

Octobre 2022

## Evaluer la contribution de chaque étudiant à un travail de groupe 10 méthodes et leurs qualités éducatives

Dieudonné LECLERCQ<sup>1</sup>

en m'appuyant sur les travaux de

**Brigitte Denis<sup>2</sup>, Pierre Gillet<sup>3</sup>, Álvaro Cabrera-Maray<sup>4</sup>,  
Marianne Poumay<sup>2</sup>, Véronique Jans<sup>5</sup>, Marie Erpicum<sup>5</sup>, Valérie Massart<sup>5</sup>,  
Fabienne Simon<sup>5</sup>, Paul Marotte, Christine Cabolet, Julien Bolland**

qui m'ont accompagné ou que j'ai accompagnés dans des projets d'action-recherche rencontrant le problème de l'évaluation de la contribution de chaque membre d'une équipe d'apprenants.

**1** Professeur émérite ULiège et collaborateur **MSSP ULiège** et **LEPS U Sorbonne Paris Nord**

**2** Professeure ULiège Dpt Education & Formation **3** Professeur de l'ULiège. Fac. Médecine

**4** Doctor in Education Columbia Univ. Director de la Calidad Univ. O'Higgins. Chile

**5** Chercheuse ou ex-chercheuse ULiège **6** Ex étudiant.e.-moniteur/tric ULiège

Le présent document est une synthèse de divers travaux, dont

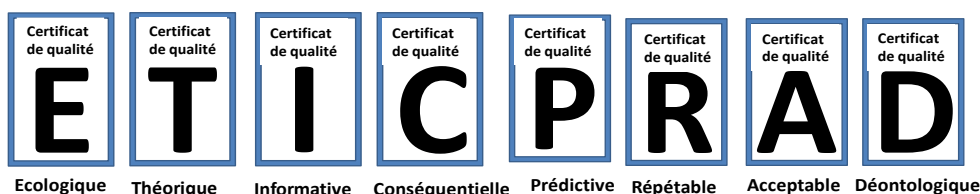
-la version Word remaniée en 2022 d'un diaporama Power Point que j'ai créé dans le cadre de l'IFRES et dont la dernière version date de 2011. Des images entières de ce diaporama seront réutilisées ici.

-le chapitre 11 du livre de D. Leclercq & A Cabrera (2014) « *IDEAS : Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* ». Ce chapitre 11 est co-signé par Dieudonné Leclercq, Marie Erpicum, Pierre Gillet et Alvaro Cabrera : « *Evaluar la contribución de cada participante en un trabajo grupal* » (pp. 221-241). Le livre entier est téléchargeable gratuitement via orbi par le lien <http://hdl.handle.net/2268/217361> Pour un **résumé** (en espagnol) de chacun des 23 chapitres : <http://hdl.handle.net/2268/173543> L'analyse des qualités ETICPRAD de chacun des 5 méthodes ne figure pas dans la version en espagnol.

-le chapitre 10 « *Evaluar los aprendizajes en la Pedagogía por Proyectos* » par Álvaro Cabrera.

Il ne s'agit pas d'une revue de la littérature sur le sujet mais de 10 méthodes qui sont (1) présentées, (2) illustrées, (3) commentées à la lumière du modèle ETICPRAD des qualités d'un Dispositif d'Evaluation des Apprentissages (DEA).

### 8 critères de qualité d'un Dispositif d'Evaluation des Apprentissages (DEA)



Ce document se veut ouvert et gratuit (version Word sur demande à [d.leclercq@ulieg.be](mailto:d.leclercq@ulieg.be)) Il est disponible par <https://orbi.uliege.be> puis taper Dieudonné Leclercq

ou <https://hdl.handle.net/2268/295708>

Il se veut aussi évolutif et connaîtra probablement plusieurs versions ultérieures.

# Sommaire

## Partie 1 : Enjeux et concepts

- 1.1. Coopération et collaboration
- 1.2. Objectifs communs
- 1.3. Objectifs spécifiques
- 1.4. Les critères ETICPRAD de qualité des évaluations
- 1.5 Qualités éducatives d'un DEA
- 1.6 Le contrat de départ

## Partie 2 : Méthodes classiques de prise en compte des contributions personnelles

- Méthode 0 : **En aveugle - Ni vu ni connu**
- Méthode 1 : **Déclarations sur le processus de travail de groupe**
- Méthode 2 : **Jugement par les pairs des contributions de chacun**
- Méthode 3 : **Observations sur le processus de travail en groupe (Bales)**
- Méthode 4 : **Les sections personnalisées**
- Méthode 5 : **Les ajouts réflexifs personnels**
- Méthode 6 : **la défense orale collective**

## Partie 3 : Les méthodes d'évaluation continue

- Méthode 7 **Le rapport à 6 mains** (Leclercq et CEBOMERIOR)
- Méthode 8 **Les bilans périodiques** (Gillet Ecrire une loi)
- Méthode 9 : **Allo et Ipsos évaluations** (Cabrera : Production artistique)

## Partie 4 : Les déclarations négociées de contributions

- Méthode 10 : **Les déclarations négociées des contributions**  
(Leclercq : MFTA 2022)

## Partie 5 : Discussion et Perspectives

La liste des Méthodes décrites n'est pas exhaustive. Plusieurs d'entre elles peuvent être combinées.

# Partie I

## Enjeux et concepts

### 1.1. Coopération et collaboration

La plupart des auteurs conviennent que, dans les deux cas, les participants d'un groupe de travail ont des **objectifs communs**.

Dans la **coopération**, les tâches et les responsabilités (clairement identifiables) sont distribuées entre les membres du groupe : chacun a sa (ses) tâche(s) particulière(s) à prendre en charge, différentes de celles des autres membres du groupe. On peut alors parler de travail **présenté par** le groupe.

Dans la **collaboration** existe une co-action constante dans le temps dans tous les (ou dans la majorité des) aspects du travail commun. On peut alors parler de travail **réalisé en** groupe.

Les 5 méthodes qui seront présentées sont des combinaisons différentes des deux aspects. C'est pour cela que dans le titre de l'article l'expression retenue est « travail **de** groupe ».

### 1.2. Objectifs communs

- a) Résolution de Problèmes et réalisation de Projets. Le travail de groupe se justifie surtout lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes complexes ou de mener à bien des projets. Dans les deux cas, la charge de travail est importante et, dans les conditions et le temps imparti, dépasse les capacités d'une personne seule.
- b) Prendre conscience des avantages et désavantages du travail de groupe, résultant de la complémentarité et de la synergie entre les compétences et les styles des participants au groupe.
- c) Renforcer l'estime de soi résultante du fait d'avoir affronté avec succès un défi, d'avoir vécu une expérience humaine particulière et d'avoir produit un résultat de qualité.
- d) –Développer le sentiment (affectif) de participation (le besoin d'affiliation selon Maslow) à une tâche collective (*Happiness is being one of the gang*)
- e) Faire face aux défis sociaux qui consistent à ne pas décevoir les attentes des autres membres du groupe, faire respecter des principes du travail en commun, des droits de chacun, d'une répartition équitable des responsabilités et de solidarité.
- f) Développer ses compétences communicationnelles (à l'intérieur du groupe)
- g) Vivre de façon vicariante, par observation des autres membres, des stratégies efficaces et inefficaces (Ce qui ne me tue pas me rend plus fort).

### 1.3. Objectifs spécifiques à chacune des deux approches

La **coopération** a pour objectif spécifique d'exploiter les forces de chacun au bénéfice de l'objectif commun. « On ne confie pas le premier rôle dans une pièce de théâtre à une personne bête, même si c'est à elle qu'endosser ce rôle aurait peut-être été le plus bénéfique. » (Ph. Meirieu).

La **collaboration** a pour objectif spécifique de renforcer les personnes les plus faibles par le processus de ce que Vygotsky appelle la Zone Proximale de Développement (voir Meirieu, 1990), soit la zone des conduites que la personne ne peut faire actuellement qu'en étant aidée, mais qu'elle sera capable ainsi de faire seule plus tard. Un exemple frappant est la « relecture » de la production d'un membre faible de l'équipe par un membre fort. Ce que l'on appelle parfois « écriture à 4 mains ».

## 1.4. Les critères de qualité ETICPRAD

Les pratiques d'E&E (Evaluation et entraînement) sont le résultat de compromis entre divers critères de qualité (on parle aussi, pour la plupart d'entre eux, de validité). Dans un article intitulé « L'évolution des QCM (Leclercq, 2006), j'ai proposé de résumer 8 qualités et de les désigner par l'acronyme ETICPRAD. Ces lettres ont été choisies pour leur valeur mnémotechnique : on peut les prononcer comme si c'était un mot, ce qui aide à les retenir. Dans la section qui suit, les premières lettres des critères (le nom complet étant suivi du signe \*) seront mises en majuscules pour familiariser le lecteur à cet acronyme.

Il n'y a pas de hiérarchie entre ces 8 critères, mais selon les circonstances certains critères sont privilégiés ou priorités par rapport à d'autres. Voici ces critères (Leclercq, 2006) de qualité / validité

La **validité Ecologique\*** (expression inspirée des travaux de Brunswick, 1943) d'un DEA, ou sa « validité apparente » (en anglais face validity), ou encore son degré d'authenticité, est d'autant plus grande que la situation correspond à la situation de la vie réelle qu'elle est censée représenter ou prédire.

La **validité Théorique\*** (Cronbach & Meehl, 1955) se décompose en

- de contenu (ou de « couverture » : tout ce qu'il faut tester l'est-il ?)
- de construct (le Système d'Evaluation est-il fondé sur un modèle crédible, scientifiquement fondé, par exemple des processus mentaux ?).

La **validité Informative\*** (si possible diagnostique) dépend de la quantité et de la précision des informations (résultant de l'évaluation, en plus de l'exactitude ou non des réponses) :

- sur la maîtrise des différents contenus.
- sur la qualité de différents processus mentaux.
- sur les liens entre concepts que fait la personne évaluée
- sur la connaissance partielle
- sur la vitesse de réponse.
- sur les certitudes et la vitesse.
- sur la quantité et la nature des aides

La **validité Prédicative\*** ou concurrente des mesures obtenues est leur capacité de prédire efficacement (c'est-à-dire avec précision et exactitude) d'autres mesures souvent ultérieures, par exemple la réussite scolaire ou professionnelle, le rendement à une autre épreuve, etc.

La **Réplicabilité\***(reliability) ou (**fidélité**) d'une mesure est sa stabilité dans le temps ou entre corrections successives par une même personne ou par des personnes (juges) différentes.

**L'Acceptabilité\*** ou praticabilité d'une évaluation, pour le professeur, concerne l'adhésion aux principes et l'applicabilité des méthodes (durée, matériel et lieux requis, concentration, précautions antifraude, moments possibles, etc.). Pour l'étudiant, l'Acceptabilité\* concerne l'adhésion et/ou la familiarité.

La **validité Déontologique\*** (ou éthique) prend diverses formes. L'équité est probablement la plus connue. Depuis longtemps, la docimologie négative (Piéron, 1963) a montré que les corrections de copies par des juges sont l'objet non seulement de non concordance inter-juges, de non constance intra-juge, mais d'autres effets regrettables (de contraste, de sévérité du correcteur, de halo, d'effet Posthumus, etc.). Voir Leclercq, Nicaise et Demeuse (2008).

## 1.5. Qualités éduométriques d'un Dispositif d'Evaluation des Apprentissages

Le terme « éduométrique » a été proposé par Carver (1974 et 1975) pour désigner **une focalisation** de la psychométrie (Demeuse, 2002 ; Riopel, 2021). La grande différence entre la psychométrie en général et l'éduométrie relève du focus (de la concentration) des préoccupations.

1. En psychométrie, le focus est mis sur les différences inter-individuelles, la place (l'ordre) du résultat d'une personne ou d'un établissement ou d'un pays dans la distribution des résultats d'un groupe de référence (les étudiants d'une classe, les résultats nationaux, les résultats internationaux). On parle d'approche **normative**. En éduométrie, la focalisation est mise sur les différences intra-individuelles, tout spécialement sur la progression personnelle (ou de groupe) par rapport à un critère prédéfini (approche **critérielle**) entre un prétest et des post-tests (immédiat ou différé). encadrant une expérience ou une intervention éducative. En ce sens, la psychométrie est plus focalisée sur « ce qui est » et l'éduométrie sur « ce qui pourrait être ». Les conséquences techniques de cette différence de focalisation sont multiples.

2. Les **items idéaux** d'un test sont ceux qui sont réussis à 50% parce qu'ils sont les plus discriminatifs entre élèves. En éduométrie, les items idéaux sont ceux qui mesurent les objectifs de la formation, que ces items soient réussis à 100% ou à 0%.

3. En psychométrie, la **distribution idéale des résultats** (des notes au total d'un test) d'un groupe est celle qui se rapproche le plus de la courbe de Gauss. En éduométrie, les distributions des qualités « spectrales » des connaissances ont pour courbes idéales (celle des réponses acertées incorrectes et celle des réponses acertées correctes) la forme d'un J majuscule. Les réponses acertées sont celles qui sont accompagnées d'un degré de certitude (Leclercq, 2009, 2022c).

4. En psychométrie, les **qualités principales d'une mesure** sont sa validité (théorique et de construct) sa fidélité et sa précision. En éduométrie, des qualités supplémentaires sont aussi prises en compte. La liste des 8 qualités ETICPRAD en est une illustration, par les qualités E, I, C, A et D, spécialement considérées en éduométrie. Un moindre souci pour la **validité écologique** en psychométrie qu'en éduométrie est illustrée par la célèbre phrase de Binet « L'intelligence, c'est ce que mesure mon test » et par la création de tests célèbres comme le Matrix de Raven, qui propose une tâche de pure logique qui ne correspond pas à une tâche de la vie courante.

5. D'autres illustrations de la différence sont, dans la liste ETICPRAD, les qualités d'**informativité** (pour prendre des décisions éducatives), **conséquentielle** (pour anticiper les retombées en amont et en aval du testing), d'**acceptabilité** (en charge de travail, pour des professionnels précis ou pour les apprenants) et **déontologiques** (de confidentialité, de justice inter-individus, de conséquences à forts enjeux ou *fairness* vis-à-vis des non nantis). De même, le recours de plus en plus marquée, en éduométrie, d'épreuves (et mesures) sous forme de simulations (à basse ou haute fidélité) de la vie réelle. (validité **écologique**).

6. Enfin, en plus de la préoccupation pour la signification statistique des mesures, l'éduométrie prend en compte la **signification pratique** (Kirk, 1996), notamment via le calcul de l'**Ampleur de l'Effet** (AE ou *Effect size*), popularisé par Glass (1976). Des méta-analyses rassemblées par Hattie (2009) fournissent des repères (des normes) pour les valeurs d'AE. Idem pour l'emploi fréquent de l'indice de **Gain Relatif** (Mc Guigan, 1967 ; D'Hainaut, 1971 & 1975 ; Leclercq & al 1977) lié au fait que les tests pédagogiques ont souvent un plafond (un maximum possible) et un plancher (un minimum possible).

## 1.6. Le contrat de départ

Au début du travail et même du cours, un contrat clair et accepté par tous (éventuellement après négociation). Voici 10 points qui devraient être clarifiés (idéalement par écrit).

- 1-Le choix des membres de l'équipe (risque de manque d'équité quand les « forts » se regroupent entre eux).
- 2-Les objectifs : la production finale ? le processus ? le développement des compétences des plus faibles ? des plus forts ?
3. Les productions attendues (ou « livrables ») :
  - contenus, style, structure, quantité (nombre de pages), etc.
  - le chronogramme (les échéances) et ses dates-clés
- 4-La structure du groupe et le partage des responsabilités (choisies par le groupe ou tirées au hasard). Si rôles, leur caractère fixe ou flexible ou tournant et si oui, selon quel timing, etc.
5. La liberté ou non de faire appel à des compétences humaines extérieures et dans quelles conditions. Avec quelles sanctions si c'est interdit mais fait quand même.
- 6-Les possibilités des membres du groupe d'y entrer ou d'en sortir et avec quelles conséquences, selon quelles modalités (quand, raisons, etc.)
- 7-Les évaluations : porteront-elles
  - sur résultat, sur le processus ou les deux
  - sur la contribution de chacun, selon quelles modalités et avec quelle pondération
- 8-La quantité de travail (en nombre d'heures) et la façon dont cela sera apprécié (passer beaucoup de temps pour effectuer un travail de piètre qualité est un indicateur de faible efficacité)
- 9-L'apport des membres de l'équipe au développement des autres membres de l'équipe (ex : relectures, améliorations)
- 10-Les **agents** évaluateurs : le professeur ? un(e) expert(e) ? les pairs ? soi-même (auto-évaluation) ? On utilise souvent l'expression « Evaluation à 360° pour signifier des évaluations venant de toutes ces sources. La figure 1 montre les parallèles entre les **évaluations « 360 »** dans deux environnements différents. Dans le professionnel, on peut envisager, en plus, une évaluation par les bénéficiaires du professionnel (ses patients pour un soignant, ses élèves pour un enseignant, ses clients pour un commercial, etc.).

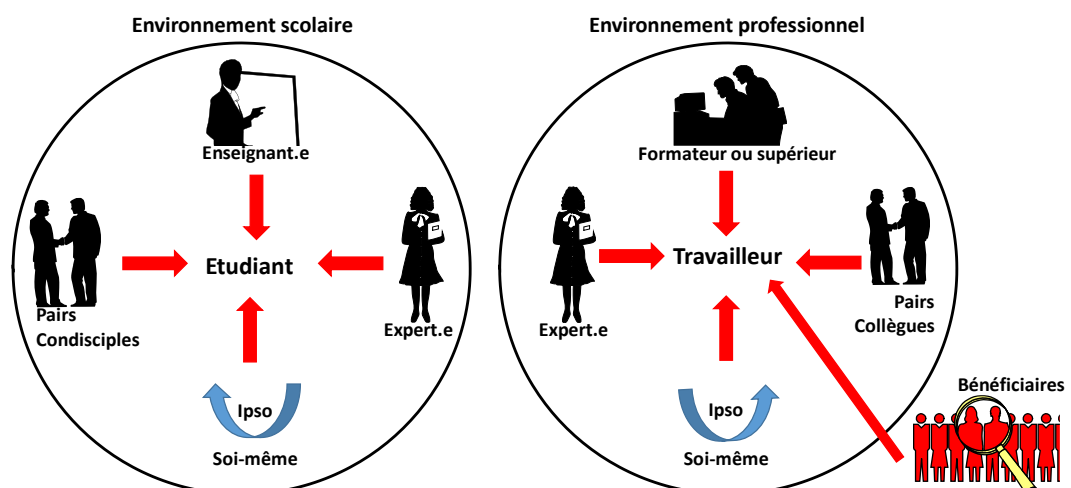


Figure 1 : Parallèles entre les deux situations d'évaluation « à 360° ».

## Partie 2

### Les méthodes

#### Partie 2 : Méthodes classiques de prise en compte des contributions personnelles

**Méthode 0 : En aveugle - Ni vu ni connu**

**Méthode 1 : Déclarations sur le processus de travail de groupe**

**Méthode 2 : Jugement par les pairs des contributions de chacun**

**Méthode 3 : Observations sur le processus de travail en groupe (Bales)**

**Méthode 4: Les sections personnalisées**

**Méthode 5 : Les ajouts réflexifs personnels**

**Méthode 6 : la défense orale collective**

Dans les pages qui suivent, le nom de ces méthodes sera mis en rouge comme ci-dessus.

#### Méthode **0** ou « **En aveugle** »

Dans cette méthode, AUCUNE information n'est recherchée par les évaluateurs sur la contribution des membres du groupe, ni même sur les éventuelles contributions de personnes extérieures au groupe, voire même si les co-signataires de l'œuvre y ont vraiment contribué.

Voici l'explication que donne le site de la Justice du gouvernement français du symbole de la cécité de la Justice : « ...recouvrant les yeux de Thémis, le bandeau est clairement une représentation de **l'impartialité**. La Justice se doit d'être rendue objectivement, sans faveur ni parti pris, indépendamment de la puissance ou de la faiblesse des accusés. La **cécité** est alors la meilleure façon de garantir cette impartialité. ».<sup>1</sup>



**Figure 2 : Thémis impartiale**

Dans le cas des évaluations scolaires, « rendre justice à chacun » est un problème déontologique, et la cécité ne semble pas être la solution, pour des raisons qui vont être exposées, en termes de qualités ETICRAD.

#### **Méthode 0 et Qualité Ecologique**

Dans la vie post-scolaire, certaines situations d'évaluation de performances de groupe distinguent la contribution, sinon de chaque membre, au moins de l'un ou l'autre, du résultat global...d'autres non. Ainsi, en aviron, c'est le résultat global de l'équipe de rameurs qui est évalué sans distinguer l'un ou l'autre. Par contre, en football, non seulement la performance globale de l'équipe est évaluée, mais aussi celle de certains joueurs pour leurs actions remarquables.

#### **Méthode 0 et Qualité Informativ**

---

<sup>1</sup>Définition et image extraites de <https://www.justice.gouv.fr/histoire-et-patrimoine-10050/les-symboles-de-la-justice-21974.html>

Dans une perspective (ou fonction ou intention) sanctionnante (ex : attribuer une note, voire un diplôme), cette Méthode 0 rompt avec le principe d'évaluer la performance de la seule personne évaluée. Dans le groupe d'étudiants, le plus fort, s'il a le sentiment que seul il serait été mieux évalué, est pris dans un dilemme : être solidaire avec le groupe, qu'il avantage en se taisant sur sa participation ou défendre son propre intérêt en signalant les inégalités de contribution.

Dans une perspective formative cette Méthode 0 correspond à la situation (solidaire) du patron qui « couvre » son ouvrier en apprentissage et « assume le résultat final » sans détailler les responsabilités individuelles d'un éventuel défaut dû à son employé.

En situation de formation scolaire, le condisciple qui « couvre » son équipier défaillant assume la responsabilité de cacher ces faiblesses au professeur, empêchant ainsi ce dernier de façon plus personnalisée. Le professeur est donc limité à décrire la faiblesse et prodiguer des conseils « à qui ils pourraient être utiles ». Enfin, ce déficit d'information ne permet pas au professeur de se rendre compte si la faiblesse touche une seule personne ou plus, auquel cas c'est son enseignement qu'il faudrait réviser.

### **Méthode 0 et Qualité Déontologique**

Comme le signalent plusieurs auteurs (Crawford, 2004 ; Conway & al 1993, Felder & Brent, 1994, Kaufman & al. 2000, Rodilla, 2007), l'évaluation des travaux de groupe par la Méthode 0 (aveugle) amène à craindre des injustices. Les risques sont de deux types

Risques de type 1 : Les étudiants **injustement défavorisés** par la procédure :

- a) La victime de dommages collatéraux qui chute (échoue ou est dévalorisé) par la défaillance d'un autre membre de l'équipe
- b) La victime du compromis qui, pour garder la bonne entente du groupe, renonce à ses idées, ou à leur donner l'importance, les développements qu'il aurait souhaité.

Risques de type 2 : Les Etudiants **injustement favorisés** par la procédure :

- c) Le suceur de roue : qui, intentionnellement ou non, laisse l'autre (les autres) faire tout le travail, ou qui ne fait que le plus facile, non représentatif de la compétence évaluée.
- d) Le bénéficiaire de l'effet de halo. Le travail est bon, mais c'est surtout dû à l'autre (d'autres).



## Méthode 1 : Déclarations sur le processus de travail en groupe -

Il s'agit d'auto-jugements (de contribution) des membres de l'équipe portant sur leurs conduites.

Voici un exemple d'outil pour recueillir ces données<sup>2</sup> :

| Répondez par 0 Jamais 1 rarement 2 Parfois<br>3. Habituellement 4 Toujours ou systématiquement |  |
|--|--|
| J'ai été présent dans les réunions du groupe   |  |
| J'ai préparé ces réunions  |  |
| J'ai proposé des idées des contenus  |  |
| J'ai bien géré le temps  |  |
| J'étais focalisé sur les tâches  |  |
| J'ai été capable de solutionner les problèmes  |  |

Figure 3 : un exemple de grille d'auto-jugements sur sa conduite dans le groupe

### Méthode 1 et (qualité de) validité théorique

Un problème de ce type d'échelle verbale est que les diverses personnes ne donnent pas le même sens aux mots comme rarement, souvent, etc. comme je l'ai montré (Leclercq, 2016) à propos des degrés de certitude, dans l'article intitulé « J'en suis aussi sûr que vous, mais pas avec les mêmes pourcentages ». La méthodologie de vérification utilisée dans cet article s'applique ici à l'échelle d'estimation des fréquences. Ce manque de crédibilité (fiabilité) des réponses verbales diminue la validité théorique (le T de ETICPRAD) de ce type d'auto-évaluation.

## Méthode 2 : Jugement par les pairs des contributions de chacun lors du processus de travail en groupe

Le problème de **validité théorique** discuté pour la méthode 1 s'applique de façon démultipliée puisqu'il s'agit ici de la même échelle (avec les mêmes mots donc). Le questionnaire devient celui de la figure 4 :

|  | A | B | C | D | E | F | G |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a été présent(e) dans les réunions du groupe |   |   |   |   |   |   |   |
| a préparé ces réunions                       |   |   |   |   |   |   |   |
| a proposé des idées des contenus             |   |   |   |   |   |   |   |
| a bien géré le temps                         |   |   |   |   |   |   |   |
| était focalisée sur les tâches               |   |   |   |   |   |   |   |
| a été capable de solutionner les problèmes   |   |   |   |   |   |   |   |

Figure 4 : Grille d'observation où les titres des colonnes sont des noms de personnes et où les réponses sont celles de l'échelle de la figure 3

<sup>2</sup> Inspiré de <https://fr.scribd.com/document/18261604/Group-Work-Peer-Assessment>

### Méthode 3: Observations sur le processus de travail en groupe

Bales (1950) a proposé une grille d'allo observation constituée de 12 événements (voir figure 2). Il est nécessaire que soit l'observateur soit **présent** pendant tout le déroulement des travaux en groupe, soit que ceux-ci aient été enregistrés en **vidéo**.

Un jugement **allo** (dont l'antonyme est « auto » ou « ipso ») signifie « quelqu'un d'autre que l'observé, ce qui peut être « hétéro » (d'une autre nature que le jugé, par exemple le professeur ou un expert) soit « homo » (de la même nature que le jugé, par exemple un condisciple).

On voit que les observations « objectives » (en fait hétéro) peuvent être confrontées aux ipso ou homo.

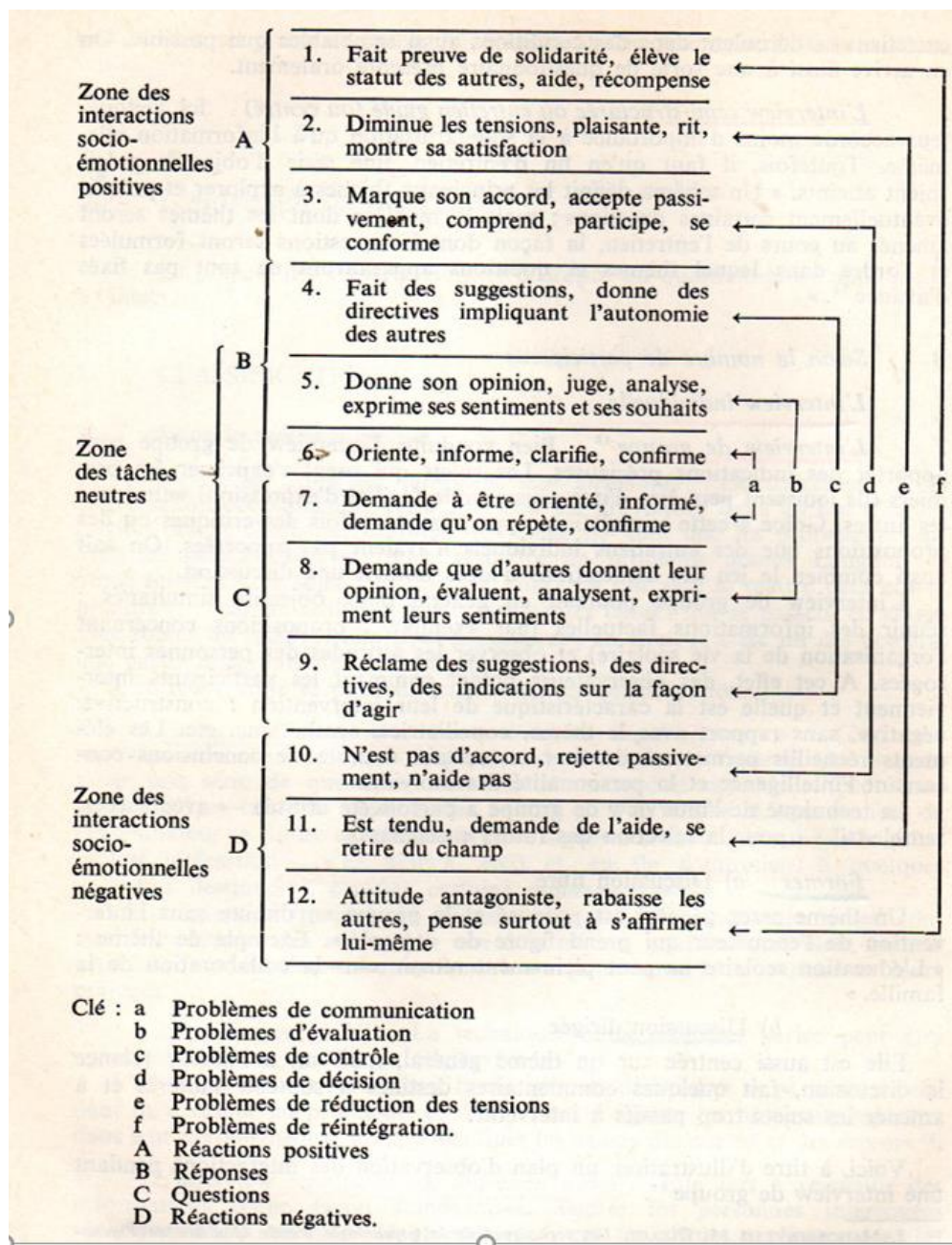


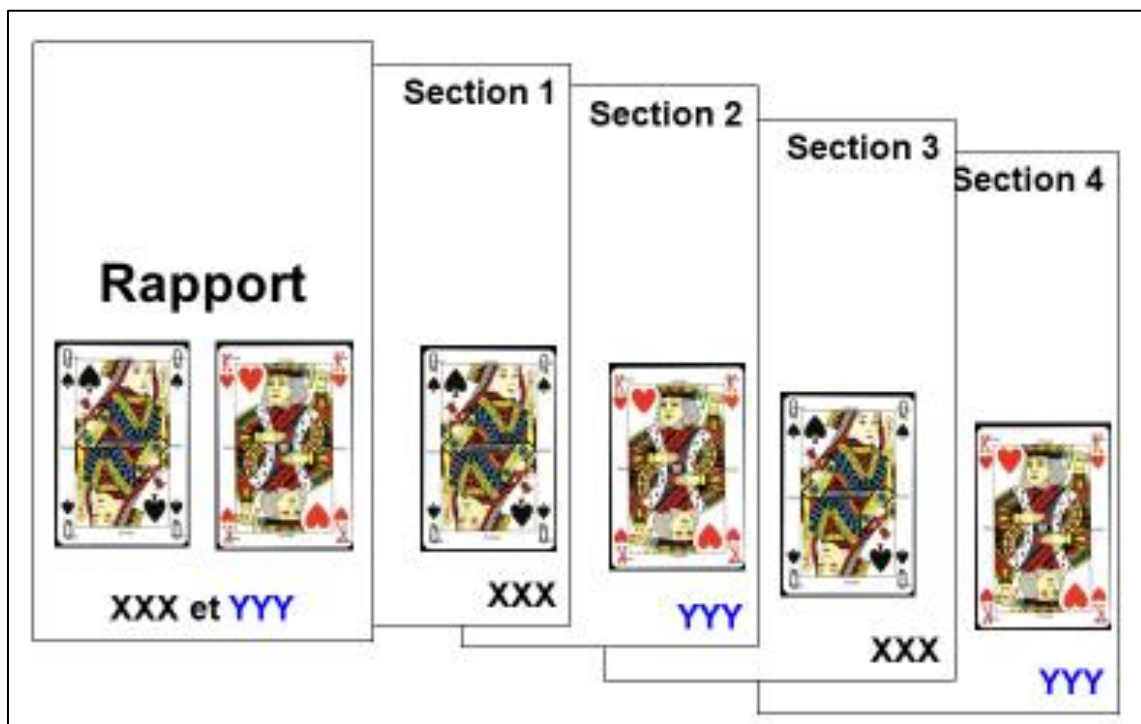
Figure 5 : Grille d'observation d'interactions de groupe de travail (R.F. Bales, 1950) – extrait de G. de Landsheere (1964, p.44)

## Méthode 4 : Les sections personnalisées

Le principe consiste en ce que, alors que l'ensemble est co-signé par tous les auteurs, chacune des sections (ou des chapitres) est signée par un seul auteur (ou par un sous-groupe d'auteurs) et que les correcteurs jugent non seulement le travail global mais aussi chaque section (ou chapitre).

La figure 4 présente la structure d'un tel travail écrit remis par 2 auteurs.

La page de couverture (ici « Rapport ») est signée les deux auteurs, mais l'auteure XXX (Madame Depic) a réalisé les sections 1 et 3 et l'auteur YYY (Monsieur Leroy) les sections 2 et 4. Dans ce cas-ci, il n'y a, en commun que la partie «Rapport» qui peut être très grosse ou très légère, voire nulle, se limiter au titre et à la couverture.



**Figure 6 : Structure d'un travail écrit co-signé par deux auteurs mais dont les parties sont signées par un seul**

En principe, puisque les contributions ont été rassemblées sous un titre unique (celui figurant sur la couverture, on devrait trouver, dans les diverses sections, des références croisées aux autres sections et au titre général.

Ces références pourraient faire partie des critères d'évaluation.

## Méthode 5 : La Réflexion personnelle ajoutée par chacun des co-auteurs

Le principe est que chacun des co-auteurs ajoute au travail collectif une réflexion personnelle qui peut porter sur le contenu (le résultat) du travail ou sur le processus de production ou les bénéfices personnels résultant du travail, etc. Cet ajout peut recevoir une note des correcteurs, note qui peut se combiner, selon une pondération annoncée, à la note globale pour le travail signé en collectif.

La figure 7 présente (à gauche) le travail commun et (à droite) l'addendum de chacun des deux auteurs.



Figure 7 : La structure d'un travail évalué par la méthode 5

### Méthode 5 et qualité déontologique

Cette méthode place les membres de l'équipe devant un conflit de loyauté. Ces avis personnels, ils auraient pu en faire part au groupe et en faire bénéficier le Travail commun.

Une formule (utilisée et recommandée par D. Leclercq dans ses cours à Lige et à Paris) : « Dans vos rapports de projets, n'hésitez pas à mentionner, pour certains apports (même un paragraphe, une phrase ou un mot) lequel des membres en est l'auteur.

### Méthode 5 et qualité écologique (proximité à la vie réelle)

Choisir l'ordre des noms des co-signataires et/ou Préciser soit pour chaque élément, soit en bout de texte, les apports de chacun correspond à la pratique dans les revues scientifiques. Exemple ci-contre en figure 8 dans un article de Yvon-Divaré & al. (2017).

#### Contribution

Anthony Yvon-Divaré a construit le protocole d'étude et mené l'étude. Dieudonné Leclercq a contribué à l'analyse des résultats et à la formulation des dix recommandations finales. Claire Marchand a participé à l'élaboration du protocole et à l'analyse des résultats. Les trois auteurs ont contribué à la rédaction finale du manuscrit.

NB : Dans l'encadré rouge, le terme « Contribution » devrait être au pluriel car chacun des co-auteurs pourrait avoir eu plusieurs contributions.

## Méthode 6 : la défense orale collective

Le travail écrit (ou en diaporama, ou en vidéo, etc.) est co-signé par tous, mais une « défense » orale (de groupe) est organisée.

### Méthode 6 : Son but

Il s'agit de s'assurer que même s'il est bien prévu que chaque étudiant n'a pas réalisé chacune des sections ou volet du travail, il en a une compréhension (et éventuellement une mémorisation) suffisante. Ce qui oblige le groupe à organiser des réunions de communication et d'explicitation du travail de chacun. Lors de la défense orale, une réponse inacceptable d'un étudiant serait « Je ne puis répondre parce que ce n'est pas moi qui réalisé le travail ».

### Méthode 6 : ses modalités

Le(s) juge(s) tient (tiennent) en mains (ou sur leur écran – qui peut être projeté pour que tous aient la même chose sous les yeux) leur exemplaire annoté avec des questions préparées. Selon un ordre aléatoire (par exemple en tirant l'ordre aux dés) le juge pose la question à un premier étudiant. La deuxième question est posée à un deuxième étudiant, etc.

### Méthode 6 : des variantes : Le protocole (annoncé) peut prévoir

-qu'un deuxième étudiant soit interrogé immédiatement après le premier sur la même question. Ce qui revient à « en dire plus » ou « en dire mieux » (que le premier étudiant). La désignation de cet autre étudiant peut être faite aléatoirement ou sur initiative de l'étudiant lui-même (ce qui complexifie la situation du point de vue déontologique, al rendant moins aléatoire).

-que si la question porte sur une section préparée spécialement par un étudiant, celui-ci soit systématiquement interrogé, et ce de façon plus approfondie sur cette partie.

La figure 8 schématise mes questions (cercles rouges sur le rapport collectif) préparées par le professeur et à qui ces questions (symbolisées par le point d'interrogation) sont posées.

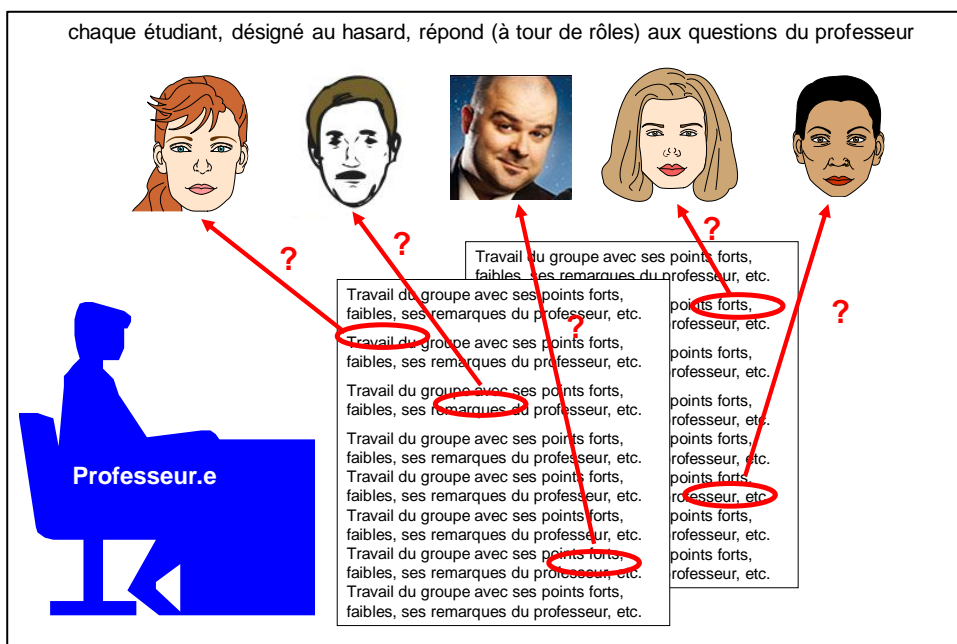


Figure 8 : Méthode 6 : Les questions posées de façon aléatoire aux membres du groupe

## Partie III

### Les Méthodes par évaluation continue

#### Méthode 7 **Le rapport à 6 mains** (D. Leclercq et CEBOMERIOR)

Cette expression s'inspire de « rapport à 4 mains » expression fréquemment utilisée pour désigner un rapport coproduit par deux personnes. Les deux mains supplémentaires sont celles de l'enseignant (du formateur) qui assure le suivi du travail du travail de groupe.

Ainsi, pour les cours que je donne à des soignants au Master en Santé Publique à l'université de Liège et au LEPS de l'université Sorbonne Paris Nord, je demande, comme travail de validation du cours, de me remettre un rapport deux mois après la tenue des séances présentiels. Ce rapport peut être élaboré soit seul soit par équipe de 2 étudiants. Ceux-ci doivent proposer un cas clinique (réel) et l'analyser puis le traiter selon des modèles enseignés, dont CEBOMERIOR (Leclercq, 2020). Les étudiants sont libres de m'envoyer des versions provisoires ou des morceaux de rapport, que j'annote dans une autre couleur que la leur. Ce rapport peut ainsi être complété « à trois », chacun choisissant sa couleur. Voici un exemple d'un extrait de rapport lors de l'échange 2 avec les étudiantes Jessica et Estelle sur le cas « Patricia » (nom d'emprunt). Les mots en noir étaient présents lors de l'échange 1. Les mots en couleurs jaune et verte sont des compléments ainsi signées par chacune des deux étudiantes. Les mots en rouge sont mes questions, nécessitant un 3<sup>e</sup> round d'échanges pour répondre à mes questions. L'apport de chaque étudiante peut être ainsi observé.

#### **φ BIOLOGIQUE**

**φB1** Une vision de 2/10 à droite et 0/10 à gauche. Elle présente donc des troubles de la vision sur les 2 yeux, de type déformant. Aucune correction n'est proposée. Des séances chez l'orthoptiste sont prévues. Une correction pourra être envisagée à la suite de cette prise en charge. (parce que biologiquement / techniquement / financièrement impossible ?)

**φB2** Une patiente "en équilibre" sur ses jambes, sa démarche jambes, sa démarche est chaloupée, elle a des tremblements des mains, son œil droit est anormalement ouvert et on remarque plus tard des signes d'incontinence urinaire.

**φB3** Une consultation neurologique est alors demandée. Une IRM cérébrale a été alors prescrite en urgence. Il a été retrouvé chez Patricia un syndrome cérébelleux.

#### **φ RELATIONNEL /SOCIAL**

**φR1** Elle vit en couple avec son compagnon. **Crucial d'en savoir plus sur le compagnon !!!!!** Peut-il être une partie de la solution ? qui ne s'investit pas dans la prise en charge de sa femme. Il n'accepte pas l'intervention des services sociaux. Il a refusé l'accès à leur domicile à la puéricultrice et l'assistante sociale.

**φR2** C'est une patiente qui exprime peu ses craintes et difficultés, qui ont l'air pourtant nombreuses. Elle semble très mal à l'aise dans l'univers hospitalier

#### **φ HABITUDES**

**φH1** Les aides-soignantes remarquent qu'elle ne touche pas ses plateaux repas. On réalise après qu'elle se fait ramener ses repas par son compagnon, plus adaptés à son régime, dira-t-elle. Les repas sont réalisés avec des produits locaux ( ignare, patate douce, épinards, poissons frais). Il semble être équilibré. **Crucial de savoir comment il les choisit, les prépare...**

Figure 9 : Extrait d'un « rapport en évolution » entre DL et Jessica et Estelle (2022)

## Méthode 8 Les bilans périodiques (P. Gillet Ecrire une loi)

En faculté de médecine de l'Université de Liège, dans le cadre de son cours « Législation en santé » le professeur Pierre Gillet demande à ses étudiants (par groupes de 10) de créer une loi et de la faire voter par un parlement (simulé). L'équipe a le choix d'un sujet précis (ex : Remboursement de certains médicaments, vaccinations obligatoires, taxe sur les cigarettes, gratuité de serviettes hygiéniques, etc.). Cette construction se fait en plusieurs étapes, par exemple, la première est l'analyse des textes de lois existant déjà en rapport au sujet choisi. Une autre étape (beaucoup plus avancée) est la présentation en Commission santé d'un projet qui sera ainsi critiqué par le parlement. L'étape finale est la présentation du texte final de la loi (figure 10) par l'équipe gouvernementale, et les dernières remarques parlementaires (figure 11) ainsi que les réponses de membres du gouvernement. Enfin a lieu le vote (figure 12) sur l'adoption ou le rejet du projet de loi.



Figure 10 : Présentation finale (préparée) de la loi par le gouvernement (simulé). Réponses (improvisées) aux interpellations. Le professeur joue le rôle de président de séance.



Figure 11 : prise de parole par un parlementaire (simulé)



Figure 12 : Le parlement (simulé) vote

## Méthode 8 : Les grilles de notation « au vol »

Dans la figure 10, on aura remarqué la présence du professeur et sa concentration sur des grilles d'observation où il note figures 12 et 13), grâce à des codes visuels qu'il s'est donnés – comme des codes de sténo, les prises de parole de chacun et leur qualité (fond / forme).

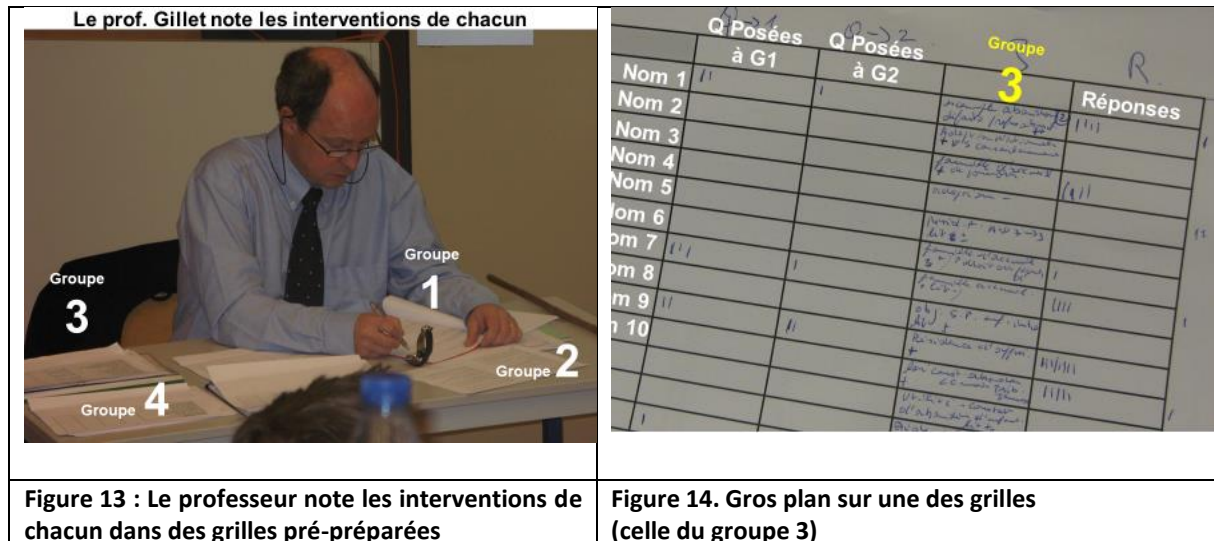


Figure 13 : Le professeur note les interventions de chacun dans des grilles pré-préparées

Figure 14. Gros plan sur une des grilles (celle du groupe 3)

Les photos des figures 10 à 14 n'illustrent que la séance finale (qui dure 8h30, car tous les groupes doivent passer par toutes ces étapes). Le professeur dispose d'autres éléments d'évaluation grâce aux Bilans périodiques : les groupes (au travers de membres de l'équipe qui signent) déposent sur le site du coirs des documents à l'usage de tous (qui simulent les parlementaires).

### Méthode 8 et qualité d'Acceptabilité

On aura remarqué la présence de bouteilles d'eau sur la photo de la figure 12. Cette dernière séance (de 8h30) est un véritable marathon, pourtant très bien accepté (Gillet & Marée, 2005).

### Méthode 8 et validité conséquentielle

Au cours de la quinzaine d'années pendant lesquelles cette méthode a été mise en œuvre par P. Gillet, des experts et des parlementaires ont été invités lors de diverses séances. Les étudiants ont pu bénéficier de leur expertise et, à l'inverse, ont pu contribuer à faire connaître le travail de ces étudiants. C'est ainsi que plusieurs projets de lois s'en sont inspirés...et ont été votés au parlement belge. Une évaluation relevant du niveau 5 d'évaluation selon le modèle « 5 sur 5 » décrit dans l'article « Concevoir le cahier des charges d'une formation » (Leclercq, 2020).

Les critères d'évaluation collant aux objectifs, P. Gillet a observé, lors d'une épreuve parallèle classique que les étudiants comprenaient beaucoup mieux le processus de construction et même les textes de lois existant (le choix des termes, l'utilité des précisions, les références techniques, etc.). Cette observation a renforcé le professeur dans son choix de cet objectif et son abandon dès le départ de l'objectif que les étudiants « connaissent la législation en santé » (objectif utopique car cette législation est très volumineuse et change tout le temps):

Il est à noter que la simulation « Concevoir et faire adopter un projet de loi » pèse pour 60% dans la note finale pour le cours. Les autres 40% viennent d'une épreuve écrite d'une autre nature.



## Méthode 9 : Allo et Ipsa évaluations des conduites de chacun dans le groupe

A l'Université du Chili (UCH) en Faculté des Arts, dans les années 2007-2010, le professeur **Alvaro Cabrera** prépare ses étudiants à la **Production d'Événements Artistiques** (comme il en a produits lui-même un peu partout dans le monde). Ces productions visent à valoriser la culture chilienne et les artistes chiliens dans les arts musicaux. Ses étudiants doivent maîtriser, à la fin de l'année, des habiletés aussi variées que soumettre un projet, obtenir les budgets, contracter avec des artistes, des gestionnaires de salles et des autorités administratives, réaliser une campagne de publicité (par affiches, par radio, etc.), installer les infrastructure audio-visuelles (éclairages, amplis, etc.), établir le bilan budgétaire. En 2008, il a ainsi dirigé deux groupes (un de 2 étudiants et un autre de 7) qui ont réalisé chacun un projet : #1 et #2. (Cabrera, 2010). Voici deux diapositives (figure 15) où il résume (a posteriori) les projets dont il a pris des photos lors du show final (Cabrera, 2010 et 2014).



Figure 15 : Pêle-mêle de photos prises lors des performances finales

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p>Ejemplo de PPP:<br/><b>Producir eventos artísticos</b></p>  <p><b>Álvaro Cabrera Maray</b><br/>Universidad de Chile<br/>2010</p> | <p><b>Objetivos</b></p> <p>Especificos</p> <p>Instrumentales generales</p> <p>Meta-cognitivos</p> <p>Dynamicos</p> | <p>Concibe &amp; postula un proyecto artistico</p> <p>Planifica un proyecto artistico</p> <p>Produce (escenifica) un proyecto artistico</p> <p>Explica el concepto de Desarrollo Humano</p> <p>Explica las principales politicas chilenas para Cultura</p> <p>Estructura de formato de postulacion</p> <p>Componentes y principios de cadenas tecnicas</p>  | <p>IDEAS</p> <p>T#25</p> <p>10B2</p>  |
|  |  | <p>Se expresa eficazmente en ensayos y respuestas escritas</p> <p>Se expresa eficazmente en presentaciones orales</p> <p>Usa el formato de postulacion Fondart online</p> <p>Usa excel</p> <p>Se comunica por email (grupos, etc.)</p> <p>Descarga recursos de distintos soportes web</p> <p>Produce internet 2.0</p> <p>Reflexiona sobre como las Artes contribuyen al Desarrollo Humano</p> <p>Reflexiona sobre las politicas chilenas para Cultura</p> <p>Analiza desempeno de pares en la planificacion y produccion en equipo</p> <p>En equipo concibe &amp; postula un proyecto artistico</p> <p>En equipo planifica un proyecto artistico</p> <p>En equipo produce (escenifica) un proyecto artistico</p> <p>Reflexiona sobre su propia contribucion al Desarrollo Humano</p> <p>Analiza su propio desempeno en la plan. &amp; prod. en equipo</p> <p>Produce un proyecto artistico que contribuye al Desarrollo Humano</p> <p>Planifica proyectos artisticos en el extranjero</p> | <p>INSTRUMENTALES</p> <p>COMPETENCIAS DEL CURSO</p> <p>METAC</p> <p>DINAM</p> |

Figure 16 : La structure des objectifs du cours selon l'architecture des compétences (Leclercq, 2008 ; Leclercq & Denis, 1998, p. 87 ; Debry, Leclercq & Boxus, 1998, p. 72)



### Méthode 9 : Confrontation des auto-évaluations avec celles des pairs

La figure 19 indique, pour la question « a réalisé les tâches que le groupe lui a confiées ? » la comparaison, pour 7 étudiants (St comme Student) entre l'évaluation moyenne (*el promedio*) donnée par les 6 pairs (*pares* en espagnol) et par soi-même (auto). Les étudiants 2 et 9 se sont attribués une note meilleure (5) que la moyenne (4) des notes que leur ont attribués les 6 autres équipiers. Pour l'étudiant 5, c'est l'inverse.

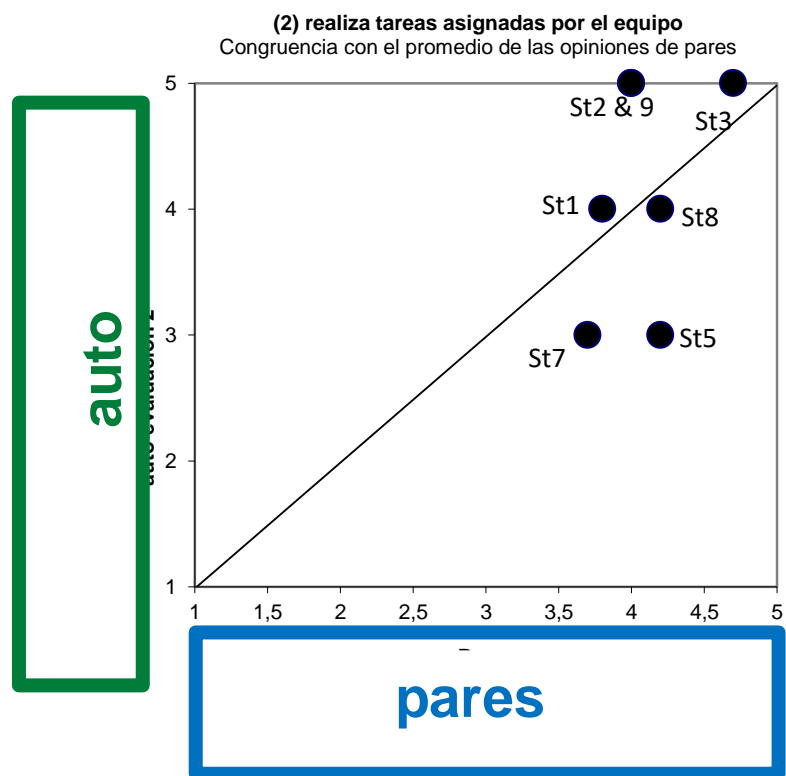


Figure 19 : Auto et allo-évaluations sur une conduite (Production d'événement artistique)

### Méthode 9 : Evolution des auto-évaluations

La figure 20 montre les progrès entre le PRE et el POST-test à la question « J'ai réalisé les tâches que m'a confiées l'équipe ». Sur les 8 étudiants pour lesquels ces données sont disponibles, 7 ont « progressé » (selon leurs estimations) et l'étudiant 5 était en statut quo.

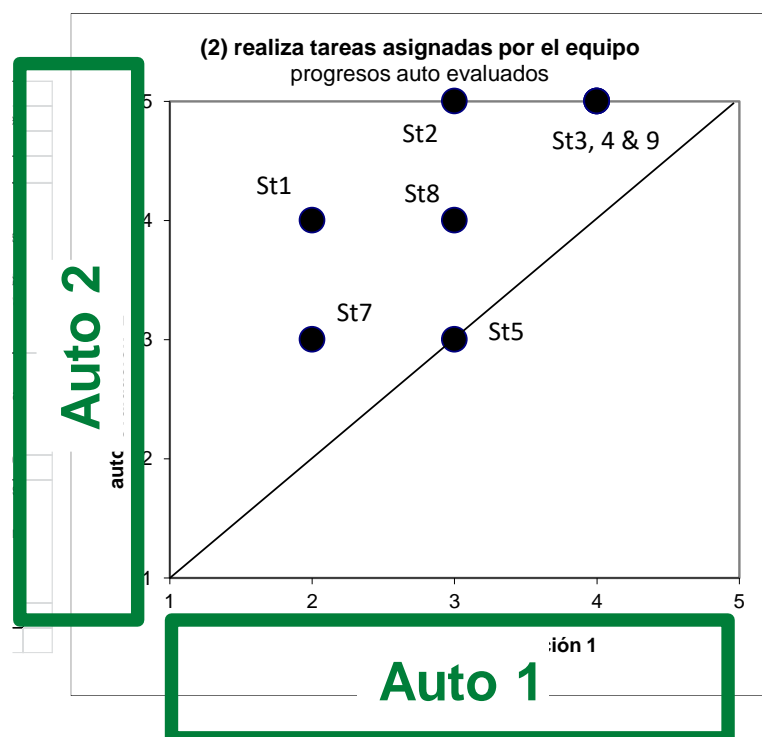


Figure 20 : Evolution des auto-évaluations sur une conduite (Production d'Événement Artistique)

## **Partie 4**

### **La multiplication "notes x contributions"**

#### **M10. Les déclarations négociées de contribution au travail commun**

##### **L'exemple des PARMs MFTA 2022**

#### **Méthode 10 : Les PARMs**

L'expression un PARM désigne un Projet d'Animations Réciproques Multi-Médias (Jans & al, 1998 ; Leclercq & Denis, 2001). Dans cette méthode, le professeur invite les étudiants à travailler en groupes (de 2 à 5 étudiants) pour préparer un contenu du cours afin qu'il soit enseigné à l'ensemble de la classe non pas par l'enseignant mais par l'équipe de préparation. Il s'agit donc bien d'un Projet, avec des buts, et que l'on pourra évaluer selon plusieurs critères et par divers types de juges. Plutôt que Projet d'« enseignement », nous parlons de Projet d'Animation parce qu'une composante de la tâche du groupe consiste à rendre l'auditoire actif.

#### **Méthode 10 : Les PARMs du cours MFTA**

Il est utile de détailler un peu plus un exemple de PARM, celui sur lequel le principe de déclaration de contribution sera expliqué. Cet exemple est celui du cours MFTA (Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage) donné (et évalué) par D. Leclercq et B. Denis aux 250 étudiants de deuxième année de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège depuis l'année 1990. L'expérience décrite ci-après s'est déroulée en 2002.

La possibilité a été offerte aux étudiants de remplacer le volet 3<sup>3</sup>, l'examen oral, de leur examen pour le cours MFTA par un PARM dont les modalités sont les suivantes.

- (1) Acceptation de la proposition (150 sur les 250 acceptèrent).
- (2) Constitution de groupes (de 5 étudiants). On aurait pu aussi les imposer, mais il faut être conscient de la difficulté de se réunir physiquement à une époque où internet était d'accès plus restreint et offrait moins de facilités de communication audio-visuelle gratuite). Les proximités géographiques des étudiants ont donc joué un rôle dans la constitution de ces groupes.
- (3) Attribution aléatoire de « contenus à animer » (tranches du livre-support du cours) dans une chronologie précise (certains groupes animeront donc tôt dans le semestre et d'autres groupes beaucoup plus tard).
- (4) Préparation des animations dans chaque groupe avec la possibilité d'interagir une fois par mail (entre l'animateur du groupe et le professeur).
- (5) Le jour venu, pendant 20 minutes pour les points a à d)
  - a) Remise d'une page de synthèse aux (4) évaluateurs)
  - b) Exposé (à l'aide de Multi-Médias) de la portion de cours préparée
  - c) Animation des étudiants
  - d) Critique / commentaires sur le contenu de cette section du livre
  - e) Réponses aux questions de la salle (5 minutes)
  - f) Echange simultané des enveloppes (celle du professeur contient les notes pour chaque rubrique e celle du coordinateur du groupe contient les déclarations de contribution de chacun des 5 étudiants à chacune des tâches du PARM). Les notes et les déclarations de contributions sont donc restées indépendantes l'une de l'autre.

---

<sup>3</sup> Le volet 1 était un examen à livres ouverts avec des QCM à solutions générales implicites (SGI) ; le volet 2 un examen à livres fermés de connaissance d'une série de concepts et de faits annoncés avec des QCL (Questions à Choix Large – Leclercq, 2022). Ces deux volets recouraient aux degrés de certitude (Leclercq ;, 2009)

## Méthode 10 : Le calendrier de l'opération PARM-MFTA 2002

La figure 21 est le début du calendrier de ce projet de cours animé par les étudiants eux-mêmes.

|    |  |
|----|--|
|    | <b>Jeudi 3 octobre :</b><br>Triple explosion, , 6 paradigmes, Juke Box, Bébés électroniques, Double aveugle, Kolb, Mémoire épisodique, Cone de Dale, Cas JP. |
|    | <b>Jeudi 10 octobre :</b><br>Jane Eliott + débat   |
|    | <b>Jeudi 17 octobre</b><br>: pas cours (pour préparer les exposés)   |
| 1  | <b>Jeudi 24 octobre</b><br>Chap 1 page 1 et chap 6 page 1 : deux intros qui s'opposent   |
| 2  | Chap1, pages 4, 5 et 6 : Imitation et modelage social  |
| 3  | Chap 1 pages 7,8 et 9 : Self Efficacy et Health Belief Model   |
| 4  | Chap 1 pages 10 et 11 : Niveau d'aspiration et Auto-fixation de la difficulté de la tâche  |
| 5  | <b>Jeudi 31 octobre</b><br>Chap1 pages 12, 13, 14 et 15 : Quels modèles imite-t-on ?   |
| 6  | Chap 1 pages 16, 17, 18 : violence et médias (1)   |
| 7  | Chap 1 pages 19, 20, 21 : violence et médias (2)   |
| 8  | Chap 1 pages 22, 23, 24 : persuasion : quels messages sont crus ?  |
| 9  | <b>Jeudi 7 novembre</b><br>Chap 1 pages 25 et 26 : crédulité et vigilance cognitive  |
| 10 | Chap 1 pages 28,29 et 30 : concevoir el es messages persuasifs   |
| 11 | Chap 2 page 1 et chap 3 page 1 : deux intros qui s'opposent  |
| 12 | Chap 2 pages 6, 7, 8 et 9 : les interactions verbales dans les cours   |

**Figure 21 Le calendrier des 6 premières (sur 15) séances (en présentiel) du cours MFTA 2002**

On remarquera que, dans ce calendrier,

-les deux premières séances sont assurées (animées) par r le professeur pour donner des exemples de ses attentes en termes de méthodes.

-la première séance d'intervention par les étudiants eux-mêmes ne débute que 3 semaines après le début du cours, et ce pour donner aux membre des premiers groupes intervenant ,le temps de préparer leurs prestations.

## Méthode 10 : . Les critères d'évaluation : DECLAR

Nous (Leclercq & Denis) avons conçu une grille de critères d'évaluation (communiqués à l'avance), liste identifiée par l'acronyme DECLAR. La figure 28 en fournit une version vide :

|   |
|---|
| <p><b>D = Défi</b> à relever= libeller la (les) question(s), le(s) problème(s) dont le contenu du PARM constitue une réponse</p> <p><b>E = Exposer</b> la réponse, la solution, le contenu du cours, avec des transparents (2 minimum) ou Powerpoint. <u>Ne pas empiéter sur les contenus des autres</u> (les précédents ou suivants) ; s'en tenir à SON contenu. C'est un défaut grave de traiter le contenu « d'à côté » et pas le sien !!!</p> <p><b>C = Critiquer</b> (opinion ou faits opposés au contenu enseigné) et/ou</p> <p><b>L = Lier</b> (opinion ou faits allant dans le même sens que le contenu enseigné), en mentionnant deux références (auteurs, nom de l'article, du livre, de la revue, année, etc.), références trouvées l'une dans l'UD et l'autre sur le web. Montrer en quoi il y a lien ou critique.</p> <p><b>A = Activer</b> : rendre les étudiants-animés actifs, ex : par au moins 2 questions (ouvertes ou QCM).</p> <p><b>R = Répondre</b> aux Questions que les condisciples poseront après les 20 min d'exposé.</p> |
|---|

Figure 22 : Les performances du groupe qui seront évaluées

## Méthode 10 : . Les interactions Professeur / Groupe avant l'exécution du PARM

Un des 5 membres du groupe doit disposer d'une facilité internet à domicile. C'est avec lui que se font les échanges, qu'il a la charge de répercuter au groupe. Voici un exemple type de ces échanges (les réponses du professeur sont en gras) :

|  |
|--|
| <p>Monsieur,</p> <p>Etant donné que nous faisons (groupe 7) un travail sur les introductions des chapitres 1 (modélisation) et 6 (création), la théorie de Bandura serait-elle un lien?</p> <p><b>Oui, mais ne l'exposez pas en soi. Soyez plutôt "sociétaux" que "théoriques" : comment cela se passait il y a des millénaires et comment cela se passe maintenant (les modèles que l'on imitait et que l'on imite, les façons d'être créatifs).</b></p> <p>Cette théorie de Bandura devrait-elle être incluse dans l'exposé fond?</p> <p><b>Non : laissez-la aux suivants (le groupe 8).</b></p> |
|--|

Figure 23 : Un exemple d'échanges par mail entre un groupe et le professeur plusieurs jours avant l'animation par le groupe

## Méthode 10. La fiche de synthèse remise par le groupe juste avant son animation

Le groupe remet un exemplaire de cette fiche à chacun des 4 juges.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| <b>Ardita<br/>SUMA</b>  | <b>Bénédicte<br/>LOCUS</b>  | <b>Laetitia<br/>FOSTIER</b>   | <b>Priscille<br/>JEHIN</b>  | <b>Jacques<br/>CORILLON</b>   |

**Groupe 1**  
Chapitre 1 Page 1 et Chapitre 6  
Page 1  
Deux intros qui s'opposent

**Mails:**  
[pri\\_silly@infonie.be](mailto:pri_silly@infonie.be)  
[beneloc@hotmail.com](mailto:beneloc@hotmail.com)  
[jacques.corillon@skynet.be](mailto:jacques.corillon@skynet.be)

**Définition du problème:**  
La formation par OBSERVATION – IMITATION semble s'opposer à la PEDAGOGIE PAR PROJETS qui fait appel à la création.

**Exposé:** voir annexe E

**Critique:** En dépit de cette opposition apparente, ces deux notions nous semblent entretenir des relations empreintes de plus de complémentarités que de divergences.

**Liens:**  
<http://www.geoscopie.com/creation/index.html>  
<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/pbl/problem.html>  
<http://www.reseauaproteus.net/therapies/creativi/interpsychonetv2.free.fr/Marie/developpement9.pdf>

*Formateur d'adultes*, J-P Martin et E. Savary, Chronique Sociale, Lyon, 1999 (pp 99,100)  
*Training with NLP*, J. O'Connor & J. Seymour, Thorsons 1994 (p. 141)  
*Les Grandes Notions de Pédagogie*, M.T. Chaduc, Bordas, 1999 (257-260)  
*Autonomie et apprentissage*, M.-J. Barbot et G. Camatari, PUF, Paris, 1999 (pp 93, 98)

**Activités:**  
Pliage d'un origami "petit bateau",  
Visionnage d'un film : "Le Professeur Spirelli Génie ou Fumiste?"

**Réponses aux questions:**

Chaque  
groupe  
envoie  
sa fiche-  
résumé

Figure 24 : Un exemple de Fiche-résumé par un groupe



Figure 25 : Photo de l'auditoire  
(à droite, tout en haut de la salle : 2 des 4 évaluateurs)

**Figure 26 : Les quatre juges, avec, devant eux ; les fiches**



Pour réduire la charge mentale des juges, un membre du groupe doit signaler, soit en l'écrivant au tableau, soit en le projetant sur un écran auxiliaire, dans quelle phase le groupe est (ce qui est illustré dans la phase « Exposé » ci-dessous).

**Méthode 10. Un exemple des phases DECLAR pour un groupe**

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
|                                     | <p><b>Défi</b></p> <p>après un «matraquage» d'images violents, de sons assourdissants et de flashes lumineux, la question : quel état émotionnel ressentez-vous et pourquoi ?</p> | <p><b>Exposé</b> : le groupe de 5 étudiants anime les condisciples pendant 20 minutes.</p>   |
|                                     | <p><b>Critique</b></p> <p>Dans ce PARM sur la Violence TV, les critiques sont apportées par une animatrice cagoulée</p>   | <p><b>Activité de « Qui est cru ? »</b> : un interviewé peu connu donne une des 4 définitions parmi lesquelles l'auditoire choisira par boîtiers de vote</p> |
| <p><b>Questions de la salle</b></p> | <p><b>Réponses du groupe</b></p>  | <p><b>Debriefing</b> : juste après l'animation, le professeur fait quelques commentaires et mises au point</p>   |

**Figure 27 : Dans la phase « Exposé », Il arrive que le professeur (en bas à droite) doive « préciser » (rectifier, ajouter).**



## Méthode 10 La fiche des critères (chaque évaluateur a la sienne)

| Evaluation des 10 critères          |       |           |
|-------------------------------------|-------|-----------|
| Groupe                              | Notes | sur       |
| <b>Défi</b>                         |       | <b>10</b> |
| <b>Exposé Fond</b>                  |       | <b>10</b> |
| Exposé Forme orale                  |       | <b>10</b> |
| Exposé Forme Média                  |       | <b>10</b> |
| <b>Critique</b>                     |       | <b>10</b> |
| <b>Lien</b>                         |       | <b>10</b> |
| <b>Activité-fond</b>                |       | <b>10</b> |
| <b>Activité forme</b>               |       | <b>10</b> |
| <b>Réponse aux Questions fond</b>   |       | <b>10</b> |
| <b>Réponses aux Questions forme</b> |       | <b>10</b> |
| <b>Somme</b>                        |       |           |

Figure 28 : Le formulaire (vide) que chaque évaluateur remplira



Figure 29 : Pendant les 5 minutes de remplacement (sur l'estrade) d'un groupe par le suivant, les 4 évaluateurs se concertent (surtout sur les notes sur 10) et laissent au professeur leur fiche remplie.

## Méthode 10. Echange (en aveugle réciproque) des notes et des déclarations de contribution

La semaine qui suit l'animation par le groupe, la déléguée du groupe échange publiquement l'enveloppe scellée contenant les déclarations de contribution et celle dans les mains de l'enseignant des moyennes des notes des 4 évaluateurs. Ces deux documents sont été établis en parallèles sans connaissance du contenu de l'autre.

Avant d'ouvrir l'enveloppe des pondérations d'implications, le professeur remet d'abord les points.



Figure 30 : L'échange PUBLIC des deux enveloppes scellées.

| Groupe X            | Not sur | Répartitions en %   |                     |                     |                     |                     | Max Ligne 50% |
|---------------------|---------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------|
|                     |         | E1<br>Max Col. =100 | E2<br>Max Col. =100 | E3<br>Max Col. =100 | E4<br>Max Col. =100 | E5<br>Max Col. =100 |               |
| Défi                | 10      | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 50            |
| Exposé Fond         | 10      | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 50            |
| Exposé Forme orale  | 10      | 25                  |                     |                     |                     | 25                  | 50            |
| Exposé Forme Média  | 10      |                     |                     | 25                  | 25                  |                     | 50            |
| Critique            | 10      |                     | 50                  |                     |                     |                     | 50            |
| Lien                | 10      |                     |                     | 25                  | 25                  |                     | 50            |
| Activité-fond       | 10      | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 50            |
| Activité forme      | 10      | 25                  |                     |                     |                     | 25                  | 50            |
| Réponse aux Q fond  | 10      | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 50            |
| Réponse aux Q forme | 10      | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 10                  | 50            |
| Somme               | 100     | 100                 | 100                 | 100                 | 100                 | 100                 | 500           |

Figure 31 : Un exemple de déclaration (négociée dans le groupe) de contribution personnelle.

### Règles de remplissage :

- Quand chaque étudiant fait la même chose que les autres, toutes les cellules ont le poids 10.
- Chacune des lignes doit se terminer par 50 (le total) car ils sont 5 dans le groupe.
- Chacune des colonnes doit totaliser à 100 (car il y a 10 critères)

On voit que certaines tâches ont été « concentrées » sur certains étudiants (ex : la tâche « Critique » sur E2, les tâches « Exposé » et « Liens » sur et E4, « Activité / forme » sur E1 et E5. .

## Méthode 10. Les scores pondérés (Notes x Contribution)

La figure 32 présente (dans les cellules à fond jaune le résultat) de la multiplication s de l'implication de chacun (cellules à fond blanc) avec (colonne à fond bleuté) la note moyenne –ici par consensus– donnée par les 4 évaluateurs pour chacune des 10 rubriques.

### Scores pondérés

| Titre                           |             |    |     |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |             |
|---------------------------------|-------------|----|-----|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|-------------|
| Groupe                          |             |    |     |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |             |
| Date                            |             | G  | sur | Etudiant 1       |        | Etudiant 2       |        | Etudiant 3       |        | Etudiant 4       |        | Etudiant 5       |        | Total Impli |
|                                 |             |    |     | Impli-<br>cation | Points | Impli-<br>cation | Points | Impli-<br>cation | Points | Impli-<br>cation | Points | Impli-<br>cation | Points |             |
| Définition du défi              | Fond        | 4  | 10  | 10               | 40     | 10               | 40     | 10               | 40     | 10               | 40     | 10               | 40     | 50          |
| Exposé                          | Fond        | 8  | 10  | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 50          |
|                                 | Forme orale | 6  | 10  | 25               | 150    | 0                | 0      | 0                | 0      | 0                | 0      | 25               | 150    | 50          |
|                                 | Forme média | 7  | 10  | 0                | 0      | 0                | 0      | 25               | 175    | 25               | 175    | 0                | 0      | 50          |
| Critique-Lien                   | Fond        | 7  | 10  | 0                | 0      | 50               | 350    | 0                | 0      | 0                | 0      | 0                | 0      | 50          |
|                                 | Forme       | 6  | 10  | 0                | 0      | 0                | 0      | 25               | 150    | 25               | 150    | 0                | 0      | 50          |
| Activités                       | Fond        | 8  | 10  | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 50          |
|                                 | Forme       | 7  | 10  | 25               | 175    | 0                | 0      | 0                | 0      | 0                | 0      | 25               | 175    | 50          |
| Réponses aux Q des Es étudiants | Fond        | 8  | 10  | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 50          |
|                                 | Forme       | 8  | 10  | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 10               | 80     | 50          |
| Total                           |             | 69 | 100 | 100              | 685    | 100              | 710    | 100              | 685    | 100              | 685    | 100              | 685    |             |
|                                 |             |    |     |                  | 13,7   |                  | 14,2   |                  | 13,7   |                  | 13,7   |                  | 13,7   |             |

Figure 32 : Scores (Notes) pondéré(e)s

## Méthode 10. Commentaires de la note (colonne bleue) remis la semaine suivante au groupe

|                            |    |     | MFPA du Groupe 14.....Micro PARM sur ...ATI pour la formation Chap 2 p. 14-15...   |
|----------------------------|----|-----|--|
| <b>Défi</b>                | 5  | 10  | Banal : « Quelles implications des ATI pour la formation » ?   |
| <b>Exposé Fond</b>         | 8  | 10  | « Approches » interindividuelle et intra-individuelle. Le mot « approche » n'est pas suffisant pour faire comprendre.<br>Les exemples de supplantation (zoom pour la focalisation, flash back pour le rappel (et no la « mémorisation »), mais pas tranché si les diff. Interindivid. Sont STABLES.              |
| <b>Exposé Forme orale</b>  | 10 | 10  | TRES CLAIR. Bonne comparaison avec la pyramide des compétences (compensation des faiblesses = démultiplicatrice). Bonne synthèse après les activités. Bonne utilisation de la phrase de Cronbach et Snow (« Certains qui... trainards »)   |
| <b>Exposé Forme Média</b>  | 8  | 10  | Images bien contrastées : chaque personne est « classée » dans une aptitude vs celle qui en a plusieurs. Les dias sont très claires mais les textes n'apparaissent pas de façon progressive, mais, hélas, en bloc.   |
| <b>Critique</b>            | 8  | 10  | Dans un contexte ponctuel (ex : l'intérêt du patron), favoriser le court terme : OK.   |
| <b>Lien</b>                | 9  | 10  | Liens avec la pédagogie de la maîtrise et avec la remédiation.   |
| <b>Activité-fond</b>       | 9  | 10  | Un HM = approche non linéaire. La TV = zapping.<br>Activité : dans une semaine, vous allez subir un test sur le Livre de la jungle. Quel média choisissez-vous ? 1. Internet (5%), 2. Livre (15%), 3. Vidéo (75%), 4. Cours de Leclercq (0,05%).<br>Et si c'est dans deux heures ? Et si c'est pour le plaisir ? |
| <b>Activité forme</b>      | 9  | 10  | Parmi ceux qui ont choisi le livre, « S'il y a beaucoup de questions sur la biographie de Kipling ? » ; alors web.   |
| <b>Réponse aux Q fond</b>  | 9  | 10  | Q1 : Et pour l'éducation, le court terme ? Bonne réponse.<br>Q2 / Quelles méthodes choisir ? Rép : VARIER. TB  |
| <b>Réponse aux Q forme</b> | 7  | 10  | OK sur le fond, mais LONG !!!!!  |
| <b>Somme</b>               | 82 | 100 |  |

Figure 33 : Un exemple de feedback par rubrique remis la semaine suivante au groupe.

## **Méthode 10 et la qualité d'Acceptabilité pour les étudiants**

a) Comme déjà signalé, seuls 150 étudiants (sur les 250 de cette année 2002) ont accepté de jouer ce scénario méthodologique à risque. Les autres se sont soumis à un examen oral personnel. Il y a donc une méfiance (relative) pour un certain nombre d'étudiants, mais, hélas, les raisons n'ont pas été demandées : crainte que cette formule prenne trop de temps ? que le travail en équipe soit trop contraignant par obligation de se concerter (à 5 !) ? que le système d'évaluation soit défavorable ?

b) Sur les 30 équipes de 5 étudiants, une seule a accepté le principe des pondérations négociées. Les 29 autres ont répondu 10 partout dans la grille de la figure 31. Ce qui signifie « nous avons tous participé de la même façon à tous les aspects du travail. Ce point sera discuté dans la section 5 (Discussion et perspectives).

## **Méthode 10 et la qualité d'Acceptabilité (organisationnelle) pour l'enseignant**

Mobiliser 3 autres juges à 15 séances (de 2 heures chacune) est très coûteux en temps de chercheur. Les étudiants –moniteurs, eux, étaient payés. Le professeur a dépensé une énergie à ces moments (et surtout dans la rédaction des feedbacks (ex : figure 33) de la semaine qui suit l'animation. Par contre, il récupère le temps qu'il aurait consacré à l'examen oral de 150 étudiants. L'énergie totale dépensée par le professeur (surtout en dialogue PRE et en organisation) est cependant supérieure à la Méthode d'examen oral traditionnel.

## **M10 et les validités théorique et écologique**

Une faiblesse de la Méthode 10 est de reposer sur un postulat caduque (manque de validité théorique), à savoir que tous les étudiants doivent (au total, quelles que soient les tâches), participer (contribuer) de façon égale au projet commun. Dans beaucoup de projets de la vie réelle, il n'en va pas ainsi (manque de validité écologique).

Une solution qui pourrait être appliquée dans l'exemple des PARMs MFTA 2022 pourrait être la suivante. Le total des contributions doit être 500. Cependant chacun doit y contribuer pour au moins 80 et au plus 180. Ainsi, pour prendre un exemple extrême, si, par exemple, 4 des 5 étudiants déclarent qu'ils ont contribué chacun pour 80 (donc 380 pour les 4), le cinquième peut déclarer y avoir contribué pour 180. Ce système, cependant, oblige à revoir les systèmes de multiplication « note x contribution ».

## **Méthode 10 et validité conséquentielle**

### a) Impact de la déclaration de répartition des tâches sur la note de chaque étudiant pour cette partie de l'examen

On aura remarqué (dans la figure 32) que les scores attribués aux différents étudiants diffèrent peu. Quatre d'entre eux ont 13,7 sur 20 et un a 14,2. Cette faible différenciation résulte des déclarations, pour la grande majorité 10 (nous avons tous participé de la même façon à cette tâche). Kennedy (2006) avait aussi constaté qu'en appliquant ce système, il débouchait sur des scores finaux très proches entre étudiants.

### b) Impact du principe des PARMs (le cours donné par les étudiants) sur la maîtrise des objectifs du compréhension et mémorisation des contenus du cours

Rappelons que la note obtenue via le PARM en équipe ne comptait que pour 1/3 de la note finale pour le cours. Un autre tiers des points venait d'un examen écrit (30 QCL)<sup>4</sup> à livres fermés sur les connaissances de mémoire relatives à un certain nombre de concepts annoncés. L'autre tiers des points était obtenu par un test de 30 QCM à 5 solutions explicites plus 4 solutions générales implicites (6. Aucune, 7. Toutes, 8. Manque de données, 9. Absurdité dans l'énoncé).

Lors de la dernière séance du projet PARMs, un questionnaire écrit anonyme a porté sur l'intérêt des PARMs. Sur 200 réponses, 90 étaient favorables et 10 défavorables. Lors du débat collectif qui s'en suivit, un des étudiants répondit «On verra aux examens ! ». Réflexion que le professeur n'avait pas manqué de se faire lui aussi : la réussite à l'examen serait-elle au moins du même niveau que les années précédentes ? Ces deux autres notes ont permis de constater que **le niveau moyen** de performance des étudiants de cette cohorte 2002 à ces deux épreuves était **plus faible que les années précédentes**. Plusieurs hypothèses (qui ne s'excluent pas) peuvent expliquer cette observation :

1. Les étudiants de la cohorte 2022 étaient (en moyenne) plus faibles que les étudiants des années précédentes.
2. Les deux tests de l'année 2022 étaient plus difficiles que ceux des années précédentes.
3. Les étudiants ont moins investi l'étude des thèmes des autres équipes
4. Le professeur enseigne a) mieux que les étudiants, ou b) autrement que les étudiants par la méthode des PARMs.

Je n'ai pas vérifié les deux premières hypothèses. La troisième est peu probable étant donné l'existence des deux autres parties (écrites) de l'examen, comme les autres années.

Quant à la troisième, je considère que

- pour a) les groupes ont mis beaucoup de créativité dans leurs méthodes (petits films, théâtralisation, diaporamas, activités...), et même plus que l'enseignant.
- pour b) le professeur a l'avantage de sa son expérience de nombreuses années d'enseignement (et de cette matière-là depuis des années), mais ce qui est devenu mon hypothèse explicative principale c'est que l'enseignant a, au moment où il expose le contenu du cours, une vision beaucoup plus nette que les étudiants du genre de question qu'il posera à l'examen. Et, réciproquement, au moment où il rédige (ou choisit) les questions d'examen, il s'efforce **d'assurer la concordance entre l'enseigné et l'évalué**. Autrement dit, lors de ses exposés et animations, il prépare mieux (que les équipes de PARMs) à l'examen final.

En attendant d'avoir des solutions aux quelques problèmes liés à cette Méthode 10, j'ai décidé de ne pas la reconduire les années suivantes.

Malgré cela, je n'ai pas considéré cette expérience comme un échec car j'ai gardé l'espoir (à vérifier dans des recherches ultérieures) que ces étudiants avaient pu, grâce à la méthode PARM, progresser dans le développement d'autres capacités non mesurées (mais qui faisaient partie des objectifs) comme travailler en équipe, rechercher des informations sur le web, exercer son esprit critique, mettre en forme une communication-animation à un public, créer des messages audio-visuels, animer un grand groupe.

## Partie 5

---

<sup>4</sup> Il s'agissait de 30 QCL (Leclercq, 2022 « QCL... »), c'est-à-dire des phrases à trous à compléter en consultant une liste de plusieurs centaines de mots numérotés en ordre alphabétique et en rapportant le numéro du mot constituant la réponse correcte. Cette méthode force l'étudiant à (se) fournir une réponse ouverte (processus d'évocation, de rappel) puis à consulter la liste alphabétique. Les étudiants encodent leur réponse numérique sur des formulaires destinés à la lecture optique de marque. Cela permet que les examens se déroulent sur papier et que la correction se fasse par des procédés totalement automatiques.

## Discussion et Perspectives

### 5.1 L'observation des conduites et les qualités ETICPRAD d'une évaluation

On a vu que dans les Méthodes 3 (grille d'observation de Bales), 8 (Création d'une loi) et 10 (PARMs MFTA), certaines observations et prises de notes devaient se faire « au vol » par les juges, c'est-à-dire sans pouvoir arrêter le déroulement des événements. En TV reportage on parlerait du « direct ». Ce qui met en cause

-la qualité de reproductibilité ou fiabilité : une répétition de la séquence donnerait-elle lieu au même jugement ? un autre juge aurait-il donné la même note ?). Enregistrer (en vidéo) les conduites condamne à des relectures lourdes en temps, ce qui menace la qualité d'acceptabilité.

-l'acceptabilité étant donné a charge mentale que subit l'observateur-juge. On a vu que des précautions étaient prises pour diminuer cette charge mentale.

Ainsi, dans la **Méthode 3** (notation dans la grille de Bales «en temps réel », il est envisagé de **filmer le travail de groupe** (donc les conduites individuelles). Cette formule présente trois inconvénients (manques de qualité) majeurs. D'abord, la validité déontologique : il faut impérativement obtenir l'accord (écrit) des intervenants. Ensuite, on peut craindre que, se sachant filmés, les participants «se contrôlent», s'auto-censurent, jouent un rôle par désirabilité sociale (le cas du *brain storming* étant particulièrement délicat puisqu'il y est demandé de faire des propositions « même absurdes, farfelues, idiotes »). Enfin, l'enregistrement vidéo devra être analysé plus tard et cela prendra probablement beaucoup plus de temps que sa durée en « live ».

Ainsi, dans les projets de création d'une loi (**Méthode 8**), lors des prises de parole dans les débats parlementaires, les étudiants doivent **annoncer à quel groupe** ils appartiennent et quel est leur prénom et leur nom (voir figure 11). Précaution d'autant plus importante que le professeur doit, e plus, assurer le rôle de Président de séance (donner la parole, etc.)

De même, dans le projet des PARMs MFTA 2022 (Méthode 10), un membre du groupe doit **afficher quelle phase** de DECLAR le groupe est en train de mettre en œuvre (voir figure 27).

Dans les trois cas, la performance est très lourde en charge mentale, ce qui explique la nécessité de présence de plusieurs juges. Ce qui correspond à la validité écologique des panels de juges dans certaines disciplines sportives (ex : en gymnastique ou en plongeon).

### 5.2. Le risque de collusion

Wilmot & Crawford (2005, p.4) ont constaté que la majorité de leurs n'avaient pas de difficultés à s'accorder quand ils leur proposaient de fonctionner selon la Méthode 10 (répartition négociée des poids déclarés des contributions à la tâche commune).

Des auteurs plus nombreux<sup>5</sup>, eux, soulignent la menace permanente de collusion, et par conséquent la difficulté pour le professeur de la contrer. Dans ce cas-ci la collusion consiste à ce que les membres du groupe se mettent d'accord pour déclarer que tous ont participé de façon égale à toutes les tâches selon tous les critères, alors que ce n'est pas vrai. Et ce pour éviter les tensions dans le groupe. Pour expliquer une des causes de ce phénomène, il est éclairant de rapporter (ci-après) l'expérience vécue par Rodilla.

---

<sup>5</sup> Lejk & Wyvil (2001), Pond & al. (2007), Robinson (2006), Loddington (2008, p. 11 et 13)

### 5.3. L'importance de la culture ambiante et de l'histoire scolaire des étudiants

En Ecosse, à l'Université d'Aberdeen, Rodilla (2007) a utilisé la Méthode d'évaluation par les pairs (un aspect de la méthode 9) sans rencontrer le problème de collusion et à la satisfaction de ses étudiants. Ceux-ci étaient soucieux que des éventuels étudiants peu engagés dans les tâches du projet commun (qu'ils appelaient « *free riders* <sup>6</sup> » ou « *hitchhickers* » – auto stoppeurs) s'approprient les efforts des autres.

En Espagne (à l'UCH de Valencia), il constata des réactions très différentes de ces autres étudiants. Ceux-ci remirent en cause la pertinence du procédé (son utilité, sa valeur morale), procédé qui, pour eux, prenait la connotation de *soplónaje* (mouchardage, balance). Ils ont donc conclu un pacte entre eux d'une déclaration de contribution égale pour tous. Rodilla (2007, p.9) explique ce phénomène par le manque de familiarité avec la procédure d'évaluation par les pairs. Il souligne la difficulté d'appliquer la procédure en Espagne étant donné la flexibilité curriculaire (les étudiants avaient le choix entre beaucoup de cours à option) et la rareté des travaux en commun. Une situation très différente des Ecossais à l'époque où il pouvait arriver que ses étudiants soient dans le même lieu de 9h à 17h, jour après jour.

### 5.4. Le moment où la répartition des contributions déclarées est négociée dans le groupe

Cela peut faire une grosse différence que cette répartition se fasse « à l'aveugle quant aux notes » ou non. On aura constaté les précautions prises pour que cela soit le cas dans l'exemple des PARMS MFTA 2022.

### 5.5. Déclaration de contribution : négociée ou non ?

Loddington (2008, p. 13) a observé que quand la déclaration est anonyme, le phénomène de collusion se produit moins. Cet anonymat pose cependant autant de problème qu'il en résout : cohésion du groupe, crédibilité de la déclaration.

### 5.6. Procédures évaluatives et *fairness in assessment*

Des études récentes (Mendelberg & al, 2019 ; Cabrera-Maray, 2022) portent sur la « *fairness* » de l'évaluation, c'est-à-dire la dédicace d'une attention particulière aux conséquences à fort enjeux (*high-stakes consequences*) pour les évalués, spécialement pour les *non-affluent students* (ceux qui ne sont pas favorisés / aisés nantis). L'évidence de l'importance de cet enjeu a été démontré maintes fois, notamment en Belgique (Leclercq & al, 1998).

J'ai tendance à ranger ces préoccupations dans la qualité « déontologique », mais il faudra peut-être non pas la déplacer dans la grille des qualités d'une évaluation, mais lui donner plus d'importance. Un nouveau défi pour les chercheurs d'aujourd'hui et de demain dans la recherche de la pondération équitable entre les qualités d'un système d'évaluation du travail de groupe.

Dieudo Leclercq 15/10/2022

---

<sup>6</sup> Qui fait cavalier seul

## Références

- Bales, R. (1950). *Interaction Process Analysis: A method for the study of small groups*. Cambridge (MA): Addison-Wesley.
- Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (4), pp. 413-426.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2005) Redesigning assessment for beyond Higher education. In *Higher Education in Changing World*, HERDSA (Australia). Pp. 34-41.
- Brunswik, E. (1943). Organismic achievement and environmental probability. *Psychological Review*, 50, 255-272.
- Cabrera-Maray A. (2010). *Developing University of Chile Key-Generic-Competences through an Arts-project-management course*. Formasup thesis. University of Liège.
- Cabrera-Maray, A. (2014). *Evaluar los aprendizajes en la Pedagogía por Proyectos*. Capítulo 10, p. 197-220 de Leclercq D & Cabrera A (2014) « IDEAS : *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* ». Editorial Universitaria. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Cabrera-Maray A. (2022) *Towards an Assessment for Social Justice: A Study of Class-Based Fairness in the Assessment of Working-Class Student' Learning in Higher Education Courses*. Doctorate Thesis of Education. Teachers College, Columbia University.
- Carver, R. P. (1974). Two dimensions of tests: Psychometric and edumetric. *American Psychologist*, 29(7), 512-518.
- Carver, R. P. (1975). The Coleman Report: Using inappropriately designed achievement tests. *American Educational Research Journal*, 12(1), 77-86.
- Conway, R., Kember, D., Sivan, A. y Wu, M. (1993). Peer assessment of an individual's contribution to a group project *Assessment and Evaluation in Higher education*. 18 (1), pp. 45-55.
- Cronbach L & Meehl P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- de Landsheere, G. (1964). *Introduction à la recherche pédagogique*. Liège : Thone
- Demeuse, M. (2002). Édumétrie et psychométrie : deux disciplines différentes? *Bulletin de l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education)*, 2002(2), 3-4.
- D'Hainaut (1971) *L'enseignement de concepts scientifiques et techniques à l'aide de cours programmés*. Doctorat en Sciences pédagogiques. Université Libre de Bruxelles.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique (Vol. 1)*. Bruxelles : Labor.
- Felder, R. & Brent, R. (1994). *Cooperative learning in technical courses*, ERIC 377038.
- Gillet, P. & Marée, M. (2005). Un exemple de méthode active d'apprentissage : la simulation de séances parlementaires. *Puzzle – CIFEN Université de Liège*. N°18, p. 17-20.
- Glass, G.V. (1976), Primary, secondary, and meta-analysis of research, *Educational researcher*, 5, 3-8.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge
- Jans, V., Leclercq, D., Denis, B. & Poumay, M. (1998), Projets d'animations réciproques multimédias (PARM), chap 9 de D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga, chapitre 9, pp. 207-241.
- <http://hdl.handle.net/2268/11588>



- Kaufman, D., Felder, R & Fuller, H. (2000). Accounting for individual effort in cooperative learning teams. *J. Engr Education*. 89, pp. 133-140.
- Kennedy, G. (2006). Peer assessment in group projects. Is it worth it? Australian computing Education conference 2005. <http://crpit.com/confpapers/cRPirv42Kennedy.pdf>
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational & Psychological Measurement*. Vol 56, 5, 746-759.
- Kirkpatrick, D. A. (1983). *Practical Guide for supervisory Training and Development*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Leclercq, D. , Donnay, J. & DEBAL, R. (1977) *Construire un cours programmé*. Bruxelles : Labor. Paris : Nathan.
- Leclercq, D., Beguin, A., De Kerchove, A.-M., Lambert, J.-P., Pestieau, P. (1998). L'enseignement universitaire est-il démocratique ? chap 2 de D. Leclercq. *Pour une Pédagogie universitaire de qualité*. Liège : Mardaga, pp. 33-44. <http://hdl.handle.net/2268/28511>
- Leclercq, D. & Denis, B. (1998), Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage, chapitre 4 de D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga, pp. 81-105. <http://hdl.handle.net/2268/11199>
- Leclercq, D. et Denis, B. (2001) Auto observation des modalités d'apprentissage en situation de projet Métacognition mathématique au cours de PARMs. *Revue des Sciences de l'Education*, Numéro thématique : "L' université, un espace d'innovation pédagogique ?", vol. XXVII,n°2, 421-440. <http://hdl.handle.net/2268/11386>
- Leclercq, D., Marotte, P., Simon, Massart, V. , Poumay, M. Cabolet , (2003) Deux approches contrastées pour développer les compétences transversales dans les grands groupes universitaires, XX° Colloque de l'AIPU, Sherbrooke. p. 2/21
- Leclercq, D. (2006) L'évolution des QCM et ETICPRAD. In G. Figari et L. Mottier-Lopez. *Recherches sur l'évaluation en Education*. Paris : L'Harmattan, 139-146. <http://hdl.handle.net/2268/10124>
- Leclercq, D., Nicaise, J. & Demeuse, M. (2008) Docimologie critique. Des difficultés de noter les copies et d'attribuer des notes aux élèves. in M. Demeuse. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologique et en Sciences de l'Education*. 273-294. <https://hdl.handle.net/2268/2234>
- Leclercq D & Cabrera A (2014) « IDEAS : *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* ». Editorial Universitaria. Universidad de Chile. Santiago de Chile (552 p. ). <http://hdl.handle.net/2268/217361>
- Leclercq D , Erpicum M, Gillet P et Cabrera A. (2014) «*Evaluar la contribución de cada participante en un trabajo grupal* » (pp. 221-241) <http://hdl.handle.net/2268/217361>
- Leclercq, D. (2016). J'en suis aussi sûr que vous, mais pas avec le même pourcentage de chances, que ce soit hors contexte ou en contexte. Deux études sur la variabilité inter-individus des significations métriques données aux degrés de certitude verbaux. *Evaluer. Journal International de Recherche sur l'Évaluation et la Formation*. (e-Jiref). 2 (1), p. 89-125. <http://hdl.handle.net/2268/202730>
- Leclercq, D. (2017). Les fondamentaux de la pédagogie (expérimentale) appliqués à l'hygiène hospitalière. 28° Congrès SF2H. Nice 68-72 <https://orbi.uliege.be/handle/2268/212478>
- Leclercq D. (2020). Concevoir le cahier des charges d'une formation et de ses évaluations. *HygièneS*. XXVIII, 5, 270-281 .” <http://hdl.handle.net/2268/252736>

- Leclercq D. & Guemazi-Kheffi F. (2022) Un cadastre 5 sur 5 des évaluations en Education Thérapeutique du Patient (ETP). 20° Congrès de la SETE (Société d'Education Thérapeutique Européenne) à Montpellier. <https://hdl.handle.net/2268/292098>
- Leclercq D (2022) QCL QCA QRM SGI et leurs places dans la famille QCM. En préparation.
- Lejk, M. & Wyvill, M. (2001). The effect of the inclusion of self-assessment with peer assessment of contributions to a group project: A quantitative study of secret and agreed assessments. *Assessment and Evaluation in Higher education*, 26 (6), 551-561.
- Loddington, S. (2008). *Peer assessment of group work: a review of the literature*. WebPA Project. eLearning Capital Program. Faculty of Engineering, Loughborough University.
- Mc Guigan, F. (1967). The G. Statistics, An index of amount learned. *N.S.P.I. Journal*, 68, p. 14-16.
- Meirieu Ph. (1990) Vygotsky (1896-1934) et son apport à la réflexion didactique. In B. Schneuwly et J-P Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris. (pages 95 à 117).  
[http://www.meirieu.com/COURS/MI/MI\\_DOC004.pdf](http://www.meirieu.com/COURS/MI/MI_DOC004.pdf)
- Mendelberg T, Garrett J , Merola V, Raychaudhuri T. & Thal A. (2019) When poor students attend rich schools: Do affluent social environments increase or decrease participation?  
[https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/talim/files/lis\\_paper\\_with\\_author\\_names\\_version\\_submitted\\_to\\_pop\\_june\\_2019.pdf](https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/talim/files/lis_paper_with_author_names_version_submitted_to_pop_june_2019.pdf)
- Piéron, H. (1963) *Examen et docimologie*. Paris : PUF
- Pond, K; Coates, D & Palermo, O. (2007). Student perceptions of peer review marking of team projects. <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/3040>. (Consultado el 4 de enero de 2014).
- Riopel, M. (2021). La naissance et l'enfance de l'éduométrique. Dans C.B. da Costa, I. Nizet et D. Leduc (dir.) *40 ans de mesure et d'évaluation*, Québec: Presses de l'Université du Québec. 151-160.
- Robinson, C. (2006). Self and peer assessment in group work. The sefi mwg Seminar, Kongsberg. Cited by Loddington (2008).
- Rodilla, V. (2007). Peer assessment as an approach to judge group work: Does it work? *Edusfarm, revista d'educacio superior en Farmacia*. 1, pp. 1-11.
- Willmot, P & Crawford, A. (2004). Online peer assessment marking of team projects. *Inti Conf. on Engineering Education*. Gainesville, Florida.
- Willmot, P. & Crawford, A. (2005). Validating the assessment of individuals within undergraduate teams. *Inti.Conf. on Engineering in Education*. Gliwice, Poland.
- Yvon-Divaré, A., Leclercq, D. & Marchand, Cl. (2017). La carte conceptuelle en séance collective d'éducation thérapeutique du patient : quelles conditions d'utilisation et quels effets ? in *Education Thérapeutique du Patient*. 9 -, 10103.  
<http://hdl.handle.net/2268/214335>