

**UNIVERSITE DE FRIBOURG SUISSE  
UNIVERSITÄT FREIBURG SCHWEIZ**

**Centre de Didactique Universitaire et  
Nouvelles Technologies et Enseignement**

**Grilles d'Evaluation des Travaux Ecrits - GRETE**

**Conception d'un nouveau système d'évaluation des travaux de  
recherche en Pédagogie curative clinique et Education spécialisée**

Travail de fin d'études présenté par  
**Annick Cudré-Mauroux et Geneviève Piérart**

En vue de l'obtention du diplôme

Did@cTIC

Diplôme en Enseignement Supérieur et  
Technologie de l'Education

**Promoteur : Bernadette Charlier**

**Année académique 2005**

## Table des matières

Introduction .....	4
1. Évaluer les compétences dans les travaux de recherche .....	6
1.1. Quel est le rôle d'un travail écrit dans l'acquisition de compétences ? .....	6
1.1.1. Paradigmes d'apprentissage .....	7
1.1.1.1. Imprégnation/modélisation-référenciation .....	8
1.1.1.2. Réception/transmission .....	8
1.1.1.3. Pratique/guidage .....	9
1.1.1.4. Exploration/ approvisionnement .....	9
1.1.1.5. Expérimentation/réactivité .....	10
1.1.1.6. Création/confortation-confrontation.....	10
1.1.2. Compétences : la pyramide de Leclercq.....	14
1.1.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence ? .....	14
1.1.2.2. Pyramide des compétences.....	14
1.1.2.3. Lien entre compétences de base et compétences nécessaires à la rédaction d'un travail de recherche .....	17
1.2. L'évaluation des travaux écrits dans l'enseignement universitaire.....	19
1.2.1. Définition de l'évaluation.....	19
1.2.1.1. Les décisions issues de l'évaluation.....	19
1.2.1.2. Les informations à évaluer .....	21
1.2.1.3. Les critères d'évaluation .....	22
1.2.1.4. Difficultés liées à l'opérationnalisation des critères.....	23
1.2.2. Le processus de mesure dans l'évaluation .....	25
1.2.2.1. La mesure des critères d'évaluation .....	25
1.2.2.2. Les échelles d'évaluation .....	26
2. Évaluation des travaux écrits en Pédagogie curative clinique et Education spécialisée .....	28
2.1. Présentation du dispositif de formation.....	28
2.1.1. Les Travaux de Diplôme .....	28
2.1.1.1. Scénario pédagogique du Travail de Diplôme .....	29
2.1.1.2. Evaluation du Travail de Diplôme .....	30
2.1.2. Les Travaux de Séminaire .....	31
2.1.2.1. Scénario pédagogique du Travail de Séminaire .....	32
2.1.2.2. Évaluation du Travail de Séminaire .....	33
2.2. Élaboration du nouveau système d'évaluation.....	35
2.2.1. Lien entre compétences nécessaires à la réalisation d'un travail écrit et produits	35
2.2.2. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation .....	37
2.2.2.1. Élaboration des critères d'évaluation .....	37
2.2.2.2. Conception des nouvelles grilles d'évaluation.....	38
2.2.3. Différenciation des grilles d'évaluation selon le type de travail écrit.....	39
2.2.3.1. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation pour les Travaux de Diplôme théoriques .....	40
2.2.3.2. Grille de correction pour les Travaux de Diplôme théoriques (GRETE – théorique).....	43
2.2.3.3. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation pour les Travaux de Diplôme empiriques .....	45
2.2.3.4. Grille d'évaluation pour les Travaux de Diplôme empiriques (GRETE – empirique) .....	50

2.2.3.5. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation pour les Travaux de Séminaire.....	53
2.2.3.6. Grille d'évaluation pour les Travaux de Séminaire théoriques (GRETE – TS théorique).....	55
2.2.3.7. Grille d'évaluation pour les Travaux de Séminaire empiriques (GRETE – TS empirique) .....	56
2.2.4. Présentation du système de cotation.....	58
2.2.4.1. Cotation des critères d'évaluation .....	59
2.2.4.2. Mesure de l'évaluation formative.....	60
2.2.4.3. Évaluation des compétences.....	61
Conclusion.....	64
Bibliographie.....	66
Annexe 1 – Directives de la section de Pédagogie Curative Clinique et Education Spécialisée.....	68
Annexe 2 – Grille d'évaluation des Travaux de Diplôme actuelle .....	69
Annexe 3 – Grille d'évaluation des Travaux de Séminaire actuelle .....	70
Annexe 4 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de Diplôme théorique	71
Annexe 5 – Grille d'évaluation du Travail de Diplôme théorique (GRETE – théorique) ...	72
Annexe 6 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de Diplôme empirique .....	73
Annexe 7 – Grille d'évaluation du Travail de Diplôme empirique (GRETE – empirique). 74	
Annexe 8 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de Séminaire théorique .....	75
Annexe 9 – Grille d'évaluation du Travail de Séminaire théorique (GRETE – TS théorique) .....	76
Annexe 10 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de Séminaire empirique.....	77
Annexe 11 - Grille d'évaluation du Travail de Séminaire empirique (GRETE – TS empirique) .....	78

---

## Introduction

Le monde universitaire se pourvoit d'une grande richesse au niveau des dispositifs de formation. Au-delà des cours frontaux, des travaux pratiques et des autres outils pédagogiques mis à disposition grâce à une avancée technologique sûre, la plupart des formations universitaires octroient une place prépondérante à la rédaction d'un travail de recherche écrit, travail marquant, la plupart du temps, la fin de la formation. D'autres travaux écrits font également partie du dispositif, comme les travaux de séminaire, portés sur le monde encore inconnu de la recherche au sens élargi. Alors que la théorie pédagogique évolue en laissant plus de place à l'apprenant, afin de mieux comprendre la didactique s'installant entre le sujet et le dispositif de formation, il semble nécessaire d'aller plus loin dans ce nouvel ancrage. Notre travail propose une révision d'un système évaluatif des travaux de recherche écrits. En abandonnant un système devenant chaque jour un peu plus obsolète en lumière des nouvelles avancées pédagogiques et pratiques, notre travail propose une réflexion sur la place à donner à l'individu au niveau évaluatif.

La théorie sur laquelle nous nous appuyons dans cette révision se veut simple et épurée. Tel était notre souhait. Sans entrer dans des réflexions trop avancées, nous avons choisi de nous baser sur des concepts générateurs d'évidence. Cette évidence se posait déjà lorsque, utilisant l'ancien système de cotation, nous pouvions nous rendre compte de la difficulté à évaluer un travail. La prise de conscience des richesses inhérentes à l'apprenant, semblant tomber sous le joug d'une grille sous-développée laissant trop de place à différents biais subjectifs, nous a guidées tout au long de l'élaboration de ce travail. Le résultat de cette révision nous apparaît comme étant plus juste, non seulement pour l'apprenant mais aussi pour le correcteur.

Idéalement, l'évaluation doit tendre vers une globalité, prenant en compte non seulement le savoir au sens pur, mais aussi d'autres facettes générées par la rencontre entre ce savoir et l'acteur principal : l'étudiant(e). En soupesant d'autres dimensions liées à tout individu, l'évaluation est un puissant outil d'apprentissage et de régulation permettant à l'apprenant une augmentation de ses connaissances. Le but principal de tout dispositif de formation (universitaire ou autre) tendant vers une augmentation de connaissances multiples,

---

l'intégration du processus d'évaluation dans ce mouvement semble prometteuse d'une augmentation qualitative pour la formation. Cette formation ne s'arrêtant pas aux portes de l'Université mais se prolongeant dans le monde actif du travail, le but poursuivi intègre donc l'individu au sens large.

La personne devant évaluer les avancées de l'apprenant n'est pas en reste lorsque l'on considère le dispositif évaluatif. Grâce à un outil lui permettant de s'ouvrir à d'autres perceptions, son individualité peut mieux s'affirmer et, dans ce sens, le processus évaluatif augmente lui aussi en qualité.

Dans un premier temps, nous développons la théorie sur laquelle nous nous sommes appuyées tout au long de l'élaboration de ce travail. Le lien avec les travaux écrits y est inscrit afin que la démarche de réorganisation des grilles de correction soit plus claire et plus logique. Par la suite, nous présentons les différentes phases par lesquelles il a été nécessaire de passer en vue du remaniement des grilles d'évaluation des travaux écrits. Les résultats de cette démarche, c'est-à-dire les nouvelles grilles d'évaluation telles qu'elles seront proposées aux formateurs de notre dispositif, apparaissent au terme de ce travail.

---

## 1. Évaluer les compétences dans les travaux de recherche

L'objectif lié à la révision de grilles évaluatives des travaux de recherche écrits implique un questionnement au niveau théorique sur ce que l'on va effectivement évaluer et sur la façon dont on va le faire. Pour appréhender ces aspects de façon satisfaisante, il est important de prendre en compte le processus d'élaboration du produit final de l'évaluation, et de tenter de saisir l'implication de son auteur ainsi que du système d'évaluation utilisé. Nous allons présenter en premier lieu les éléments nous semblant primordiaux à l'élaboration du travail, puis nous allons nous pencher sur les aspects évaluatifs de ce dernier.

### 1.1. Quel est le rôle d'un travail écrit dans l'acquisition de compétences ?

Afin de saisir la richesse accessible, au niveau des compétences, que peut apporter la rédaction d'un travail écrit, il nous semble utile de nous pencher en premier lieu sur les paradigmes d'apprentissage (Leclercq et Denis, 1998) conceptualisant les différents chemins que prend le savoir entre les deux parties en jeu, soit le formateur et l'apprenant. Il est évident que ces chemins ne sont pas unidirectionnels, chacun des éléments s'influencent l'un l'autre. La considération de ces paradigmes renseigne sur les acteurs principaux et permet de saisir de façon plus subtile la dialectique relationnelle inhérente à tout apprentissage.

Par la suite, nous allons cibler les compétences que la rédaction d'un travail écrit implique en nous appuyant sur la pyramide développée par Leclercq (1987). Grâce à l'éclairage fourni par l'intégration des compétences, le fonctionnement de l'apprenant est ciblé, mieux appréhendé et le support évaluatif peut prendre forme plus aisément.

### **1.1.1. Paradigmes d'apprentissage**

L'activation de compétences ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences passent inexorablement par un processus d'apprentissage. Notre conception du processus d'apprentissage présuppose une rencontre entre le savoir et l'apprenant. S'en suit irrémédiablement, dans un tel processus, l'accouchement d'une matière nouvelle, à laquelle se mêlent le savoir disponible au départ et l'individu l'ayant rencontré. L'art éducatif appelé « maïeutique », terme issu des fondements de la dialectique platonicienne, renvoie à une conception philosophique de l'apprentissage où se mêlent le savoir et l'âme de celui qui l'ingère. « La véritable connaissance est écrite dans l'âme, nous dirions ici qu'elle entretient un lien avec l'être même des acteurs du dialogue ; or l'écrit n'est quant à lui pas forcément inscrit dans l'âme de celui qui le lit. L'écrit ne renferme donc pas une véritable connaissance parce qu'il n'a pas la consistance ontologique de ce qui est écrit dans l'âme, de ce qui est inscrit dans l'être » (Lucas, 2004, *online*). Tout l'art du formateur consiste à produire un questionnement mettant l'apprenant face à ses propres interrogations. De ce fait, ce dernier sera à même de dégager pour lui la connaissance véritable. Cette façon de concevoir un « accouchement » chez l'apprenant de la véritable connaissance illustre bien le processus interne nécessaire à l'apprentissage.

Afin de conceptualiser le processus d'apprentissage, notre choix s'est porté sur les paradigmes d'apprentissage décrits par Leclercq et Denis (1998). Leur nature individuelle ainsi que leurs interrelations au sein d'un dispositif de formation semblent répondre à la validation du rôle d'un travail écrit. Dans le processus d'apprentissage, il est indispensable de considérer les deux parties présentes, soit le formateur (université, professeurs, tuteurs, environnement au sens élargi) et l'apprenant lui-même. Ce n'est qu'au sein de la relation didactique tissée par ces deux acteurs que l'apprentissage peut alors prendre place.

Les paradigmes d'apprentissage sont regroupés sous deux groupes distincts. Le premier groupe est composé de trois paradigmes qui se situent plus sous le contrôle du formateur, alors que les trois derniers se situent plus sous le contrôle de l'apprenant. Nous les présentons et indiquons, pour chacun, la façon dont il s'inscrit dans la démarche de rédaction d'un travail écrit.

---

### 1.1.1.1. Imprégnation/modélisation-référenciation

Ce paradigme fait référence à un apprentissage aussi bien de nature consciente qu'inconsciente. Il présuppose une activation sensorielle dans un milieu offrant des modèles à l'apprenant. Dans le domaine universitaire, l'étudiant se plonge dans un monde où il lui est possible de s'imprégner de différents modèles (professeurs, scientifiques...).

Dans le processus de rédaction d'un travail écrit nous intéressant ici, l'Université et les différents tuteurs entourant la formation s'offrent en tant que modèles à l'apprenant. En choisissant un sujet qui le motive, l'apprenant va rencontrer différents acteurs qui lui serviront de modèles et sur lesquels il va s'appuyer en vue du travail à accomplir. Ces modèles peuvent se rencontrer sous de multiples formes, que se soit par le biais d'un article scientifique ou physiquement, entre autres.

### 1.1.1.2. Réception/transmission

Dans ce paradigme, l'apprenant est le récepteur de messages émis par différents acteurs. Ces messages peuvent être de nature très diverse, que ce soit des messages oraux (cours frontal), écrits (livres, publications), auditifs (audio-conférence) etc. À l'Université, le savoir est généralement transmis en suivant ce paradigme. L'objectif poursuivi par le transmetteur est de donner de l'information au récepteur, information définie par Shannon et Weaver (1949) comme étant « ce qui réduit l'incertitude » (cité par Leclercq et Denis, 1998, p. 91).

Lorsque l'apprenant se consacre à l'élaboration d'un travail écrit impliquant une recherche d'information en vue de lever un doute saisissable à travers une question ou hypothèse de recherche, le paradigme de transmission/réception va être activé. En effet, les écrits qu'il va lire, les cours auxquels il a participé ou participe encore ainsi que les entrevues menées avec le tuteur durant l'élaboration du travail seront empreints d'informations permettant le cheminement de sa pensée.

### 1.1.1.3. Pratique/guidage

Le troisième paradigme se trouvant majoritairement sous le contrôle du formateur considère ce dernier comme guidant une pratique de l'apprenant. « Nous apprenons beaucoup par la pratique, par nos actions, que notre entourage guide pour nous faire gagner temps et énergie, et pour soutenir notre motivation » (Leclercq et Denis, 1998, p. 92). Au niveau universitaire, les auteurs pointent particulièrement sur l'exercice des travaux pratiques, dans lesquels l'apprenant exerce une activité guidée par des plans expérimentaux préétablis.

Lorsque l'apprenant travaille sur un projet de recherche écrit, il va le faire en suivant et en injectant une méthodologie apprise au sein de sa formation. Lorsqu'il rencontre le tuteur de sa recherche pour une évaluation formative, ce paradigme peut également être activé.

### 1.1.1.4. Exploration/ approvisionnement

Ce paradigme fait référence au parcours que l'apprenant suit lorsqu'il se met en quête d'un savoir préexistant. Lors de la mise en œuvre d'un travail écrit, l'apprenant, une fois son choix de sujet délimité, va aller à la découverte d'un savoir accessible lié au thème retenu. Ce paradigme d'apprentissage met donc l'apprenant face à la vaste bibliothèque du savoir en question. À ce stade, l'apprenant est plus ou moins vierge et va se « remplir » de données répertoriées qui lui sont accessibles. Il n'est pas encore dans un acte de création ni de transformation, car « c'est l'apprenant qui a l'initiative, qui pose les questions, mais sans modifier ce qu'il explore » (Leclercq et Denis, 1998, p. 93).

L'élaboration du travail écrit demande donc à l'apprenant de se plonger dans un monde qui lui est supposé accessible au niveau universitaire afin de se parer des meilleures armes dans un objectif de conception. Le rôle du formateur n'est toutefois ici pas en reste, car il se doit d'approvisionner l'apprenant des ressources nécessaires. L'Université tient en grande partie ce rôle (ressources bibliothécaires, accès internet...), mais le tuteur suivant le travail en question reste également un support disponible dans ce but.

#### 1.1.1.5. Expérimentation/réactivité

Par ce paradigme, l'apprenant va mettre ses hypothèses ou questions de recherche au premier plan. En expérimentant son environnement, il tentera de mettre en lumière les réalités sur lesquelles il a fondé ses hypothèses. Selon Leclercq et Denis (1998), l'apprentissage se situe dans la dialectique s'établissant entre les attentes (ou questions) que l'apprenant possède au départ et l'expérience qu'il va vivre dans ce cadre.

La recherche scientifique est l'exemple le plus saillant de ce paradigme. En choisissant de rédiger son travail écrit à partir d'hypothèses ou de questions de recherche, l'apprenant va donc devoir sonder le terrain et expérimenter la matière afin de vérifier si ses attentes peuvent être remplies. Si cela n'est pas le cas, l'apprentissage n'en est pas moins enrichissant, car il aura, dans les deux cas de figure, répondu aux questions formant la pierre angulaire du travail et permis une réorientation de la recherche et du cheminement de l'apprenant. Le rôle du formateur est ici d'offrir une réactivité à l'apprenant, soit de lui rendre accessible un environnement manipulable. En vérifiant que les hypothèses ou les questions de recherche peuvent être confrontées à la réalité, le tuteur joue en partie ce rôle. L'Université, quant à elle, permet la collaboration avec un terrain d'expérimentation (cadre institutionnel dans lequel l'apprenant vérifiera ses hypothèses ou questions de recherche).

#### 1.1.1.6. Création/confortation-confrontation

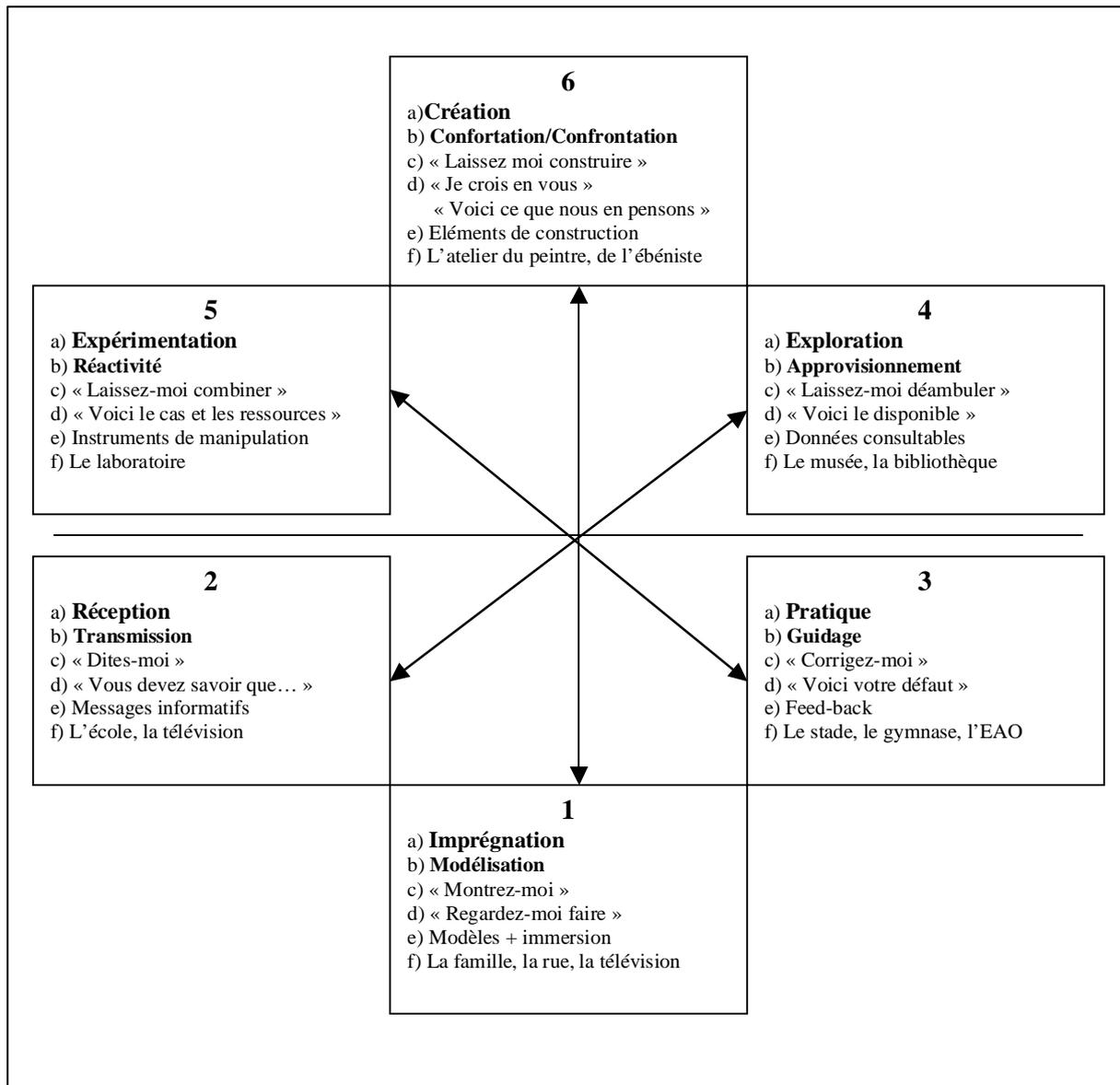
L'apprenant, ayant recherché et trouvé une réponse à ses questions, va être en mesure de créer quelque chose de nouveau. En effet, se basant sur une hypothèse ou une question de recherche, l'apprenant, après avoir consulté le savoir préexistant et manipulé l'environnement à la recherche d'une réponse, va être enclin à apporter une nouvelle information vérifiable. Le processus créatif est alors enclenché et, sur la base de ses résultats, l'apprenant va être à même d'injecter un peu de lui-même dans son travail.

Le travail de recherche écrit présuppose également ce paradigme, aboutissement évident d'une démarche initiée sur des critères établis. Au-delà de tous les aspects formels que peut englober un tel travail, une place est toujours libre et souhaitée pour l'activité créatrice de

---

l'apprenant. Le rôle du formateur est alors de conforter l'apprenant dans sa démarche, de l'appuyer, de l'encourager à s'exprimer au travers de son travail. Le tuteur suivant le déroulement du travail écrit joue ici un rôle primordial. Une fois le produit terminé, il s'agit également pour le tuteur de confronter le résultat du processus de création à d'autres réalités. Même si nous ne sommes pas dans le cas d'un travail écrit de doctorat, pour lequel la confrontation est évidente, la confrontation des résultats issus du processus créatif se passe déjà entre les différents correcteurs, dans le cadre du processus d'évaluation du travail écrit.

Les paradigmes se trouvant davantage sous le contrôle du formateur et ceux qui sont plus liés à l'initiative de l'apprenant s'opposent deux à deux pour former un tout propice à l'apprentissage. Dans le schéma suivant repris de Leclercq et Denis (1998, p. 97-98), on retrouve ces oppositions ainsi que, pour chaque paradigme, les différentes facettes dont il est conçu (de façon non exhaustive).



La partie supérieure du schéma représente les paradigmes d'apprentissage à l'initiative de l'apprenant, alors que sa partie inférieure fait référence aux paradigmes sous le contrôle du formateur. Leur opposition deux à deux permet de concevoir le mouvement dans lequel peut s'inscrire tout apprentissage entre deux éléments. Chaque paradigme est composé de facettes nous informant un peu plus sur les relations en jeu :

- a) L'opération de l'apprenant
- b) L'opération du formateur
- c) Les demandes de l'apprenant
- d) Les offres de l'enseignant, du formateur
- e) Les conditions nécessaires, l'environnement propice dans les lieux de formation

- 
- f) Les lieux classiques d'apprentissage organisé (qui ont, d'habitude, été conçus pour cela).

(repris de Leclercq et Denis, 1998, p. 97).

La stratégie de formation la plus appropriée semble se pourvoir de différents paradigmes, l'introduction consciente de l'un d'entre eux amenant automatiquement celle d'un ou plusieurs autres. Lorsque nous considérons l'élaboration d'un travail écrit de recherche en tant que dispositif de formation établi au sein de la formation universitaire, il serait erroné de le considérer de façon individuelle et hermétique. En effet, les cours, les stages sur le terrain, les lectures préalables en lien avec le sujet ainsi que la méthodologie adoptée forment un dispositif dans lequel les paradigmes présentés trouvent leur place. Certains semblent évidents, notamment les paradigmes à consistance d'auto-initiative. En effet, lorsque la rédaction d'un travail se concrétise, les initiatives de l'apprenant l'effectuant sont évidentes. Que ce soit par exploration, par expérimentation ou par création, le processus requiert toutes ces phases. Une limite dans la conception du dispositif pourrait découler d'une conscientisation restreinte à ces seuls paradigmes. L'apprenant effectue sa recherche dans un milieu propice à l'apprentissage, milieu offrant différents supports et balises à la concrétisation du travail. Les paradigmes à allo-initiative font donc partie intégrante du processus. L'évidence d'un paradigme ne semble donc pas être la meilleure garantie de sa suprématie ; il incombe à l'analyse de rechercher et de prendre en considération les parties les moins saillantes du dispositif de formation afin d'en saisir toute la richesse.

Lorsque l'on considère les aspects formels inhérents à la rédaction de tout travail de recherche écrit, on peut déjà voir apparaître, ou du moins supposer, la prégnance de certains paradigmes. Ce n'est qu'en soupesant le dispositif total de formation (bien qu'il ne soit pas possible de le capter dans sa globalité, l'apprentissage de l'apprenant dépassant largement les frontières institutionnelles) que les différents cheminements offerts se révèlent.

Après avoir axé cette première partie sur les contingences d'apprentissage offertes au sein de la formation, il importe de regarder de plus près les compétences que l'individu va activer et/ou acquérir dans un tel parcours. Ces compétences se basent donc sur les processus mentaux, la composante affective ou encore comportementale dont l'apprenant va être le

---

récepteur durant l'élaboration de son travail. La considération des compétences va être à même de mieux nous renseigner sur la nature et la dynamique individuelle de l'apprenant.

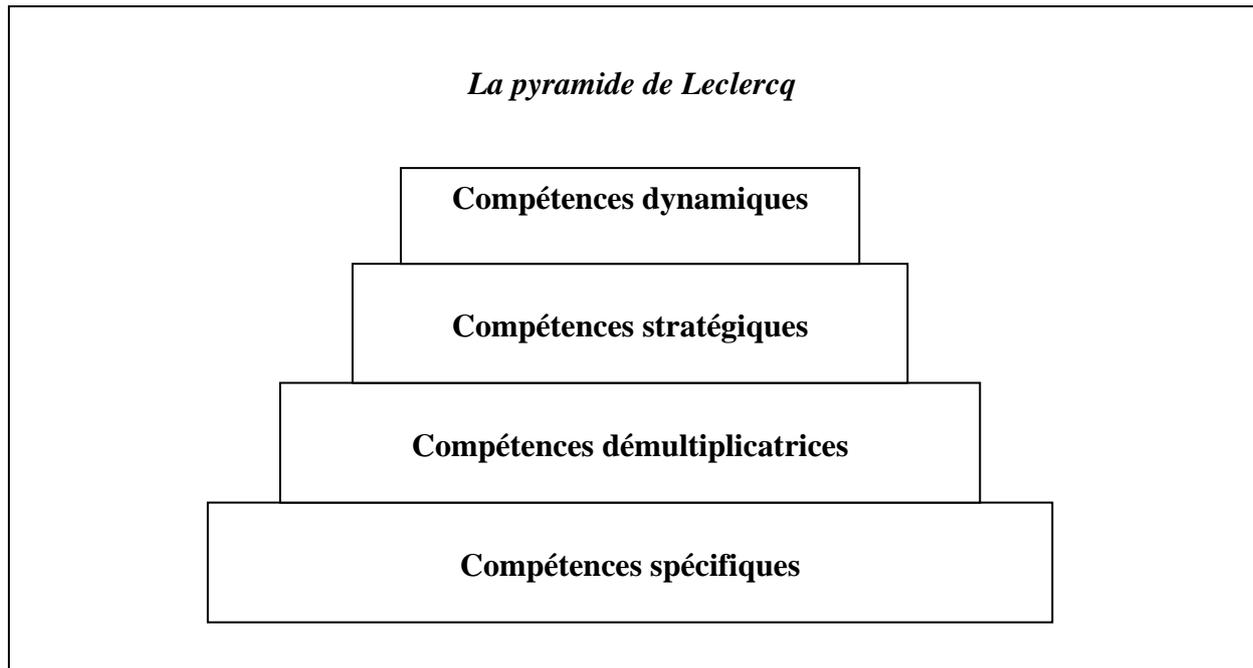
## **1.1.2. Compétences : la pyramide de Leclercq**

### 1.1.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Avant d'introduire la pyramide des compétences proposée par Leclercq (1987), il semble nécessaire de déterminer ce qui constitue, effectivement, une compétence. Selon Albertini, les compétences forment « un ensemble dynamique de savoirs fondamentaux (généraux et techniques), de savoir-faire (savoir mis en pratique) et de savoir-être (éléments relationnels et comportementaux : responsabilité, autonomie, communication) dont la mise en œuvre permet de faire face à des situations changeantes dans des contextes multiples » (2004, p. 54). Cette définition est proche du découpage organisé par Leclercq (1987), qui propose un modèle intégratif des différentes compétences mises en œuvre lors du processus d'apprentissage.

### 1.1.2.2. Pyramide des compétences

La pyramide à quatre niveaux, développée par Leclercq (1987), permet de mettre en évidence quatre familles de compétences qu'il est nécessaire d'activer dans une formation à long terme. Le travail écrit requiert une activation de diverses compétences acquises durant la formation ainsi que la génération de nouvelles compétences inhérentes au processus de conception.



Le premier niveau, base de la pyramide, est constitué par les *compétences spécifiques*. Ces compétences sont liées à des domaines de connaissance précis, difficilement transférables. Elles englobent aussi bien des savoirs que des savoir-faire disciplinaires. « Ainsi, la grammaire du portugais n’aide en rien à comprendre, mémoriser ou aimer la géographie de la Chine » (Debry, Leclercq et Boxus, 1998, p. 72).

Le deuxième niveau est, quant à lui, constitué par les *compétences démultiplicatrices*. Ces compétences activent la voie communicative que le sujet entretient avec les différents domaines de connaissances; elles permettent de trouver et de traiter l’information, optimisant ainsi les compétences spécifiques du sujet de façon autonome. Les savoir-faire techniques généraux (internet, lecture, téléphone) sont au premier plan.

Il est important de souligner ici que les deux premiers niveaux de la pyramide semblent plus faire référence à des ressources qu’à des compétences, ce qui peut mener à une certaine confusion. En effet, le savoir fondamental fixé dans divers supports (livres, articles, cours frontaux...) et le savoir technique (ordinateur, internet...) représentent des ressources mise à disposition de l’apprenant. Celles-ci n’altèrent en rien le statut de compétences qui y sont liées lorsque nous considérons les paradigmes d’apprentissage présentés plus haut. Dans les

---

compétences spécifiques et démultiplicatrices, la capacité de l'apprenant à se diriger vers ces savoirs et à les intégrer est concernée.

Le troisième niveau concerne les *compétences stratégiques*. L'individu est ici en première ligne. Il s'agit moins de savoirs ou de savoir-faire que de connaissances sur soi-même. Le sujet connaît sa façon d'apprendre, de réagir (aussi bien affectivement que cognitivement) et insère ces connaissances dans un contexte d'apprentissage particulier. Une notion importante ici est liée à l'*adaptabilité* de l'individu dans un contexte donné. Une connaissance de l'autre, du contexte, aussi bien que de soi-même est alors prégnante. L'expérience du vécu constitue la pierre angulaire de ces compétences. Les compétences sont de l'ordre de la résolution de problèmes et de l'adaptation.

Enfin, au quatrième niveau de la pyramide se trouvent les *compétences dynamiques*. Liées au domaine motivationnel, elles accompagnent le sujet apprenant durant tout le processus d'apprentissage. Comme indiqué étymologiquement, il s'agit bien de les considérer en tant que *moteur* (dynamo) du processus d'apprentissage. Selon Debry et al. (1998), « c'est la pointe de cette foreuse, la motivation, que la formation doit rendre la plus acérée... mais qu'elle risque aussi d'émousser » (p. 72). Les savoirs ici sont de l'ordre du savoir-être, du vouloir, du désirer et du détester.

Le rôle de l'Université ne se confine plus à la simple transmission de compétences spécifiques. Les trois derniers étages de la pyramide trouvent aujourd'hui leur place dans la pédagogie universitaire. Elles sont nommées « compétences transversales » et sont insérées de façon consciente dans la démarche pédagogique.

S'appuyant sur ses compétences *spécifiques* et par le biais des compétences *démultiplicatrices*, l'apprenant se retrouve acteur de sa propre formation et augmente sa marge de manœuvre. En incluant les connaissances sur sa façon personnelle d'apprendre (compétences *stratégiques*) et la dimension motivationnelle (compétences *dynamiques*) au modèle, l'apprenant est alors à même de s'insérer dans une démarche d'apprentissage qu'il inscrit dans une quête individuelle. L'apprentissage ne peut plus alors être considéré en tant qu'entité séparée de l'une des sources à laquelle il s'abreuve, soit l'individu lui-même. Il s'inscrit dans un processus transformationnel qui lui confère toute sa valeur au niveau individuel.

Les quatre niveaux de compétences ne sont pas exclusifs ; une activité peut se trouver à la limite entre plusieurs compétences. Il s'agit alors de prendre conscience de la façon dont les compétences concernées s'intègrent l'une l'autre dans l'activité en question.

Dans le cadre d'un travail écrit universitaire, les différentes compétences peuvent être placées dans la pyramide susmentionnée.

### 1.1.2.3. Lien entre compétences de base et compétences nécessaires à la rédaction d'un travail de recherche

Afin de mieux cerner l'implication que demande un travail de recherche écrit, nous avons tenté de regrouper les diverses compétences nécessaires à cette fin au sein de la pyramide.

<b><i>Compétences spécifiques (savoirs et savoir-faire disciplinaires)</i></b>
Augmentation du savoir disciplinaire concernant le domaine investigué
Entraînement du savoir-faire lié à la rédaction d'un texte en respectant les formes de rédaction imposées
Rédaction d'un texte en fonction d'un plan de présentation

<b><i>Compétences démultiplicatrices (savoir-faire techniques et généraux)</i></b>
Utilisation d'un programme de traitement de texte pour la rédaction d'un document (Word...)
Recherche de littérature à la bibliothèque
Recherche de littérature sur catalogues électroniques
Consultation d'ouvrages référentiels

<b><i>Compétences stratégiques (résoudre des problèmes, s'adapter)</i></b>
Construction d'une problématique de recherche
Confrontation de sa pensée à des références théoriques/empiriques externes
Critique et analyse des différents apports théoriques/empiriques utilisés
Intégration, articulation et mise en lien des différents éléments théoriques/empiriques
Gestion du temps de travail en fonction des variables individuelles, relationnelles et

environnementales
Demande d'aide ou d'avis aux supports sociaux formateurs
Demande d'aide horizontale si travail en groupe
Connaissance de soi-même et capacité de remise en question au niveau cognitif et affectif
Évaluation de son savoir dans le domaine choisi

<b><i>Compétences dynamiques (savoir-être, vouloir, désirer, détester)</i></b>
Initiative d'un intérêt personnel dans le choix du sujet
Échange avec les supports sociaux formateurs et avec le groupe (si travail de groupe)
Acceptation de la critique, réajustement dans la relation avec les supports sociaux formateurs et le groupe (si travail en groupe)
Preuve d'initiative dans la réalisation du travail

Après avoir présenté les paradigmes d'apprentissage activés ainsi que les compétences nécessaires à la réalisation d'un travail de recherche écrit, nous allons maintenant nous pencher sur la problématique liée à son évaluation.

---

## 1.2. L'évaluation des travaux écrits dans l'enseignement universitaire

Les réflexions actuelles sur l'Université accordent une place importante à l'évaluation : la formation universitaire se conçoit aujourd'hui, comme nous l'avons vu, en termes de compétences spécifiques et transversales, dont l'acquisition par l'étudiant doit être vérifiable. La rédaction de travaux écrits (travail de séminaire, travail de diplôme, mémoire) s'inscrit dans ce processus en procurant au formateur un produit sur lequel il pourra se baser pour situer l'étudiant dans sa trajectoire d'apprentissage. Il est donc important de rappeler brièvement quelles sont les caractéristiques et les finalités de l'évaluation dans l'enseignement, et comment elles s'appliquent à un travail de recherche écrit.

### 1.2.1. Définition de l'évaluation

De Ketele et Rogiers (1999, p.42) définissent l'évaluation comme la démarche consistant à « confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision. » Nous sommes donc en présence de trois composantes de l'évaluation qu'il s'agit de définir de manière opérationnelle : la décision, les informations et les critères.

#### 1.2.1.1. Les décisions issues de l'évaluation

Le type de décision qui découle de l'évaluation dépend de la fonction de celle-ci. Une évaluation peut remplir différentes fonctions :

- L'orientation : l'évaluation d'orientation a lieu en début d'apprentissage ; elle consiste à faire le bilan des acquis des étudiants dans le domaine d'enseignement. La décision porte sur le niveau et le contenu de l'enseignement à donner.
- La régulation : l'évaluation de régulation consiste à adapter l'enseignement au niveau des étudiants, ceci durant la formation. La décision concerne les éventuelles

---

modifications à apporter à l'enseignement afin qu'il réponde au mieux aux attentes et compétences des étudiants.

- La certification : l'évaluation de certification permet de déterminer si les objectifs d'apprentissage sont atteints ou non par les étudiants. La décision porte sur la réussite, c'est-à-dire sur la correspondance entre les exigences de formation et les acquis des étudiants (De Ketele et Rogiers, 1999).

Chacune de ces fonctions possède ses caractéristiques propres et peut prendre différentes formes. Nous allons voir comment elles s'inscrivent dans le cadre de la réalisation d'un travail écrit.

L'évaluation d'orientation porte essentiellement sur le contexte d'enseignement, ainsi que sur les besoins, caractéristiques et performances des apprenants (*ibid.*). Dans la réalisation d'un travail écrit, l'évaluation d'orientation porte principalement sur le choix du sujet : celui-ci peut être imposé aux étudiants, s'inscrivant ainsi directement dans le contexte d'enseignement (par exemple, déterminer des sujets de travaux de séminaire en lien avec les cours d'introduction de premier cycle). Le choix du sujet peut aussi être libre : dans ce cas, c'est d'abord l'étudiant qui évalue s'il a les compétences et la motivation nécessaires pour traiter le sujet retenu. Le rôle du formateur consiste à l'aider dans ce choix, notamment grâce à la connaissance qu'il a des ressources disponibles dans le contexte d'enseignement (bibliographies, matériel empirique, etc.). L'évaluation d'orientation peut également porter sur la méthodologie de recherche que l'étudiant utilisera.

L'évaluation de régulation consiste, comme nous l'avons vu, à corriger ou ajuster la démarche afin d'améliorer le processus de formation. Elle peut prendre deux formes : l'évaluation formatrice, lorsque l'ajustement est centré sur le formateur, et l'évaluation formative, lorsque l'ajustement est centré sur l'apprenant (*ibid.*). Dans le suivi des travaux écrits, l'évaluation formatrice devrait être un processus permanent, afin que l'accompagnement des étudiants soit adapté au mieux à leurs besoins. L'évaluation formative est aussi extrêmement importante dans ce type de démarche : l'étudiant peut rencontrer des difficultés aux différentes étapes du processus de recherche (préparation, recueil des données, analyses). Il s'agit d'identifier le plus précisément possible en quoi consistent ces difficultés et d'aider l'étudiant à analyser ses erreurs afin de progresser dans sa démarche.

---

Enfin l'évaluation certificative permet de déterminer la réussite ou l'échec de la démarche, en l'occurrence sur la base du produit final que constitue le travail écrit. Ceci nous conduit à la seconde composante du processus d'évaluation : les informations que contient le travail écrit.

### 1.2.1.2. Les informations à évaluer

L'évaluation implique le recueil d'un ensemble d'informations (*ibid.*). La nature de ces informations dépend évidemment de l'objectif poursuivi et des critères de réalisation de ces objectifs, sur lesquels nous reviendrons dans le paragraphe suivant.

Nous allons d'abord définir ce que nous entendons par « objectif ». Hameline (1988) définit un objectif de formation comme un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. L'objectif se distingue des prérequis, qui désignent les savoirs et savoir-faire absolument nécessaires pour entrer dans le processus d'apprentissage : il ne s'agit pas de ce que l'étudiant devrait connaître, mais ce dont il ne peut se passer pour commencer l'apprentissage.

Si l'on reprend la *Taxonomie des objectifs pédagogiques* de Bloom et al. (1972), la réalisation d'un travail de recherche déposé sous forme écrite vise essentiellement la réalisation d'objectifs de type cognitif :

- Connaissance de données particulières (terminologies et faits particuliers) en lien avec le sujet retenu,
- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de ces données (classifications, critères de comparaison, stratégies de résolution, etc.).
- Connaissance des représentations abstraites (théories),
- Compréhension (transposition, interprétation et généralisation des informations et des résultats),
- Application de représentations abstraites à des cas particuliers et concrets,
- Analyse (recherche des éléments, des relations et des principes d'organisation),
- Synthèse (réunion des différents éléments pour former un ensemble cohérent, sous la forme d'un compte-rendu écrit).

Les informations recueillies sur la base du texte rédigé par l'étudiant se réfèrent essentiellement à ce type d'objectif. Cependant, la réalisation d'un travail de recherche

scientifique permet également d'atteindre des objectifs de type affectif (préférence, engagement, organisation, motivation), rarement mis en valeur dans les procédures d'évaluation de niveau universitaire.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de penser notre démarche en termes de compétences, bien qu'elle soit encore formulée en termes d'objectifs dans notre dispositif de formation. Comme nous l'avons vu précédemment, le concept de compétence intègre en effet des notions de connaissances, de savoirs, de comportements et d'attitudes (Le Boterf, 1998), rendant mieux compte de la richesse d'un travail de recherche.

Les informations retenues doivent être confrontées aux critères d'évaluation, qui forment la troisième composante de l'évaluation.

### 1.2.1.3. Les critères d'évaluation

Les critères doivent traduire de manière opérationnelle la décision qui découlera de l'évaluation. On peut par exemple déterminer des critères de sélection, d'orientation, de satisfaction. Les critères peuvent être posés au niveau de l'action (par exemple la recherche effectuée) ou au niveau de la personne (l'étudiant).

Comme la réalisation d'un travail de recherche implique une évaluation de régulation et une évaluation de certification, les critères retenus vont être les suivants (De Ketele et Rogiers, 1999, p.64) :

	Évaluation de régulation	Évaluation de certification
Niveau de l'action	Critères d'efficacité Critères de qualité du fonctionnement Critères de satisfaction	Critères de réussite (de l'action)
Niveau de la personne	Critères de correction Critères d'appréciation Critères comportementaux	Critères de correction Critères d'appréciation Critères comportementaux

---

Les critères de régulation permettent de savoir, par exemple, si la méthode de recueil des données empiriques est efficace, si l'étudiant mène sa recherche de manière suffisamment autonome, s'il est satisfait de sa démarche. Les critères d'appréciation concernent le savoir-faire pratique (par exemple faire des recherches bibliographiques), tandis que les critères comportementaux font référence aux savoir-être (organisation dans le travail, motivation). Quant aux critères de correction, ils se réfèrent aux informations écrites et doivent être traduits sous forme d'indicateurs précis, permettant au correcteur de savoir ce qu'il doit chercher. Ces indicateurs correspondent aux items contenus dans les grilles d'évaluation des travaux écrits.

Il est intéressant de constater, là aussi, que les auteurs insistent sur l'importance des indicateurs uniquement en ce qui concerne les critères de correction. Cela révèle la difficulté à évaluer, dans un travail écrit, les compétences relatives au savoir-faire et au savoir-être de l'étudiant : il est en effet plus difficile de les traduire en critères opérationnels, bien qu'elles occupent une place capitale dans la démarche de recherche.

#### 1.2.1.4. Difficultés liées à l'opérationnalisation des critères

La difficulté principale réside dans l'interprétation des informations recueillies : idéalement, ces informations devraient rendre compte de l'ensemble des aspects englobés dans la démarche évaluée, c'est-à-dire les aspects cognitifs, affectifs et sociaux. Malheureusement, peu de modèles permettent d'opérationnaliser ces aspects (Hadj, 1997).

C'est notamment le cas pour la motivation, qui est pourtant une composante essentielle de la démarche de l'étudiant, surtout lors de la réalisation d'un travail de recherche. Selon Maxwell (1999), les buts d'une recherche scientifique englobent non seulement les objectifs, mais aussi les désirs et les motivations du chercheur : « Ces buts personnels recoupent souvent les buts pratiques ou de recherche, mais ils peuvent aussi inclure des désirs et des besoins profondément enracinés ayant peu de liens avec les raisons « officielles » de réaliser l'étude » (*ibid.*, p. 38). L'auteur relève que les motivations personnelles du chercheur peuvent avoir une incidence importante sur le déroulement de la recherche, et sur la validité des résultats. Il propose donc au chercheur d'identifier clairement ses buts personnels et pratiques (les buts pratiques visent l'accomplissement de quelque chose, par exemple

---

l'obtention d'une note) au début du processus de recherche, et de les garder à l'esprit tout au long de la démarche.

Pour amener l'étudiant à identifier et formuler les buts personnels qui sous-tendent sa démarche, il est important d'inclure cet aspect dans l'évaluation, au moment de l'orientation, mais aussi dans l'évaluation certificative. La formulation des buts personnels est une compétence stratégique ayant trait à la connaissance de soi, et nous disposons ainsi d'un critère opérationnel pour évaluer un aspect affectif et éventuellement social de la démarche.

L'évaluation formative permet également de rendre compte d'autres aspects affectifs et sociaux liés à la motivation de l'étudiant. Selon Viau (1999), l'évaluation formative favorise le maintien de la motivation de l'apprenant, en renforçant son sentiment d'efficacité personnelle : il doit en effet analyser la difficulté relative d'une tâche, ce qui le conduit à en tirer les informations nécessaires pour réajuster sa démarche et mobiliser l'énergie mentale nécessaire à sa réalisation. Cela lui permet de faire des prédictions sur sa probabilité de réussite, une composante importante de la motivation (Bandura, 1997). Mais pour que ces efforts soient valorisés en tant que preuves de l'engagement de l'étudiant, il est important qu'ils soient pris en compte dans l'évaluation (Viau, 1994).

Pour rendre compte de l'ensemble des apprentissages réalisés, l'évaluation finale d'un travail écrit devrait donc également tenir compte des informations relatives à l'évaluation formative. Les critères d'évaluation au niveau de l'action porteraient alors sur l'analyse des difficultés et l'efficacité des réajustements ; les critères d'évaluation au niveau de la personne seraient centrés sur des comportements tels que poser des questions ou s'organiser en préparant des éléments en vue de l'évaluation formative.

Malgré les difficultés potentiellement liées à la nature de la dimension motivationnelle, il est donc quand même possible d'identifier un certain nombre d'indicateurs de la motivation de l'étudiant : la formulation de buts personnels, les questions et éléments préparés lors de l'analyse des difficultés liées à la tâche, et les réajustements réalisés.

L'évaluation d'un travail de recherche implique donc l'orientation de l'étudiant vers le choix d'un thème et d'une méthode, la régulation de sa démarche et la certification de sa réussite sur la base des informations livrées dans le compte-rendu écrit. Cette évaluation se base sur un ensemble de critères relatifs à l'efficacité et à la qualité de la démarche, la satisfaction de

---

l'étudiant et du formateur, et aux savoir-faire et savoir-être mis en œuvre au cours de la recherche. Mais les échelles d'évaluation actuelles ne retiennent généralement que les critères de correction, basés sur les informations écrites et traduits en indicateurs. Et c'est essentiellement sur ces critères que se base l'autre volet de l'évaluation, c'est-à-dire la mesure.

### **1.2.2. Le processus de mesure dans l'évaluation**

Comme nous l'avons vu, il est important de définir clairement les critères de l'évaluation, car de leur pertinence va dépendre la validité de l'évaluation.

#### **1.2.2.1. La mesure des critères d'évaluation**

Pour qu'un critère d'évaluation soit pertinent, il doit tenir compte de trois dimensions : les objectifs, les situations et les variables liés à l'apprentissage (Martin et Savary, 1996). Par exemple, si le respect des règles de rédaction fait partie des objectifs d'un travail écrit, l'évaluation devra contenir un critère à ce sujet. La prise en compte des situations d'apprentissage implique d'élaborer des critères évaluant la démarche effectuée par l'étudiant, et non seulement le produit fini. Quant aux variables, il peut s'agir par exemple de différencier les critères d'évaluation d'un travail théorique de ceux d'un travail empirique.

Afin de faciliter l'élaboration des critères, De Ketele et Rogiers (1999) proposent de distinguer deux types de critères : les critères minimaux, ou fondamentaux, et les critères de perfectionnement. Les critères minimaux désignent « ce qui doit être strictement réalisé si l'on veut assurer une qualification précise, si l'on veut ne pas compromettre la suite de l'apprentissage ou l'entrée dans un cycle d'études ultérieures (...). » (p.62). Il s'agit des critères essentiels, qui vont déterminer la réussite ou l'échec d'un travail.

Les critères de perfectionnement « permettent de situer la performance entre la maîtrise minimale et la maîtrise totale ou maximale ; ils veulent tenir compte des ressources du sujet. » (*ibid.*). Ces critères déterminent la qualité du travail, une fois que les critères minimaux sont remplis.

---

Lorsque les critères sont bien définis, il est possible de les mesurer, c'est-à-dire de leur assigner une valeur. On obtient alors une variable, c'est-à-dire une quantité ou une qualité susceptible de changer, de prendre différentes valeurs. Ces différentes valeurs sont appelées modalités : l'évaluation consiste alors à faire correspondre un chiffre à une modalité observée (De Ketele et Rogiers, 1999).

Il existe trois types de variables : les variables qualitatives, continues et discrètes. Les variables qualitatives s'expriment sous forme de catégories nominales (par exemple « réussite » ou « échec »). Les variables continues peuvent prendre toutes les valeurs possibles, y compris la valeur zéro. Les variables discrètes ne peuvent prendre que quelques valeurs comprises entre deux nombres fixés, valeurs qu'il est possible d'énumérer (Huot, 2003).

Le type de variable retenu pour mesurer un critère va déterminer le type d'échelle utilisé.

#### 1.2.2.2. Les échelles d'évaluation

Il existe différentes formes d'échelles d'évaluation :

- Les échelles nominales : on attribue une valeur arbitraire à une variable qualitative.
- Les échelles ordinales : les variables qualitatives sont classées en rang ascendant ou descendant, le zéro n'ayant pas de valeur absolue.
- Les échelles d'intervalle : les variables continues sont placées sur une échelle ; la distance numérique entre chaque valeur correspond à la réalité.
- Les échelles de rapport : il s'agit d'échelles d'intervalles ayant le point zéro comme origine (De Ketele et Rogiers, 1999).

Par exemple, on fixe une mesure nominale lorsque l'on décide que zéro signifie « échec » et un « réussite ». L'échelle de notation de 1 à 6 (où 1 = insuffisant et 6 = très bien) est une mesure ordinale, et la mesure du quotient intellectuel est une mesure d'intervalle. Si, dans une évaluation, on attribue un point à chaque réponse correcte, il s'agit d'une mesure de rapport (le résultat zéro signifiant qu'il n'y a aucune réponse correcte).

Les échelles d'évaluation des travaux écrits sont des échelles ordinales : les valeurs attribuées aux différents critères s'échelonnent sur différents degrés (par exemple de 0 à 5) auxquels

---

correspondent des modalités (par exemple 0 = « ne correspond pas du tout » et 5 = « correspond entièrement »).

L'utilisation d'échelles ordinales présente certaines limitations : d'une part, la fidélité inter-juges n'est pas garantie, puisque la mesure est construite sur la base de valeurs nominales, susceptibles de laisser place à une certaine subjectivité. De plus, les intervalles à l'intérieur d'une même échelle n'ont pas nécessairement la même valeur, ce qui empêche d'effectuer des opérations arithmétiques, puisqu'il ne s'agit pas véritablement de nombres. L'addition des résultats obtenus et le calcul d'une moyenne sur la base d'échelles ordinales constituent donc des erreurs méthodologiques. Il est possible de les éviter en utilisant deux autres types d'indices : le mode et le médian (Charlier, 2003).

Le mode correspond au résultat qui revient le plus fréquemment dans une série. Par exemple, si l'étudiant obtient une fois « insuffisant », une fois « suffisant », trois fois « bien » et deux fois « très bien », le résultat final sera « bien ».

Le médian correspond au résultat qui divise l'ensemble des résultats en deux parties égales lorsqu'ils sont rangés en ordre croissant. Si l'on reprend notre exemple précédent, on obtient la série suivante : insuffisant, suffisant, bien, bien, bien, très bien, très bien. Le résultat situé au milieu de la série est « bien ».

Le médian apparaît comme plus objectif que le mode dans l'évaluation des résultats, car il est peu influencé par le fait que ceux-ci soient distribués de façon asymétrique, ce qui arrive fréquemment dans les évaluations (Charlier, 2003 ; Huot, 2003).

L'évaluation d'un travail écrit doit donc se baser sur un ensemble de critères pertinents, c'est-à-dire tenant compte des situations, des variables et des objectifs relatifs à l'apprentissage effectué. Les valeurs attribuées aux critères d'évaluation d'un travail écrit sont généralement nominales ; nous sommes donc en présence de variables qualitatives, qui sont le plus souvent classées en rang ascendant sur une échelle ordinale. La méthode d'analyse la plus appropriée à une échelle de ce type est le calcul du médian.

Après avoir introduit la problématique liée à l'évaluation des travaux de recherche écrits dans une perspective théorique, nous allons, dans la seconde partie de notre travail, ancrer ces considérations à un niveau pratique. Nous présentons les divers types de travaux existant dans

---

notre dispositif de formation, le scénario pédagogique y étant relié et, enfin, la démarche de révision du processus évaluatif pour chacun d'eux.

## 2. Évaluation des travaux écrits en Pédagogie curative clinique et Education spécialisée

### 2.1. Présentation du dispositif de formation

Dans ce chapitre, nous présentons le dispositif de formation concernant la réalisation des travaux de recherche en Pédagogie Curative Clinique et Education Spécialisée (PCC), pour la filière Diplôme (Bachelor). Les étudiants suivant la formation en Bachelor doivent réaliser deux travaux de recherche : le Travail de Séminaire et le Travail de Diplôme.

#### 2.1.1. Les Travaux de Diplôme

Le Travail de Diplôme (TD) consiste en une recherche portant sur un sujet scientifique ou professionnel, s'inscrivant dans le champ de la pédagogie curative et éducation spécialisée, et favorisant l'apprentissage des méthodes de recherche et des techniques de présentation d'un travail écrit. Il s'inscrit dans le cursus du diplôme universitaire en pédagogie curative clinique (Bachelor) et répond aux finalités décrites dans les *Directives de la section de pédagogie curative clinique et éducation spécialisée* du 02.10.03 (voir en annexe p. 67).

### 2.1.1.1. Scénario pédagogique du Travail de Diplôme

Les objectifs du TD sont divisés en deux parties : les objectifs liés au contenu et les objectifs liés à la forme. Tels qu'ils sont formulés dans les *Directives*, ces objectifs font référence au traitement cognitif en lien avec la réalisation du travail.

Les objectifs liés au contenu visent l'apprentissage des méthodes de recherche scientifique. Il s'agit pour l'étudiant d'apprendre à :

- Délimiter un champ de recherche,
- Identifier une problématique de ce champ suscitant l'intérêt scientifique ou professionnel,
- Organiser les problèmes autour d'un thème central (sujet du travail),
- Élaborer des questions et/ou hypothèses de recherche,
- Développer des réponses en se basant sur la littérature,
- Argumenter ces réponses de façon critique,
- Faire une recherche bibliographique,
- Sélectionner les documents pertinents, c'est-à-dire en lien avec la problématique et scientifiquement valides.

Les objectifs liés à la forme visent l'apprentissage des règles de rédaction d'un travail scientifique et l'apprentissage de stratégies permettant de transposer le raisonnement effectué dans un texte rédigé. Il s'agit pour l'étudiant d'apprendre à :

- Organiser les documents en fonction d'un plan de présentation,
- Rédiger un texte correspondant aux critères formels d'un travail scientifique (notamment faire des citations correctes et rédiger une bibliographie),
- Organiser le texte de façon équilibrée.

Le TD est dirigé par un formateur ou par le responsable de la formation. La définition du thème est laissée au libre choix de l'étudiant, en fonction de ses intérêts, connaissances préalables et motivations (buts personnels et pratiques). Le formateur peut également proposer un thème à l'étudiant ; il peut aussi refuser un thème proposé par l'étudiant s'il ne correspond pas à ses préoccupations scientifiques ou s'il est trop éloigné du champ de la

---

pédagogie spécialisée. Lorsque le thème est choisi, l'étudiant présente au formateur un plan, une introduction et une bibliographie du travail ; lorsque ceux-ci sont acceptés, il peut réaliser son TD, qu'il déposera sous la forme d'un document écrit de 40 à 60 pages.

Les étudiants bénéficient également d'une séance de préparation de 2h, durant laquelle la méthodologie de recherche leur est présentée. Ils peuvent solliciter des entretiens avec leur formateur tout au long de la réalisation de leur travail. Les autres modalités d'interaction ne sont pas formalisées. Un document écrit, réalisé par les assistants et présentant la méthodologie de recherche, est à leur disposition s'ils le souhaitent. Il sert notamment de référence pour la réalisation de travaux de recherche empirique, aspect qui n'est pas développé dans les *Directives* (Piérart, Cappelli et Tornay, 2005). Un suivi à distance est également possible pour les étudiants qui réalisent leur travail avec les assistants.

Les traces des activités sont constituées par les travaux écrits, en partie déposés à la bibliothèque de l'Institut sur la base de critères de qualité et d'intérêt scientifique ou professionnel. Tous les travaux sont également enregistrés dans une banque de donnée (actuellement non disponible pour les étudiants).

#### 2.1.1.2. Evaluation du Travail de Diplôme

Le choix du thème correspond à une évaluation d'orientation : l'étudiant choisit un thème, la plupart du temps sur des critères de motivation personnelle (il arrive que des étudiants répondent à un mandat, leur TD s'inscrivant alors dans une démarche de recherche-action). Il évalue ensuite avec le formateur s'il est suffisamment outillé pour mener une recherche sur ce thème, sur la base de trois critères principaux: l'utilité de la recherche pour le champ disciplinaire, l'accessibilité des sources bibliographiques et la méthodologie de recueil des données.

L'évaluation formative, qui correspond au suivi des étudiants durant la réalisation de leur TD, n'est pas formalisée : les étudiants sont informés de la possibilité de solliciter des entretiens auprès de la personne qui les suit, mais cela ne constitue en aucun cas une obligation. Comme pour les TS, la régulation porte sur différents aspects :

- Les aspects formels,

- Les aspects liés à la démarche de recherche,
- Les aspects liés au recueil des données et à l'analyse des résultats.

La pré-correction du TD avant le dépôt officiel est également facultative et laissée au libre choix du formateur.

Pour l'évaluation certificative, le travail est déposé à la date fixée par l'Institut (les étudiants ont le choix entre trois délais de dépôt) et corrigé par la personne qui l'a suivi, ainsi que par un deuxième correcteur.

La grille de correction utilisée actuellement (voir en annexe p. 68) présente certaines limites. D'une part, plusieurs items ne sont pas définis de manière suffisamment opérationnelle, ce qui engendre d'importantes divergences de cotation entre les deux correcteurs. Il s'agit notamment de l'item n°4 de la rubrique « Aspects liés au style », des items n°3 à 9 de la rubrique « Aspects liés au contenu » et des deux items de la rubrique « Aspects liés à l'aide ». De plus, certains items évaluent deux critères en même temps : c'est le cas des items 1, 6, 7, 9, 11 et 12 concernant le contenu, et des deux items concernant l'aide. Sur un total de 22 critères, on compte 20 critères de correction et/ou d'appréciation, pour deux critères comportementaux : ce système surévalue donc les compétences spécifiques et démultiplicatrices, puisque seuls deux critères concernent les compétences stratégiques, et aucun ne se réfère aux compétences dynamiques.

Le système de cotation, basé sur le principe d'une échelle ordinale, laisse également une grande place à la subjectivité du correcteur. La signification des degrés (de 0 à 5) n'est pas explicitée : la tendance est donc d'appliquer la note médiane (3) pour éviter le risque de sous ou surévaluer l'étudiant. Enfin, les différents points sont additionnés afin de calculer la note finale, ce qui constitue, comme nous l'avons vu, une erreur méthodologique.

La prise de conscience des limites inhérentes à l'échelle actuelle est à l'origine de la présente démarche de conception d'un nouveau système d'évaluation des TD.

### **2.1.2. Les Travaux de Séminaire**

Au cours de leur première année de formation, les étudiants doivent réaliser un Travail de Séminaire (TS). Il s'inscrit dans le cursus du diplôme universitaire en PCC (Bachelor) et répond aux finalités décrites dans les *Directives*. Le responsable de formation et/ou les

formateurs proposent un choix de thèmes ainsi qu'une méthodologie de recherche. La réussite du TS est obligatoire pour pouvoir se présenter à la première partie des examens du Diplôme, qui a lieu à la fin de la deuxième année de formation (*Organisation des Etudes* du 11 septembre 2003).

### 2.1.2.1. Scénario pédagogique du Travail de Séminaire

Le but de ce travail de recherche est de permettre aux étudiants d'aborder une question de pédagogie curative sous l'angle d'une recherche théorique ou empirique, dans laquelle une place prépondérante est donnée à une ou plusieurs méthodologies de recherche. Sur la base des *Directives*, nous avons reformulé les objectifs du TS de la manière suivante:

<b>Objectifs pour l'enseignant(e)</b> ( <i>Directives 02.10.2003</i> )	<b>Objectifs pour l'étudiant(e)</b>
Familiariser l'étudiant(e) aux méthodes de la recherche scientifique	Appliquer les méthodes de la recherche scientifique
Initier l'étudiant aux techniques de présentation d'un travail écrit	Présenter un travail écrit
Favoriser l'apprentissage de rédaction d'un texte écrit qui correspond aux critères formels d'un travail scientifique	Rédiger un texte écrit correspondant aux critères formels d'un travail scientifique
Préparer l'étudiant(e) à la réalisation du Travail de Diplôme	Réussite du TS (= prérequis pour la réalisation du Travail de Diplôme)

En ce qui concerne les activités, différents thèmes sont proposés aux étudiants au début du premier semestre d'études. Les étudiants disposent de trois semaines pour choisir leur thème. Les formateurs fixent ensuite les modalités de réalisation du travail. Le TS peut être réalisé de manière individuelle ou en groupe.

---

Généralement, les étudiants inscrits auprès d'un même formateur réfléchissent aux différentes manières d'aborder le thème proposé, et se répartissent ensuite en sous-groupes sur la base des sujets retenus, pour la réalisation de la recherche proprement dite. Ils rédigent ensuite un document écrit de 30 à 40 pages retraçant leur démarche de recherche.

Comme nous l'avons vu, les *Directives* abordent de façon très succincte le traitement cognitif (compétences) visé par l'activité en question. Il s'agit, rappelons-le, de :

- l'apprentissage de rédaction d'un texte écrit correspondant aux critères formels d'un travail scientifique et
- l'initiation aux méthodes de la recherche scientifique.

Cette formulation n'est pas suffisamment opérationnelle. De plus, nous avons vu au chapitre 1 que les compétences visées dans la rédaction d'un travail universitaire sont riches et nombreuses. Une reformulation des *Directives* sur la base de ces compétences serait nécessaire et faciliterait le suivi et l'évaluation des travaux.

Les modalités d'interaction se basent essentiellement sur les échanges verbaux entre le formateur et les étudiants lors des entretiens de groupes, ainsi que sur les échanges d'informations entre différents groupes lors de séances en plénum (voir paragraphe suivant). Depuis 2004, un suivi à distance utilisant le support Claroline a été mis en place par les assistants de la Chaire de pédagogie curative clinique et éducation spécialisée. Ce support permet aux étudiants d'échanger des informations avec les membres de leur groupe, le formateur qui les suit et les autres groupes.

Les traces des activités se limitent le plus souvent aux travaux écrits, qui sont également enregistrés dans une banque de données (actuellement non disponible pour les étudiants). L'un des thèmes des TS de l'année académique 2001-2002 a fait l'objet d'une publication (Piérart, Cappelli et Tornay, 2005).

#### 2.1.2.2. Évaluation du Travail de Séminaire

Le mode de régulation de la réalisation du travail est, comme nous l'avons déjà mentionné, laissé au libre choix du formateur.

---

Depuis le début de l'année académique 2002-2003, les assistants ont collaboré en vue de développer l'évaluation formative des TS. La régulation porte sur différents aspects :

- Les aspects formels (structure du travail écrit, références, etc.),
- Les aspects liés à la démarche de recherche (constitution d'une bibliographie, méthodologie),
- Les aspects liés au recueil des données et à l'analyse des résultats.

Les étudiants apportent des éléments préparés en vue de l'évaluation formative et réajustent leur démarche en fonction des suggestions et remarques de l'assistant sur ces trois aspects.

Les assistants ont décidé de proposer des thèmes appartenant à un même domaine de recherche, ce qui a permis d'instaurer, en plus du suivi individuel des groupes, des séances de régulation durant lesquelles chaque groupe d'étudiants présente sa démarche à l'ensemble des groupes. Les réflexions suscitées fournissent des éléments de régulation intéressants que les étudiants peuvent ensuite intégrer à leur démarche. La dernière évaluation formative qui leur est proposée est une précorrection du document écrit.

Il faut préciser que cette démarche ne concerne ni les étudiants suivis par le responsable de la formation, ni les étudiants qui sont amenés, pour différentes raisons, à réaliser leur TS de manière individuelle.

Pour l'évaluation certificative, le travail est déposé à la date fixée par l'Institut et corrigé par la personne qui l'a suivi. L'échelle d'évaluation actuellement utilisée pour la certification (voir en annexe p. 69) ne rend pas compte de l'ensemble de la démarche effectuée.

La plupart des critères ne sont pas opérationnels, les indicateurs n'étant pas suffisamment précis (par exemple « travail réalisé avec une certaine indépendance »). De plus, sur un total de dix critères, sept constituent des critères de correction (n°3, 4, 6, 7, 9 et 10), pour seulement deux critères d'appréciation (n°1 et 2) et un seul critère comportemental (n° 8). Les compétences spécifiques et démultiplicatrices sont donc surévaluées au détriment des compétences stratégiques (évaluées uniquement par l'item 8) et des compétences dynamiques, qui n'apparaissent pas dans l'évaluation.

Pour ces différents motifs, un remaniement du système d'évaluation des TS s'est également avéré nécessaire.

## 2.2. Élaboration du nouveau système d'évaluation

Nous allons maintenant nous pencher sur le lien existant entre les diverses compétences (spécifiques, démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques) nécessaires à la rédaction d'un travail de recherche écrit et les produits à partir desquels les critères d'évaluation seront élaborés. Nous introduirons les critères en second lieu, en nous basant sur les *Directives* et sur l'ancienne grille de correction. Dans un troisième temps, nous présentons le système de cotation des nouvelles grilles.

### 2.2.1. Lien entre compétences nécessaires à la réalisation d'un travail écrit et produits

Afin de nous diriger vers l'élaboration d'une nouvelle grille de correction, une adéquation entre les compétences et le produit de ces dernières est nécessaire. Après avoir développé, dans la partie théorique, les différentes compétences activées lors de la production d'un travail écrit, il est important de délimiter le produit dans lequel ces dernières s'inscrivent.

Nous avons commencé par introduire au sens large les compétences de base que l'apprenant doit activer durant le processus d'élaboration du travail écrit. Toutes les compétences citées dans la première phase (voir paragraphe 1.1.2.3.) ne sont pas présentes, car elles ne renvoient pas nécessairement à des produits exigés par notre dispositif de formation. Dans cette phase, la compétence à activer est déjà distinguée du produit dans lequel elle s'inscrit. Le produit est donc considéré en tant que support évaluatif à partir duquel seront élaborés les critères retenus pour l'évaluation. Dans cette phase, le recours aux *Directives* s'est matérialisé. Le lien entre les compétences activées et leur produit peut être différent selon que l'étudiant(e) choisisse de rédiger un travail de recherche théorique ou empirique. Les items en orange font référence uniquement aux travaux empiriques, alors que les items en noirs sont présents dans les deux sortes de travaux.

<b>Compétences spécifiques</b>	<b>Produits</b>
Augmentation des connaissances disciplinaires et/ou interdisciplinaires	Savoirs disciplinaires et/ou interdisciplinaires retenus comme sujet de travail Littérature proposée dans le travail

	Bibliographie
Respect des règles de rédaction imposées	Texte rédigé Résumé Introduction Introduction de la partie empirique Partie empirique du travail Conclusion
Rédaction d'un texte en fonction d'un plan de présentation	Texte rédigé

Compétences démultiplicatrices	Produits
Rédaction d'un texte (savoir-faire)	Texte rédigé
Utilisation d'un programme de traitement de texte pour la rédaction du document	Texte rédigé à l'ordinateur
Recherche de littérature	Littérature proposée dans le travail

Compétences stratégiques	Produits
Construction d'une problématique de recherche	Questions (et) hypothèses de recherche présentées Introduction (générale)
Confrontation de sa pensée à des références théoriques (et) empiriques	Partie empirique du travail Littérature proposée dans le travail Traitement des données théoriques (et) empiriques
Intégration, articulation et mise en lien des différents éléments théoriques (et) empiriques	Traitement des données théoriques (et) empiriques Littérature proposée dans le travail Conclusion
Identification des buts personnels et/ou pratiques liés au choix du sujet	Introduction (générale)
Évaluation du savoir préalable dans le	Introduction (générale)

domaine choisi	
Demande d'aide ou d'avis aux supports sociaux formateurs	Suivi de l'étudiant(e)

Compétences dynamiques	Produits
Réajustement suite aux échanges	Réajustements
Preuve d'initiative dans la réalisation du travail	Parties du travail (introduction, chapitres...) présentées durant l'évaluation formative Points obtenus pour les différentes parties du travail
Délimitation d'un sujet de travail	Sujet retenu

La troisième phase met en lien les compétences à activer, les critères d'évaluation et le rappel des produits auxquels ils correspondent.

### **2.2.2. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation**

#### **2.2.2.1. Élaboration des critères d'évaluation**

Les critères d'évaluation présentés dans cette phase sont issus des items de l'ancienne grille d'évaluation des travaux de diplôme, des *Directives* que l'étudiant reçoit au début de son travail et de nos réflexions théoriques. En ce qui concerne l'ancienne grille d'évaluation des travaux de diplôme, il y a eu remaniement de certains items, comme nous l'avons expliqué plus haut, notamment des items dans lesquels plusieurs critères étaient condensés. Nous avons alors choisi de fragmenter ces items en plusieurs parties, chacune devant, selon nous, être évaluée séparément. Des critères évaluatifs issus des *Directives* (inexistants sur l'ancienne grille d'évaluation) ont également été rajoutés. L'étudiant devant tenir compte des *Directives* dans la rédaction de son travail, il nous a semblé pertinent d'insérer ces éléments dans la nouvelle grille d'évaluation.

---

Après avoir présenté les différents items retenus, que ce soit pour un travail de recherche théorique ou empirique, items liés aux différentes compétences existantes, notre attention s'est portée sur leur mise en place au sein d'une grille d'évaluation. La difficulté inhérente à l'intégration des critères dans des compétences s'est posée. Les niveaux de la pyramide de Leclercq n'étant pas mutuellement exclusifs et formant un tout dynamique, comme nous avons pu le voir dans la partie théorique sur ce sujet, nous nous sommes retrouvées face à des critères évaluatifs demandant l'activation évidente de plusieurs compétences.

Les compétences *spécifiques* comprennent les critères établis par les *Directives* pour la rédaction du travail écrit. Il est évident que ces critères font aussi l'objet d'une activation de compétences stratégiques (par exemple les critères demandant une présentation, une description, une énonciation ou encore un rappel). Nous les y avons placés en raison d'une demande de conformation de la part de l'apprenant à des critères établis, donc de nature spécifique (règles de rédaction), bien que nous soyons conscientes de leurs interrelations avec d'autres compétences.

La première compétence démultipliatrice (rédaction d'un texte) est déjà évaluée dans les compétences spécifiques (rédaction d'un texte en fonction d'un plan de présentation). La seconde (utilisation de l'ordinateur) ne constitue pas une exigence au sein de notre dispositif (l'étudiant peut faire traiter électroniquement son texte par une tierce personne). Seule la recherche de littérature peut être liée à un produit dont est tiré un critère évaluatif.

#### 2.2.2.2. Conception des nouvelles grilles d'évaluation

Les nouvelles grilles sont présentées selon l'ordre d'apparition des parties du travail (produits) ; la correction en est alors plus aisée, suivant un ordre logique de lecture. Nous avons créé un guide d'utilisation pour chacune des grilles (voir en annexe pp. 70, 72, 74 et 76). Grâce à ces guides, le correcteur peut sans peine comprendre les fondements de son outil évaluatif. Il peut également s'y référer lorsqu'un doute s'insère dans son esprit. Certaines compétences spécifiques et stratégiques sont insérées en tant que prérequis dans les grilles d'évaluation, car les critères auxquels elles sont reliées constituent une condition préalable à la réalisation du travail.

---

Afin de consolider la cohérence des items retenus et de leur présentation, nous avons soumis la question à nos différents collègues. Les présentes grilles sont le fruit d'un consensus au sein de l'équipe.

### **2.2.3. Différenciation des grilles d'évaluation selon le type de travail écrit**

Il est nécessaire de distinguer dans cette phase les différences de critères évaluatifs pouvant exister entre les travaux de recherche écrits *théoriques* et les travaux de recherche écrits *empiriques*. En effet, l'étudiant ayant le choix de réaliser le travail souhaité entre ces deux catégories, les critères d'évaluation en découlant se doivent d'être séparés en vue de l'élaboration des grilles de correction. Nous avons également différencié les grilles d'évaluation des TS de celles des TD, le nombre de critères étant plus élevé pour les seconds.

### 2.2.3.1. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation pour les Travaux de Diplôme théoriques

<b>Compétences spécifiques</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Augmentation des connaissances disciplinaires et/ou interdisciplinaires	Le sujet est en lien avec le domaine de la pédagogie curative	Savoirs disciplinaires et/ou interdisciplinaires retenus comme sujet de travail
	Les apports théoriques présentés sont scientifiquement valides	Littérature proposée dans le travail
	Tous les apports théoriques cités se retrouvent dans la bibliographie	Littérature proposée dans le travail Bibliographie
Respect des règles de rédaction imposées	Le texte rédigé est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé
	Les citations sont conformes aux critères formels des Directives	Texte rédigé
	La table des matières est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé
	La bibliographie est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé
	Le texte respecte les règles de grammaire française	Texte rédigé
	Le texte respecte les règles d'orthographe	Texte rédigé
	Le résumé présente le sujet retenu	Résumé
	Le résumé présente les problèmes liés au sujet retenu	Résumé
	Le résumé présente les questions de recherche	Résumé

	Le résumé présente la littérature retenue	Résumé
	Le résumé présente les résultats obtenus	Résumé
	La problématique de recherche est clairement énoncée	Introduction
	La méthode de travail est décrite avec précision	Introduction
	La conclusion rappelle la démarche effectuée	Conclusion
	La conclusion rappelle les résultats obtenus	Conclusion
Rédaction d'un texte en fonction d'un plan de présentation	La structure du travail est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé

<b>Compétences démultiplicatrices</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Recherche de littérature	Des apports théoriques sont présentés	Littérature proposée dans le travail

<b>Compétences stratégiques</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Construction d'une problématique de recherche	Des questions de recherche sont posées	Questions de recherche présentées
	Les questions de recherche posées apportent des connaissances supplémentaires dans le domaine traité	Questions de recherche présentées
	L'importance de la recherche est bien argumentée	Introduction

Confrontation de sa pensée à des références théoriques	Le corps de texte propose une réflexion cohérente sur les questions et la problématique de départ retenues	Traitement des données théoriques
	La reformulation par l'étudiant(e) du contenu des apports théoriques est fidèle à l'idée des auteurs	Littérature proposée dans le travail
Intégration, articulation et mise en lien des différents éléments théoriques	Les éléments théoriques s'articulent autour d'un fil conducteur de façon cohérente tout au long du travail	Traitement des données théoriques
	Les apports théoriques présentés s'inscrivent dans le contexte de la problématique abordée	Littérature proposée dans le travail
	Les divisions et les sous-divisions sont intitulées correctement par rapport aux contenus théoriques présentés	Traitement des données théoriques
	La conclusion présente les points forts et les points faibles du travail	Conclusion
	La conclusion présente le développement de perspectives possibles	Conclusion
Identification des buts personnels et/ou pratiques liés au choix du sujet	L'argumentation liée au choix du sujet présente les buts personnels et/ou pratiques de l'étudiant(e)	Introduction
Évaluation du savoir préalable dans le domaine choisi	L'argumentation liée au choix du sujet présente le savoir préalable de l'étudiant(e) concernant le sujet	Introduction
Demande d'aide ou d'avis aux supports sociaux formateurs	Sollicitation d'aide de la part de l'étudiant(e)	Suivi de l'étudiant(e)

<b>Compétences dynamiques</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Délimitation d'un sujet de travail	L'étudiant(e) a choisi un sujet selon ses préférences ou selon un thème suggéré	Sujet retenu
Réajustements suite aux échanges	L'étudiant(e) réajuste sa propre démarche sur la base de l'évaluation formative	Réajustements
Preuve d'initiative dans la réalisation du travail	L'étudiant(e) prépare des éléments en vue de l'évaluation formative	Parties du travail (introduction, chapitres...) présentées durant l'évaluation formative
	L'étudiant(e) réalise son travail de manière autonome	Points obtenus pour les différentes parties du travail

### 2.2.3.2. Grille de correction pour les Travaux de Diplôme théoriques (GRETE – théorique)

La grille prête à l'emploi est présentée en annexe (p. 71).

#### **Prérequis à la réalisation du travail**

Choix du sujet : Sujet choisi par l'étudiant(e) ou Sujet suggéré

Questions de recherche posées

#### **Résumé**

Le résumé présente le sujet retenu

Le résumé présente les problèmes liés au sujet retenu

Le résumé présente les questions de recherche

Le résumé présente la littérature retenue

Le résumé présente les résultats obtenus

#### **Introduction**

L'importance de la recherche est bien argumentée

La méthode de travail est décrite avec précision

La problématique de recherche est clairement énoncée

L'argumentation liée au choix du sujet présente les buts personnels et/ou pratiques de l'étudiant (e)

L'argumentation liée au choix du sujet présente le savoir préalable de l'étudiant(e) concernant le sujet

### **Texte rédigé**

La structure du travail est conforme aux critères formels des Directives

Le texte rédigé est conforme aux critères formels des Directives

Les citations sont conformes aux critères formels des Directives

La table des matières est conforme aux critères formels des Directives

La bibliographie est conforme aux critères formels des Directives

Le texte respecte les règles de grammaire française

Le texte respecte les règles d'orthographe

### **Littérature proposée dans le travail**

Des apports théoriques sont présentés

Les apports théoriques présentés sont scientifiquement valides (sources)

Les apports théoriques présentés s'inscrivent dans le contexte de la problématique abordée

La reformulation par l'étudiant(e) du contenu des apports théoriques est fidèle à l'idée des auteurs

Tous les apports théoriques cités se retrouvent dans la bibliographie

### **Traitement des données théoriques**

Le corps de texte propose une réflexion cohérente sur les questions et la problématique de départ retenues

Les éléments théoriques s'articulent autour d'un fil conducteur de façon cohérente tout au long du travail

Les divisions et les sous-divisions sont intitulées correctement par rapport aux contenus théoriques présentés

### **Conclusion**

La conclusion rappelle la démarche effectuée

La conclusion rappelle les résultats obtenus

La conclusion présente les points forts et les points faibles du travail

La conclusion présente le développement de perspectives possibles

### **Évaluation formative**

*Si aucune évaluation formative n'est nécessaire à la réalisation du travail (nécessité de l'évaluation formative déterminée par la qualité des critères présentés précédemment) :*

L'étudiant réalise son travail de manière autonome

*Si une évaluation formative est nécessaire à la réalisation du travail :*

L'étudiant sollicite de l'aide

L'étudiant(e) prépare des éléments en vue de l'évaluation formative (questions, parties du travail)

L'étudiant(e) réajuste sa démarche sur la base de l'évaluation formative

### 2.2.3.3. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation pour les Travaux de Diplôme empiriques

Dans le système d'évaluation actuel, il n'existe aucune différenciation entre les TD théoriques (appelés « thèmes – compilation ») et les travaux nécessitant une recherche empirique. Il nous a paru important de proposer une évaluation propre à chaque type de démarche, sans pour autant que le choix de l'une ou l'autre soit plus favorable à la réussite.

Sur la base du document de travail proposé aux étudiants (Cappelli, Piérart et Tornay, 2005), nous avons sélectionné des critères d'évaluation spécifiques à une recherche empirique. Ces critères portent sur trois produits n'apparaissant pas dans un travail théorique :

- La méthode de recueil des données (entretiens, observations, questionnaires, etc.),
- L'échantillon de recherche (taille, sujets, etc.),
- L'analyse des données (analyse de contenu, statistiques, etc.).

Pour chacun de ces produits, deux compétences stratégiques sont évaluées :

- Présenter, décrire et argumenter le choix d'une méthode de travail,
- Intégrer, articuler et mettre en lien différents éléments empiriques.

Pour évaluer ces compétences, il est demandé aux étudiants qui choisissent une démarche empirique de séparer le travail en deux parties, l'une théorique et l'autre empirique. La partie empirique doit contenir les éléments suivants :

- a) Introduction
- b) Formulation des hypothèses de travail
- c) Présentation de la recherche
- d) Présentation des résultats
- e) Analyse et discussion des résultats
- f) Conclusion.

Les trois premiers éléments permettent de vérifier si l'étudiant est capable de présenter, décrire et argumenter le choix d'une méthode de travail ; les trois suivants s'il est capable d'intégrer, d'articuler et de mettre en lien différents éléments empiriques.

Ainsi, la réalisation d'un travail de recherche empirique exige un plus grand nombre de compétences stratégiques que celle d'un travail uniquement théorique. Mais le système de cotation basé sur le calcul du médian et l'importance accordée à l'évaluation formative limitent le risque de pénaliser les étudiants optant pour ce type de démarche.

<b>Compétences spécifiques</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Augmentation des connaissances disciplinaires et/ou interdisciplinaires	Le sujet est en lien avec le domaine de la pédagogie curative	Savoirs disciplinaires et/ou interdisciplinaires retenus comme sujet de travail
	Les apports théoriques présentés sont scientifiquement valides	Littérature proposée dans le travail
	Tous les apports théoriques cités se retrouvent dans la bibliographie	Littérature proposée dans le travail  Bibliographie
Respect des règles de rédaction imposées	Le texte rédigé est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé
Rédaction d'un texte en fonction d'un plan	Les citations sont conformes aux critères formels des Directives	Texte rédigé

de présentation	La table des matières est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé
	La bibliographie est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé
	Le texte respecte les règles de grammaire française	Texte rédigé
	Le texte respecte les règles d'orthographe	Texte rédigé
	L'introduction de la partie empirique présente l'objet de recherche	Introduction de la partie empirique
	L'introduction présente la méthodologie empirique retenue	Introduction de la partie empirique
	La démarche d'échantillonnage est présentée	Partie empirique du travail
	La méthode de recueil des données est présentée	Partie empirique du travail
	La méthode d'analyse des données est présentée	Partie empirique du travail
	Le résumé présente le sujet retenu	Résumé
	Le résumé présente les problèmes liés au sujet retenu	Résumé
	Le résumé présente les questions de recherche	Résumé
	Le résumé présente la littérature et le matériel empirique retenus	Résumé
	Le résumé présente les résultats obtenus	Résumé
	La problématique de recherche est clairement énoncée	Introduction générale
	La méthode de travail est décrite avec précision	Introduction générale

	La conclusion rappelle la démarche effectuée	Conclusion
	La conclusion rappelle les résultats obtenus	Conclusion
	La structure du travail est conforme aux critères formels des Directives	Texte rédigé

<b>Compétences démultiplicatrices</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Recherche de littérature	Des apports théoriques sont présentés	Littérature proposée dans le travail

<b>Compétences stratégiques</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Construction d'une problématique de recherche	Des questions et hypothèses de recherche sont posées	Questions et hypothèses de recherche présentées
	Les questions et hypothèses de recherche posées apportent des connaissances supplémentaires dans le domaine traité	Questions et hypothèses de recherche présentées
	L'importance de la recherche est bien argumentée	Introduction générale
Confrontation de sa pensée à des références théoriques et empiriques	Le corps de texte propose une réflexion cohérente sur les questions et la problématique de départ retenues	Traitement des données théoriques et empiriques
	La reformulation par l'étudiant(e) du contenu des apports théoriques est fidèle à l'idée des auteurs	Littérature proposée dans le travail
Confrontation de sa pensée à du matériel	L'échantillonnage est compatible avec les questions de recherche	Partie empirique du travail

empirique	La méthode de recueil des données est compatible avec les questions de recherche	Partie empirique du travail
	La méthode d'analyse des données est compatible avec les questions de recherche	Partie empirique du travail
	Le choix de la démarche empirique est argumenté	Introduction de la partie empirique
	Le choix de la méthode de recueil des données est argumenté	Partie empirique du travail
	Le choix de l'échantillonnage est argumenté	Partie empirique du travail
Confrontation de sa pensée à des données empiriques	Les données empiriques recueillies sont comparées	Traitement des données théoriques et empiriques
	Les données empiriques sont présentées de façon synthétique	Traitement des données théoriques et empiriques
	L'analyse des données empiriques apporte des réponses aux questions de recherche	Traitement des données théoriques et empiriques
Intégration, articulation et mise en lien des différents éléments théoriques et/ou empiriques	Les éléments théoriques et empiriques s'articulent autour d'un fil conducteur de façon cohérente tout au long du travail	Traitement des données théoriques et empiriques
	Les apports théoriques présentés s'inscrivent dans le contexte de la problématique abordée	Littérature proposée dans le travail
	Les divisions et les sous-divisions sont intitulées correctement par rapport aux contenus théoriques et empiriques présentés	Traitement des données théoriques et empiriques
	La conclusion présente les points forts et les points faibles du travail	Conclusion

	La conclusion présente le développement de perspectives possibles	Conclusion
Identification des buts personnels et/ou pratiques liés au choix du sujet	L'argumentation liée au choix du sujet présente les buts personnels et/ou pratiques de l'étudiant(e)	Introduction générale
Évaluation du savoir préalable dans le domaine choisi	L'argumentation liée au choix du sujet présente le savoir préalable de l'étudiant(e) concernant le sujet	Introduction générale
Demande d'aide ou d'avis aux supports sociaux formateurs	Sollicitation d'aide de la part de l'étudiant(e)	Suivi de l'étudiant(e)

<b>Compétences dynamiques</b>	<b>Critères évaluatifs</b>	<b>Produits</b>
Délimitation d'un sujet de travail	L'étudiant a choisi un sujet selon ses préférences ou selon un thème suggéré	Sujet retenu
Réajustements suite aux échanges	L'étudiant(e) réajuste sa propre démarche sur la base de l'évaluation formative	Réajustements
Preuve d'initiative dans la réalisation du travail	L'étudiant(e) prépare des éléments en vue de l'évaluation formative	Parties du travail (introduction, chapitres...) présentées durant l'évaluation formative
	L'étudiant(e) réalise son travail de manière autonome	Points obtenus pour les différentes parties du travail

#### 2.2.3.4. Grille d'évaluation pour les Travaux de Diplôme empiriques (GRETE – empirique)

La grille prête à l'emploi est présentée en annexe (p. 73).

**Prérequis à la réalisation du travail**

Choix du sujet : Sujet choisi par l'étudiant(e) ou Sujet suggéré

Questions de recherche posées

**Résumé**

Le résumé présente le sujet retenu

Le résumé présente les problèmes liés au sujet retenu

Le résumé présente les questions de recherche

Le résumé présente la littérature et le matériel empirique retenus

Le résumé présente les résultats obtenus

**Introduction générale**

L'importance de la recherche est bien argumentée

La méthode de travail est décrite avec précision

La problématique de recherche est clairement énoncée

L'argumentation liée au choix du sujet présente les buts personnels et/ou pratiques de l'étudiant(e)

L'argumentation liée au choix du sujet présente le savoir préalable de l'étudiant(e) concernant le sujet

**Introduction de la partie empirique**

L'introduction de la partie empirique présente l'objet de la recherche

Le choix de la démarche empirique est argumenté

L'introduction présente la méthodologie empirique retenue

**Texte rédigé**

La structure du travail est conforme aux critères formels des Directives

Le texte rédigé est conforme aux critères formels des Directives

Les citations sont conformes aux critères formels des Directives

La table des matières est conforme aux critères formels des Directives

La bibliographie est conforme aux critères formels des Directives

Le texte respecte les règles de grammaire française

Le texte respecte les règles d'orthographe

**Littérature proposée dans le travail**

Des apports théoriques sont présentés

Les apports théoriques présentés sont scientifiquement valides (sources)

Les apports théoriques présentés s'inscrivent dans le contexte de la problématique abordée

La reformulation par l'étudiant(e) du contenu des apports théoriques est fidèle à l'idée des auteurs

Tous les apports théoriques cités se retrouvent dans la bibliographie

**Partie empirique du travail**

La démarche d'échantillonnage est présentée

Le choix de l'échantillonnage est argumenté

L'échantillonnage est compatible avec les questions de recherche

La méthode de recueil de données est présentée

Le choix de la méthode de recueil des données est argumenté

La méthode de recueil des données est compatible avec les questions de recherche

La méthode d'analyse des données est présentée

La méthode d'analyse des données est compatible avec les questions de recherche

**Traitement des données théoriques et empiriques**

Les données empiriques recueillies sont analysées

Les données empiriques sont présentées de façon synthétique (résultats)

L'analyse des données empiriques apporte des réponses aux questions de recherche

Les éléments théoriques et empiriques s'articulent autour d'un fil conducteur de façon cohérente tout au long du travail

Les divisions et les sous-divisions sont intitulées correctement par rapport aux contenus théoriques et empiriques présentés

Le corps de texte propose une réflexion cohérente sur les questions et la problématique de départ retenues

**Conclusion**

La conclusion rappelle la démarche effectuée

La conclusion rappelle les résultats obtenus

La conclusion présente les points forts et les points faibles du travail

La conclusion présente le développement de perspectives possibles

### **Évaluation formative**

*Si aucune évaluation formative n'est nécessaire à la réalisation du travail (nécessité de l'évaluation formative déterminée par la qualité des critères présentés précédemment) :*

L'étudiant réalise son travail de manière autonome

*Si une évaluation formative est nécessaire à la réalisation du travail :*

L'étudiant sollicite de l'aide

L'étudiant(e) prépare des éléments en vue de l'évaluation formative (questions, parties du travail)

L'étudiant(e) réajuste sa démarche sur la base de l'évaluation formative

Après avoir identifié les différents critères évaluatifs pour les Travaux de Diplôme, critères liés aux diverses compétences issues de la pyramide de Leclercq, nous sommes en mesure également de construire la grille de correction des Travaux de Séminaire (TS). Comme pour les TD, il y a lieu de distinguer l'évaluation des travaux théoriques et empiriques.

#### 2.2.3.5. Lien entre compétences, produits et critères d'évaluation pour les Travaux de Séminaire

Comme nous l'avons vu, le TS constitue une préparation à la réalisation du TD. Il est donc logique que, si les compétences visées restent les mêmes, la quantité de produits attendus et le nombre de critères évalués soient plus importants pour le TD que pour le TS. Nous nous sommes donc basées sur le système d'évaluation du TD pour construire une grille adaptée aux objectifs du TS. Les différences obtenues se situent à trois niveaux:

- 1) les prérequis
- 2) le nombre de critères d'évaluation
- 3) le type de critère (fondamental ou de perfectionnement)

La formulation de questions de recherche n'entre pas dans les prérequis à la réalisation d'un TS. En effet, comme nous l'avons vu, les étudiants choisissent généralement un sujet parmi différents thèmes suggérés. Même s'il choisit lui-même un sujet selon ses préférences, la

---

seule exigence réside dans le lien avec le domaine de la pédagogie curative. Les questions de recherche sont formulées par la suite.

Toujours en lien avec ce dispositif, les critères suivants sont rarement présents dans un TS :

- Présentation des problèmes liés au sujet retenu : en début de formation, il n'est pas encore demandé aux étudiants de différencier les questions de recherche et les problèmes liés au sujet. Nous n'avons donc retenu que le second critère, car une fois le sujet choisi, les étudiants sont amenés à formuler des questions de recherche, le plus souvent en guidance.
- Argumentation sur l'importance de la recherche : là aussi, dans la mesure où le sujet est suggéré aux étudiants, une argumentation n'est pas nécessaire.
- Présentation des buts personnels et/ou pratiques de l'étudiant : comme il s'agit d'une démarche imposée, et réalisée la plupart du temps en groupe, ce critère n'est pas nécessaire.
- Présentation du savoir préalable de l'étudiant concernant le sujet : les étudiants étant en début de formation, il ne leur est pas demandé de savoir préalable sur le sujet du travail.

Les autres aspects étant importants pour initier correctement les étudiants au travail de recherche, nous les avons gardés comme critères d'évaluation.

Enfin, nous proposons de considérer les deux items de l'évaluation formative comme des critères fondamentaux, et ceci pour deux raisons :

- Le TS s'inscrivant en début de formation, les paradigmes de réception – transmission et de pratique – guidage prennent toute leur importance, pour laisser davantage de place, dans la réalisation du TD, aux paradigmes de modélisation, d'expérimentation et de création.
- Comme il s'agit le plus souvent d'un travail de groupe, les éléments de l'évaluation formative (apporter des éléments préparés, se réajuster) sont imposés par le formateur.

Pour les TS empiriques, nous avons également supprimé les critères relatifs à l'argumentation du choix de la méthode de recherche et sa compatibilité avec les questions de départ, puisque cette méthode est imposée ou construite en étroite guidance avec le formateur.

Les grilles d'évaluation du TS reprennent donc les mêmes compétences que celles des TD, la quantité et le type de critères étant été adaptés au scénario pédagogique du TS.

### 2.2.3.6. Grille d'évaluation pour les Travaux de Séminaire théoriques (GRETE – TS théorique)

La grille prête à l'emploi est présentée en annexe (p. 75).

#### **Pré requis à la réalisation du travail**

Choix du sujet : Sujet choisi par l'étudiant(e) ou Sujet suggéré

#### **Résumé**

Le résumé présente le sujet retenu

Le résumé présente les questions de recherche

Le résumé présente la littérature retenue

Le résumé présente les résultats obtenus

#### **Introduction**

La méthode de travail est décrite avec précision

La problématique de recherche est clairement énoncée

#### **Texte rédigé**

La structure du travail est conforme aux critères formels des Directives

Les citations sont conformes aux critères formels des Directives

La table des matières est conforme aux critères formels des Directives

La bibliographie est conforme aux critères formels des Directives

Le texte respecte les règles de grammaire française

Le texte respecte les règles d'orthographe

#### **Littérature proposée dans le travail**

Des apports théoriques sont présentés

Les apports théoriques présentés sont scientifiquement valides (sources)

Les apports théoriques s'inscrivent dans le contexte de la problématique abordée

La reformulation par l'étudiant(e) du contenu des apports théoriques est fidèle à l'idée des auteurs

Tous les apports théoriques cités se retrouvent dans la bibliographie

**Traitement des données théoriques**

Le corps de texte propose une réflexion cohérente sur les questions et la problématique de départ retenues

Les éléments théoriques s'articulent autour d'un fil conducteur de façon cohérente tout au long du travail

Les divisions et les sous-divisions sont intitulées correctement par rapport aux contenus théoriques présentés

**Conclusion**

La conclusion rappelle la démarche effectuée

La conclusion rappelle les réponses obtenues

La conclusion présente les points forts et les points faibles du travail

La conclusion présente le développement de perspectives possibles

**Évaluation formative**

L'étudiant(e) prépare des éléments en vue de l'évaluation formative (questions, parties du travail)

L'étudiant(e) réajuste sa démarche en fonction de l'évaluation formative

**2.2.3.7. Grille d'évaluation pour les Travaux de Séminaire empiriques (GRETE – TS empirique)**

La grille prête à l'emploi est présentée en annexe (p. 77).

**Prérequis à la réalisation du travail**

Choix du sujet : Sujet choisi par l'étudiant(e) ou Sujet suggéré

**Résumé**

Le résumé présente le sujet retenu

Le résumé présente les questions de recherche

Le résumé présente la littérature et le matériel empirique retenus

Le résumé présente les résultats obtenus

### **Introduction générale**

La méthode de travail est décrite avec précision

La problématique de recherche est clairement énoncée

### **Introduction de la partie empirique**

L'introduction de la partie empirique présente l'objet de la recherche

L'introduction présente la méthodologie empirique retenue

### **Texte rédigé**

La structure du travail est conforme aux critères formels des Directives

Le texte rédigé est conforme aux critères formels des Directives

Les citations sont conformes aux critères formels des Directives

La table des matières est conforme aux critères formels des Directives

La bibliographie est conforme aux critères formels des Directives

Le texte respecte les règles de grammaire française

Le texte respecte les règles d'orthographe

### **Littérature proposée dans le travail**

Des apports théoriques sont présentés

Les apports théoriques présentés sont scientifiquement valides (sources)

Les apports théoriques s'inscrivent dans le contexte de la problématique abordée

La reformulation par l'étudiant(e) du contenu des apports théoriques est fidèle à l'idée des auteurs

Tous les apports théoriques cités se retrouvent dans la bibliographie

### **Partie empirique du travail**

La démarche d'échantillonnage est présentée

L'échantillonnage est compatible avec les questions de recherche

La méthode de recueil des données est présentée

La méthode d'analyse des données est présentée

La méthode d'analyse des données est compatible avec les questions de recherche

**Traitement des données théoriques et empiriques**

Les données empiriques recueillies sont analysées

Les données empiriques sont présentées de façon synthétique (résultats)

L'analyse des données empiriques apporte des réponses aux questions de recherche

Les éléments théoriques et empiriques s'articulent autour d'un fil conducteur de façon cohérente tout au long du travail

Les divisions et les sous-divisions sont intitulées correctement par rapport aux contenus théoriques et empiriques présentés

Le corps de texte propose une réflexion cohérente sur les questions et la problématique de départ retenues

**Conclusion**

La conclusion rappelle la démarche effectuée

La conclusion rappelle les résultats obtenus

La conclusion présente les points forts et les points faibles du travail

La conclusion présente le développement de perspectives possibles

**Évaluation formative**

L'étudiant(e) prépare des éléments en vue de l'évaluation formative (questions, parties du travail)

L'étudiant(e) réajuste sa démarche en fonction de l'évaluation formative

**2.2.4. Présentation du système de cotation**

Pour l'attribution des notes, nous nous sommes référées au *Règlement d'examen pour le Diplôme en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée de l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg* du 15 septembre 2003. Ce règlement stipule que le barème des notes attribuées au Travail de Diplôme s'échelonne de 1 à 6, avec possibilité de demi-points, le seuil de réussite étant fixé à 4. Il s'agit., comme nous l'avons mentionné, d'une échelle ordinale, comprenant 11 niveaux. Le Travail de Séminaire n'est pas noté, mais obtient la mention « Accepté » ou « Refusé ». De manière informelle, la possibilité existe

---

également de mentionner « Accepté sous réserve de corrections », afin de favoriser l'évaluation formative.

Les items répartis au sein des diverses grilles de correction, il est nécessaire à ce stade de se pencher sur le système de cotation qui y sera appliqué.

#### 2.2.4.1. Cotation des critères d'évaluation

Pour élaborer notre système de cotation, nous avons retenu deux aspects principaux de la docimologie.

D'une part, il nous a semblé pertinent de distinguer les critères fondamentaux de réussite des critères de perfectionnement. Dans les guides d'utilisation, nous avons précisé pour chaque critère s'il s'agissait d'un CF ou d'un CP. Cette démarche a été réalisée en collaboration avec l'équipe des assistants, en respectant le principe suivant (De Ketele, 2004) : chaque grille doit contenir 3/4 de CF et 1/4 de CP. Le seuil de réussite est en principe fixé à 2/3 d'acquisition dans les CF, ce qui correspond à la moitié de l'ensemble des critères ( $2/3 \times 3/4 = 1/2$ ). Cependant, nous avons choisi de ne pas additionner le nombre de points obtenus, car il s'agirait, comme nous l'avons vu, d'une erreur méthodologique. Nos critères sont en effet des variables qualitatives placées sur une échelle ordinale, ayant les significations suivantes :

2 = critère totalement rempli
1 = critère partiellement rempli
0 = critère non rempli

Nous avons donc opté pour le calcul du médian, qui constitue la seconde modification importante par rapport au système d'évaluation précédent.

### 2.2.4.2. Mesure de l'évaluation formative

Nous avons maintenu, dans l'évaluation des Travaux de Diplôme, l'addition des points obtenus dans les différentes parties du travail, car cette étape est nécessaire pour la cotation de l'évaluation formative : en effet, un étudiant ayant réalisé son travail de façon totalement autonome, sans solliciter d'aide, sera évalué positivement si son travail remplit les critères minimaux de réussite. Par contre, si ce minimum n'est pas acquis, cela signifie que l'évaluation formative aurait été nécessaire. Nous l'avons formulé de la façon suivante :

#### **Évaluation formative (une seule réponse possible)**

Ø **Aucune évaluation formative n'est nécessaire à la réalisation du travail :**  
(nécessité de l'évaluation formative déterminée par la qualité des critères présentés précédemment)

L'étudiant réalise son travail de manière autonome 2

Ø **Une évaluation formative est nécessaire à la réalisation du travail :**

L'étudiant sollicite de l'aide 0 1 2

L'étudiant(e) prépare des éléments en vue  
de l'évaluation formative (questions, parties du travail) 0 1 2

L'étudiant(e) réajuste sa démarche sur la base  
de l'évaluation formative 0 1 2

Nous avons également maintenu l'addition des points dans les Travaux de Séminaire, car nous considérons que l'évaluation certificative ne donne pas suffisamment d'informations sur

la qualité de la démarche effectuée. Or, nous avons vu que la réalisation du TS a pour objectif principal de préparer l'étudiant à la réalisation du TD ; dans cette perspective, un résultat détaillé favorise l'évaluation formative en vue de la réalisation future du TD, même si elle n'est pas formalisée dans notre dispositif de formation.

### 2.2.4.3. Évaluation des compétences

Le calcul du médian ne se base pas sur les différentes parties du travail. Celles-ci ont été distinguées dans les grilles afin de simplifier la correction et la restitution des résultats aux étudiants. Mais notre démarche est essentiellement centrée sur les différentes compétences actualisées dans la réalisation de ces travaux. Estimant que chaque type de compétences (spécifiques, démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques) est d'importance égale, nous avons décidé de calculer le médian de chaque série de critères évaluant le même type de compétences. Dans les guides d'utilisation, nous avons donc précisé pour chaque critère à quel type de compétence celui-ci correspond. Les grilles d'évaluation regroupent les critères par type de compétence, comme dans l'exemple suivant :

C. Compétences stratégiques (ST):					
Item	Points	Item	Points	Item	Points
1.1.		2.4.		5.3.	
1.2.		2.5.		6.1.	
1.3.		4.3.		6.2.	
1.4.		4.4.		6.3.	
1.5.		5.1.		6.4.	
2.1.		5.2.		7.1.	
Médian ST : _____					

On obtient donc une série de 4 nombres (1 nombre par compétence), qui va déterminer la note selon les barèmes ci-dessous. La lettre x indique indifféremment les nombres 1 ou 2 :



**Barème pour les TD :**

Série	Note
2-2-2-2	6
2-2-2-1	5.5
2-2-1-1	5
2-1-1-1	4.5
1-1-1-1	4
x-x-x-0	3.5
2-1-0-0	3
1-1-0-0	2.5
2-0-0-0	2
1-0-0-0	1.5
0-0-0-0	1

**Barème pour les TS :**

Série	Note
2-2-2-2	Accepté
2-2-2-1	Accepté
2-2-1-1	Accepté
2-1-1-1	Accepté
1-1-1-1	Accepté
x-x-x-0	Refusé
x-x-0-0	Refusé
x-0-0-0	Refusé
0-0-0-0	Refusé

Nous proposons que les séries suivantes : 2-1-1-1 ,1-1-1-1 et x-x-x-0 obtiennent la mention « Accepté sous réserve de corrections » (option laissée au libre choix du correcteur).

---

## Conclusion

Au terme de ce travail, force est de constater la richesse s'étant dégagée du but premier d'une telle démarche, à savoir de transférer un savoir acquis durant la formation sur notre lieu de travail. Les questions soulevées dans les différents modules ont pu trouver un ancrage solide dans une pratique parallèle. De là a pu être révélée toute la qualité d'un tel enseignement et d'un tel travail d'équipe.

Certains thèmes abordés en cours sont prégnants tout au long de ce travail. Le thème des compétences est un savoir nous amenant au sein de l'individu même et reflétant toute la diversité qui lui est inhérente. Le fait de s'intéresser aux paradigmes d'apprentissage nous offre la possibilité de nous rapprocher de la relation se tissant dans tout échange entre les deux acteurs principaux, et cela tout en nous montrant la place primordiale de chacun. La question de l'évaluation fait appel, quant à elle, à un aspect plus éthique de cette relation et des buts du processus. Elle nous offre également des outils nécessaires à la mise en place, dans le concret, des idéaux nous habitant.

C'est à partir de ces différentes bases que nous est apparu nécessaire le fait d'analyser le système d'évaluation actuel des travaux écrits. De cette analyse se sont dévoilés des défauts en regard des théories citées précédemment. D'énormes richesses inexploitées ont pu également être mises en lumière. C'est sur ces dernières que se fonde tout notre travail ; nous y avons ajouté certains éléments manquant pour tenter une adéquation avec le savoir acquis durant la formation.

Le réajustement a concerné certaines compétences sous-évaluées par les anciennes grilles d'évaluation. Bien que ces compétences soient présentes dans notre dispositif de formation, un décalage avec l'outil évaluatif s'est fait sentir. Pour obtenir un meilleur équilibre, des compétences démultiplicatrices et dynamiques ont été dégagées. Cela ne veut pas dire qu'elles n'étaient pas présentes avant ; notre travail ayant plutôt porté sur leur réhabilitation en tant que telles. L'évidence de baser l'évaluation sur les compétences elles-mêmes, et non plus

---

d'axer majoritairement certaines facettes au détriment d'autres, ne s'est pas imposée dès le départ. Elle a été la finalité d'un processus de tâtonnement et de prise de contact avec notre sujet. De plus, la méthodologie évaluative acquise a répondu à cette évidence de façon fidèle.

Si nous nous plaçons dans notre rôle premier par rapport à l'élaboration de ce travail, à savoir celui d'apprenant, nous sommes à même de conscientiser notre acquisition. Cette conscience représente pour nous le but ultime dans la réalisation de ce travail.

Si l'on se réfère aux paradigmes d'apprentissages présentés dans notre partie théorique, leur présence nécessaire à l'élaboration du travail se révèle *a posteriori*.

Nous nous sommes également penchées sur la théorie des compétences pour en faire un parallèle avec notre propre apprentissage. Au niveau des compétences spécifiques, nous avons côtoyé des connaissances théoriques et des aspects formels de notre dispositif de formation. Des compétences démultiplicatrices se sont activées de façon évidente durant toute la démarche. Parmi les compétences stratégiques, l'analyse d'un système d'évaluation, la prise en compte des exigences du dispositif de formation et la mise en lien de ces derniers avec les aspects théoriques nous ont aidées à la création d'un système opérationnalisable. Des compétences dynamiques, nous retenons différents aspects : la collaboration et le réajustement mutuel nous ont amenées à nous compléter durant l'élaboration de ce travail. Chacune d'entre nous a apporté ses ressources et compétences sur scène et la motivation a pu ainsi être activée et attisée au fur et à mesure de l'avancement la démarche.

Les grilles d'évaluation élaborées seront soumises à l'épreuve de la pratique dès la rentrée de cette année. Les collaborateurs de la section de Pédagogie curative clinique vont en effet utiliser ce nouveau support évaluatif. Une telle utilisation a déjà été expérimentée parallèlement à celle de l'ancienne grille pour la correction d'un travail de diplôme et laisse présager de bons résultats en termes de validité et de fidélité inter-instrumentale. Cela semble réjouissant en vue des modifications apportées. Cependant, nous espérons avoir le souci, si nécessaire, de les moduler par la suite en fonction de l'expérience que nous vivrons avec elles sur le terrain. L'Université étant en grand bouleversement, cela semble aller sans dire.

---

## Bibliographie

Albertini, J.-M. (2004). *Apprendre tout au long de la vie : les défis*. Synthèse des travaux de « l'Université d'été de la recherche et des Innovations pour apprendre tout au long de la vie ». [Online]: Available : <http://www.gate.cnrs.fr/repal3/> [13.09.2005]

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of controle*. New-York : W.H. Freeman.

Bloom. S. et al. (1972). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. (M. Lavalée, trad.). Montréal : Presses de l'Université du Québec (éd. originale : 1969).

Cappelli, M., Piérart, G. et Tornay, J. (2005). *Méthodologie du travail de recherche en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée. Document de travail*. Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg : inédit.

Charlier, B. (2003). *Evaluer, points de repères*. Document de travail. Université de Fribourg : inédit.

Debry, M., Leclercq, D. et Boxus, E. (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. In D. Leclercq (sous la direction de), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 55-80). Liège : Mardaga.

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1999). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.

Hameline, D. (1988). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale en en formation continue*. Paris : ESF, 7<sup>e</sup> éd.

---

Huot, R. (2003). *Méthodes quantitatives pour les sciences humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.

Leclercq, D. (1987). L'ordinateur et le défi de l'apprentissage. *Horizon, Philips Professional Systems*, 13, 29-32.

Leclercq, D. et Denis, B. (1998). Objectifs et paradigmes d'enseignement-apprentissage. In D. Leclercq (sous la direction de), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 81-105). Liège : Mardaga.

Lucas, D. (2004). *Pour une pédagogie de l'être*. Le Portique, Recherche 2 – Cahier 2, mis en ligne le 18 avril 2005 [Online]. Available : <http://leportique.revues.org/document483.html> [13.09.2005].

Martin, J.-P. et Savary, E. (1996). *Guide du formateur. Nouvelles pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Maxwell, J.A. (1999). La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive. (M.-H. Soulet, trad.). Fribourg : Editions universitaires.

Piérart G., Cappelli, M. et Tornay, J. (2005). *Instruments d'évaluation pour soutenir l'action éducative. Une sélection en langue française*. Lucerne : SZH / CSPS.

Shannon, C. E. et Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.

Annexe 1 – Directives de la section de Pédagogie Curative Clinique et  
Education Spécialisée

## Annexe 2 – Grille d'évaluation des Travaux de Diplôme actuelle

### Annexe 3 – Grille d'évaluation des Travaux de Séminaire actuelle

## Annexe 4 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de Diplôme théorique

Annexe 5 – Grille d'évaluation du Travail de Diplôme théorique (GRETE –  
théorique)

## Annexe 6 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de Diplôme empirique

Annexe 7 – Grille d'évaluation du Travail de Diplôme empirique (GRETE – empirique)

## Annexe 8 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de Séminaire théorique

Annexe 9 – Grille d'évaluation du Travail de Séminaire théorique (GRETE – TS  
théorique)

Annexe 10 – Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du Travail de  
Séminaire empirique

Annexe 11 - Grille d'évaluation du Travail de Séminaire empirique (GRETE –  
TS empirique)