se rapportant à des phases de travail ou à des séquences définies de formation, et permettant de signifier : des adhésions ; des réticences ; des indifférences										
82.	Jeux de photos très variées (de 30 à 100), type « photo-langage », entre lesquelles chaque apprenant, ou membre d'un groupe, est appelé à en choisir une à trois, et à expliquer le sens personnel de son choix pour qualifier : une partie du cours ou d'un stage ; sa compréhension d'un concept théorique ; une progression										
83.	Des dessins à bulles (ou bandes dessinées) avec bulles questionnantes (ou indicatives) et bulles vides où mettre une réponse pour projeter : des explications ; des informations ; des <i>desiderata</i>										
84.	Des matériels de construction (type « Lego » ou autres) ou de peinture, afin de symboliser, sur des règles de coopération définies ou à définir : une production de groupe ; la représentation d'un vécu d'apprentissage ou de formation ; un projet										
85.	Des tableaux de formes variées (en dessins ; ou en taches d'encre du type Rorschach) entre lesquelles chacun est invité à choisir pour expliciter la perception qu'il a de : structures conceptuelles ; type de complexité ; phases de travail										
86.	Des incitations métaphoriques par des séries d'objets, de proverbes, ou d'identifications (type portrait chinois : « si c'était une plante, un bâtiment, etc., ce serait... ») à partir desquelles choisir et réagir, pour signifier : des perceptions de paliers cognitifs atteints ; des jugements synthétiques ; la compréhension de démarches en cours										
	<table border="1"> <tr> <td colspan="3">Pour ces modalités projectives, suis-je :</td> <td rowspan="3">Le photo-langage me paraît avoir comme (à compléter)</td> </tr> <tr> <td>perplexe?</td> <td>distant?</td> <td>intéressé?</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Pour ces modalités projectives, suis-je :			Le photo-langage me paraît avoir comme (à compléter)	perplexe?	distant?	intéressé?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour ces modalités projectives, suis-je :			Le photo-langage me paraît avoir comme (à compléter)								
perplexe?	distant?	intéressé?									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

La variété nécessaire ?

Pourquoi étaler tant de minutieuses variétés ?

D'abord pour permettre des choix réels et non pas la répétition irréfléchie de routines sujettes à usure.

Ensuite, parce que tout système hypercomplexe (et un cours, un stage, ou une classe sont des systèmes hypercomplexes) requiert, pour sa gestion équilibrée, une variété de modalités d'intervention et de support « au moins égale » (et c'est la loi du cybernéticien William Ashby) à la pluralité variée des besoins, des blocages et des interactions manifestés par les éléments du système.

Variétés de procédures et d'instruments

Le formateur, ou professeur, est par fonction (j'oserai même dire « par construction ») le responsable des modalités d'intervention et de support au sein d'un groupe d'apprenants, éléments même d'un système éducatif et formatif. Il doit être doté d'une variété de bon aloi de moyens méthodologiques et didactiques, donc de moyens évaluatifs.

Si sa variété de moyens est insuffisamment déployée, au lieu d'un rôle équilibré et régulateur, il jouera un rôle réducteur, ne pouvant tenir compte des attentes et des possibilités différenciées de tous ses apprenants : il sera efficace pour une partie d'entre eux qu'il mettra en « valeur » (évaluation correcte) ; mais il sera en défaut d'adéquation avec d'autres apprenants qu'il mettra en « porte-à-faux » ou dissuasion sinon exclusion (sélection inévitable et incorrecte).

Les ennuis naissent un jour (et se reproduisent) de l'insuffisante variété (ou uniformité) ! En sommes-nous conscients : en formation, instruction, éducation, modélisation, adaptation, gestion, etc. ?

Et que pensez-vous de l'impact des « variétés » que la modernité ou postmodernité impose aux gens (apprenants inclus) : par les médias, la télévision, les hypermarchés, les multiplicités technologiques, et le reste ?

- Sans grande importance
- On s'en accommode
- On sait faire avec

Fiche 40**Formation à la variété des modalités d'évaluation ***

Et si nous avions à prévoir, pour nous ou pour d'autres (collègues ou apprenants), **une formation à la variété des procédures et des instruments disponibles pour une évaluation, que déterminerions-nous** à partir des propositions ci-dessous ?

Je coche l'objectif le plus important pour moi :

N°		Objectifs	
		Plus	Moins
1	Clarifier les différents concepts ou les opérations qui se relient aux processus d'évaluation (orientation, sélection, certification, notation, etc.)		
2	Différencier les grandes formes d'évaluation (formative, sommative, critériée, diagnostique, pronostique, etc.) : voir glossaire		
3	Exposer certains résultats de recherches de docimologie et en faire expérimenter le bien-fondé par des exercices pratiques		
4	Entraîner à une grande variété de processus et d'instruments d'évaluation (notamment formative)		
		Durée :	
		Plus	Moins
	De trois à cinq jours pour des enseignants		
	De cinq à dix jours pour des formateurs		
	En une ou plusieurs sessions		
	En prévoyant des journées de rappel et de bilans.		

Méthodes

Chaque journée de stage pourrait comporter :

- de une à deux procédures d'accueil et de présentation des personnes et des objectifs (ainsi que du programme de stage) ;
- un à deux exposés théoriques (direct(s) ou par voie audiovisuelle) ;
- un à deux exercices d'échange en atelier ;
- deux à trois expérimentations d'instruments en laboratoire ;
- un à deux moments d'évaluation du parcours accompli.

Sur l'ensemble du stage, une demi-journée (ou une journée pleine) sera consacrée à la réflexion personnelle sur les projets d'application.

Les fiches suivantes pourraient permettre de mettre en œuvre les caractéristiques précédentes, selon des choix d'échanges, d'expérimentations et de consultations.

* *Source* : une fiche plus complète a été publiée dans un n° hors-série des *Cahiers Pédagogiques* en mai 1991, pp. 113 à 115 et a été republiée dans *Organiser des Formations*, Paris, Hachette, 1991, p. 289.

Ateliers d'échanges

Des échanges entre les participants pourront s'effectuer à l'aide d'exercices fondés sur des échanges informels d'expériences ou des techniques d'étude de cas ou de minicas¹.

Les exercices proposés pourront être afférents à des situations de :

	Oui	Non
Correction de copies		
Rédaction de bulletins ou de livrets		
Conseils de classe		
Examen « blanc »		
Interrogations orales		

Ils pourront procéder à partir de supports matériels préparés à l'avance ou élaborés avec les participants.

Ces exposés pourront porter sur :

N°	Discussions sur exposés théoriques	Thème le plus important à nos yeux
1	Le concept d'évaluation et les concepts associés (formation, sélection, orientation, etc.)	
2	Les diverses formes d'évaluation (formative, sommative, normative, diagnostique, etc.)	
3	Les études de docimologie (de Piéron à Noiret et Caverni)	
4	Les acteurs de l'évaluation (l'enseigné ou « l'apprenant » et l'enseignant ; le groupe ou la classe ; etc.	
5	Les variables d'observation et de mesure éventuelle	

Les exposés pourront s'effectuer de façon magistrale ou en exposé-discussion ou encore par échanges à propos d'une vidéo : comme préface ou comme complément théorique à des exercices.

1. Voir *Techniques pour communiquer*, Hachette, 1994, pour un échantillonnage plus varié de techniques adéquates.

Fiche 42**Laboratoires d'expérimentation**

Il est utile de faire expérimenter des formes de structures variées et qui peuvent être modulées en « auto-évaluation », « co-évaluation », « évaluation par expert », « évaluation globale », entre autres.

Le choix pourra se porter, en ces conditions, sur des formes prenant pour support : des documents écrits ; des graphiques ; des instruments de tri (Q-sorts, etc.) ; des consultations ; des répertoires de situations ; des supports projectifs.

Les documents écrits peuvent être :**• Des inventaires ou check-lists se rapportant à :**

1	L'évaluation des intérêts pour une discipline ou un élément de formation déterminée
2	L'acquisition de connaissance ou de savoir-faire
3	L'atteinte d'objectifs désignés

• Des questionnaires à questions (soit fermées, soit ouvertes, soit mixtes, soit à choix multiples, etc.) et portant sur :

4	La mémorisation ou l'utilisation de savoirs
5	Les attitudes et les comportements personnels d'apprentissage

• Des graphiques pouvant, sur feuille ou au tableau, être :

- à graduations (thermomètres ; « roues » ; « cibles » ; « moulins à vent », etc.) ;
- ou à marquage (marguerites ou autres fleurs à pétales ; carrés ou triangles ; figures avec des zones d'attribution, etc.), permettant à chaque individu de se situer, en corrélation avec les autres ;
- en appréciation d'intérêt porté ou d'utilité reconnue à :

6	Des éléments théoriques exposés
7	Des procédures expérimentées
8	Des instruments de tri

• **Des « Q-sorts »** (pour simplifier, « sort » = tri ; Q = qualité ou question ; donc Q-sort peut signifier tri de qualités ou tri de questions) – (voir chapitre 7 ou dans la 2^e partie).

Un nombre déterminé (de 10 à 60 ou plus) d'assertions (définitions, qualifications, interrogations ou opinions) portant sur :

9	Des concepts
10	Des rôles
11	Des fonctions posées à chaque individu pour être classées en ordre hiérarchique de préférence ou d'importance

Cet ordre peut être établi ou pour soi-même, ou pour un soi idéal, ou pour un individu moyen hypothétique, ou pour deux ou trois de ces « soi » (*selves*).

• Des réservoirs de situations

Il s'agit de catalogues répertoriant des situations difficiles ou critiques, pour chacune desquelles un nombre déterminé de solutions est proposé. Chaque individu doit expliquer sa préférence pour telle ou telle solution.

12	Les situations peuvent être établies comme des éléments d'un processus d'enseignement ou de stage.
	Quels sont les trois « visées » indispensables ? n° n° n°

Fiche 43

Les consultations

Celles-ci s'effectuent par une suite ou un mixte de rapports subjectifs, d'entretiens ou d'interviews. Les personnes interrogées ou les interviewées, individuellement ou en petits groupes, peuvent être soit des élèves (ou des participants), soit les professeurs ou formateurs eux-mêmes. Il peut s'agir d'un échantillon ou de toutes les personnes. Les échanges peuvent être enregistrés et réobservés, puis discutés. Ils peuvent être facilités par le recours à des supports projectifs.

Il s'agit, dans ce cas, de matériels inspirés par les techniques projectives en psychologie (mais utilisées sans aucun décryptage de symbolismes inhérents aux personnalités des participants).

Les supports peuvent être :

N°	
1	Des consignes de prospective sur l'avenir de situations ou d'organismes
2	Des phrases à compléter
3	Des jeux de photos, (type photo-langage)
4	Des dessins à bulles avec des bulles vides à remplir

Tableaux de bord de l'évaluateur

5	Des incitations métaphoriques
6	Des cubes ou des jeux de construction
7	Du matériel de dessin ou peinture
8	Des taches de couleurs (de formes variées)
9	Un proverbe, tiré d'une liste très variée de proverbes
	Deux supports à expérimenter
	n° n°

Ces supports peuvent permettre d'évaluer :

	Cible principale pour vous
A	Une acquisition (des concepts, de méthode)
B	Une idée d'avenir
C	Une impression sur son développement personnel
D	Des probabilités d'application de procédures expérimentées

Certaines des modalités d'application expérimentées seront, bien entendu, appliquées à l'évaluation même du stage sur l'évaluation dans ses diverses séquences.

À titre d'exemple, on trouvera ci-après un programme de formation sur une durée de trois jours.

Document 7

Exemple d'un programme réalisé au cours d'un stage de trois jours * sur l'évaluation et la variété de ses techniques pour tous degrés de l'enseignement

Premier jour

Matinée :

- 1) Prise de contact rapide (5 minutes).
- 2) Présentation professionnelle des participants (une heure et demie), avec reformulation par l'animateur :
 - des informations apportées ;
 - des attentes exprimées ;
 - des problèmes soulevés.
- 3) Après une légère pause, proposition de chercher en atelier des critères pour évaluer la séance de présentation :
 - locaux de travail, climat, contacts, attentes, information échangés, sentiments professionnels.

Ces critères permettent la construction d'une cible à trois niveaux d'intensité (faible, moyen, fort) pour évaluer la satisfaction (ou l'intérêt ; ou l'application ; ou l'utilité) relative aux critères dégagés (voir p. 158).

La « cible » au tableau est ensuite utilisée par les participants qui indiquent leurs positions par rapport aux niveaux de chacun des critères. Le résultat est observé ensuite. On en conclut à l'opportunité d'aménager ou non les locaux et d'accroître les contacts.

- 4) Exposé et exercices sur la docimologie.

Après-midi :

- 1) Définition des horaires terminaux du stage
- 2) Proposition des objectifs possibles pour le stage, ainsi que des moyens offerts (variétés d'exercices, de groupes, d'exposés-discours) ; d'instruments d'évaluation ; de projets d'application ; de bilans personnels du stage).

* *Source* : Région parisienne 1984.

Tableaux de bord de l'évaluateur

- 3) Mise au point de l'emploi de l'après-midi, proposition qu'à chaque demi-séance un participant fasse un « rapport subjectif » sur ce qui vient d'être vécu par le groupe.
- 4) Laboratoire d'études des trois documents (questionnaire des attitudes, par rapport à une discipline, de professeurs et d'élèves) : en trois petits groupes en vue d'améliorer les contacts. L'examen des documents est censé porter sur : le genre de réponses qu'on donnerait aux questions ; la structure de chaque instrument ; ses objectifs possibles ; ses destinataires ; les problèmes d'utilisation et de dépouillement ; sa disposition ou son application.
- 5) Pause-café.
- 6) Rapport subjectif par un participant volontaire sur le travail effectué.
- 7) Mise en commun sur les travaux par « scintillement ». Constatations et compléments théoriques sur les destinataires possibles de ces instruments.
- 8) Évaluation de la journée par un nouveau mode graphique, deux « moulins », l'un relatif aux relations et implications, l'autre au contenu moyens utilisés (document, scintillement, thèmes).
- 9) Présentation d'une variété d'instruments utilisables comme matériel.

Deuxième jour

Matinée :

- 1) Laboratoire d'exploration de matériel (échantillon de 20 instruments et processus), représentation de 5 catégories de structures différenciées.
- 2) Rapport subjectif d'un participant sur le travail de la veille.
- 3) Questions sur le matériel.
- 4) Choix des exercices ou des instruments.
- 5) Pause.
- 6) Exposé discussion sur la théorie de l'évaluation (concepts associés, ou englobés ; processus et formes multiples ; objectifs et destinataires variés).

Après-midi :

- 1) Atelier d'échanges sur les divers éléments théoriques.
- 2) Laboratoire : passation et dépouillement d'un instrument de type « Q-sort », portant sur l'évaluation.
- 3) Laboratoire : évaluation rapide du travail de la journée par un instrument projectif (« dix mots » écrits rapidement par chacun : puis en analyse du « corpus » réunissant tous les mots, d'abord par lecture du dixième mot proposé par chacun, puis par lecture du deuxième mot de chaque liste individuelle ; enfin lecture globale.

Troisième jour

Matinée

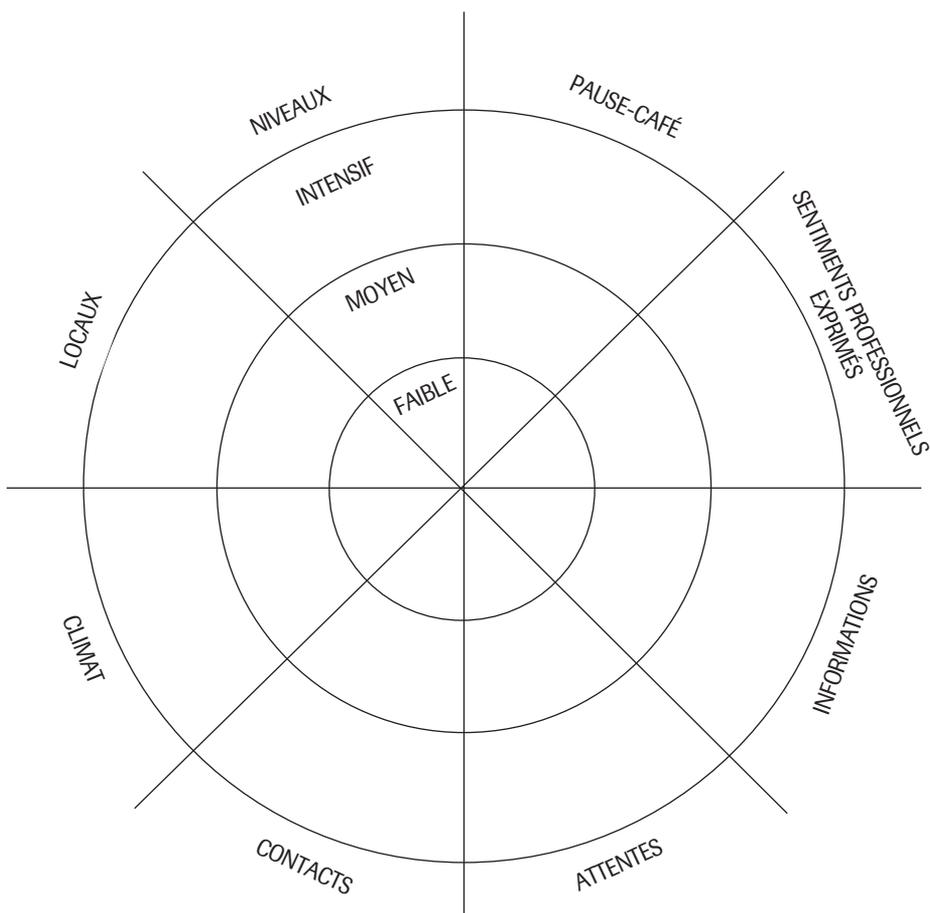
- 1) Rapport subjectif d'un participant (forme d'une évaluation à « consultation ») relatif à une veillée où il fut question de la fatigue des enseignants.
- 2) Évaluation des finalités visées par chacun (à partir d'un diagramme)
- 3) Exposé-discussion, en vue de distinguer finalités, buts et objectifs en pédagogie.
- 4) Atelier d'exercices d'étude individuelle sur la correction de copie.
- 5) Mise en commun, au tableau, d'objectifs et de processus variés pour la correction des copies.

Après-midi

- 1) Élaboration d'un « cercle de profil » pour des élèves en début d'année (avec recyclage de chaque enseignant par rapport à sa discipline et à ses préoccupations).
- 2) Laboratoire d'exercice d'évaluation par concertation d'un échantillon « panel » de participants observé par le groupe.
- 3) Laboratoire d'exercice d'évaluation projective (phrases à compléter).
- 4) Utilisation d'un graphe de localisation (en termes de satisfaction ; volonté d'application ; de point d'interrogation) appliquée aux 13 instruments mis en œuvre (en vue de récapituler les activités du stage).

Document 8

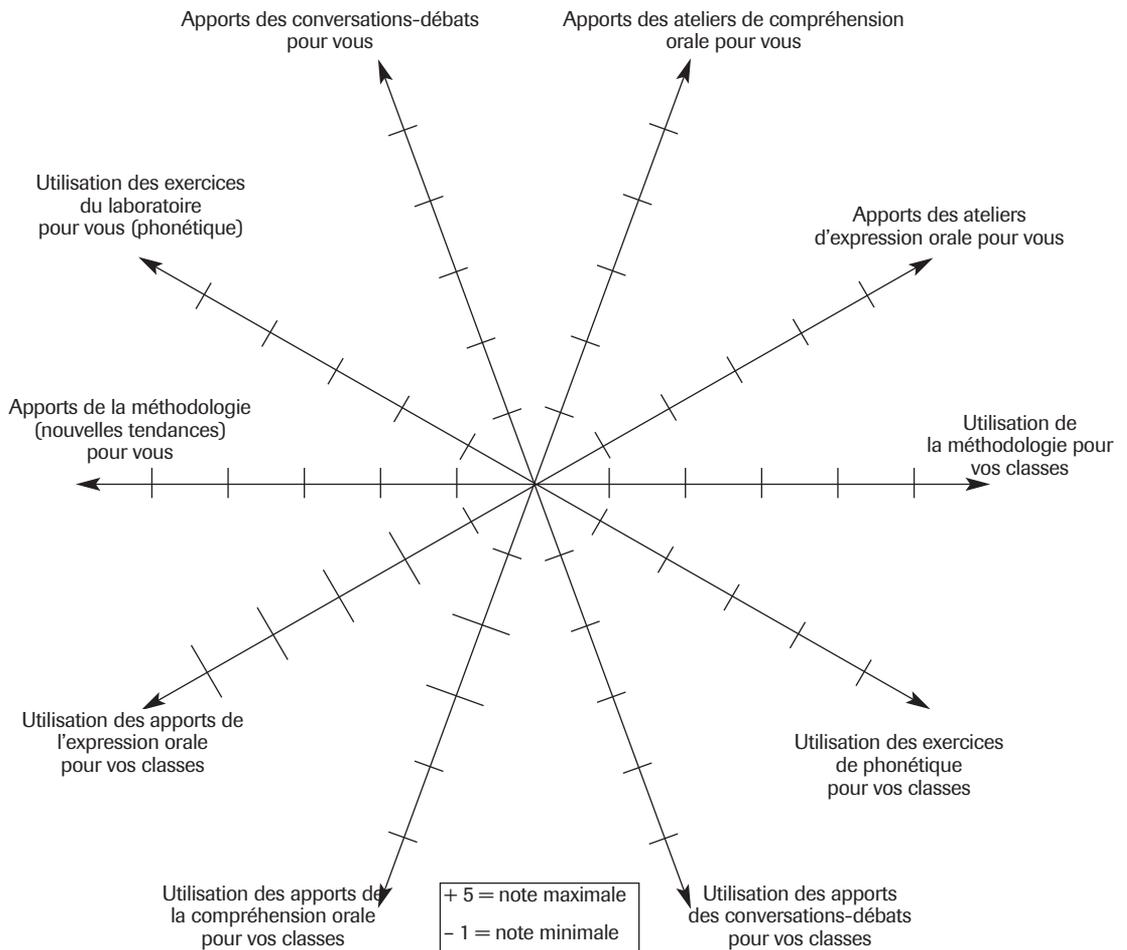
Exemple de cible produite



Document 9

Étoile d'évaluation pour un stage de formation continue*

(permettant d'établir un profil provisoire pour soi ou
par des moyennes des graduations marquées par un groupe,
un profil collectif permettant une comparaison de soi aux autres)



(Relier les graduations des diverses branches pour faire ressortir le profil des stages).

* Source : Cahier de l'évaluation, n° 2, CIEP Sèvres, 1987.

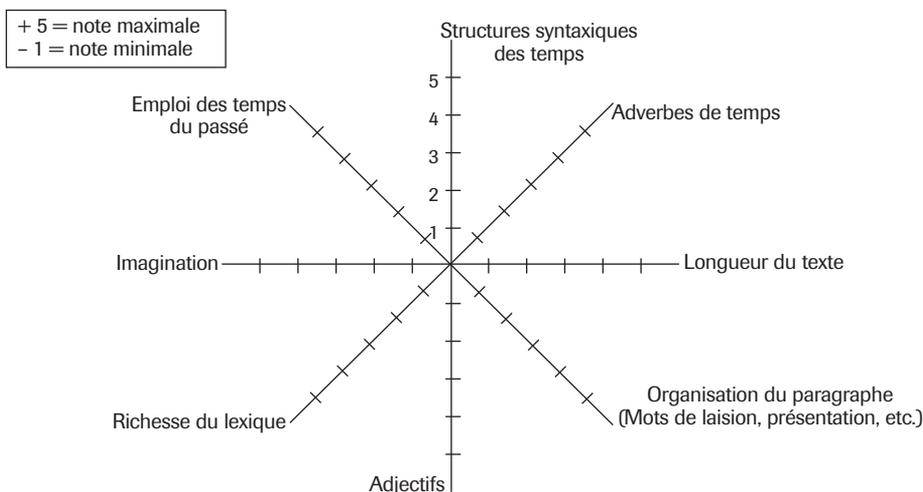
Document 10

Co-évaluation d'un stage de formation en français langue étrangère*

Le schéma de l'auto-évaluation du stage de formation de professeurs s'est construit à partir d'une « étoile » d'évaluation, bâtie pour évaluer les capacités d'écrire en français langue étrangère, d'élèves de FLE (il s'agissait de rédiger une lettre ou un court paragraphe racontant les vacances – schéma 1). Les critères avaient été négociés avec les élèves. Les professeurs se sont exercés à un travail de « transfert » et ont préparé l'étoile d'évaluation de leur propre stage dont les objectifs portaient sur :

- le perfectionnement de la compréhension et de l'expression orales des enseignants pour leur propre connaissance de la langue et pour améliorer le maniement de la langue française en classe (conversations-débats, atelier de compréhension et d'expression orales, exercices de phonétique au laboratoire) ;
- l'étude des tendances actuelles de la pédagogie de FLE (documents authentiques, approche communicative, pédagogie différenciée, etc.)

Schéma 1
Critères pour l'évaluation d'un paragraphe ou
d'un récit sur le thème des dernières vacances.



* Source : outil proposé par Jany Braudel, professeur au CIEP de Sèvres.

Document 11

Reconnaître ses valeurs pour agir Outil de formation

L'outil de formation présenté ici est un résumé, très succinct, de l'ouvrage de Christiane Valentin, *Enseignants, reconnaître ses valeurs pour agir* (ESF, 1997).

Dans leurs travaux sur les « économies de la grandeur », les sociologues Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont répertorié, dans notre société, six « mondes », l'appartenance à un « monde » étant déterminé par le type de justification employé par les personnes. Si on se limite au milieu enseignant, on peut y repérer dix « mondes », très schématiquement caractérisés par :

Monde du « paradis perdu »	« C'était bien mieux autrefois ! »
Monde de la « résignation »	« À quoi bon ? »
Monde du « matérialisme »	« On n'a pas les moyens ! »
Monde du « libéralisme »	« Chacun fait bien comme il veut ! »
Monde de la « défensive »	« Méfions-nous ! On cherche à nous nuire ! »
Monde de « l'enfant-roi »	« Les enfants ont toujours raison »
Monde du « changement à tout prix »	« Tout cela ne vaut rien, il faut changer »
Monde du « défaitisme »	« J'ai tout essayé, on ne peut rien faire »
Monde de la « réconciliation affective »	« L'essentiel, c'est qu'on s'entende bien »
Monde du « légalisme »	« Ce n'est pas dans les textes ! »

Pour un enseignant, parvenir à repérer ces « mondes » en lui, c'est prendre conscience des valeurs qui sont les siennes, c'est affirmer ses convictions pédagogiques. Mais aussi, repérer ces « mondes » chez ses collègues, c'est pouvoir mieux bénéficier de ce que ceux-ci peuvent lui apporter. Ainsi, au lieu de rester enfermé dans le type de justification qu'il emploie habituellement, il pourra envisager d'abandonner les « bonnes raisons » qu'il se donne habituellement pour ne pas agir. Il s'agit donc d'un outil susceptible de permettre aux enseignants qui le souhaitent de mettre leurs pratiques pédagogiques en accord avec leurs convictions.

En formation d'enseignants, la typologie des justifications, présentée ci-dessus, peut servir de base à un travail sur l'intérêt de la concertation, de l'échange

Tableaux de bord de l'évaluateur

dirons-nous plutôt. Ce travail utilise des textes et des descriptions de situations, contenus dans l'ouvrage cité plus haut. Il peut se concevoir en quatre séquences de formation, l'objectif de chacune étant :

Première séquence : s'approprier la notion de « monde » et repérer dans chacun d'eux ce qui fait blocage, ce qui enferme.

Deuxième séquence : repérer son (ou ses) mode(s) de justification habituel(s)

Troisième séquence : repérer ces mondes, dans des situations scolaires précises dans lesquelles il y a blocage, donc immobilisme.

Quatrième séquence : dans chacune de ces situations, rechercher ce qui fait obstacle au changement et étudier comment faire évoluer cette situation de manière constructive.

L'utilisation de « jeux de rôles » peut être envisagée, pour les trois dernières séquences.