

Un séminaire d'intégration au cœur de l'évaluation

Anne-Catherine Rasson, annecatherinerasson@yahoo.fr, Chargée de cours au Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant wallon (Louvain-la-Neuve, Belgique)

Résumé : La présente communication a pour objectif de présenter un séminaire d'intégration qui se situe au cœur de l'évaluation. Ce séminaire est particulier en ce sens qu'il a été instauré dans un bachelier en droit dispensé dans l'enseignement supérieur de promotion sociale de type court, soit une formation pour adultes professionnalisante. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte et les objectifs du séminaire. Ensuite, nous décrirons les activités qui sont proposées aux apprenants et qui s'inspirent de la pédagogie de l'intégration, développée, entre-autres, par Xavier Roegiers. Dans notre troisième point, nous verrons, grâce à une enquête qualitative, que le séminaire d'intégration s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative et qu'il est un soutien en vue des évaluations certificatives. Enfin, compte tenu des résultats de l'enquête, nous pourrions pointer des pistes d'amélioration pour l'avenir.

Mots-clés : pédagogie de l'intégration, évaluation formative, autoévaluation, évaluation certificative, formation pour adultes

Au cours de l'année 2010-2011, le Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant wallon (C.P.F.B.) a instauré un nouveau dispositif pédagogique au sein du bachelier en droit professionnalisant qu'il organise.

Après deux ans et demi de pratique, nous avons souhaité réfléchir sur ce dispositif, que nous avons appelé « séminaire d'intégration », et plus particulièrement, nous avons voulu analyser son impact en termes d'évaluations formative et certificative.

Notre réflexion sera divisée en quatre points. Dans un premier temps, nous évoquerons brièvement le contexte et les objectifs du séminaire d'intégration. Ensuite, nous présenterons ce séminaire plus concrètement et préciserons les auteurs qui nous ont inspirés. Notre troisième point vérifiera deux hypothèses : le séminaire d'intégration relève de l'évaluation formative et permet la régulation des apprentissages, d'une part, et le séminaire est un soutien pour les étudiants lors des évaluations certificatives, d'autre part. Enfin, nous pourrions tirer des conclusions de notre analyse et proposerons des pistes pour l'avenir.

1. Le contexte et les objectifs

Le séminaire d'intégration analysé s'inscrit dans l'enseignement supérieur économique de type court de promotion sociale, section bachelier en droit (Dossier pédagogique, 2008). Il s'agit d'une formation pour adultes en horaire décalé qui se déroule en général en quatre ans¹.

Au fil des années, plusieurs constats ont été posés au sein de l'institution :

- grand taux d'échec ou d'abandon par les étudiants ;
- peu de temps *versus* beaucoup de matière ;
- formation professionnalisante² *versus* cours théoriques ;
- pas de lieu explicite pour les « compétences transversales » ;
- programme modulaire dispensé par des spécialistes ;

1. Les cours sont dispensés les mardis, mercredis et jeudis soirs et le samedi toute la journée. Pour plus de précisions : Projet de décret organisant l'enseignement de promotion sociale, pp. 4 et suiv.

2. Un bachelier « professionnalisant » se distingue d'un bachelier académique de transition, le premier visant à mettre les étudiants au travail dès la fin du bachelier tandis que le second est en général suivi d'un master.

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

- public hétérogène : particulièrement, « des jeunes adultes en rupture de scolarité » (soit de l'enseignement secondaire, soit de l'enseignement supérieur de plein exercice) et « des personnes en mobilité ou transition professionnelle » (LIENARD & PIRSON, 2011).

Suite à ces constats, il a été décidé de mettre en place un séminaire visant plusieurs objectifs :

1. Créer ou renforcer les liens entre les cours et entre les cours et la pratique, pour donner du sens, de la motivation et de la structure ;
2. proposer des évaluations formatives qui permettent la régulation des apprentissages ;
3. par le biais de méthodes actives, impliquer les étudiants et les rendre acteurs de leur formation ;
4. prendre le temps de s'arrêter, de respirer et d'échanger, pour instaurer un suivi plus individualisé de chaque étudiant et renforcer leur confiance en eux-mêmes.

Ces quatre objectifs cherchent plus largement à *mieux préparer* les étudiants aux évaluations certificatives et, au terme de leur formation, à leur future vie professionnelle.

2. Présentation du séminaire d'intégration

La formation de bachelier en droit professionnalisant est divisée en modules, appelés « unités de formation », qui sont suivis, en général, sur quatre années. Le séminaire est ancré dans chacune de ces années et vise à promouvoir, petit à petit, l'autonomie de l'étudiant.

Dans le cadre de la présente communication, nous ne présentons que les activités instaurées en bac 1 depuis l'année 2010-2011, celles en bac 2 ayant seulement débuté en 2012-2013, et celles dispensées en bac 3 et en bac 4 débutant en 2013-2014.

2.1. Concrètement : quatre pôles dispensés sur une année

2.1.1. L'organisation du séminaire

Les cours dispensés en bac 1 sont au nombre de dix. Néanmoins, le séminaire ne concerne que sept d'entre eux, soit six cours juridiques et un cours de sciences humaines. Ce choix résulte simplement de la volonté de travailler plus spécifiquement les cours en lien avec le droit qui posaient (et posent encore) plus de difficultés.

Le séminaire d'intégration est divisé en quatre pôles, chacun d'entre eux étant dispensés au cours de deux séances de 200 minutes tout au long de l'année, soit huit séances au total³.

Le pôle n° 1 est un pôle introductif. Lors de la première séance, les sciences juridiques et les sciences humaines sont articulées par le biais d'un cours théorique et d'une situation d'intégration qui abordent les concepts de droit, moral et éthique. La seconde séance permet l'introduction d'outils méthodologiques relatifs aux compétences juridiques transversales (langage et raisonnement juridiques, manipulation des codes, présentation des schémas fondamentaux choisis par l'équipe académique – par exemples : la pyramide des normes, la pyramide des juridictions, les cartes de la Belgique, les branches du droit).

Les pôles n° 2, n° 3 et n° 4 visent à approfondir et à intégrer les six cours de droit, soit méthodologie juridique, droit constitutionnel, droits des obligations, droit des personnes, droit des contrats et droit de la famille⁴.

3. En 2011-2012, les pôles furent dispensés en une journée, soit 400 minutes de travail. Nous avons constaté que c'était épuisant pour les étudiants de travailler activement sur un temps aussi long. En 2012-2013, nous avons donc décidé de diviser les pôles en deux et ainsi travailler huit x 200 minutes (comme en 2010-2011). En outre, cela permet au responsable du projet de rencontrer huit fois les étudiants et les suivre petit à petit plutôt que quatre fois, ce qui était vraiment trop peu.

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

2.1.2. Les activités proposées

Lors des séances, des activités de trois « types » différents sont proposées aux étudiants : des activités théoriques, des outils méthodologiques et des activités pratiques.

- *Les activités théoriques* permettent de revenir sur un point de la matière plus complexe ou de faire un débat sur une question controversée. Dans certains cas, il semble efficace de faire cours plusieurs fois et de plusieurs manières pour que la matière soit bien comprise et bien intégrée par tous les étudiants, quel que soit leur niveau dans la classe ;
- *les outils méthodologiques* permettent de présenter aux étudiants les compétences transversales qui ne font que rarement l'objet d'un enseignement formel, mais qui sont considérées comme étant acquises, petit à petit et implicitement, par l'étudiant. Ils sont vus lors d'une séance, mais sont réactivés lors des séances suivantes, grâce aux exercices proposés ;
- *les activités pratiques* sont très variées : résolution de cas pratiques, résolution d'exercices activant plusieurs cours, rencontre avec des praticiens, jeu de rôles, analyse de textes juridiques.

En général, les étudiants ont un moment pour résoudre seul les divers exercices. Ils doivent (mais parfois ils oublient) prendre appui sur leurs codes et peuvent consulter leurs *syllabi* (même s'il leur est conseillé d'exercer leur mémoire dans un premier temps). Ensuite, une correction collective est réalisée. L'enseignant demande aux étudiants de donner leurs réponses et, à partir de là, il construit la bonne solution. Enfin, quand le timing le permet, des explications sur les notions ou les compétences transversales qui posent plus de difficultés sont données. Il faut cependant reconnaître que cette partie-là du travail est souvent inachevée par manque de temps. Parfois, les enseignants, informés de la manière dont la séance s'est déroulée, prennent le relais.

Les examens : chaque année, une partie des points des cours visés dans le dispositif est prise en charge par le responsable du séminaire d'intégration. Dans un premier temps, ce fut de manière aléatoire (6 points sur 20 pour un professeur, 5 points sur 20 pour un autre,...). Cette année, il a été convenu que les étudiants seraient évalués, dans le cadre du séminaire pour 25% des points de chaque cours juridique.

2.2. Théoriquement : intégration

Le séminaire présenté n'a pas été créé de toutes pièces. Il s'inspire, en effet, de la pédagogie de l'intégration élaborée par Xavier Roegiers (DE KETELE & ROEGIERS, 2000 ; ROEGIERS, 2005 ; ROEGIERS, 2010) qui « *vise à considérer chaque élève, chaque étudiant, en tant que personne à part entière, et à lui reconnaître le droit d'acquérir les outils lui permettant de faire face aux situations de vie grâce à l'usage adéquat de ce qu'il apprend à l'école et en formation* » (ROEGIERS, 2010, p. 12).

La pédagogie de l'intégration en bref

Mots clés : interdépendance - coordination - polarisation

- 1) Mise en place d'une opération qui consiste pour l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser en situation ;
- 2) le processus doit être intériorisé et mis en œuvre par une personne pour exécuter une tâche complexe en lien avec le profil de sortie.

L'apprenant montre alors qu'il est compétent.

L'apprentissage de la compétence ressemble à un cheminement : l'enseignant accompagne le développement de la compétence, le processus de l'intégration.

4. Pôle 2 : droit des obligations et droit des personnes ; pôle 3 : méthodologie juridique et droit constitutionnel ; pôle 4 : droit de la famille et droit des contrats.

Il faut des occasions de faire appel à des situations complexes pour rendre les étudiants compétents via :

- des situations relatives aux ressources
- des situations d'intégration

Ce processus ne bouleverse donc pas complètement les méthodes d'apprentissage traditionnelles mais peut évoluer goutte à goutte.

(ROEGIERS, 2010 ; KRUYTS, 2012)

Les situations visées dans ce bref résumé sont schématisées par Xavier Roegiers comme suit :

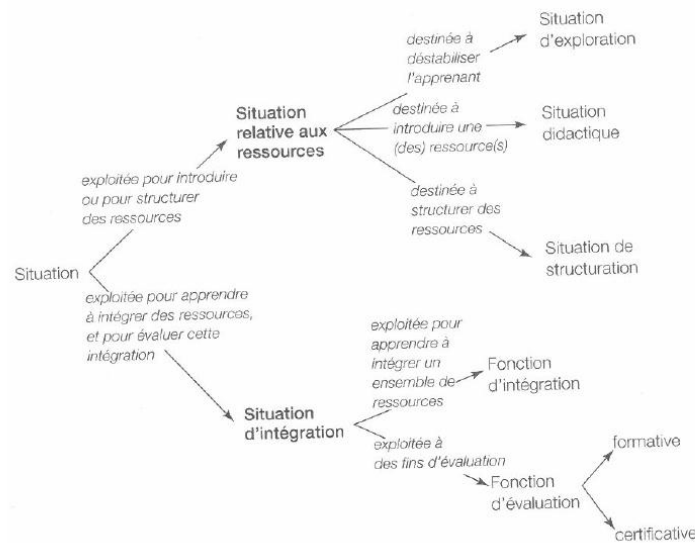


Figure 8. Représentation schématique des différentes situations d'apprentissage et d'évaluation selon la pédagogie de l'intégration

Figure n°1 : représentation schématique des différentes situations d'apprentissage et d'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. (ROEGIERS, 2010, p. 51)

Les diverses activités mises en place dans le séminaire présenté correspondent bien aux situations relatives aux ressources et aux situations d'intégration reprises dans le schéma ci-dessus. En effet, les activités méthodologiques sont des situations didactiques, les activités théoriques et certaines activités pratiques sont des situations de structuration, d'autres activités pratiques sont des situations d'intégration à fonction intégrative ou à fonction d'évaluation formative. Enfin, les situations données lors des examens sont évidemment des situations d'intégration ayant une fonction d'évaluation certificative.

Nous n'allons cependant pas pouvoir approfondir ces diverses considérations pour en venir au cœur du sujet, soit l'impact du séminaire en termes d'évaluation.

3. Impacts du séminaire d'intégration en termes d'évaluation

Comme nous l'avons exposé ci-dessus, cette communication a pour objectif de vérifier deux hypothèses :

- le séminaire s'inscrit-il dans une démarche d'évaluation formative ?
- le séminaire est-il un soutien aux évaluations certificatives ?

3.1. Préalable : démarche méthodologique

L'analyse que nous avons réalisée s'est concentrée sur la perception des étudiants à l'égard de ces deux hypothèses. Les résultats présentés ci-dessous sont, en effet, issus de questionnaire qualitatif écrit anonyme soumis aux étudiants ayant suivi le séminaire en 2010-2011 (3 étudiants interrogés sur 9 inscrits en bac 3), en 2011-2012 (7 étudiants interrogés sur 15 inscrits en bac 2) et 2012-2013 (15 étudiants interrogés sur 30 inscrits en bac 1), sachant que ces derniers n'ont suivi qu'une partie du séminaire. Ainsi, 25 étudiants ont complété le questionnaire sur 54. Il faut souligner à cet égard que les étudiants suivant des unités de formation et non des programmes par année, tous les cours ne sont pas obligatoires pour tous. Le questionnaire contenait 18 questions de trois sortes : ouvertes, fermées (oui ou non) et échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 10 (tout à fait d'accord). Il a été distribué aux étudiants lors d'un cours par une personne de l'équipe de direction (et non par le responsable du séminaire).

3.2. Le séminaire relève-t-il de l'évaluation formative ?

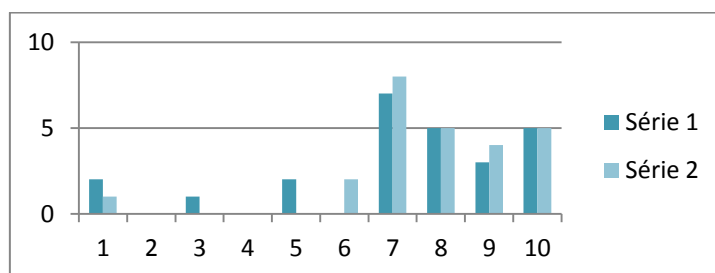
A priori et selon Xavier Roegiers, les activités d'intégration « *s'inscrivent dans une démarche d'évaluation formative, dont les fonctions de diagnostic et de régulation soutiennent l'évolution de chacun vers le profil attendu* » (ROEGIERS, 2010, p. 50).

L'évaluation formative est définie par le législateur belge comme étant « *l'évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation*⁵ » (Décret du 24 juillet 1997). Il s'agit donc d'un processus de régulation des apprentissages (SCALLON, 1988 ; PERRNOUD, 2001/4).

Tenant compte de cette définition, nous avons vérifié quatre éléments :

- les étudiants sont-ils suffisamment informés de leurs difficultés et de leurs progrès grâce aux exercices proposés ?
- le feed-back et la correction collective permettent-ils à l'étudiant de vérifier l'adéquation entre ce que sont leurs réponses et ce qu'elles auraient dû être ?
- la remédiation proposée est-elle suffisante ?
- les séances permettent-elles à l'étudiant de se remettre en question par rapport aux attentes des professeurs et/ou de la vie professionnelle et induisent-elles, implicitement, une autoévaluation (ou un regard métacognitif) ? Le cas échéant, nous avons observé si cette remise en question/autoévaluation a des conséquences positives ou négatives (Voy. à cet égard PILLONEL & ROUILLER, Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant, 2001 ; PILLONEL & ROUILLER, L'autoévaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale, 2001)

3.2.1. Information aux étudiants quant à leurs difficultés et leurs progrès



5. Plusieurs auteurs considèrent en effet que l'autoévaluation est formative (Voy. e.a. WATHELET, VIEILLEVOYE, & DONTAINE, 2013 et les références qu'ils citent).

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Figure n° 2 : satisfaction relative à l'information concernant les *difficultés* (série 1) et les *progrès* (série 2) des étudiants

La majorité des étudiants prend donc conscience de ses difficultés et, surtout, de ses progrès grâce au séminaire.

Les activités qui furent les plus utiles sont : les exercices pratiques et la mise en contexte qui permettent de prendre conscience de l'acquisition ou non des notions vues aux cours, les exemples, les explications plus approfondies qui permettent une meilleure compréhension des concepts, les temps de questions/réponses et les discussions interactives, le travail sur certains cours difficiles et les questions qui demandent un raisonnement que l'on peut améliorer au fil des séances ce qui permet de voir son évolution.

3.2.2. Feed-back et correction globale

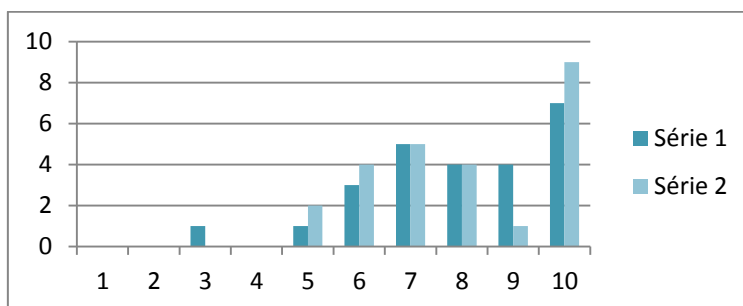


Figure n° 3 : satisfaction relative au feedback (série 1) et à la correction globale (série 2)

Les étudiants ont formulé les suggestions suivantes : il faut plus de temps pour résoudre les exercices et en faire plus.

Le feed-back et la correction collective paraissent donc dans l'ensemble convenir aux étudiants. La gestion du temps et des questions des étudiants devrait être optimisée. Une piste à creuser pour la correction serait de proposer aux étudiants de se corriger mutuellement lors de la mise en commun. Un travail de préparation des exercices à domicile pourrait aussi être envisagé.

3.2.3. La remédiation

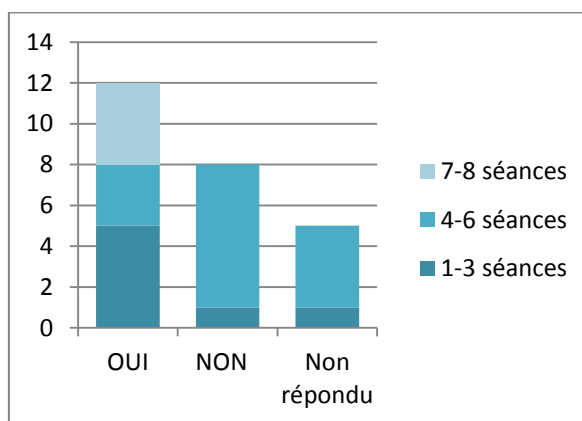


Figure n° 4 : satisfaction relative à la remédiation

La figure montre que cette étape n'est pas suffisamment prise en charge dans le séminaire. En effet, nous obtenons 48% de oui, 32% de non et 20% sans réponse. Deux éléments pourraient expliquer ces résultats : le manque de temps, d'une part, étant entendu qu'il s'agit de la dernière étape du travail, et le fait que quinze étudiants sur les vingt-cinq interrogés n'ont pas encore suivi l'ensemble du séminaire, d'autre part. Cette dernière justification est renforcée par le fait que les étudiants qui ont suivi plus de sept séances – et qui ont donc eu tout le séminaire – répondent tous par l'affirmative. Nonobstant, nous estimons qu'un travail plus soutenu avec les enseignants et une meilleure gestion du temps seront nécessaires, dès lors qu'il est essentiel que les mesures de maîtrise soient suivies d'un

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

renforcement (Wiliam, 2010). Quelques alternatives peuvent être suggérées à cet égard : plus de travail à domicile, moins d'exercices ou plus de séances (par exemples une en plus par pôle).

3.2.4. Remise en question et autoévaluation (implicite) – métacognition

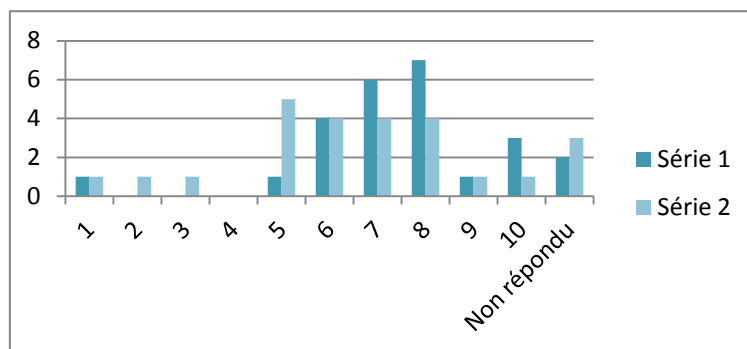


Figure n° 5 : la remise en question par rapport aux attentes des professeurs (série 1) et par rapport aux attentes de la vie professionnelle (série 2)

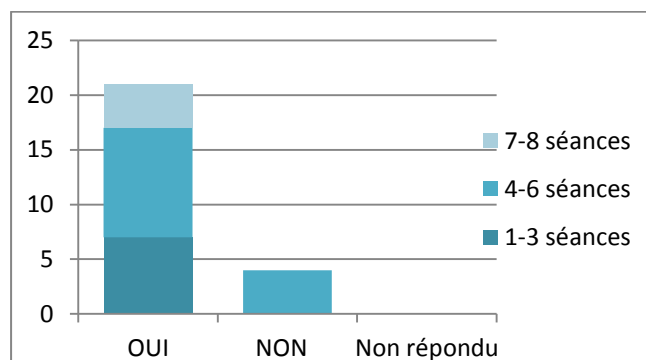


Figure n° 6 : autoévaluation implicite (métacognition)

Dans la majorité de leurs commentaires, les étudiants soulignent les conséquences positives de ce regard critique qu'ils posent sur eux-mêmes : « *Je vois si je comprends bien la matière, mes points forts et mes points faibles* », « *Autre approche du travail qui permet de se positionner par rapport à ses acquis et aux efforts à fournir* », « *Je vois où j'en suis ; je peux me repositionner* », « *Je dois vraiment comprendre et maîtriser les contenus et le vocabulaire* », « *Cela me motive* », « *Je vois mon évolution* ». Dans d'autres cas, les étudiants déclarent que cette remise en question est négative « *Je dois faire de gros efforts* ».

Ainsi, les étudiants, dans l'ensemble, se remettent en question par rapport aux attentes des professeurs et ont une démarche métacognitive⁶. Ils se remettent également en question par rapport à la vie professionnelle mais dans une moindre mesure, ce qui semble assez normal vu que le séminaire se déroule au début de leur formation. Il serait, cependant, intéressant d'aller plus loin dans le travail de l'autoévaluation et de l'instaurer formellement, en lien avec les critères des évaluations certificatives, pour que tous les étudiants aient cette démarche métacognitive et qu'elle soit poussée plus loin⁷.

3.3. Le séminaire d'intégration est-il un soutien à l'évaluation certificative ?

A nouveau *a priori* et selon Roegiers, le fait de proposer des situations d'intégration permettent l'amélioration des résultats (ROEGIERS, 2010, pp. 168, 169 et 273 qui cite également DE KETELE & HANSENS, 1999).

3.3.1. La vérification des objectifs particuliers visés par le séminaire

6. Voy. également METRAL, 2013 qui démontre que les activités « intermédiaires », entre la théorie et la profession, aident les étudiants dans un processus d'autoévaluation implicite.

7. Cf. *infra*.

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Nous sommes partis de l'hypothèse que les divers objectifs à atteindre⁸ permettraient de mieux préparer les étudiants aux évaluations certificatives (méta-objectif). Dans le cadre de notre enquête, nous avons donc dans un premier temps vérifié si les objectifs particuliers étaient atteints (colonne de gauche du tableau ci-dessous) et dans un deuxième temps s'ils atteignaient ce « méta-objectif » (colonne de droite du tableau ci-dessous).

Les critères sur lesquels nous avons interrogé les étudiants sont donc :

- les activités donnent-elles du sens, de la motivation et de la structure ?
- les activités vous impliquent-elles dans votre formation ?
- les activités vous donnent-elles le sentiment d'être suivi de manière plus individualisée ?
- les activités renforcent-elle votre confiance en vous-mêmes ?

Une fois la vérification de l'existence de ces critères (ou non) au sein du séminaire, nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer lequel de ces facteurs et de ceux liés à l'évaluation formative (information sur les difficultés et les progrès, feed-back et correction collective, remédiation, remise en question par rapport aux attentes des professeurs et autoévaluation) les aidaient le plus dans la réussite des épreuves certificatives.

Tableau n° 1 : les facteurs de soutien en vue des évaluations certificatives

Facteurs	Atteint par le séminaire : (25 étudiants)		Soutien aux épreuves certificatives (10 étudiants ⁹)
	Echelle 6-10 ou « oui »	Moyenne de l'échelle de 1-10	« Oui »
L'information par rapport à tes difficultés ou tes progrès	88%	7,52	70%
La remédiation proposée	48% (32% non répondu)	N.A. (oui-non)	30%
La remise en question par rapport aux attentes des professeurs	84%	7,27	80%
L'autoévaluation	84%	N.A. (oui-non)	60%
Le sens donné à la formation	96%	8,56	30%
La motivation	100%	8,56	80%
La structuration	92% (4% non répondu)	8,17	70%
L'implication dans votre formation	92%	7,92	50%
Le suivi plus individualisé	76%	6,84	60%
La confiance en soi	72% (4% non répondu)	7,08	60%

Les facteurs « information sur les difficultés et les progrès », « remise en question par rapport aux attentes des professeurs », « motivation » et « structuration » reçoivent un score élevé tant sur le fait que le séminaire les atteints que sur le fait qu'ils sont un soutien dans la préparation des évaluations certificatives.

La « remédiation » pose, par contre, de réelles difficultés : non seulement le séminaire est insuffisant sur ce point, mais deux tiers des étudiants ont le sentiment qu'elle n'aide pas en vue des épreuves certificatives. Cette double difficulté est assez logique : si le séminaire n'atteint pas cet objectif, les étudiants n'auront pas l'impression que ce facteur les soutient.

« L'autoévaluation » obtient un pourcentage satisfaisant dans la première colonne, mais seuls 60% des étudiants ont le sentiment qu'elle les aide en vue des examens. Le fait de l'instaurer explicitement permettra peut-être d'insister sur son importance.

8. Cf. *supra*.

9. En effet, les 15 autres n'ont pas encore présenté leurs examens.

Le « suivi individualisé » et le « sentiment de confiance en soi » n'aident pas 40% des étudiants, ce qui peut se justifier, d'une part, par le manque de temps et, d'autre part, par le fait que le séminaire incite à la remise en question, ce qui peut induire un regard critique négatif sur soi ou générer de l'insécurité.

Enfin, un point qui peut étonner réside dans le facteur « sens donné à la formation », qui paraît rencontré par le séminaire pour 96% des étudiants, mais qui ne les aide pas aux épreuves certificatives. Ceci peut sans doute s'expliquer par le fait que chaque enseignant fait un examen pour son cours, de sorte que les liens entre les matières ne sont pas mis en évidence à ce stade de la formation. Il faut également ajouter que 20% des étudiants considèrent que le séminaire ne crée pas suffisamment de liens entre les cours.

3.3.2 La vérification globale

Globalement, 100% des étudiants ayant présenté leurs examens estiment que le séminaire les a aidés. Nous lisons également dans les commentaires que les étudiants considèrent que l'ensemble des activités dispensées (théoriques, dialogiques, méthodologiques et pratiques) leur ont permis de mieux réussir leurs examens.

4. Conclusions et perspectives

Cette recherche nous permet de tirer deux conclusions générales.

Premièrement, et nous nous en réjouissons, nos deux hypothèses de départ sont vérifiées. Il nous semble, en effet, que tenant compte des résultats présentés, nous pouvons affirmer que ce séminaire s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative, qui permet la régulation des apprentissages : l'information sur les points forts et les points faibles étant suffisamment rendues pour 88% des étudiants, le feed-back et la correction pour 92% d'entre eux, la remise en question et la métacognition (autoévaluation implicite) pour 84% d'entre eux. Une réserve doit cependant être mise sur le facteur de remédiation, sur lequel nous reviendrons. Par ailleurs, le séminaire paraît être un véritable soutien en vue des évaluations certificatives (globalement pour 100% des étudiants). De manière plus générale, notre réflexion nous permet de relier nos pratiques aux écrits de Xavier Roegiers. Nous pouvons ainsi supposer, avec toute la prudence que cela requiert, que notre modeste expérience témoigne de ce que toute initiative dans la pédagogie de l'intégration est un terreau fertile pour l'évaluation formative, d'une part, et une aide pour les étudiants dans la préparation des épreuves, d'autre part.

Deuxièmement, nous constatons que le séminaire pourrait être significativement amélioré tant dans le cadre de l'évaluation formative que dans le soutien aux épreuves certificatives, grâce à diverses modifications¹⁰ :

- le point noir de notre enquête est la remédiation qu'il faut impérativement améliorer : modifier la correction collective en proposant, par exemple, aux étudiants voisins d'échanger leurs copies, prendre plus de temps pour donner des ressources aux étudiants, mieux travailler avec les enseignants, mieux gérer la gestion du temps, avoir plus de séances ;
- mettre en place une autoévaluation formelle en lien avec les critères des évaluations certificatives, par exemple en instaurant un carnet de bord ;
- veiller à renforcer le suivi individualisé par l'intermédiaire d'outils informatiques, par une meilleure gestion du temps, voire par l'instauration d'activités plus individuelles (un rendez-vous avec le responsable du séminaire), ce qui permettra, peut-être, d'augmenter également le sentiment de confiance en soi (le responsable du séminaire pourrait faire des encouragements

10. Certaines de ces pistes ont été suggérées par les étudiants dans leurs commentaires généraux.

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

plus individuels, prendre le temps d'entendre les difficultés et stress des étudiants, leur donner des ressources spécifiques,...) ;

- créer des activités supplémentaires en vue de créer toujours plus de liens entre les cours – même s'il a été démontré que le fait de donner plus de sens à la formation ne semble pas réellement mieux préparer les étudiants aux épreuves certificative¹¹.

5. Bibliographie

- Bedart, D., & Bechard, J. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Décret (24 juillet 1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
- Kruyts, N. (2012). Quelles pédagogies actives mettre en oeuvre dans nos programmes pour favoriser l'intégration des compétences professionnelles visées? *Ateliers de formation CPF*. Louvain-la-Neuve.
- Lienard, G., & Pirson, J. (2011). *Agir dans la crise : enjeux de l'enseignement de promotion sociale*. Louvain-la-Neuve: Cahiers du Cirtes, Presses universitaires de Louvain.
- Metral, J. (2013, janvier). Le rôle des situations de formation. *Admee*. Fribourg.
- Ministère de la Communauté française Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. (2008). *Enseignement de promotion sociale de régime I. Section Bachelier en droit. Enseignement supérieur économique de type court, Dossier pédagogique*. <http://www.cpf.be/sitecpfb/IMG/pdf/DossierpedaDROIT.pdf>.
- Perrenoud, P. (2001/4). Evaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse*, pp. 25-28.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *CRAP-Cahiers pédagogiques*, 393, (XX).
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). L'autoévaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Educateur, spécial 15*, pp. 30-32.
- (pp. 4 et suiv.). *Projet de décret organisant l'enseignement de promotion sociale*. Rapport, Doc. Parl., Conseil de la Communauté française, session 1990-1991, n° 155/2.
- Roegiers, X. (2005). Compétences et situations d'intégration, Les compétences à l'œuvre. *Cahiers de l'IPM*, pp. 17-23.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*. De Boeck.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Wathelet, V., Vieillevoye, S., & Dontaine, M. (2013, janvier). L'apport de l'autoévaluation à l'évaluation formative de la maîtrise des prérequis universitaires. *Admee*. Fribourg.
- Wiliam, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissages efficaces. *In Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, sous la direction de Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides, éditions OCDE.

11. Ce travail sur le sens reste cependant fondamental, du moins nous le croyons, pour la préparation à la vie professionnelle. Les activités instaurées en bac 2, bac 3 et bac 4 vont d'ailleurs plus entremêler les cours (situations pratiques de plus en plus complexes).