

Cahiers de l'IPM n°4 – Annexes

Annexe 1 : Pertinence de l'instrument d'évaluation.....	2
Annexe 2 : Les différents types de question d'évaluation et la manière de les formuler	3
Annexe 3 : L'apprentissage coopératif.....	4
Annexe 4 : L'évaluation du travail en groupe en 9 questions.....	10
Annexe 5 : Grille d'évaluation d'un rapport scientifique	13

Annexe 1 : Pertinence de l'instrument d'évaluation

Pascale Wouters et Jean-Marie De Ketele, Formation des enseignants, IPM, UCL.

	Typologie des savoirs					
	SR	SFP	SFCC	SFCD	SE	SD
Examens écrits						
Questions fermées	X					
Messages à compléter	X					
QCM classiques	X					
QCM processus			X			
Vrai ou faux	X					
Appariement	X		X			
Développement long				X		
Examens oraux (EO)						
EO sans préparation	X					
EO avec préparation immédiate			X			
EO avec préparation lointaine				X		
EO axé sur la résolution de problèmes			X	(X)		
EO en groupe sur base d'un travail				X		

	Typologie des savoirs					
	SR	SFP	SFCC	SFCD	SE	SD
Travaux théoriques						
Recherche thématique			X	X		
Résumé informatif			X			
Résumé critique			X	X		
Inventaire bibliographique		X	X			
Revue de la littérature			X	(X)		
Dissertation				X		
Etude de cas			X	X		(X)
Projet			X	X		X
Portfolio			X	X		X
Mémoire			X	X		X
Travaux pratiques						
Séance de laboratoire		X				
Rapport de stage			X	(X)		
Rapport de laboratoire			X	(X)		

SR : savoir-redire; SFP : savoir-faire pratique; SFCC : savoir-faire cognitif convergent; SFCD : savoir-faire cognitif divergent; SE : savoir-être; SD : savoir-devenir

Annexe 2 : Les différents types de question d'évaluation et la manière de les formuler

Annexe manquante.

Il s'agit d'extraits du livre : De Ketele, J.-M. *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort, Peter Lang, 1979.

Annexe 3 : L'apprentissage coopératif

M. Lebrun (IPM), décembre 2001

Extrait de :

- Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies : <http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MTTDM.HTML>
- Une approche plus complète est parue dans : M. Lebrun, « Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre », De Boeck (2002).

Définissons tout d'abord ce qu'on entend par apprentissage coopératif¹ : dans un ouvrage récent² consacré à l'apprentissage et à la formation des adultes, Bourgeois et Nizet reprennent à Cohen la définition de l'apprentissage coopératif.

Il s'agit de « faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. De plus, les apprenants sont censés réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant ».

Un apprentissage coopératif suppose donc un travail en groupe, mais tout travail en groupe ne signifie pas nécessairement apprentissage coopératif. Pour qu'on puisse parler d'une tâche coopérative, cette dernière doit être formulée de manière à ce qu'un étudiant seul ne puisse pas la résoudre, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe. En quelque sorte, il faut qu'il y ait « dépendance » des étudiants les uns par rapport aux autres³. De plus, l'enseignant doit explicitement demander et favoriser une coopération entre les étudiants. (Nous utilisons le terme de coopération pour bien insister sur le fait que les étudiants coopèrent tout au long de la tâche; dans la collaboration, le travail est souvent partagé dès le départ entre les partenaires qui font le travail assigné chacun de leur côté). De manière plus générale, on parle de coopération lorsqu'il y a une « interdépendance positive des buts » (on réalisera ses objectifs si les autres réalisent les leurs également) ; on parle de compétition lorsqu'il y a « interdépendance négative des buts » (on réalisera ses objectifs si les autres ne les réalisent pas) ; on parle enfin de travail individuel s'il n'y a pas d'interdépendance.

On peut souligner dans ces démarches l'importance de la tâche de départ et son rôle déterminant pour la motivation des apprenants. Nous avons eu l'occasion dans le premier chapitre de parler de la nécessaire motivation pour que l'apprenant puisse « entrer en apprentissage ». Cette motivation peut être induite par différents éléments dont : la nature des informations de départ et des ressources disponibles, leur caractère contextualisé, la tâche à entreprendre et les compétences à exercer, le sens que ces éléments peuvent revêtir pour celui qui apprend, qui va apprendre, etc.

1. Quelles sont les caractéristiques d'une « bonne » tâche de départ ?

Paris et Turner en 1994 ont énoncé quatre caractéristiques d'une tâche motivante⁴ qu'ils résumèrent sous le sigle 4C : *Choice, Challenge, Control, Collaboration*.

¹ Les considérations ci-dessous sont le fruit d'un travail mené dans le cadre des formations de l'IPM (Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias) et dans le cadre du « Séminaire de construction et d'évaluation d'un projet de formation ». Je remercie mes collègues E. Bourgeois, M. Frenay et P. Wouters ainsi que mon co-titulaire, Léopold Paquay, et mes étudiants, J. Bortuzzo et J.F. Degelaen pour leur aide.

² Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). Apprentissage et formation des adultes. Paris : PUF, pp. 172-186.

³ Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological Bulletin*, 94, pp. 429-445.

⁴ Paris, S.G. & Turner, J.C. (1994). Situated motivation. In Pintrich, P.R., Brown, D.R. & Wienstein, C.E. (Eds). Student motivation, cognition and learning. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

- Choix : la liberté de choix fait appel à la motivation intrinsèque des étudiants et conduit à un libre engagement et, par là, à une implication plus profonde. La nature et le moment des choix peuvent être variés : choix d'une tâche particulière dans un ensemble de tâches, choix des démarches à entreprendre, des ressources à consulter ... En fonction des objectifs poursuivis, c'est à l'enseignant que revient le choix de définir « l'espace de manœuvre ».
- Défi : il se situe dans le niveau de difficulté de la tâche. Une activité motivante est de niveau de complexité moyenne, car une tâche trop facile conduit au désintérêt et une tâche trop difficile à l'abandon. Le défi pour l'enseignant consiste à placer correctement le niveau de difficulté de cette activité.
- Contrôle : il est important que l'étudiant puisse évaluer le chemin à accomplir, les compétences à exercer ou à développer, bref, que pour lui, la tâche soit « sous contrôle ». Le contrôle est important pour qu'une relation positive soit établie entre l'autonomie de l'étudiant et sa motivation à persévérer dans la tâche. Il importe à l'enseignant de bien définir les consignes, les objectifs à atteindre, le cadre de l'activité ainsi que son degré d'exigence.
- Coopération : nous avons vu l'importance du fait que la tâche ne puisse être résolue seul afin d'encourager le travail coopératif et le développement des habiletés sociales et relationnelles. La coopération augmente aussi la motivation des étudiants, car le support social permet de prendre des risques et d'assumer une plus grande responsabilité pour son propre apprentissage.

Nous voyons donc bien ici pourquoi nous avons établi une relation de proximité entre les éléments d'entrée (informations, ressources, tâches) et les paramètres de motivation dans notre pentagone de l'apprentissage.

Il faut également remarquer que la méthode de l'apprentissage coopératif est plus ou moins appropriée suivant le contenu que l'on désire transmettre. Selon les auteurs cités dans ce point, cette méthode est plus efficace pour des tâches complexes qui demandent de la créativité et une pensée divergente ainsi que pour la résolution de problèmes. Par contre, l'apprentissage coopératif serait moins efficace quand il s'agit d'algorithmes à appliquer, de la production de réponses fermées, d'opérations cognitives de niveau taxonomique plus faible.

En ce qui concerne la nature de l'activité, une tâche plus proche de l'expérience personnelle ou de la vie professionnelle future des élèves a plus de chances de conduire à un véritable engagement de leur part (Bourgeois et Nizet, 1997). Cet élément peut également être mis en lien direct avec les théories de la motivation. En effet, Viau montre qu'une activité, pour être motivante, doit être le plus possible à l'image des activités de travail de la vie courante⁵. En reprenant certaines caractéristiques de la tâche déjà énoncées, Viau poursuit en citant d'autres caractéristiques d'une activité d'apprentissage motivante ; une telle activité doit :

- responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix;
- être pertinente sur les plans personnel, social et professionnel;
- être de haut niveau sur le plan cognitif;
- être interdisciplinaire;
- être productive;
- représenter un défi pour l'élève;
- permettre aux élèves d'interagir;
- se dérouler dans une période de temps suffisante;

⁵ Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Université.

- comporter des consignes claires.

Ces divers critères ont de nombreux recouvrements avec ceux de la pédagogie active en général, avec ceux de l'apprentissage par résolution de problèmes en particulier. Rappelons encore une fois que, dans les méthodes pédagogiques, les formes « pures » se trouvent rarement et que par ailleurs la richesse pour l'apprentissage se trouve dans la diversité des méthodes proposées, dans une même leçon, dans un même cours, dans un même programme.

C'est ainsi que des problèmes (comme ceux rencontrés dans l'APP) peuvent être proposés comme matériau de départ dans un apprentissage coopératif et que des moments coopératifs sont inscrits dans les blocs basés sur l'APP.

2. Quelles sont les caractéristiques du groupe ?

La taille idéale du groupe se situe entre 5 et 10 personnes (ces nombres sont indicatifs : ils peuvent varier vers le haut ou le bas en fonction de la tâche prescrite au groupe, du dispositif mis en place, du niveau des apprenants, du temps alloué à l'activité ...). En effet, le but de l'apprentissage coopératif consiste à faire discuter les participants sur leurs représentations et leurs avis et de confronter leurs idées. S'il y a trop peu de participants, on n'est pas sûr d'obtenir des points de vue assez variés ou divergents et il n'y a pas suffisamment de matière à discussion. D'un autre côté, dans un groupe trop nombreux, il est difficile de permettre une participation équitable de tous et de gérer la masse des opinions.

Le groupe idéal permet à chaque participant d'exposer ses idées, de les argumenter et de les confronter à celles d'autrui. Pour cette raison, de nombreux auteurs insistent sur l'importance de groupes hétérogènes qui permettent de générer des idées plus diverses que des groupes homogènes. Cette hétérogénéité peut se manifester sur différents plans :

- au plan des caractéristiques des individus (âge, sexe, race, comportement social ...);
- au plan des connaissances manipulées, des niveaux d'études, des professions;
- au plan des compétences cognitives ou techniques;
- au plan des compétences sociales et relationnelles.

Dans certains cas, en fonction des thèmes traités, des contextes de ces travaux de groupe, on devine aisément que l'hétérogénéité peut aussi conduire à un blocage du travail cognitif (surcharge cognitive). Même si c'est difficile à réaliser en pratique, on peut aussi concevoir qu'en fonction du moment considéré dans le travail coopératif (en est-on aux premières idées lancées ou plus loin dans le travail au moment de la synthèse des opinions ?), l'homogénéité soit préférable à l'hétérogénéité.

En tout cas, il importe pour l'enseignant d'organiser au mieux la confrontation des idées car c'est de celle-ci que naîtra le changement conceptuel et se développera l'apprentissage ; c'est l'hypothèse sous-jacente de ce qu'on appelle le conflit socio-cognitif.

C'est ainsi que dans les principes de l'apprentissage coopératif, l'enseignant intervient peu sur les contenus mais pilote véritablement le(s) groupe(s) en :

- organisant la prise de parole;
- guidant les discussions des élèves;
- apportant les informations nécessaires;
- veillant à ce que chacun argumente son point de vue;
- maintenant le cap par rapport à la tâche assignée.

En un mot, c'est une coopération « argumentative » qui est recherchée ici.

Dans le cas contraire, chacun donnera son avis, la discussion restera en surface, les schèmes de pensée n'évolueront pas ; la coopération sera alors purement « dialogale ».

C'est sur le pôle lié à l'interaction et à la confrontation (pôle de notre pentagone de l'apprentissage sur lequel nous avons placé plus tôt l'AC) **que les outils technologiques peuvent contribuer le plus**. De nombreuses expériences actuelles utilisent les outils technologiques (courrier électronique, forum de discussions) pour faire dialoguer les étudiants de part et d'autre des frontières, de part et d'autre des océans.

Ces outils suffiront-ils à transformer les informations en connaissances ? Nous ne le pensons pas mais, comme nous l'avons vu, les conclusions des expériences d'apprentissage coopératif peuvent apporter beaucoup à l'édification de véritables sites virtuels « sans distance » pour l'apprentissage. Mentionnons l'importance des personnes physiques (enseignant, tuteur, modérateur) pour la bonne réalisation des objectifs de ces apprentissages soutenus par les technologies : cette importance était soulignée déjà dans les quelques lignes précédentes.

3. Du conflit pour apprendre ?

Selon Mugny et Carugati, les rencontres interindividuelles sont cognitivement structurantes et conduisent au progrès à condition qu'elles permettent une opposition sociale de réponses ou de points de vue à propos d'une tâche commune⁶. Ils donnent trois arguments qui peuvent expliquer ce progrès :

- la coopération est une source de **décentration** qui permet à chaque sujet de prendre conscience de l'existence de « réponses » possibles autres que la sienne;
- chacun fournit des **informations supplémentaires** par rapport aux autres et ensemble, les partenaires peuvent élaborer une nouvelle réponse;
- la coopération engage chaque sujet dans un **rapport social** spécifique avec autrui. Le problème est d'abord de nature sociale et les instruments socio-cognitifs ne sont développés que dans la mesure où ils permettent aux participants de rétablir un équilibre de nature sociale.

Le conflit est donc double :

- **social** parce qu'il comporte un désaccord entre différents individus;
- **cognitif** parce que le désaccord porte sur la façon de résoudre une tâche cognitive.

Des chercheurs ont testé différentes modalités de l'interaction entre pairs dans les groupes ⁷. Ils ont distingué les modalités suivantes :

- (1) **controverse** : on encourage les conflits d'idées, d'opinions, de conclusions, de démarches et on demande aux participants de justifier et d'argumenter systématiquement leurs propos ;
- (2) **débat** : on limite les interactions à des apports d'informations et de points de vue et on limite les discussions, les justifications ...

Les chercheurs ont également mis en place dans leur dispositif de recherche une troisième modalité : le **travail individuel**.

Le tableau ci-dessous présente les résultats pour deux catégories d'étudiants : des étudiants ayant déjà de bonnes connaissances et aptitudes avant l'expérience d'apprentissage et d'autres présentant un niveau plus faible ou moyen.

⁶ Mugny, G. & Carugati, F. (1991). Théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang, pp. 57-70.

⁷ Smith, K., Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1981). Can conflict be constructive ? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), pp. 651-663.

	Connaissances et aptitudes initiales élevées	Connaissances et aptitudes initiales moyennes ou faibles
CONTROVERSE	++	++
DEBAT	-	+
TRAVAIL INDIVIDUEL	+/-	+/-

Le tableau indique que dans tous les cas, le régime d'interaction « controverse » implique les meilleurs résultats en terme d'apprentissage. Les plus doués initialement ne retirent que peu de chose du régime « débat » et pour eux l'apprentissage individuel reste supérieur à ce dernier. Pour les plus faibles, le régime « débat » est supérieur à l'apprentissage individuel.

4. Participer au travail de groupe dans l'AC

L'apport de chaque membre de l'équipe et les interactions qu'il suscite sont importants pour la bonne réalisation du travail à accomplir. Toutefois, il est important que chacun puisse s'exprimer librement et écouter les autres. Tour à tour, les membres du groupe joueront les rôles d'émetteur et de récepteur et il nous faut donc les expliciter⁸.

1. Pour bien écouter et comprendre ce que l'émetteur communique, **le récepteur** doit : adopter une attitude intéressée sur le plan non-verbal (ou tout au moins ouverte, compréhensive) ; laisser l'autre s'exprimer jusqu'au bout ; s'assurer de la bonne compréhension des idées émises par l'émetteur en lui posant des questions ou en reformulant les idées qu'il a émises ; être sensible à l'émetteur en s'efforçant de cerner sa réalité et sa perception des choses.
2. Pour s'exprimer de façon à être écouté et à être compris, **l'émetteur** doit : s'exprimer le plus succinctement possible pour éviter d'empiéter sur le temps d'expression des autres membres de l'équipe ; s'exprimer de façon claire et précise ; utiliser un langage accessible ; avoir recours, au besoin, au langage non verbal.

Il est intéressant pour de nombreuses raisons que certains membres de l'équipe tiennent, tour à tour, différents rôles. Que ce soit pour contraster les avis (dans une équipe travaillant un problème philosophique, un membre joue le rôle de Kant, un autre de Spinoza ...), pour éviter les dérives de la conversation, l'interférence de la prise individuelle de notes avec le suivi du débat ou pour conserver la mémoire du parcours réalisé, différentes activités (au-delà de la tâche cognitive dévolue au groupe) doivent être réalisées : préparer l'ordre du jour, organiser la discussion, rappeler l'objectif, prendre note des décisions ou des avis. Que ce soit dans certaines phases de l'APP ou dans une réunion de travail épisodique, deux rôles sont souvent cités : celui d'animateur ou de président et celui de secrétaire ou de « scribe ».

L'animateur exerce une fonction importante. Il s'assure que les points à l'ordre du jour seront effectivement examinés (dans un processus d'APP, il veillera à ce que les différentes étapes soient franchies). Il anime la discussion en veillant à ce que les éléments importants soient notés, en amenant les intervenants à clarifier leurs idées, en faisant une synthèse si le besoin s'en fait sentir, en suscitant la participation de chacun au débat ou en modérant ceux qui interviennent trop.

Le secrétaire note (bien souvent au tableau ce qui le distingue du scribe qui est chargé de prendre les notes pour tout le groupe) les éléments qui ressortent de la discussion. Cela permet de jalonner les différents moments de la discussion en les gardant à la vue de tous. Il veillera à ne

⁸ Alaoui, A., Laferrière, T. & Meloche, D. (1996). *Le travail en équipe*. Québec : Université Laval.
<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/sites/guide2.html>

pas faire de discrimination par rapport aux éléments retenus et de rendre avec exactitude les échanges du groupe.

5. Quelques conséquences de l'AC

Plusieurs auteurs⁹ citent de nombreux effets positifs suscités par l'apprentissage coopératif. Parmi les **effets cognitifs**, les plus importants sont les suivants :

- conscience de ses propres habiletés;
- confiance en sa capacité d'apprentissage;
- possibilité de se décentrer;
- application de concepts, principes, d'informations factuelles dans différentes situations et possibilité de transfert;
- capacité de s'engager dans une pensée divergente, de s'engager dans des conflits ouverts et de prendre des risques.

Outre ces effets cognitifs, les auteurs notent également des bénéfices **au point de vue affectif et social** :

- amélioration des relations interpersonnelles;
- aisance dans le travail en groupe;
- adoption de valeurs démocratiques;
- acceptation des différences individuelles et culturelles;
- diminution de la crainte de l'échec et de l'anxiété;
- augmentation de l'estime de soi.

Nous retrouvons ici un des points importants développés ailleurs¹⁰ : le développement des savoir-être et des savoir-devenir (attitudes, comportements, mise en projet ...) ne constituent pas seulement un décor de bon aloi des méthodes pédagogiques traditionnelles, quelque chose qu'il faudrait « ajouter au programme » parce qu'il le faut bien dans une société où on nous parle de citoyenneté, d'apprendre à apprendre et de toutes ces choses qui touchent au relationnel et à l'affectif. Nous défendons l'idée que ces ingrédients justement intégrés dans les dispositifs constituent à la longue des facilitateurs d'apprentissage ; ils facilitent l'acquisition des connaissances et des compétences en les rendant plus pertinentes, plus transférables, plus vivantes.

Pour aller plus loin :

Le centre pour l'enseignement coopératif de l'université du Minnesota nous propose ses pages de définitions et de bonnes pratiques pour mettre en place des groupes d'apprenants qui fonctionnent et qui produisent de nouvelles connaissances : Conflit socio-cognitif, controverse et évaluation vous attendent.

<http://www.clcrc.com/>

⁹ Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1975). *Learning together and alone : cooperation, competition and individualization*. New Jersey : Prentice Hall ; Reid, J., Forrestal, P. & Cook, J. (1993, adaptation de L. Langevin). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Collection Agora. Laval, Québec : Beauchemin.

¹⁰ Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. De Boeck (Bruxelles).

Annexe 4 : L'évaluation du travail en groupe en 9 questions

Philippe Parmentier, Marcel Lebrun, Marie-Noëlle de Theux ; document IPM, décembre 2001.

Les étudiants ont réalisé une tâche suffisamment complexe pour justifier qu'elle se réalise en groupe : un projet, une présentation orale, une étude de cas, une maquette, la résolution d'un problème, ...

Que proposer comme dispositif d'évaluation pertinent, valide, fiable et ... équitable ⁽¹¹⁾?

Afin de faciliter la mise au point du dispositif, ce guide propose à l'enseignant un parcours de 9 questions lui permettant de cibler progressivement son intention avant d'élaborer le dispositif en lui-même. Toutes ces questions clarifiées devraient l'aider à créer un dispositif original de manière cohérente.

Question 1 : que cherchez-vous à évaluer ? Que cherchez-vous à développer à travers ce travail en groupe ?

Apprendre à travailler en groupe
Développer des connaissances et des compétences
Réaliser le produit fini lui-même

Question 2 : à quelle(s) fin(s) évaluez-vous la maîtrise de cet objectif (de travail en groupe, disciplinaire ou productif) ?

	Evaluation formative	Evaluation certificative
Apprendre à travailler en groupe		
Développer des connaissances et des compétences		
Réaliser le produit fini lui-même		

Question 3 : quels sont les objectifs d'apprentissage ? Quel type de savoir visez-vous à travers ce travail de groupe ?

	savoir redire	savoir-faire pratique	savoir-faire convergent	savoir-faire divergent	savoir-être	savoir devenir
Apprendre à travailler en groupe						
Développer des connaissances et des compétences						
Réaliser le produit fini lui-même						

¹¹ Cf ; 1^{ère} séance de ce cycle sur l'évaluation (partie 1 - I.1.).

➔ **formulation des critères (et des indicateurs) de l'évaluation ...**

... <i>tout en tenant compte de certaines contraintes</i>	
•	nombre d'étudiants
•	temps disponible pour la passation
•	temps disponible pour la correction
•	recours ou non à des correcteurs ou à un jury
•	locaux et gestion de l'espace
•	etc.

Question 4 : qui allez-vous évaluer ?

	Evaluation individuelle	Evaluation collective	Evaluation mixte (simultanée ou consécutive)
Apprendre à travailler en groupe			
Développer des connaissances et des compétences			
Réaliser le produit fini lui-même			

Question 5 : à quel moment évaluez-vous ?

	Evaluation continue	Evaluation finale
	= à divers moments de la réalisation de la tâche	= au terme de la réalisation de la tâche
Apprendre à travailler en groupe		
Développer des connaissances et des compétences		
Réaliser le produit fini lui-même		

Question 6 : qui réalise la démarche d'évaluation ?

	L'enseignant uniquement (seul ou en jury)	L'étudiant lui-même (seul ou avec son groupe)	Enseignant(s) et étudiant(s)
Apprendre à travailler en groupe			
Développer des connaissances et des compétences			

Réaliser le produit fini lui-même			

Question 7 : quel(s) instrument(s) utilisez-vous ? ¹²

	Epreuves écrites et orales	Appréciation de productions (écrites, orales, techniques, motrices, etc.) avec des grilles critériées	Observation (ponctuelle ou continue)	Portfolio
Apprendre à travailler en groupe				
Développer des connaissances et des compétences				
Réaliser le produit fini lui-même				

Question 8 : sous quelle forme ?

	Notes (chiffres ou lettres)	Commentaires
Apprendre à travailler en groupe		
Développer des connaissances et des compétences		
Réaliser le produit fini lui-même		

Question 9 : pour quelles exigences (individuelles ou collectives) ?

	Maîtrise (minimale ou approfondie)	Non maîtrise
Apprendre à travailler en groupe		
Développer des connaissances et des compétences		
Réaliser le produit fini lui-même		

¹² cf 1ère séance de ce cycle sur l'évaluation (annexe 1 dans ce fascicule).

Annexe 5 : Grille d'évaluation d'un rapport scientifique

J.M. DE KETELE : Rédiger un rapport scientifique, ASSMPE, Bulletin Universitaire de Pédagogie, Université Nationale de Côte d'Ivoire, n°27, déc. 1989

Ci-dessous nous présentons les différents critères qui permettent d'évaluer un rapport scientifique.

Remarque : * signifie un critère minimum dans le cadre d'un apprentissage à la rédaction d'un rapport scientifique.

STRUCTURE DU RAPPORT

Présence des parties suivantes :

1. * Introduction
2. * Méthodologie
3. * Résultats
4. * Discussion
5. * Conclusion
6. * Références bibliographiques
7. Annexes

INTRODUCTION

8. * Problème(s) de recherche énoncé(s)
9. Hypothèse(s) formulée(s)
10. Présence d'une revue critique de la littérature
11. Celle-ci est abondante
12. Elle n'est pas une simple juxtaposition mais une synthèse
13. Les concepts importants sont définis
14. Le renvoi aux auteurs cités est conforme aux normes internationales
15. L'introduction accroche le lecteur

MÉTHODOLOGIE

Echantillonnage

16. * Présence d'au moins un paragraphe à ce propos
17. Précision concernant la méthode d'échantillonnage
18. Adéquation de la méthode d'échantillonnage
19. Taille de l'échantillon et des sous-échantillons éventuels
20. Description des caractéristiques principales de l'échantillon
21. Présence éventuelle d'un tableau clarifiant la compréhension de 19 et 20
22. Discussion de la valeur et de la généralisation (selon les cas, dans la partie «discussion»)

DÉMARCHES DE LA RECHERCHE

23. * Présence d'au moins un paragraphe à ce propos
24. Clarté suffisante pour permettre la répétition de l'expérience
25. Les explications de détail trop longues sont renvoyées en annexe
26. Les démarches sont adéquates pour répondre au problème
27. La valeur du dispositif est discutée

Mesure des variables (par observation ou par enquête)

28. * Présence d'au moins un paragraphe à ce propos
29. * Les variables sont opérationnalisées
30. L'opérationnalisation est claire (permet la répétition)
31. L'opérationnalisation est correcte
32. * Le problème de la validité est discuté
33. * Le problème de la fiabilité est discuté
34. Les explications trop longues sont renvoyées en annexe

RESULTATS

35. * Explication de la façon de présenter les résultats
36. Les résultats présentés sont en rapport avec le problème posé
37. Seuls les résultats essentiels sont présentés
38. Les résultats secondaires sont renvoyés en annexe
39. * Recours à des moyens graphiques clairs
40. Conventions de présentation de ces derniers respectées
41. Le texte met en évidence les résultats importants
42. * Choix correct des techniques statistiques
43. * Application correcte des techniques statistiques
44. * Explication correcte des résultats (en langage de tous les jours)

DISCUSSION

45. Cohérence avec le problème posé

Situation des résultats par rapport :

46. aux hypothèses énoncées dans l'introduction
47. aux auteurs analysés dans la revue critique

Tentatives explicatives

48. Présentes
49. Justifiées
50. Originales

CONCLUSION

51. Bref rappel des résultats et interprétations les plus importants
52. Explication brève des limites de généralisation
53. Implications théoriques et/ou pratiques
54. Pistes nouvelles

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

55. * Ordre alphabétique respecté (dans la plupart des cas)
56. Références complètes

Normes internationales respectées :

57. Pour les livres
58. Pour les articles
59. Pour les thèses ou mémoires

60. Pour les travaux non publiés

ANNEXES

- 61. Chaque annexe est numérotée (s'il y en a plusieurs)
- 62. Chaque annexe porte un titre clair
- 63. Contenu clair (titre adéquat des lignes et colonnes, présence de légendes)

Annexe 1 (si travail d'étudiant) :

- 64. * Est consacrée à la présentation des résultats originaux
- 65. * Est conforme aux conventions apprises
- 66. * Comprend une légende conforme aux conventions

AUTRES CRITÈRES

- 67. * Cohérence des différentes parties
- 68. Style adapté (simple et clair)
- 69. Texte aéré
- 70. Titres bien mis en évidence
- 71. Phrases grammaticalement correctes
- 72. Pas de fautes d'orthographe
- 73. Pas de fautes de frappe si texte dactylographié
- 74. Ecriture lisible sans effort si texte manuscrit