

# EVALUER AUTREMENT LA CAPACITE D'ANALYSER SA PRATIQUE D'ENSEIGNANT AU SECONDAIRE SUPERIEUR SOUS L'ANGLE DE LA PSYCHOLOGIE EDUCATIONNELLE

Delcomminette Séverine, Leclercq Dieudonné, & Sente Isabelle Université de Liège - Belgique

**Mots-clés :** Transfert, analyse, enseignant

## Résumé

Le cours de psychologie éducationnelle à l'agrégation dispensé au sein de l'Université de Liège s'adresse à des futurs enseignants du secondaire supérieur. En novembre 2006, nous avons renversé notre processus traditionnel d'évaluation certificative pratiqué depuis 20 ans. Au lieu d'inviter les étudiants à répondre à des questions à choix multiple (QCM) sur des cas créés par nous sur base de nos seules représentations personnelles de la vie en classe, nous leur avons demandé de fournir des exemples dans leur domaine (chimie, langues germaniques, sciences sanitaires, ... ; 20 domaines au total). Ce renversement de la perspective est comparable au passage du thème (traduire vers la langue étrangère) à la version (traduire vers sa langue). Dans cet article nous analysons l'aspect docimologique, formatif ainsi que l'intérêt perçu par les étudiants et par les encadrants de cette nouvelle formule d'évaluation.

---

## 1. Le contexte de l'expérience

En Belgique francophone, les enseignants du secondaire supérieur bénéficient d'une formation initiale en deux phases. Dans la première phase, ils acquièrent un diplôme universitaire de maîtrise nécessitant 4 à 5 années d'études selon les spécialités (chimie, langues germaniques, économie, etc.). Dans une seconde phase, les étudiants doivent acquérir un diplôme appelé « Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur ». Dans ce cadre, à l'Université de Liège, en plus de stages et de leçons publiques, existent des cours tels que méthodologie générale, didactique spécialisée, connaissance de l'institution scolaire, pédagogie interculturelle, médias, et « Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte ». Ce cours est actuellement réduit à 15h (il en a comporté 30 par le passé), soit seulement 7 à 8 réunions de 2 heures dans un amphithéâtre de 300 personnes. Il est donné depuis vingt ans par le professeur D. Leclercq.

Bien que la présente communication soit centrée sur l'évaluation, on se doute que les objectifs sont déterminants ainsi que les méthodes, à la fois sur l'objet de l'évaluation et sur sa forme. Nous rejoignons là les deux préoccupations d'Ebel (1982) dans son article « Solutions proposées à deux problèmes concernant la construction des tests ». Ces deux problèmes sont le **quoi** (mesurer) et le **comment** (le mesurer). Nous reviendrons à ses réponses pour les comparer aux nôtres (dans la conclusion).

## 2. Le contenu du cours

En vue de rendre les étudiants capables, en situation réelle, d'interpréter et de concevoir des situations scolaires d'apprentissage et de communication interpersonnelle sous les angles de la psychologie de l'éducation, le contenu du cours est exposé dans un livre et réparti en 8 chapitres :

1. L'équipement de base (cerveau, synapses, épigénèse, attrition, perceptrons, intelligence des animaux et des machines, débat inné / acquis, etc.),
2. Mémorisation et rappel (MCT et MLT, chunking, moyens mnémotechniques, rôle du sommeil, etc.),
3. Affectivité (besoins, motivation),
4. Skills ou Automatismes (chaînes Sensori-motrices, automatismes intellectuels, exercice, guidage, enseignement programmé, etc.),
5. Cognition, concepts et réseaux conceptuels (schémas, scripts, irradiation, *advance organizers*, apprentissage verbal significatif, etc.),

6. Image de soi et métacognition (estime de soi, sentiment d'auto-efficacité, attributions causales, dissonance cognitive et sa réduction, auto-évaluation de ses connaissances et de sa compétence, réalisme, analyse et régulation, position épistémologique personnelle, etc.),
7. Décisions et engagement (degré d'implication dans diverses activités),
8. Adolescents et adultes (Relation adolescents – parents et adolescents – enseignants, etc.).

Le tableau 1 met ces contenus (colonnes « chapitres ») en relation avec les objectifs du décret (colonne 1) définissant la formation des enseignants sélectionnés par le professeur. Idem pour les méthodes (Leclercq et Poumay, 2005) mises en place. Idem aussi pour l'évaluation (colonnes « Evaluation ») à laquelle se soumettent les étudiants.

**Tableau 1** – Situation de départ en termes de concordance entre objectifs-méthodes et évaluation.

Objectifs		Méthodes (8 événements d'apprentissage)								Chapitres (contenu)								Eval.	
		Observation	Réception	Exercitation	Exploration	Expérimentation	Création	Débat	Méla	1 (Équipement de base)	2 (Mémorisation)	3 (Affectivité)	4 (Savoir-faire)	5 (Concepts et réseaux)	6 (Image de soi)	7 (Décision)	8 (Adolescent et métier d'enseignant)	Livre fermé	Livre ouvert
<i>Du professeur</i>	<i>Du décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (M.B. 22-02-2001 modification du M.B. 31-01-02)</i>																		
<b>Comprendre</b> les processus d'apprentissage, de mémorisation, de "gestion" du succès et de l'échec, de motivation, de décision, d'auto-évaluation	Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste <b>interprétation</b> des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires	X								X	X	X	X	X	X	X		X	X
Saisir leurs implications pour l'éducation, la relation professeur-élèves et les stratégies de formation et d'évaluation	Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne	X					X										X		
Analyser des situations concrètes en termes de théories exposées	Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires																		
<b>Comprendre</b> les enjeux et mécanismes psychologiques liés à l'adolescence et se situer face à ceux-ci	Développer les <b>compétences</b> relationnelles liées aux exigences de la profession	X					X										X		X
Vivre des expériences (d'analyse de cas, d'apprentissage et d'évaluation) et se situer vis-à-vis d'elles	Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée	X						X										X	X

Au survol du tableau 1, on observe dans situation dite de départ des failles (absence de X pour la ligne « Analyser des situations concrètes en termes de théories exposées »). Certains objectifs ne sont pas alimentés par le syllabus, ou ne sont pas entraînés ou encore ne sont pas mesurés (évalués). Nous détaillerons ci-après les éléments – objectifs, méthodes et évaluation.

### 3. Les objectifs

#### 3.1 Au niveau épistémologique

Les (futurs) enseignants de l'enseignement secondaire général sont des universitaires qui devraient, vis-à-vis de la pédagogie avoir les mêmes critères de jugement que vis-à-vis de leur discipline, à savoir la vérifiabilité des sources, des exigences méthodologiques quant au statut des propositions qui sont énoncées : hypothèses ou données d'observation ? Ils devraient atteindre le

plus haut niveau épistémologique possible, notamment se voir comme constructeurs de connaissance. Ils ne doivent pas seulement se voir comme des « solutionneurs de problèmes », mais aussi comme des penseurs des problèmes et de leur solution.

Nous insistons sur cette distinction en rappelant la distinction que Piaget faisait entre l'intelligence (résoudre des problèmes) et la pensée. Pour Piaget, les animaux sont intelligents, mais il n'existe pas de pensée avant le langage. Cette position aura toute son importance au moment de l'évaluation qui fera largement appel au langage. Nous ne testerons pas et n'entraînerons pas seulement l'intelligence des situations, mais aussi la pensée sur les situations.

Les enseignants sont (doivent être) des spécialistes de la pensée. Non seulement de la leur, mais de celle des autres, et notamment des experts. Nous tâcherons de montrer comment nous nous efforçons de faire en sorte que ce cours contribue à cet objectif, poursuivi par d'autres cours, évidemment.

### **3.2 Au niveau cognitif**

Nous tentons de couvrir quasi tous les niveaux de processus mentaux décrits dans la taxonomie de Bloom (1956) des objectifs du domaine cognitif. Nous insistons sur « processus mentaux » parce que, pour nous, connaissance, compréhension, application, analyse, etc. ne sont que des processus mentaux et ne deviennent des objectifs que quand on leur donne des compléments d'objet (la matière à connaître, comprendre, appliquer, etc.). Nous montrerons, dans la rubrique « évaluation » comment nous mesurons ces divers niveaux cognitifs et dans la rubrique « méthode » comment nous y entraînons nos étudiants.

Le défi majeur, parmi ces objectifs cognitifs, est pour nous de rendre les étudiants capables de faire les liens entre théorie (celle du cours) et pratique, donner du sens à leurs apprentissages théoriques en termes d'utilité pour leur métier. Et, sur ce point, nous étions déçus de la situation de départ (cf. le tableau 1). Cette communication présente les efforts que nous avons faits en ce sens.

### **3.3 Au niveau métacognitif**

Tout au long de l'apprentissage, nous soumettons nos étudiants à des évaluations formatives recourant aux degrés de certitude (Leclercq, 1982, 1993, 2003). Ceux-ci sont exploités pour entraîner les étudiants à l'auto-estimation et à la régulation de leurs apprentissages.

## **4. Les méthodes**

Rappelons le défi de toujours pour ce cours en grand groupe : faciliter pour nos (300) étudiants le lien entre la théorie et la pratique, assurer chez eux la perception du sens du cours, tant dans la phase d'apprentissage que dans la phase d'évaluation.

Etant donné la contrainte horaire (15h), le titulaire a, jusqu'à présent, recouru aux méthodes suivantes :

- L'exposé magistral, supporté par des diapositives PowerPoint dont les étudiants ont la copie papier dès le départ (ce qui leur permet de ne prendre note que de leurs réflexions (sur la moitié droite de la feuille). Cet exposé est interrompu par des démonstrations, questions et illustrations, quelques fois par les apprenants eux-mêmes,
- La séquence LQRT : **L**ecture du chapitre X à domicile par les étudiants ; **Q**uestions par mail et au plus tard lors de la séance par les étudiants ; **R**éponse immédiate par le professeur à ces questions et **T**est (annoncé et formatif) clôturant l'échange. (Leclercq, 1998, 165-185),
- La simulation d'examens (un test de 10 QCM en fin de chaque séance avec correction immédiate sur questionnaire spectral). (Leclercq et al., 2003),
- L'analyse de cas (sur l'adolescence et le métier de professeur) apportés par les étudiants.

## **5. Notre évaluation traditionnelle en deux volets**

L'évaluation est, elle aussi est très marquée par les contraintes : plus de 300 étudiants sont inscrits chaque année. Après avoir, pendant plusieurs années, procédé par examens oraux, puis par travaux personnels, le titulaire du cours a fini, depuis une quinzaine d'années, par recourir à un examen écrit en deux volets, corrigé par ordinateur.

L'examen à Livres Fermés (LF) recourt aux Questions à Choix Large ou QCL (Leclercq, 2005, chap. 4, 8-10). Dans cette technique de questionnement, les (nombreux) trous de textes doivent être complétés par un des mots d'une liste de plusieurs centaines (500 par exemple) de termes rangés par ordre alphabétique sur 8 colonnes d'une feuille A4 recto-verso. Cette technique est intermédiaire entre les QCM (quelques solutions proposées) et les Questions à Réponse Ouverte Courte (aucune solution proposée) : l'étudiant doit d'abord évoquer la réponse, puis chercher son code numérique (3 chiffres) dans la liste alphabétique et reporter ce code sur le formulaire destiné à la lecture optique. Les questions sont de pure restitution de mémoire. Nous estimons en effet qu'un minimum de savoirs sont nécessaires pour pouvoir participer à des débats, lire des livres ou tout simplement penser dans des termes lourds de signification et appartenant à des réseaux conceptuels théoriques, car pour penser, comme le disait Kurt Lewin, « Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie ».

L'examen à Livres Ouverts (LO) recourt aux QCM avec Solutions Générales Implicites : solutions « Aucune, Toutes, Manque, Absurdité » (Leclercq, 1986, 127-144). Ces solutions, ajoutées aux QCM sont générales dans ce sens qu'elles ont valables pour toutes les questions du test et implicites parce qu'elles ne sont annoncées qu'une fois (en début de test) et ne sont pas répétées dans chaque question. Les questions portent sur des principes généraux, décrits par la littérature scientifique et leurs liens avec des exemples imaginés par le professeur.

Ce volet d'examen vise à mesurer 3 des niveaux de la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom : « compréhension » des théories, « application » sur des exemples et « analyse » – vigilance, ce dernier niveau étant représenté par les questions dont la solution correcte est soit « Manque de données », soit « Absurdité dans l'énoncé ».

Les Solutions Générales Implicites (SGI) permettent d'éviter le piège d'un des plus gros défauts des QCM classiques, à savoir de porter sur des détails parce que, comme l'expliquent Noizet et Caverni (1978, 155), elles portent sur des questions « décidables » qui ne laissent pas place à l'opinion : « Cette condition de décidabilité est capitale puisque la réponse sollicitée est de nature « vrai » ou « faux ». Ainsi par exemple, la question de savoir si tel écrivain a écrit ou non telle œuvre constitue un item décidable [...]...Mais la question de savoir si [...] tel écrivain peut être considéré comme un romantique constituerait un item indécidable ».

Les **Degrés de Certitude** (Leclercq, 1982) appliqués aux examens LF et LO sont à choisir sur une échelle à 6 niveaux : 0%, 20%, 40%, 60%, 80%, 100% (Leclercq, 2003, 30). Afin de permettre le calcul immédiat des indices de Confiance et d'Imprudence (voir bas de l'annexe ci-après), et de favoriser l'identification des lacunes, nous recourons à un formulaire spectral (Leclercq et al, 2003 ; voir un exemple en annexe). Les degrés de certitude permettent de mesurer le réalisme dans l'auto-évaluation et le processus « évaluation – jugement », dernier « étage » de la taxonomie de Bloom.

Ces deux volets « traditionnels » ne permettent pas de mesurer l'ensemble des objectifs du cours, aussi avons-nous tenté de pallier cette lacune.

## 6. Trois innovations majeures entre 2004 et 2006

Poser des questions sur des cas permet, selon nous en référence au tableau 1, de mesurer les objectifs :

- Analyser des situations concrètes (contextualisation des contenus) en termes de théories exposées,
- Vivre des expériences d'analyse de cas, d'apprentissage et d'évaluation et se situer vis-à-vis d'elles.

**En 2004**, les cas ont été construits **par le professeur seul**. Dans le souci de rendre l'évaluation contextualisée, nous sommes partis de cas (6 situations par examen imaginées par le titulaire du cours selon ses propres représentations), posant 5 questions sur un même cas. C'est cette modalité de questionnement qui est illustrée dans l'annexe (le 4<sup>ème</sup> cas, donc avec les questions 16 et 17).

La procédure de feedbacks et discussion oraux et collectifs a été appliquée à, propos du questionnaire proposant les cas. Nous avons commencé ce debriefing à 21 heures ; il a duré jusque 23 heures. Les cas, plus ils sont concrets, plus ils sont susceptibles d'interprétations multiples et les nuances (présentes ou manquantes) n'en finissent pas de rendre de nombreuses réponses très différentes potentiellement correctes. Une très bonne arme en évaluation formative devient une arme à double tranchant en évaluation certificative.

**En 2005**, les cas ont été rédigés **par le professeur et une étudiante monitrice** et les étudiants volontaires (198 sur les 300) ont été testés par ordinateur. Nous avons posé nos questions en deux temps :

1. Quelle est l'opinion de l'étudiant en regard de telle partie du cas exposé ? (Question à Réponse Ouverte ou QRO).
2. Quelle est la position des chercheurs sur ce même aspect ? QCM avec SGI et degré de certitude, ainsi que la possibilité de justifier son choix.

En cas de réponse incorrecte, nous avons lu les opinions et les justifications. Si ces dernières s'avéraient pertinentes, l'étudiant obtenait le point de bonne réponse. Ce dispositif nous a permis d'évaluer des processus mentaux subtils à partir de cas complexes se déroulant dans l'enseignement secondaire supérieur (Delcomminette & Leclercq, 2006). Cependant ces cas avaient deux inconvénients : ils avaient été rédigés par nous et ne couvraient pas tous les contenus dans chaque discipline.

**En 2006**, des cas réels sont relatés **par les étudiants**. Ce faisant, nous avons voulu poursuivre deux nouveaux objectifs. Le premier objectif est au bénéfice des formateurs : disposer d'exemples concrets dans des disciplines variées, toutes celles des étudiants inscrits au cours. Ces cas réels devraient être exploités dans les notes de cours et le dispositif de l'année académique suivante et ainsi constituer un pas supplémentaire en termes de liens théorie-pratique. Le second objectif est au bénéfice des étudiants : indiquer à tous que l'expérience des étudiants est intéressante et aussi valable que celle du professeur, la référence restant la théorie présentée lors du cours. C'est pourquoi nous avons invité les étudiants qui le voulaient à **remplacer l'examen** en produisant des exemples pertinents (si possible vécus) en regard des contenus théoriques mais dans **leur** discipline. Ils ont reçu 8 feuilles A4, chacune dédicacée à un des 8 thèmes suivants : **(A)** Affectivité – Attitudes (A1 à A7) ; **(S)** Savoir-Faire Sensori-moteurs Skills (S1 à S7) ; etc.

Dans chaque thème, 7 contenus correspondant au découpage du chapitre en 7 blocs les plus importants, soit 56 points de matière.

Les étudiants ont dû fournir au moins 2 exemples **jugés pertinents par les correcteurs** pour chaque thème et au total, ils devaient avoir fourni 20 exemples jugés pertinents accompagnés chacun d'un des 6 Degrés de Certitude.

Sur 300 étudiants inscrits, 130 étudiants se sont prêtés au jeu. La très grande majorité a réussi (94,6% de réussite). Chaque réponse était notée selon 3 critères : **(1)** Pertinence du contenu ; **(2)** Précision – intelligibilité pour le lecteur ; **(3)** Respect du niveau demandé (secondaire supérieur).

Il s'agit ici d'une innovation en termes de la taxonomie de Bloom (1956) : notre évaluation traditionnelle mesurait la connaissance et la compréhension, alors que notre épreuve de production, elle, mesure l'analyse (résolution de problème) et la synthèse (formulation, création).

Voici un exemple de réponses d'une étudiante dans la première des 56 cellules :

A (Affectivité – Attitudes)

		Avt /Ap	DC	Pertinence Contenu	Précision	Niveau
A1. Désirs ou répulsions à promouvoir et comment	Mon professeur de néerlandais m'a fait découvrir ma passion pour les langues, et principalement pour le néerlandais. Ce prof de secondaire m'a vraiment donné le goût des langues. Il m'a transmis sa passion, son désir de communiquer en langues étrangères.	Avt	80 %			
	Lorsque j'étais en rhétorique, alors que j'avais choisi l'option math, j'ai été dégoûtée des mathématiques par mon professeur. Sa sévérité et son élitisme à former toute la classe à l'examen d'entrée aux ingénieurs m'ont totalement « écoeurée ». Je ne pense pas un jour renouer avec les mathématiques: dégoût total et à vie ! Dommage...	Avt	80 %			

Figure 1 - exemple de réponses d'une étudiante en langues germaniques.

On constate l'importance de l'innovation. C'est comme si l'on était passé du thème (exprimer dans les termes du professeur ce qui est un cas exprimé dans le langage habituel) à la version (donner ses exemples à soi de concepts exprimés dans la langue du professeur).

Dans une perspective d'amélioration de la consigne aux étudiants et de nos critères de correction, nous pourrions recourir aux concepts de Torrance (1965) :

1. La **fluidité** ou nombre d'éléments produits (dans l'exemple ci-dessous on constatera que pour A2, cet étudiant a fourni 2 exemples) Le minimum observé est 20 (le minimum exigé) et certains sont allés jusqu'à plus de 100 (sur les 56 cellules). Cette année nous n'en avons pas tenu compte dans la notation, nous pourrions envisager de le faire plus tard.
2. La **flexibilité** ou le nombre d'éléments produits de catégories différentes. Nous avons pu remarquer des différences entre étudiants, mais notre consigne n'étant pas assez précise à ce sujet (du genre « fournissez les exemples les plus variés possible »), nous n'en avons pas tenu compte non plus dans la notation.
3. L'**originalité** ou rareté (par rapport au groupe ; ce qui en fait un concept normatif). La norme de référence pourrait être sur certains points (exemple la discipline) l'ensemble des situations pédagogiques et pour d'autres (exemple la sécurité dans les laboratoires) propre à un domaine particulier.
4. L'**élaboration**, sophistication ou degré de détail, de précision. Nous en avons fait un critère.

Nous avons annoncé au début de cette section nos objectifs. Il nous semble qu'ils ont été atteints du point de vue des formateurs, mais qu'en est-il chez les étudiants ? Avant de rentrer dans une analyse des résultats, nous explicitons au point suivant nos hypothèses sous-jacentes à l'objectif poursuivi au niveau des étudiants.

## 7. Nos hypothèses motivationnelles

Nous avons souhaité que notre évaluation ait les caractéristiques suivantes, en référence au modèle de Viau (1994).

## MOTIVATION

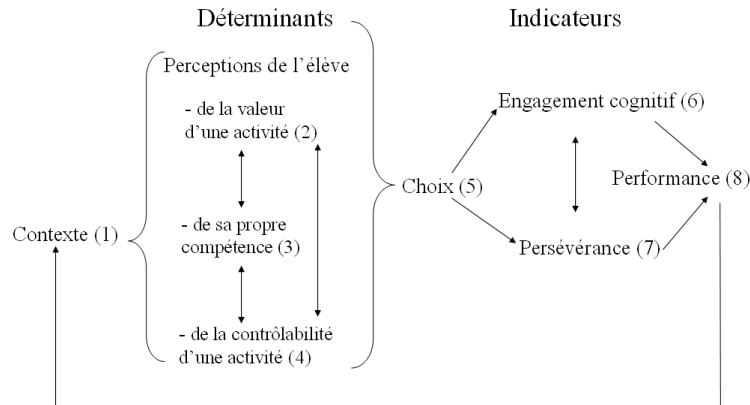


Figure 2 – Modèle de Viau (1994).

1. Contexte : Au lieu d'évaluer les étudiants de façon convergente (Guilford, 1967) en leur demandant de répondre à des QCM par notre réponse correcte, nous avons voulu réaliser une évaluation divergente.
2. Cette consigne devrait valoriser à ses propres yeux l'expertise qu'a chaque étudiant et que nous n'avons pas. Comme d'ailleurs le fait d'appliquer les théories à sa pratique.
3. Le contrôle de l'activité lui incombeait partiellement : il pouvait choisir d'illustrer 20 points matière sur les 56 possibilités.
4. L'image de sa propre compétence devrait être positive vu le taux élevé de Réponses Correctes (RC). En outre, nous faisons l'hypothèse que cette analyse l'a normalement aidé à comprendre certaines situations, prendre du recul et être rassuré sur sa capacité à mieux gérer ces mêmes problèmes ultérieurement.
5. Le choix de présenter cette épreuve dispensatoire a été fait par 130 étudiants sur base de ces perceptions.
6. Ces 130 étudiants se sont pleinement engagés cognitivement : nous avons observé que les travaux étaient très fouillés et rédigés avec sérieux (pertinents en regard de nos 3 critères de correction).
7. Chez les 130 étudiants, la persévérance a été élevée : la moyenne d'exemples a été beaucoup plus importante que les 20 « planchers » minimums.
8. Les performances se sont avérées proches de l'excellence, avec une moyenne des scores classiques proche de 15/20 et, « avec bonus métacognitif », de 17/20.

Nous ferons un dernier détour par le feedback que nous avons rendu à chaque étudiant sur sa performance avant de nous plonger dans les résultats observés

### 8. Le feedback aux étudiants

Un feedback individuel personnalisé leur a été envoyé par mail afin d'alimenter leur développement personnel en leur indiquant quels contenus sont bien maîtrisés et lesquels ne le sont pas. Voici le 1<sup>er</sup> bloc de feedback pour un étudiant. Il y en a 8 en tout. Chaque étudiant a aussi reçu deux graphiques personnels (l'un représente la distribution spectrale (Leclercq, 2003) sur l'ensemble du travail, l'autre sur les 20 meilleurs exemples), nous vous montrons ici celui relatif à l'ensemble des réponses soumises.



**Tableau 3** – Les sujets par thème qui ont le plus grand nombre d’omissions dans chaque chapitre.

Thème	Sujet	Nb d’OM
Affectivité	A3. Ex de mesure (hit parade) avec questionnaire chargé (si oui, comment ?)	76
Skills	S7. Tricotage conceptuel autre que l’enseignement programmé	61
Cognition	C6. Image mentale présentes (ex : le cube) et manquantes (ex : la 4 <sup>ème</sup> puissance)	31
Réseaux conceptuels	RC7. Connotations (par l’image ou par des slogans ou des gestes)	52
Image de soi	I5. Confiance, prudence, nuance – Distribution spectrale de la qualité d’une performance	<b>83</b>
Adolescence	Ado6. Le développement moral	53
Métier d’enseignant	ME6. Le travail d’architecte	40

**Tableau 4** – Les sujets par thème qui ont le plus grand nombre de réponses incorrectes (RI) dans chaque chapitre

Thème	Sujet	Nb de RI <sup>2</sup>
Affectivité	A4. Réflexes conditionnels	41
Skills	S6. Progression vers la spontanéité – enlèvement des aides	17
Cognition	C1. Scripts (séquences d’actions) : leur connaissance théorique	16
Réseaux conceptuels	RC2 & RC3. Caractère multimédia de la nature d’un réseau : MOTS & IMAGES	8
Image de soi	I7. Dissonance cognitive	21
Adolescence	Ado1. Déséquilibres physique, intellectuel et social	13
Métier d’enseignant	ME7. Le travail de choriste	<b>56</b>

C’est le point relatif à la distribution spectrale (image de soi) qui a été le moins illustré (91 omissions). Nous savons que c’est une « innovation maison » et que, forcément, hormis nos propres cours, les étudiants ne l’ont jamais vécu.

### 10. Avis des étudiants sur cette forme d’évaluation

Sur 130 étudiants, 55 nous ont renvoyé le questionnaire. Les catégories de réponses ne sont pas exclusives, les étudiants ont parfois évoqué plusieurs raisons

**Question 1 :** *Y a-t-il un intérêt à mettre des théories et des noms sur des choses vécues (bref à théoriser la pratique), ce que fait le cours de Psychologie Educationnelle ?* **Oui = 50 ; non = 5.** Si oui, lequel ?

**Réponses :** Analyse du vécu personnel / Mettre des noms sur les choses vécues (22), parler tous le même langage (7), bagage théorique et pratique pour le futur (6), comprendre le bien-fondé de certaines pratiques (5), prendre une distance par rapport à la pratique (5), se rassurer, relativiser son vécu (« cela n’arrive pas qu’à moi ! ») (5), mieux cibler la théorie grâce aux exemples (4), ...

**Question 2 :** *Cet exercice de transfert / d’analyse de votre pratique à la lumière des théories vues au cours a-t-il été utile ?* **Oui = 55.** Si oui, à quoi ?

**Réponses :** Intégrer la théorie et mieux la comprendre (13), comprendre vraiment au lieu de mémoriser « bêtement » (10), relier théorie et pratique (6), approfondir la matière et y réfléchir en fonction de sa discipline (5), se poser des questions sur la pratique future (enseigner ≠ simplement donner cours) (5), être dispensé d’examen (4), mettre des mots sur les difficultés rencontrées (4), ...

**Question 3 :** *Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans le cadre de cet exercice ?*

**Réponses :** Trouver des exemples et juger de leur pertinence (23), manque d’expérience sur le terrain (13), manque de clarté de certaines notions abordées (pas assez d’explications) (8), cibler les exemples pertinents (6), manque de clarté des items pour lesquels il fallait donner des exemples (5), manque de clarté des consignes (4), ...

<sup>2</sup> Pertinence notée 0

## 11. Conclusions et perspectives

Nous pensons avoir progressé en termes de lien théorie-pratique. Nous poursuivons le travail en injectant certains de ces exemples dans le syllabus papier et certains autres dans un testing par cas (Delcomminette & Leclercq, 2006). Les contenus devront être validés par des didacticiens responsables de chaque discipline.

Toutes les formes d'évaluation proposées ci-dessus sont restées verbales (des mots pour les questions, des mots pour les réponses). La **première raison** relève du **quoi** (ce que nous voulons tester) : ce n'est pas seulement la réponse, mais surtout la justification de cette réponse, et même la connaissance qui fonde cette justification. Ici nous nous rangeons aux arguments d'Ebel (1982, 268) : « *Thinking is a process, knowledge is a product.[...] thinking always involves knowledge* » et à ceux de Hirst (1972, 397-399) : « *To say that schools should teach pupils how to think instead of teaching them knowledge is to urge the impossible.* »

La position sage d'Ebel (1982, 269-270) est que « *Il est possible de poser des questions de test qui sont très exigeantes quant à la capacité de l'étudiant de penser, c'est-à-dire de traiter de l'information, et assez peu d'exigences quant à sa capacité d'accumuler de l'information...[...] Bien sûr, savoir n'est pas la même chose que faire. Si le faire implique une manipulation physique cela peut exiger des habiletés sensori-motrices que **connaître** ne peut donner. Même dans le domaine des tâches purement mentales, la pratique peut augmenter la facilité à réaliser la tâche. Mais, à part la facilité, réaliser une tâche mentale requiert-il autre chose que **savoir** parfaitement bien comment la faire ? [...] Mais ces connaissances nécessaires pour réaliser ces tâches cognitives sont-elles toutes de la connaissance verbale ? [...] Probablement pas si les impressions tacites, inarticulées sont considérées comme une forme subjective de connaissance personnelle (Polanyi, 1958). Néanmoins, en enseignant et en testant, nous devons traduire la connaissance implicite en une connaissance articulée, objective et publique.* »

La **deuxième raison** porte sur le **comment**. Nous n'envisageons pas, pour le moment, de remplacer cet examen par un examen simulé qui n'exigerait pas d'explication verbale fournie par l'apprenant, et où celui-ci serait jugé sur sa seule conduite. Comme cela pourrait être le cas en tests par « micro enseignement » s'inspirant des principes des ECOS (Examens Cliniques Objectifs Structurés) de Harden et al. (1975).

Notre conception du lien théorie – pratique, si elle vise à entraîner à résoudre des problèmes, distingue cependant, à la manière de Piaget (1974), « réussir » et « comprendre » et tente de mettre les futurs enseignants en position de « comprendre avant d'agir ».

## Bibliographie

- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : tome 1 domaine cognitif*. Montréal : Education Nouvelle. (Version anglaise : 1956).
- Delcomminette, S., & Leclercq, D. (2006). Transférer de la théorie à la pratique via un testing par cas en formation d'enseignants (TICAFE). *Actes du XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*.
- Ebel, R., L. (1982). Proposed solutions to two problems of test construction. *Journal of Educational measurement*, 19, 4, 267-278.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New-York: Mc Graw-Hill.
- Harden, R., Stevenson, M., Downie, W., & Wilson, G. (1975). Assessment of clinical competence using objective structured examination (O.S.C.E.). *Medical Education*, 13, 41-54.
- Hirst, P.H.(1972). Liberal education and the nature of knowledge. In R.F. Dearden, P.H. Hirst & R.S peters, *Education and the development of reason*. London : Routledge and Keagan Paul.
- Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Leclercq, D. (1982). Confidence Marking, its use in testing, in Postlethwaite & Choppin (Eds), *Evaluation in education: An international review series*. (Vol.6-2, pp. 161-287). Oxford: Pergamon.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des QCM*. Bruxelles : Labor.
- Leclercq, D. (Ed) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga.

Leclercq, D. (Ed). (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

Leclercq, D. (2005). *Edumétrie et docimologie pour praticiens-chercheurs*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

Leclercq, D & Bruno, J. (1993). *Item banking, self assessment and interactive testing*. NATO ARW Conference. Berlin : Springer Verlag.

Leclercq, D., Rinaldi, A.M., & Ernould, C. (2003). Un questionnaire spectral pour l'évaluation des connaissances chez le patient diabétique, in Gagnayre et al. (Eds). *L'évaluation de l'éducation thérapeutique du patient*. Paris : IPCEM.

Leclercq, D. & Poumay, M. (2005). *The 8 learning Events Model*. Release 2005.1. LabSET, University of Liège. Available: <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>

Noizet, G. & Caverni, J.P.(1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. Chicago : University of Chicago Press.

Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs : Practice Hall.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

## Annexe

**Tableau 2 – Exemple de formulaire spectral.**

		<b>La rencontre prof-parents</b>		
Réponses incorrectes		C	Réponses correctes	
100	80	<b>16</b>	L'évolution physique qui angoisse le plus grand nombre d'adolescents est	0
60	40		0	20
20	0	1.	l'augmentation de leur taille (en hauteur)	40
		2.	l'augmentation de leur force (puissance musculaire)	60
		3.	la transformation de leur aspect (look), spécialement du visage	80
		4.	la transformation de leur capacité intellectuelle (plus abstraite)	100
100	80	<b>17</b>	Les oppositions aux opinions des parents	0
60	40		0	20
20	0	1.	sont une nécessité pour affirmer l'indépendance de l'adolescent	40
		2.	peuvent être un jeu dialectique voulu pour tester les limites des raisonnements des uns et des autres	60
		3.	peuvent être pour l'adolescent(e) d'autant plus déculpabilisantes qu'il (elle) sera persuadé(e) que les parents sont nuls.	80
		4.	sont utiles quand elles contribuent à créer la pensée du futur	100

Réponses Correctes x 1 = Réponses Incorrectes x -0,25 = Score classique (sur 20) =.....

Confiance =.....% Imprudence =..... %

Plus Métacognitifs : Confiance =...+ .point Prudence =... + .point Score total (sur 20) = .....