

EVALUER POUR EVOLUER

Eléments de docimologie

□ Jean THERER - Ulem - 1999

Objectifs généraux

Ces quelques notes et leur discussion collective visent essentiellement à aider les enseignants et les formateurs à :

identifier le rôle et les fonctions de l'évaluation aux différentes phases d'un processus d'enseignement-apprentissage ;

élaborer des procédures d'évaluation adéquates aux objectifs de formation ;

identifier et prendre en compte les principaux facteurs susceptibles de biaiser l'évaluation pédagogique.

1. POURQUOI ÉVALUER ?

1.1. Problématique générale

Les problèmes soulevés par l'évaluation sont multiples et interpellent, non seulement les formateurs, mais aussi les moralistes, les psychologues, les statisticiens...

Question préjudicielle : est-il légitime de juger, d'évaluer, plus spécialement un adulte, en situation d'apprentissage ? Déjà la bible nous met en garde : "Tu ne jugeras point...". Plus récemment, depuis mai 1968, certaines doctrines pédagogiques prônent la suppression pure et simple des examens.

Cette position est bien sûr indéfendable. L'évaluation fait partie intégrante de notre culture où tout est prétexte à des évaluations diverses : attribution "d'étoiles" aux restaurants, de "palmes" aux films, de "labels" aux biens de consommations... Que nous le voulions ou non, nous portons continuellement des jugements sur les êtres et les choses et, réciproquement, nous sommes sans cesse évalués.

En conséquence, la question n'est pas de savoir s'il convient ou non d'évaluer, mais bien de savoir quelles sont les conditions pour que nos évaluations soient aussi pertinentes et objectives que possibles. Toutefois, avant d'analyser ces

conditions, il importe de porter un regard critique sur nos pratiques évaluatives habituelles, notamment sur les examens qui jalonnent toute notre existence.

1.2. Conception classique : l'évaluation normée (sélection)

Le rôle prioritaire des examens dans la pédagogie traditionnelle, c'est la sélection des élèves ou des étudiants. Cette sélection s'opère à partir d'épreuves qui privilégient les performances restitutives des candidats. Le but est de classer des individus dans une distribution statistique où les notes élevées restent exceptionnelles et minoritaires. Les épreuves sont d'ailleurs construites pour aboutir à un tel classement. Une telle évaluation est dite normative ou "normée".

Cette conception classique de l'évaluation reste défendable dans certaines conditions, mais elle suscite de nettes critiques et nos examens traditionnels paraissent de plus en plus contestables aux yeux des spécialistes. Pourquoi ?

Ils privilégient la sanction, exprimée par un chiffre illusoire, aux dépens du diagnostic. Que penser d'un médecin qui se bornerait à informer son patient que sa santé vaut "12 sur 20" ?

- Ils sont souvent centrés sur la rétention éphémère de connaissances factuelles (exemple : quand commence le Moyen Age ?). A quoi bon ? Des chercheurs ont démontré que 80% de telles connaissances factuelles ont disparu dans les 15 mois après l'examen (De Landsheere, 1971, p. 40).
- Ils génèrent l'échec et le redoublement. Exemple : on dénombre 65% d'échec dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone ; en d'autres termes, un tiers seulement des élèves du secondaire terminent leurs études à 18 ans.
- Ils sont souvent injustes. De multiples recherches expérimentales témoignent du désaccord flagrant entre divers correcteurs qualifiés et même "l'infidélité" d'un même correcteur (Piéron, 1963).

Faut-il pour autant proscrire tous les examens ? Certainement pas. Ce serait d'ailleurs utopique. Malgré leurs défauts manifestes, les examens gardent d'ardents défenseurs qui invoquent notamment les arguments suivants.

Les examens sont socialement incontournables. Nous vivons dans une société qui pratique sans cesse l'évaluation (examens médicaux, permis de conduire, permis de chasse, concours...). Ces évaluations garantissent un minimum de compétence et assurent une certaine sécurité aux partenaires sociaux. Qui oserait se fier à un pilote d'avion non sélectionné ? Refuser d'évaluer, c'est laisser le champ libre aux pires abus (nominations politique, népotisme...).

Les examens sont psychologiquement souhaitables. Ils donnent un feedback qui favorise l'apprentissage. Ils permettent de faire l'épreuve de la réalité. Tous les échecs ne sont pas négatifs...

Les examens sont relativement équitables. Les délibérations et les jurys nuancent les évaluations extrémistes. Les effets du hasard tendent à s'annuler dans une série d'épreuves.

En résumé, dans l'état actuel des recherches, on peut affirmer que l'évaluation normée reste une nécessité dans toutes les situations où une sélection sociale s'avère légitime (recrutement de spécialistes de haut niveau, sélection sportive...) En formation des adultes et dans l'enseignement supérieur, cette conception de l'évaluation ne peut être ni exclusif, ni dominante. Une approche complémentaire, axée sur l'acquisition de compétences, devrait modifier profondément l'éthique et la pratique des examens.

1.3. Conception nouvelle : l'évaluation critériée (promotion)

En pédagogie moderne, l'essentiel n'est pas la sélection d'une minorité de surdoués, mais bien la promotion de tous. Un maximum d'apprenants doit pouvoir maîtriser un maximum d'objectifs d'apprentissage. En quelque sorte, l'enseignant doit combattre la "distribution normale" (la fameuse courbe de Gauss) caractérisée par un faible taux de résultats supérieurs. On parle, dans ce sens, de "pédagogie de la maîtrise" et "**d'évaluation critériée**". Ce qui importe ici c'est la diversité des potentialités et des démarches d'apprentissage. L'évaluation devient partie intégrante de l'apprentissage ☐ elle constitue une information qui aide l'apprenant à progresser et qui permet à l'enseignant d'améliorer ses propres interventions.

Cette "évaluation critériée" n'est nullement assimilable au laxisme. Elle postule, au contraire, des exigences précises fondées sur des objectifs comportementaux explicites, c'est-à-dire des **compétences** dûment définies. Elle suppose aussi une différenciation pédagogique qui respecte la démarche mentale (style cognitif) et le rythme de travail des étudiants.

Cette conception nouvelle de l'évaluation offre d'indéniables avantages :

- réduction sensible du nombre d'échecs ☐ en principe, 80% des apprenants devraient maîtriser 80% des objectifs prévus ☐
- motivation accrue ; l'apprenant entre en compétition avec lui-même plutôt que de rivaliser avec ses condisciples ☐
- importance accrue des "savoir-faire" par rapport aux simples "savoirs" (restitution).

Dans l'enseignement supérieur, il est possible de combiner évaluation critériée et évaluation normée. Les compétences de base seront explicitement définies ☐ leur parfaite maîtrise garantit la réussite (satisfaction). Il s'agit alors d'une évaluation critériée. Si, de surcroît, l'étudiant ambitionne un grade (distinction, grande distinction, plus grande distinction), il doit être capable de répondre à des questions inédites prouvant ainsi son implication personnelle.

2. QU'EST-CE QU'ÉVALUER ?

2.1. Champ sémantique de l'évaluation

Même si tous les formateurs et les enseignants ont une connaissance empirique des examens et de la notation, il importe toutefois de préciser la terminologie usuelle.

- La docimologie (dokimè = épreuve)

Néologisme forgé par PIERON (1963) pour désigner "la science des examens". Au sens initial et restreint du terme, la docimologie avait un caractère négatif : étude expérimentale du manque de validité et de fidélité des examens. Au sens actuel et élargi, la docimologie a pour objet l'étude des méthodes et des techniques d'évaluation.

- La docimastique

Technique des examens (DE LANDSHEERE, 1971).

Objet : comment construire, appliquer, corriger... une épreuve.

- La doxologie

Etude systématique du rôle que l'évaluation joue en éducation. Exemples études des effets stimulants ou inhibiteurs des différentes formes d'examens □ étude des réactions émotionnelles des candidats...

- Mesurer

C'est associer un nombre à des éléments qui peuvent être des objets, des stimulus, des protocoles de réponse... Au sens strict, la mesure est toujours quantitative. Au sens large, notamment en évaluation pédagogique, les chiffres n'ont pas la valeur de nombre réel □ ils constituent de simples points de repère.

- Noter

C'est attribuer, en fonction d'un barème, une appréciation synthétique à une performance ou un comportement.

Exemple : insuffisance - satisfaction - distinction - grande distinction - plus grande distinction. La notation est une forme familière de l'évaluation dans les pays anglo-saxons (A - B - C - D - E).

- Coter

C'est attribuer une cote, c'est-à-dire une note chiffrée. Le concept est plus restrictif que celui de notation. En principe la cotation est plus objective puisqu'elle s'opère par simple comptage de bonnes réponses dans une épreuve. Toutefois, cela ne garantit nullement l'objectivité de l'examen dans son ensemble.

2.2. Définitions fonctionnelles de l'évaluation

A partir de l'évolution des pratiques évaluatives esquissée ci-dessus - évolution qui est loin d'être achevée -, nous pouvons définir comme suit l'évaluation en pédagogie.

- Acte délibéré et socialement organisé aboutissant à un jugement de valeur sur les mérites ou les capacités d'une personne.

- Appréciation quantitative et ou qualitative d'un apprentissage en fonction d'objectifs préalablement définis, en fonction d'une décision à prendre (THERER, 1985).

Ces définitions appellent quelques commentaires :

- l'évaluation transcende la simple "mesure" des capacités puisqu'elle peut être qualitative et diagnostique☐

- l'évaluation suppose des objectifs d'apprentissage explicites (si possible opérationnels) sinon il n'y aurait rien à mesurer☐

- l'évaluation concerne tout autant l'enseignant que l'étudiant☐ elle vise à optimiser les apprentissages☐

l'évaluation constitue une **aide à la décision** (promouvoir, sélectionner, remédier...); sans cela, elle est superflue.

2.3. Les grandes fonctions de l'évaluation

En fonction des définitions qui précèdent, on peut aisément proposer diverses classifications ou typologies relatives à l'évaluation pédagogique. Nous nous en tiendrons à la terminologie classique fondée à la fois sur le type de décision à prendre et sur le moment où l'évaluation est pratiquée. On distingue ainsi trois grands types d'évaluation : prédictive, formative, sommative.

1° L'évaluation prédictive (avant : le pronostic)

Elle se pratique avant l'apprentissage. Elle permet de prévoir les chances de succès d'un sujet dans un apprentissage donné. Avant un cours, l'enseignant peut, par exemple, contrôler les pré-requis, les points forts et les points faibles de ses étudiants en vue d'optimiser sa démarche didactique. Bien entendu, une telle évaluation n'est pas nécessairement cotée et elle s'effectue surtout à l'occasion d'une nouvelle formation.

2° L'évaluation formative (pendant : le diagnostic)

Elle s'intègre, de façon constante, dans le processus d'enseignement ou de formation. Elle a pour but de fournir à l'enseignant et à l'apprenant un feed-back sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées. Ce contrôle, aussi peu formaliste que possible, peut **déboucher** sur une reprise d'explication, une modification de la démarche didactique, un "rattrapage"... Ici non plus, il ne s'agit pas de coter, mais bien d'aider l'étudiant à progresser. Exemples : demander une synthèse partielle, poser des questions ouvertes pour vérifier la compréhension, proposer un bref exercice...

3° L'évaluation sommative (après : le verdict)

Elle intervient après une séance d'apprentissage ou la fin d'une session, d'un semestre, d'une année... Elle constitue un bilan des apprentissages d'un sujet ou d'un groupe de sujets : dans quelle mesure ont-ils atteints les objectifs prévus ?

La décision consécutive à ce bilan se traduit par une note, une mention, une promotion, une certification... L'évaluation sommative peut prendre la forme d'une interrogation (cf. "rédaction des questions"), mais pas nécessairement. L'enseignant peut varier ses procédures et proposer, par exemple, la résolution d'un cas ou d'un problème, la réalisation d'un projet, une production personnelle...pour autant, toutefois, que ces procédures restent cohérentes par rapport aux objectifs dûment définis.

3. COMMENT ÉVALUER ?

3.1. Les critères d'une bonne évaluation

La plupart des procédures d'évaluation restent très empiriques et entachées de subjectivité. Dans certaines institutions et certaines entreprises, les notateurs sont conscients de ces imprécisions et réagissent en regroupant leurs notes dans une fourchette très étroite (par exemple, de 16 à 19 sur 20) ou encore en plaidant pour la suppression de l'évaluation. Nous l'avons dit, ces attitudes nous paraissent laxistes et arbitraires et nous pensons que le respect de quelques précautions méthodologiques permettrait de réhabiliter l'évaluation et d'en accroître la fiabilité.

1° Les critères pédagogiques (la triple cohérence)

Ces critères peuvent se traduire sous forme de trois questions fondamentales.

a. L'évaluation est-elle cohérente par rapport à la décision à prendre ?

Une évaluation qui vise à diagnostiquer une difficulté ne doit pas être perçue comme une sanction par l'étudiant. La confusion est fréquente entre évaluation formative et sommative.

b. L'évaluation est-elle cohérente par rapport aux objectifs d'apprentissage ?

Cela tombe sous le sens□ Pourtant, on observe de grandes discordances entre les objectifs initiaux et les modes d'évaluation. Exemples : test de connaissances factuelles à l'issue d'un cours de morale□ épreuve écrite pour évaluer une compétence psychomotrice...En corollaire, le niveau taxonomique des questions doit correspondre au niveau taxonomique des objectifs pédagogiques (Restitution - Application - Transfert).

Le critère de cohérence objectifs-évaluation permet d'éviter bien des écueils générateurs d'échecs injustifiés. Il n'est pas rare d'entendre, à cet égard, de bien

curieux propos : "Je dois limiter le nombre d'étudiants qui réussissent..." - "Une interrogation difficile me permet de me faire respecter et de faire respecter ma matière..." - "Une question en dehors du cours me permet de repérer les étudiants intelligents..."..

c. L'évaluation est-elle cohérente par rapport aux méthodes de formation ?

Poser des questions de créativité à l'issue d'un cours ex-cathedra, lourdement transmissif, relève de l'inconséquence.

Par ailleurs, le formateur cherchera, autant que possible, à faire participer les apprenants à leur évaluation : procédures d'auto-évaluation, co-évaluation par les pairs (Communication directe des notes...).

2° Les critères psychométriques

En psychométrie, toute épreuve doit être valide, sensible et fidèle. En formation, l'évaluation, bien que moins rigoureuse, doit s'inspirer de ces trois critères.

a. Validité

L'examen mesure-t-il vraiment ce qu'il prétend mesurer ? On rejoint ici la cohérence par rapport aux objectifs, mais il faut considérer en outre la validité prédictive. Existe-t-il un rapport entre le succès à tel examen et la réussite dans une fonction déterminée ? Exemple ; la dissertation et la dictée prédisent-elles vraiment la compétence d'un agent communal ?

b. Sensibilité

L'épreuve est-elle capable de situer un individu dans l'ensemble d'une distribution ? Une épreuve trop facile ou trop difficile n'est pas discriminative. D'où l'utilité d'un pré-test.

c. Fidélité

Une même épreuve évaluée par plusieurs correcteurs qualifiés ou par un même correcteur à des moments différents doit fournir des résultats comparables. Nous l'avons vu à propos de la critique des examens, ce n'est pas évident ! Comme l'affirme ironiquement PIERON, pour réussir un examen, mieux vaut connaître son examinateur que la matière ! La précision des questions et des critères de correction permet d'améliorer sensiblement la fidélité.

3.2. Les procédures d'évaluation

1° La rédaction des questions

L'outil de base de l'évaluation pédagogique reste le questionnaire classique (écrit ou oral) propre à susciter une manifestation observable révélatrice d'une connaissance ou d'une capacité.

Les questions d'évaluation se classent généralement comme suit.

1. Questions ouvertes à production :

- courte : Quelle est la capitale du Pérou ?
- longue : rapport, dissertation, exposé...

1. Questions fermées à sélection :

- alternative : Le soleil est une étoile (oui/non ou vrai/faux)
- choix multiple (Q.C.M.) : Le poids d'un objet est :

- | | |
|----|--|
| a. | une quantité de matière |
| b. | un synonyme de la masse |
| c. | une force due à la pesanteur |
| d. | le rapport du volume de l'objet à sa masse |

appariement : Voici une liste de pays et de capitales ☐ établissez par un trait la correspondance entre c chaque pays et sa capitale.

1. Belgique	a. Tunis
2. Italie	b. Alger
3. Algérie	c. Bruxelles
4. France	d. Rabat
5. Tunisie	e. Paris

Les avantages et les inconvénients de ces différents types de questions sont manifestes cf tableau ci-dessous. En formation d'adultes et dans l'enseignement supérieur, il importe de diversifier le plus possible les questions en fonction des objectifs et du temps disponible. Retenons aussi que malgré leur grande fidélité, les Q.C.M. ne sont pas nécessairement... Dans les formations spécialisées (médecine, psychologie, management...), il est préférable d'associer les Q.C.M. à l'étude d'un cas ou d'un problème complexe.

	AVANTAGES	INCONVENIENTS
QUESTION A PRODUCTION LONGUE	<p>Permet une évaluation des capacités supérieures (créativité, jugement, esprit critique).</p> <p>Permet l'évaluation des connaissances et des capacités d'expression.</p>	<p>Malgré de nombreux niveaux taxonomiques sous-jacents, la réponse fait appel à la mémoire.</p> <p>Dévaloriser l'élève qui a des difficultés d'expression.</p> <p>Temps de production et d'évaluation <u>fort</u> longs.</p> <p>Difficulté d'évaluation objective.</p>

<p>QUESTION A PRODUCTION COURTE</p>	<p>Permet un contrôle rapide.</p> <p>Facilité et objectivité du contrôle plus grandes.</p> <p>Plus adaptée que les Q.P.L. au contrôle d'un niveau taxonomique tel que la connaissance.</p> <p>Supprime le handicap de l'expression verbale.</p>	<p>Ne fait pas apparaître le cheminement de pensée de l'élève.</p> <p>Entraîne parfois une évaluation "globale" ignorant des degrés taxonomiques sous-jacents.</p>
<p>QUESTION ALTERNATIVE</p>	<p>Permet un contrôle rapide.</p> <p>Permet la détection de lacunes au niveau des connaissances et / ou du raisonnement par une chaîne bien structurée.</p>	<p>Intervention des choix "hasardeux" de la part des élèves.</p>
<p>Q.C.M. ORDINAIRE ET QUESTIONS A APPARIEMENTS</p>	<p>Permet un contrôle rapide.</p> <p>Grand champ d'application au niveau taxonomique.</p> <p>Permet de constituer, à un niveau taxonomique, des fichiers de questions relatives à une matière.</p> <p>Notation objective.</p> <p>Réduction de la part du hasard dans le choix des élèves par l'utilisation de certaines techniques (indice de certitude).</p> <p>Permet une évaluation formative.</p>	<p>Difficulté de respecter les critères de rédaction.</p> <p>Difficulté de trouver, dans certains cas, des distracteurs également attrayants.</p> <p>Demande des essais de validation et une gestion attentive du fichier.</p>

La rédaction de "bonnes" questions exige quelques précautions sémantiques.

1. Eviter de demander des opinions personnelles non justifiées.

Que pensez-vous de la Guerre de Sécession ?

2. Eviter les questions équivoques.

Quelle est l'origine de la première guerre mondiale ? Sur quel plan ? économique, social, politique, anecdotique ?

3. Eviter les doubles négations.

Un corps ne peut se déplacer sans qu'aucune force n'agisse sur lui.
Commentez cette affirmation.

4. Eviter les indications superflues.

La Belgique faisant partie de l'Union européenne, quels en sont les autres Membres ?

5. Eviter les questions chargées.

Quelle est la meilleure méthode d'apprentissage de la lecture ? La méthode analytique, qui a fait ses preuves depuis longtemps, ou la méthode globale ? Justifiez votre réponse.

2° Les opinionaires et autres quiz

Dans cette catégorie, on peut regrouper toute une série d'instruments comme l'interview, les échelles d'attitudes, la technique Q ...L'élaboration de ces instruments requiert la consultation d'ouvrages spécialisés (cf. notamment, DE PERETTI, A., Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative, Paris, I.N.R.D.P., 1983).

Ces évaluations sont plutôt qualitatives, mais elles fournissent néanmoins des points de repères fort utiles en formation. Exemples :

- inventaire d'opinions pour débusquer les préjugés relatifs à un problème ou une fonction ;
- évaluation des attitudes des étudiants ;
- évaluation du degré de satisfaction après une formation.
- ...

3.3. Les procédures de notation

1° La distribution des notes

- *La distribution "normale" - courbe de Gauss - (courbe des aptitudes)*

Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette distributions "normales" des notes n'est pas nécessairement recommandable à l'issue d'une formation. Elle est indiquée dans le cas d'une évaluation normée ou lors d'un concours de sélection.

- *La courbe en I (courbe des connaissances ou des capacités avant une formation)*

Dans un processus de formation, l'enseignant n'a pas pour mission prioritaire de sélectionner, mais bien de susciter des apprentissages. Il doit donc, en quelque sorte, "combattre" la courbe de Gauss.

Imaginons, par exemple, un cours d'informatique de base pour adultes. En fait, ceux qui s'inscrivent à ce cours ne sont pas tous du même niveau :

- la majorité des candidats ne connaissent rien ;

- quelques-uns connaissent les rudiments ;
- quelques-uns s'en tirent déjà.

La courbe de leurs connaissances en informatique (évaluée lors d'un pré-test) s'établit approximativement en forme de I manuscrit. Si cette courbe se maintient à l'issue de la formation, elle traduira, soit une sévérité excessive du formateur, soit une formation inefficace. Idéalement, on devrait alors observer une courbe en J.

- *La courbe en J (courbe idéale des capacités après une formation)*

Selon la règle "80/80" de GAVINI, à la fin d'une formation, 80% des apprenants devraient atteindre 80% des objectifs. Schématiquement, les résultats devraient donc se distribuer sous forme de J manuscrit. Evidemment, cette courbe peut également exprimer une indulgence excessive de l'évaluateur. En pratique, dans le cadre d'une formation fonctionnelle qui admet l'erreur et les abandons, on peut considérer que les 2/3 des apprenants adultes devraient maîtriser les 2/3 des objectifs prévus. Ce type d'évaluation "critériée" (par opposition à l'évaluation "normée") exige évidemment plus de temps et une individualisation accrue de la formation.

3° La notation subjective

Il s'agit d'une évaluation globale, sous forme d'échelle, consécutive à une simple observation ou à une épreuve non standardisée. Le degré de subjectivité varie considérablement suivant qu'il s'agit d'un continuum (de "insuffisant" à "très bien") ou d'une échelle dont les degrés ont été soigneusement définis. Le fait que l'échelle soit numérique (0 à 10) ou littérale (A à E) ne modifie pas fondamentalement son caractère subjectif.

Inconvénients

- C'est une échelle ordinale ; les degrés externes sont fixés arbitrairement, souvent en fonction du groupe.
- La distance entre les différents degrés n'est pas constante.
- Les échelles relatives à des disciplines différentes ne sont pas comparables.

Avantages

- C'est une solution commode pour concrétiser des jugements de valeur.
- La construction est relativement aisée. En pratique, 5 degrés ou échelons paraissent suffisants pour autant qu'ils soient définis en termes de comportements.

N.B. les évaluateurs ont tendance à éviter les degrés extrêmes de l'échelle et à concentrer leurs appréciations vers la moyenne. La définition précise des échelons permet précisément de combattre ces tendances.

3° La notation objective

En principe, elle permet d'éliminer les jugements de valeur du correcteur. On "cote" sur base de dénombrement des réponses exactes. Exemple ; nombre de bonnes réponses dans une série de dix équations à résoudre □ nombre de réponses correctes à un Q.C.M. ...

Malheureusement, cette objectivité ne garantit pas la validité de l'examen dans son ensemble. Par ailleurs, tout comme pour la notation subjective, l'interprétation des notes et leur comparaison d'une matière à une autre soulève de graves problèmes docimologiques. Le calcul du fameux "pourcentage" n'offre qu'une précision illusoire : tout se passe comme si on additionnait des francs belges, des francs suisses et des francs français !

Il existe pourtant divers systèmes d'étalonnage éprouvés comme le centilage et la note Z, systèmes dont la description déborde le cadre de cette synthèse.

En formation des adultes et dans l'enseignement supérieur, il convient de recourir au moins à la "modération", procédure méthodologique qui vise à tempérer les excès de sévérité ou d'indulgence des examinateurs. En première approche, on peut préconiser :

- un accord préalable sur les objectifs de la formation □
- la double correction et la révision des cas où il y a discordance □
- l'évaluation collégiale □
- la transformation des notes brutes en notes z.

Il appartient au responsable ou au directeur de la formation de sensibiliser les enseignants à ces différents problèmes docimologiques et à promouvoir les procédures adéquates.

3.4. Les pièges affectifs de l'évaluation

N.B. Voir à ce propos le vidéogramme "Les examens en questions", Ulg. - LEM - 1999.

1. Effet PYGMALION
2. Effet HAWTHORNE
3. Effet LARSEN
4. Effet Dr FOX
5. Effet de HALO
6. Effet de CONTRASTE
7. Loi de POSTHUMUS

8. Constante MACABRE
9. Erreur CENTRALE
10. Erreur DES EXTREMES

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Évaluer, c'est interagir. L'évaluation apparaît comme une pratique fondamentale dans un processus de formation. Elle ne touche pas seulement les étudiants en tant qu'étudiants, mais aussi, en tant que personne et en tant que citoyens. Les procédures d'évaluation constituent de ce fait l'interface entre le scolaire et la vie réelle.

L'évaluation sera donc une information et non une sanction.

L'évaluation sera un moyen et non une fin en soi.

L'évaluation aura pour fonction essentielle d'aider à apprendre.

Pour que l'évaluation soit conforme à ces principes, pour que s'établisse une relation constructive entre professeur et étudiant, trois conditions au moins doivent être respectées.

1. La transparence des critères d'évaluation.

L'étudiant sera informé des performances que l'on attend de lui. Il disposera donc d'une liste précise des objectifs du cours.

2. L'objectivité dans l'appréciation.

Le critère de réussite sera sans ambiguïté; on informera clairement l'étudiant en échec du chemin qui reste à parcourir pour atteindre l'objectif.

3. La valeur formative de l'évaluation.

Rappelons que l'évaluation est d'abord une aide à la décision. Si elle révèle des problèmes, des remédiations seront proposées, les stratégies d'enseignement seront modifiées.

EVALUATION ET DOCIMOLOGIE

Bibliographie sommaire

Jean THERER – Ulg –L.E.M. 1999

BONBOIR, A.

La docimologie, Paris, P.U.F., 1972

CARDINET, J.,

Evaluation scolaire et mesure,

Bruxelles, De Boeck, 1986.

CARDINET, J.,

Evaluation scolaire et pratique,

Bruxelles, De Boeck, 1986.

DE KETELE, J.M. , (ed.) ,

L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? .

Bruxelles, De Boeck, 1986.

DE LANDSHEERE, C.,

Evaluation continue et examens - Précis de docimologie,

Bruxelles, Labor - Paris, Nathan, 1971

-De PERETTI , A. et al.

Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative,

Paris, I.N.R.D.P., 2ème ed., 1983.

NOIZET, G. , et CAVERINI, J.P. , Psychologie de l'évaluation scolaire,

Paris, P.U.F., 1978.

PAQUETTE, C., HEIN, G., PATTON., M.,

Evaluation et pédagogie ouverte - Esquisse d'un processus évaluatif appliqué aux systèmes ouverts, Victoriaville (Québec), Ed. NHP, 1980.

PIERON, H.,

Examens et docimologie, Paris, P.U.F., 1963.