

La coévaluation comme facteur de développement des compétences non techniques

Co-evaluation as a factor in developing soft skills

Fady Calargé – fady.calarge@ul.edu.lb – <https://orcid.org/0000-0002-3678-1377>

Mathilda Wehbé - mathilda.wehbe@ul.edu.lb – <https://orcid.org/0009-0005-4827-8487>

Université Libanaise - Liban

Pour citer cet article : Calargé, F. et Wehbé, M. (2025). La coévaluation comme facteur de développement des compétences non techniques. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(1), 49-66. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-1-49>

Résumé

Dans un environnement universitaire libanais caractérisé par une perpétuelle mutation pour s'adapter aux exigences de la profession, notre recherche examine l'effet de la coévaluation sur le développement des compétences non techniques (CNT) chez les étudiant·e·s de deuxième année de la Faculté de Médecine Dentaire de l'Université Libanaise. L'objectif de cette recherche-action est de tester l'effet de l'intégration de l'autoévaluation et de la coévaluation dans un cours de français professionnel. Ce faisant, cette étude questionne l'hypothèse selon laquelle la coévaluation peut favoriser l'apprentissage des étudiant·e·s et les engager dans le processus d'évaluation et, ainsi, permet aux futur·e·s professionnel·le·s de la dentisterie de découvrir d'autres formes d'évaluation développant davantage de CNT que l'évaluation magistrale. En amont du travail, une conception d'une grille de coévaluation a été faite auprès d'un groupe homogène de trente étudiant·e·s, suivie d'une enquête par un questionnaire évaluatif. Les résultats montrent que notre échantillon considère l'évaluation magistrale comme étiquetante, tandis qu'il décrit l'autoévaluation et la coévaluation comme des moyens de promouvoir l'autonomie et la prise de conscience. Néanmoins, les données montrent l'absence de préférence nette pour un format d'évaluation sur un autre, ce qui suggère que les étudiant·e·s utilisent tactiquement ces dispositifs pour maximiser leurs performances. Dans l'ensemble, ces résultats confirment l'importance de l'approche pluraliste de l'évaluation centrée sur la rétroaction, la régulation et la construction des connaissances qui soutiendrait efficacement le développement de CNT dans un environnement universitaire.

Mots-clés

Évaluation, autoévaluation, coévaluation, français pour publics spécifiques, compétences non techniques

Abstract

In a Lebanese university environment characterized by perpetual change to adapt to the demands of the profession, our research examines the effect of co-evaluation on the development of soft skills (CNT) in second-year students at the Faculty of Dentistry of the Lebanese University. The aim of this action research is to test the effect of integrating self-evaluation and co-evaluation in a professional French course. In so doing, this study questions the hypothesis that co-evaluation can foster students' learning and engage them in the evaluation process and thus enable future dental professionals to discover other forms of evaluation that develop more CNT than magisterial evaluation. Prior to the work, a co-assessment grid was designed with a homogeneous group of thirty students, followed by a survey using an evaluative questionnaire. The results show that these learners regard magisterial assessment as labelling, while they describe self-evaluation and co-evaluation as means of promoting autonomy and awareness. Nevertheless, the data shows no clear preference for one assessment format over another, suggesting that students tactically use these devices to maximize their performance. Overall, these results confirm the importance of a pluralistic approach to assessment focusing on feedback, regulation and knowledge construction, which would effectively support the development of CNT in a university environment.

Keywords

Assessment, self-evaluation, co-evaluation, French for specific purposes, soft skills

1. Introduction

Dans un contexte universitaire libanais en perpétuelle mutation, caractérisé par des exigences institutionnelles, des attentes professionnelles croissantes et une palette d'approches pédagogiques, la question de l'évaluation des apprentissages se pose avec une acuité particulière. Si l'évaluation demeure un pilier incontournable de la démarche éducative, elle représente souvent pour les apprenant·e·s un facteur anxiogène, marqué par la subjectivité, surtout lorsqu'elle suit obstinément un modèle magistral descendant.

Dans le domaine de la formation linguistique professionnalisante qui se passe à l'université, comme c'est le cas de la Faculté de Médecine Dentaire de l'Université Libanaise (FMD-UL), cette évaluation devrait revêtir, dans le meilleur des cas, une dimension formative, en accompagnant à la fois l'acquisition de connaissances techniques et le développement de compétences non techniques (CNT), telles que l'autonomie, la communication, l'esprit critique ou encore la gestion du stress – des pratiques actuellement indispensables pour l'exercice professionnel.

Face à ces exigences, se pose la question de savoir dans quelle mesure l'intégration de pratiques évaluatives alternatives, telles que l'autoévaluation et la coévaluation, permet de soutenir le développement des CNT chez les étudiant·e·s en contexte académique dentaire libanais. Dans cette logique, nous pouvons formuler les questions suivantes :

- Quels sont les enjeux didactiques et pédagogiques à relever pour pouvoir implémenter la coévaluation dans le système d'évaluation éducatif adopté par la faculté en question ?
- Quels liens existe-t-il entre la coévaluation et l'acquisition des CNT ?
- Comment implémenter la coévaluation dans un système éducatif qui se base principalement sur l'évaluation magistrale descendante comme seul moyen de mesure des connaissances ?

Pour répondre à ces questions, nous entreprendrons une présentation des enjeux de l'évaluation dans un contexte universitaire. Pour ce faire, nous nous focaliserons sur l'évaluation magistrale, l'auto et la coévaluation et leur impact sur la rétroaction, la régulation et le développement des CNT. Ensuite, dans une seconde partie, nous nous intéresserons au contexte pédagogique de ladite faculté et nous tâcherons d'apporter des précisions quant à l'implémentation de la coévaluation. La conception d'une grille de coévaluation conçue par les étudiant·e·s et l'analyse, en aval, d'une enquête quantitative menée auprès des apprenant·e·s concerné·e·s, nous permettra d'éclaircir les enjeux éducatifs tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

2. Survol théorique sur l'Évaluation¹

L'évaluation telle que définie dans le chapitre 9 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) est entendue « au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 135). Dans ce sens, tout contrôle ou test de langue est une forme d'évaluation. Mais il ne s'agit pas uniquement de cela ! Tout ce qui n'est habituellement

¹ Nous optons pour l'italique et la majuscule dans l'orthographe « *Évaluation* » à chaque fois que nous la sous-entendons dans sa forme *plurielle simultanée* d'évaluation magistrale, d'auto et de coévaluation.

pas considéré comme un test, tel que l'observation informelle de l'apprenant·e par l'enseignant·e, est également une forme d'évaluation. L'évaluation est un terme plus large que contrôle ! Dans son CECRL, le Conseil de l'Europe (2001) résume bien la situation : dans un programme de langue, il existe une multitude d'aspects (« la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement » (p. 135), etc.) et de types d'évaluation (évaluation du savoir *vs* évaluation de la capacité, etc.). Dans notre présente étude, nous nous focaliserons sur l'*Évaluation* selon les trois types suivants : l'évaluation magistrale, l'auto et la coévaluation.

2.1. L'évaluation magistrale : un levier pour soutenir et réguler l'apprentissage

L'*Évaluation* possède plusieurs acceptions en éducation. Nous entendons ici par évaluation magistrale l'ensemble des procédures mises en œuvre par l'enseignant·e pour mesurer les résultats d'apprentissage des apprenant·e·s. Par conséquent, l'évaluation ne doit pas être perçue, comme elle l'est encore souvent, en dehors du processus d'apprentissage et d'enseignement. Bien au contraire, elle doit être « au cœur » même de ce processus (Endrizzi et Rey, 2008). Nous partons du principe qu'évaluer peut efficacement servir aux apprentissages des étudiant·e·s. Nous considérons, à l'instar de Rey et Feyfant (2014), que l'évaluation « peut devenir non plus seulement un outil approximatif de contrôle, mais aussi un levier pour mieux faire apprendre » (p. 1). Dès lors, l'évaluation vient soutenir et aider l'apprentissage. D'ailleurs, beaucoup d'expert·e·s en évaluation axent, depuis plusieurs années, leur enseignement sur « l'évaluation en aide à l'apprentissage » (e.g., Gouvernement du Québec, 2006), l'évaluation « au service » de l'apprentissage (e.g., Black et Wiliam, 1998 ; Fagnant et al., 2014 ; Gérard, 2013), l'« évaluation-soutien d'apprentissage » [ÉsA] (Allal et Laveault, 2009) et la décrivent comme une évaluation *pour* l'apprentissage (e.g., Stobart, 2011 ; Klenowski, 2009 ; Wiliam, 2018 ; Girouard-Gagné, 2021 ; Yerly et Monney, 2022). Il existe également dans la littérature les notions d'évaluation *en cours* d'apprentissage (Davies, 2007) et *en tant qu'apprentissage* [*assessment as learning*] (Earl, 2003). Nous ne ferons bien évidemment pas ici un tour d'horizon sur le sujet ni n'exposerons les expériences (nombreuses !) en enseignement supérieur vantant ses fonctions et ses avantages. Nous soulignons simplement l'assertion que l'évaluation s'avère une puissante stratégie pédagogique qui permet aux étudiant·e·s de progresser dans leur apprentissage ainsi qu'aux enseignant·e·s de déployer des opérations/actions de régulation des apprentissages.

La régulation interactive constituant le fondement de l'évaluation (formative) dans les travaux de recherche, notamment ceux d'Allal (1979), appelle la notion d'autoévaluation.

2.2. L'autoévaluation : une implication active de l'apprenant·e dans le processus d'évaluation

Allal et Michel (1993) et Allal (1999 ; 2004) donnent une définition de l'autoévaluation au sens strict : l'apprenant·e évalue son propre apprentissage et/ou les procédures de réalisation de celui-ci, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (consignes, grille de contrôle, dictionnaire, etc.). En 2002, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) définit l'autoévaluation comme étant une évaluation par l'apprenant·e « de ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportements » (MÉO, 2002 ; 2007).

L'autoévaluation constitue, selon Allal (1999a), une des trois modalités – avec l'évaluation mutuelle et la coévaluation – qui permettent l'« implication active de l'apprenant dans le

processus d'évaluation » (p. 88). L'apprenant·e peut participer de façon active à l'évaluation de ses apprentissages et à l'examen des procédures ou des stratégies qu'il/elle a utilisées pour y parvenir et éventuellement pour les améliorer. Nous en convenons et nous estimons que la démarche active d'autoévaluation permet à l'apprenant·e de réfléchir et de porter un jugement sur la progression de son apprentissage. Ainsi, l'étudiant·e prend conscience de ses forces et de ses faiblesses à travers la mise en question de ses propres démarches et représentations. Cela lui permet, entre autres, de réaliser qu'il/elle doit travailler davantage sur les apprentissages dans lesquels il/elle éprouve des difficultés. Donc, l'autoévaluation est non seulement une bonne façon d'amener les futur·e·s professionnel·le·s à avoir une analyse critique de leurs processus d'apprentissage, mais elle leur permet également de se situer par rapport aux objectifs visés et d'adapter leurs stratégies d'apprentissage pour corriger leurs lacunes (Jammoul, 2012) et atteindre les objectifs fixés.

Toutefois, selon Jammoul (2012), l'enseignant·e est au centre de l'autoévaluation, car c'est lui/elle qui fixe les règles que les apprenant·e·s se doivent de respecter afin d'accomplir la tâche. Jammoul stipule que l'autoévaluation est efficace si ces règles à atteindre sont clairement définies au préalable, avant l'action. Or, cette position centrale de l'enseignant·e est souvent remise en question ou, du moins, critiquée ! Nous devons donc faire évoluer l'évaluation vers davantage d'importance attribuée aux étudiant·e·s dans ce processus. Cette évolution nous mène naturellement à la coévaluation.

2.3. La coévaluation : une approche dans laquelle les étudiant·e·s sont pleinement engagé·e·s

Pour Allal et Laveault (2009), l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (ÉsA) « vise à souligner la centration prioritaire sur l'apprentissage » (p. 102). L'ÉsA fait partie des pratiques quotidiennes des étudiant·e·s et des enseignant·e·s qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, de démonstrations et d'observations afin de favoriser les apprentissages en cours. Dans cette définition, non seulement l'accent est mis sur les relations interactives, dialogiques et contingentes entre enseignement et apprentissage, mais surtout l'évaluation est présentée comme devant se centrer sur les démarches des apprenant·e·s, ces dernier·ère·s étant mis·es en avant et, donc, pleinement engagé·e·s dans le processus d'évaluation. Nous nous inspirons de cette définition de l'évaluation que nous pourrions étendre à notre acception de la coévaluation afin que les apprenant·e·s « puissent progresser dans leur apprentissage et aider leurs pairs à apprendre, avec une autonomie grandissante » (Allal et Laveault, 2009, p. 102).

Nous n'entendons donc pas la coévaluation dans le sens qui lui a été donné par Allal, où l'apprenant·e confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant·e, mais plutôt dans le sens attribué à l'*évaluation mutuelle* entre apprenant·e·s. Pour ce qui est de notre propos, la coévaluation est celle où deux ou plusieurs apprenant·e·s (pairs ayant un même statut dans la situation de formation) s'évaluent et évaluent ensemble, en l'occurrence, leurs présentations orales et leurs procédures, en présence de l'enseignant². En d'autres termes, notre approche incorpore l'ÉsA, qui est formative, à une évaluation de l'apprentissage qui, elle, est certificative afin de rendre compte des acquis à la fin du parcours. En cela, nous nous conformons à la vision adoptée par Girouard-Gagné (2021) incorporant les différentes

² Bien que nous adoptions l'écriture inclusive, certaines occurrences du mot « enseignant » sont maintenues au masculin de manière intentionnelle. C'est que ces occurrences réfèrent spécifiquement à l'enseignant du cours de français dispensé à la FMD-UL.

fonctions de l'évaluation « dans une approche intégrée d'enseignement et d'évaluation dans laquelle les apprenant·e·s, les enseignant·e·s et les pairs-apprenant·e·s sont engagé·e·s » (p. 32), et nous nous intéressons à la fois à la façon d'apprendre et à l'état de l'apprentissage dans une visée de soutien à l'apprentissage.

La coévaluation est irrévocablement pour nous une façon d'évaluer qui rend les étudiant·e·s actif·ve·s et les amène à prendre en charge leurs apprentissages par la détermination des forces et des faiblesses qui leur sont propres ainsi que celles de leurs pairs, et ce, dans un but d'amélioration et de consolidation. Cette démarche évaluative nécessite une interaction entre les étudiant·e·s et génère une ou plusieurs rétroactions sur le rendement de leurs pairs. Ce qui nous mène au concept de rétroaction.

2.4. L'Évaluation et ses rétroactions

Soulignons d'abord le pluriel que nous utilisons délibérément pour le terme rétroaction. C'est qu'en fait les rétroactions sont multiples dans ce contexte et que, d'ailleurs, la rétroaction ne se limite pas à un seul type d'évaluation. Dumais (2012) définit la rétroaction comme étant « une habileté de communication qui consiste à donner un commentaire se voulant profitable à une autre personne. Il s'agit principalement d'une critique constructive permettant à celui ou à celle qui la reçoit de s'améliorer et de faire mieux la prochaine fois » (p. 68). Selon lui, pour être efficace, la rétroaction « doit être effectuée dans le but d'aider l'autre et le message doit être descriptif, précis et axé sur des faits observables ainsi que sur le comportement à changer » (Dumais, 2012, p. 68).

La rétroaction descriptive fournit aux apprenant·e·s une description de leur apprentissage : elle leur apporte des renseignements précis au sujet de leurs points forts, des améliorations requises et des étapes à franchir pour se perfectionner. C'est ainsi que l'écart entre le niveau de préparation de l'apprenant·e et le résultat d'apprentissage visé sera considérablement réduit. Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), la rétroaction descriptive continue, liée aux résultats d'apprentissage et aux critères d'évaluation, est considérée comme l'outil le plus puissant pour améliorer l'apprentissage et est à la base du développement d'une culture d'apprentissage dans la classe. Par le modelage, les étudiant·e·s apprennent à utiliser les critères d'évaluation et à réagir aux rétroactions pendant l'apprentissage. Le but premier de la rétroaction descriptive est d'encourager l'apprenant·e à produire mieux en bâtissant sur le travail antérieur tout en lui enseignant le langage et les habiletés à évaluer afin de lui permettre de s'autoévaluer et d'évaluer ses pairs.

De ce fait, le processus d'*Évaluation* est donc une rétroaction qui se déroule au fur et à mesure du cours et, en l'occurrence, des présentations orales des étudiant·e·s. Ces dernier·ère·s progressent grâce aux différentes et multiples rétroactions : celles de leur enseignant, celles de leurs pairs et celles émanant de leur autoévaluation font émerger leurs forces et leurs lacunes tout en identifiant les correctifs nécessaires. Dumais (2012) relève, d'ailleurs, que les étudiant·e·s qui sont en mesure de s'autoévaluer sont beaucoup plus susceptibles d'accepter les rétroactions de leurs pairs et de l'enseignant·e. En s'autoévaluant, ils/elles peuvent comparer leur propre évaluation à celle des autres. Tout au long de ce processus, les différents acteurs impliqués – c'est-à-dire l'enseignant·e, les étudiant·e·s et leurs pairs – « sont amenés à se questionner et à faire des choix » (Leroux & Bélair, 2015). Cette collaboration, à travers les diverses interactions, favorise la qualité de l'évaluation des apprentissages des étudiant·e·s. Dès lors, un processus d'*Évaluation* optimal engage activement les étudiant·e·s vers une plus grande responsabilisation de leurs apprentissages et contribue à leur autorégulation (Leroux

et Bélair, 2015). Ce qui nous amène naturellement à la notion de régulation des apprentissages.

2.5. De l'Évaluation vers l'autorégulation et la corégulation

À travers les trois formes de rétroaction présentées dans le chapitre précédent, et parce qu'elle accorde un statut prépondérant aux interactions sociocognitives et à la stimulation intellectuelle, notre démarche évaluative se conçoit comme « évaluation-régulations » telle qu'elle est appelée par Bonniol et Vial (1997) et Vial (2001, cité par Campanale, 2003). Nous pouvons même parler, à l'instar de Gérard (2013), d'« évaluation au service de la régulation des apprentissages ».

En effet, lors du processus d'Évaluation, l'étudiant·e reçoit des informations qui lui sont données en retour (par ses pairs et par l'enseignant) sur sa présentation orale. C'est une forme de mise en question de ses démarches et représentations sous l'effet d'une utilisation de critères et de verbalisations. Cette situation vise à provoquer chez l'étudiant·e une réflexion métacognitive qui, elle, est associée à des autorégulations efficaces (Bouffard-Bouchard, 1990 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Allal et Michel, 1993 ; cité par Campanale, 2003). L'autorégulation permet à l'étudiant·e de recueillir de manière continuée des informations sur les processus et/ou les résultats en cours, d'en apprécier la portée et de lui permettre ainsi de s'adapter à la situation pédagogique proposée, ce qui tend à augmenter sa capacité réflexive, à le/la responsabiliser et à le/la faire progresser (Bedin et Broussal, 2011).

De la même manière, cette autorégulation des apprentissages (développement de savoirs, de compétences et de postures) peut également se manifester sous la forme de corégulation. En d'autres termes, la démarche active de coévaluation permet à l'apprenant·e qui reçoit des rétroactions de ses pairs et de l'enseignant de développer des conduites plus réfléchies sur son apprentissage, qu'on appellera compétences non techniques (CNT).

2.6. Coévaluation et développement des CNT

Mise à part la palette d'expressions pour désigner les CNT, selon Bourrier (2019), ces dernières sont définies comme « les compétences cognitives et sociales, et les ressources personnelles qui complètent les compétences techniques et contribuent à une performance technique sûre et efficace » (p. 29). Dans cette perspective, nous y classons non seulement les CNT requises pour effectuer l'autoévaluation, la coévaluation, la rétroaction ou la régulation, mais aussi toute sorte de CNT qui entre en jeu dans le processus d'apprentissage. Qu'elle réponde à un contexte numérique (CNNT) (Freiman et al., 2021), à un objectif universitaire (CUNT) ou encore professionnel (CPNT), la CNT est la clé pour la réussite d'une tâche donnée.

Davantage, l'investissement dans les CNT développe chez l'étudiant·e une conscience et une compréhension accrue de soi et le/la pousse à réfléchir à son propre apprentissage (MÉO, 2002 ; 2010). Il favorise également l'aptitude des apprenant·e·s à la pensée critique et améliore l'aptitude à la résolution de problèmes (Jammoul, 2012, p. 5). Dans le contexte de notre étude, l'intérêt que nous portons à l'acquisition des CNT dans un milieu universitaire, et ultérieurement professionnel, réside dans le fait qu'elles développent chez l'apprenant·e-futur·e professionnel·le une capacité de négociation incontournable dans le processus d'évaluation de ses compétences. Cette acquisition se traduit, d'une part, à l'université, par la notation d'une tâche effectuée (une présentation orale, un projet, une intervention dans les cours pratiques en 4^e ou 5^e année, etc.) et, d'autre part, dans le monde professionnel, par le

savoir-faire d'une collaboration entre pairs de même spécialité ou de spécialités complémentaires (intervention spécialisée, traitement, etc.).

Dans la partie suivante, nous détaillerons le rôle que jouent les CNT dans un contexte dentaire libanais, en nous focalisant sur la coévaluation et le lien qu'elle entretient avec la rétroaction, la régulation et la négociation.

3. La coévaluation dans l'enseignement universitaire au Liban : un levier pour le développement des compétences non techniques (CNT)

Afin de mieux cerner les enjeux de la coévaluation dans un contexte académique libanais et ses répercussions sur le développement des CNT, nous optons pour la FMD-UL. Le choix s'impose du fait que l'administration s'est montrée flexible à l'idée d'un éventuel changement du système d'évaluation.

Une autre raison de ce choix tient au fait que les étudiant·e·s de la FMD-UL demandent souvent à mesurer l'impact du cours de la langue française sur leur contexte professionnel. Pour leur faire percevoir les subtilités discursives du français professionnel, nous avons ainsi souhaité faire comprendre à ces futur·e·s professionnel·le·s de la santé bucco-dentaire qu'il ne s'agit pas seulement de maîtriser une langue de communication, mais aussi de développer un outil de négociation, souvent utilisé ultérieurement dans le contexte de leur profession.

3.1. La coévaluation à l'épreuve dans le contexte de la FMD-UL

Le cours dont il est question est le cours de la langue française donné aux étudiant·e·s inscrit·e·s en deuxième année à la FMD-UL. Il se déroule sur 75 heures l'année, et est conçu selon la méthodologie du français professionnel contextualisé (Calargé, 2016 ; 2020). L'évaluation adoptée par l'administration est magistrale, et la note se répartit sur l'examen partiel, le final et les présentations orales qui ont lieu généralement à la fin du cours.

Durant l'année académique 2023-2024, nous avons testé l'intégration de l'auto et de la coévaluation dans le système de notation dans le but de mesurer l'impact de cette Évaluation sur le développement des CNT chez les étudiant·e·s en question.

Avant d'aller plus loin, nous pouvons dire que l'évaluation représente un facteur de stress et d'anxiété incontournable pour les apprenant·e·s (Lemay, 2023). Pour optimiser donc leur chance de réussite et marquer les plus hauts scores, les étudiant·e·s négocient souvent leurs notes avec l'enseignant et demandent systématiquement à comprendre les détails de l'évaluation.

3.2. Méthodologie

Rappelons que l'enjeu de notre enquête est de déterminer dans quelle mesure l'implémentation de la coévaluation dans le cours de la langue française développe des CNT chez les apprenant·e·s. En réalité, les étudiant·e·s en question ont exprimé, à maintes reprises, une certaine insatisfaction vis-à-vis du système déjà mis en place par la FMD-UL. Notre objectif est donc d'engager ces futur·e·s professionnel·le·s de la dentisterie dans le processus d'Évaluation et de leur faire découvrir une évaluation sous une autre forme pour constater si celle-ci permet de développer davantage de CNT qu'une évaluation magistrale.

3.3. Participant·e·s et procédure

Le public visé est celui de la deuxième année de la FMD-UL. Il compte au total 30 étudiants et étudiantes. Au début de l'année académique, nous leur avons donné la possibilité de concevoir une grille de coévaluation qu'ils/elles pourraient développer et modifier tout au long de la préparation de leurs projets et qu'ils adopteraient, *in fine*, lors de leurs présentations orales.

Après la présentation des projets, nous avons adressé au groupe une enquête par questionnaire, diffusée en ligne sur Google Forms et à laquelle toute la population enquêtée a répondu de manière anonyme. À travers cette enquête, nous cherchons à comprendre comment les apprenant·e·s conçoivent, tant au niveau global que particulier, le processus d'*Évaluation* de leur apprentissage.

3.4. Outils d'investigation

La grille de coévaluation est complètement conçue par les apprenant·e·s. Aucune contrainte ne leur a été imposée, et ce, par souci de leur assurer une liberté totale tout au long de la conception de la grille. Elle s'inspire de la grille d'évaluation de la production orale des épreuves du DELF-DALF³. En somme, nous pouvons dire que les cinq parties conçues sont donc le monologue suivi, l'exercice en interaction, le diaporama et la gestuelle et, enfin, l'ensemble de l'épreuve, suivi d'une dernière partie ajoutée concernant l'originalité de la présentation. Les étudiant·e·s ont même adapté le barème pour qu'il soit sur 20 points pour l'ensemble des parties, remplaçant ainsi le barème de 25 points adopté dans les épreuves modèles. Cette adaptation implique concrètement une réévaluation, de la part des étudiant·e·s, des points attribués à chaque partie de l'évaluation afin de les faire correspondre à leur barème total de 20 points (Annexe 1).

L'enquête par questionnaire, quant à elle, propose de scruter les représentations de l'*Évaluation* chez les étudiant·e·s (perception de la note, recherche de transparence), de tester l'acceptabilité des dispositifs innovants (auto et coévaluation) et, enfin, d'estimer l'impact perçu de cette *Évaluation* sur le développement des CNT, essentielles dans un cours de français professionnel. L'enquête est conçue en quatre parties : la première partie interroge la légitimité de l'évaluation magistrale et l'appropriation des critères d'évaluation par les apprenant·e·s. La deuxième partie se focalise sur l'autoévaluation comme outil métacognitif qui développe la réflexivité et les CNT chez les étudiant·e·s. La troisième partie, elle, présente la coévaluation comme étant à la fois source d'inconfort émotionnel pour les étudiant·e·s (du fait d'être exposé·e·s aux autres) et de richesse formative (à travers les retours de leurs pairs). Et enfin, la quatrième partie propose une comparaison entre les trois dispositifs d'évaluation.

Les items proposés sont formulés sous forme d'assertions simples qui invitent le panel à réagir selon deux types d'échelles : une échelle de fréquence en quatre modalités « Jamais », « Parfois », « Souvent », « Systématiquement » (pour la perception de la subjectivité de la note accordée par l'enseignant dans l'évaluation magistrale) ; et une échelle de Likert en deux modalités « D'accord », « Pas d'accord » (pour le reste de la première partie et pour les parties

³ Le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) sont deux certifications officielles de français langue étrangère, délivrées par le ministère français de l'Éducation nationale, et reconnues internationalement. Ces diplômes valident les compétences en français de candidat·e·s de niveaux variés.

auto et coévaluation). Dans la quatrième partie, on demande à l'apprenant·e de cocher une ou plusieurs cases en fonction de son choix par rapport aux trois dispositifs d'évaluation (Annexe 2).

3.5. Résultats

Pour commencer, nous pouvons dire que la majorité des apprenant·e·s trouvent que « la note que l'enseignant accorde [à leur travail] est subjective » (parfois 20 %, souvent 33,3 % et systématiquement 10 %) et qu'ils/elles aimeraient « mieux comprendre les critères d'évaluation » adoptés (96,7 %). Raison qui pousse, semble-t-il, les trente enquêté·e·s à demander au professeur une explication de la grille d'évaluation, du fait que cette explication leur permet de mieux comprendre comment il procède dans la notation de leur projet (100 %). Cela dit, 11 étudiant·e·s continuent à croire que, même dans les cas où l'enseignant respecte la grille d'évaluation, il reste sévère en évaluant leur rendement (36,7 %). En somme, et par souci d'optimiser les chances d'avoir une bonne note, tou·te·s les étudiant·e·s souhaitent que l'enseignant « prenne en considération leur retour sur leur propre travail » (100 %).

Sur un autre plan, la totalité des enquêté·e·s déclare que l'autoévaluation leur offre la possibilité de prendre conscience de la situation de leur apprentissage (100 %), du fait qu'elle les rend aptes à inventorier et à cerner les objectifs qu'ils/elles n'ont pas pu acquérir durant le cours (96,7 %). Dans cette perspective, l'autoévaluation les forme à être autonomes et, par la suite, plus responsables vis-à-vis de leur apprentissage (93,3 %). L'autonomie et la responsabilité constituent des leviers de négociation incontournables dans le processus de notation, parce qu'elles permettent aux étudiant·e·s de solliciter, auprès de leur enseignant, une certaine reconnaissance qui se traduit par la demande que leur autoévaluation soit prise en considération (96,7 %). Facteur, sans doute, indispensable pour les rendre plus engagé·e·s dans le processus d'acquisition de leurs propres apprentissages (100 %). Néanmoins, l'autoévaluation n'est pas le seul moyen que les apprenant·e·s sont capables de mobiliser pour développer des CNT. La coévaluation est aussi un outil efficace.

Bien que le fait d'être évalué·e·s par des pairs mette mal à l'aise certain·e·s apprenant·e·s – du fait que cela les expose à leurs critiques (30 %) –, cela n'empêche que, pour la majorité des étudiant·e·s, cette opportunité leur permet de mieux comprendre les acquis et les lacunes de leur apprentissage (93,3 %). Cependant, même si environ la moitié de la classe tolère davantage une évaluation provenant d'un·e professeur·e plutôt que des pairs (46,7 %), la majorité préfère que la coévaluation soit prise en compte dans le processus de la notation (93,3 %), dans la mesure où cela entraînera, sans doute, un meilleur score à l'évaluation. Dans ce cas, les enquêté·e·s trouvent que la coévaluation demeure un moyen convenable afin d'être plus engagé·e·s dans le processus d'évaluation qui leur offrirait, par la suite, la possibilité de trouver des solutions pour remédier à leurs propres lacunes (100 %).

Arrivés à ce stade de l'enquête, il serait temps pour nous de voir quelles sont les préférences des apprenant·e·s en termes d'*Évaluation*. Dans la partie qui suit, nous tentons un aperçu des représentations de l'*Évaluation* chez les apprenant·e·s. Environ la moitié de la classe s'accorde pour dire que l'autoévaluation permet à l'apprenant·e d'être plus conscient·e de la qualité de son rendement (46,7 %), mais que c'est plutôt grâce à l'évaluation magistrale qu'il/elle parvient à mieux cibler les lacunes de son apprentissage (46,7 %) pour pouvoir y remédier ultérieurement. Cela dit, la classe ne semble pas pouvoir trancher quant à la possibilité de perfectionner la qualité du travail. Les résultats sont serrés et montrent que, si l'évaluation

magistrale semble, pour le tiers des enquêté·e·s (33,3 %), une bonne stratégie pour une éventuelle remédiation et un perfectionnement désiré, il demeure que les deux tiers restants n'en conviennent pas et préfèrent une stratégie différente, telle que, respectivement, l'autoévaluation (36,7 %) et la coévaluation (30 %). En outre, les apprenant·e·s précisent que ce sont plutôt la coévaluation d'abord (46,7 %) et, ensuite, l'autoévaluation (40 %) qui les poussent le plus à mobiliser des CNT, telles que la volonté d'apprendre, l'autonomie, l'acceptation du feedback, l'esprit critique, la communication, etc. Mais, paradoxalement, seulement 26,7 % trouvent que l'évaluation magistrale doit être abandonnée pour tous les cours du curriculum de la faculté du fait qu'elle bloque relativement le développement des CNT par rapport aux autres types d'évaluation, contre 40 % qui sont pour une mise à l'écart de l'autoévaluation et 33,3 % de la coévaluation.

3.6. L'Évaluation : un engagement réflexif propice au développement des CNT

Les résultats présentés ci-dessus nous permettent de déterminer de plus près l'impact qu'a l'Évaluation sur les apprenant·e·s. En effet, les résultats disparates concernant l'omission des types d'Évaluation dans le système éducatif de la faculté montrent qu'on est encore loin de faire l'unanimité quant à l'adoption de tel ou tel autre type. L'évidence est que chaque étudiant·e a ses propres besoins, préférences, façon d'apprendre et qu'il serait sage d'utiliser tous les types ou de décider du choix en fonction du groupe que l'enseignant·e a à sa charge.

Quoi qu'il en soit, il nous semble opportun de proposer une synthèse des résultats obtenus perçus d'une perspective propre aux étudiant·e·s. Le Tableau 1 ci-dessous schématise les enjeux des différents types d'Évaluation tels qu'ils sont perçus par les apprenant·e·s et le lien qu'ils entretiennent, à nos yeux, avec certaines CNT.

Tableau 1 : Analyse croisée des items, des réponses et leurs implications sur les CNT

Type d'évaluation	Item	Répartition des réponses	Tendance globale	CNT en jeu
Évaluation magistrale	La note est subjective	Jamais : 36,7 % Parfois : 20 % Souvent : 33,3 % Systématiquement : 10 %	Perception d'objectivité	Justice Confiance Résilience
Évaluation magistrale	Souhait de comprendre les critères	D'accord : 96,7 % Pas d'accord : 3,3 %	Forte demande de transparence	Communication Clarification Motivation
Évaluation magistrale	Souhait de prise en compte du retour	D'accord : 100 % Pas d'accord : 0 %	Volonté de dialogue pédagogique	Expression de soi Négociation Assertivité
Évaluation magistrale	La grille aide à comprendre la notation	D'accord : 100 % Pas d'accord : 0 %	Grille perçue comme outil utile	Métacognition Autonomie
Évaluation magistrale	Prof sévère malgré la grille	D'accord : 36,7 % Pas d'accord : 63,3 %	Division d'opinions sur la rigueur	Acceptation du feedback Gestion du stress

Autoévaluation	Conscience de la progression	D'accord : 100 % Pas d'accord : 0 %	Reconnaissance du potentiel réflexif	Métacognition Responsabilité
Autoévaluation	Identification des lacunes	D'accord : 96,7 % Pas d'accord : 3,3 %	Outil d'auto-diagnostic	Esprit critique Lucidité
Autoévaluation	Autonomie et responsabilité	D'accord : 93,3 % Pas d'accord : 6,7 %	Lien clair avec l'autonomisation	Autonomie Discipline personnelle
Autoévaluation	Souhait que l'autoévaluation compte	D'accord : 96,7 % Pas d'accord : 3,3 %	Volonté d'implication dans la note finale	Co-responsabilité Engagement
Autoévaluation	Engagement renforcé	D'accord : 100 % Pas d'accord : 0 %	Effet positif sur l'investissement	Motivation Implication
Coévaluation	Gêne face aux critiques des pairs	D'accord : 30 % Pas d'accord : 70 %	Gêne sociale présente, mais pas dominante	Acceptation du regard externe Résilience
Coévaluation	Meilleure compréhension du travail	D'accord : 93,3 % Pas d'accord : 6,7 %	Forte valeur formative perçue	Esprit critique Écoute active
Coévaluation	Préférence pour le prof	D'accord : 46,7 % Pas d'accord : 53,3 %	L'autorité du prof reste privilégiée	Rapport au pouvoir Confiance
Coévaluation	Souhait que la coévaluation compte	D'accord : 93,3 % Pas d'accord : 6,7 %	Ouverture mesurée à la co-responsabilité	Collaboration Responsabilisation
Coévaluation	Engagement et remédiation	D'accord : 100 % Pas d'accord : 0 %	Effet stimulant sur la remédiation	Initiative Esprit d'amélioration continue

Les données croisées de l'enquête révèlent une perception différenciée, bien que complémentaire, des trois dispositifs d'évaluation. Qu'il s'agisse de leur fonction régulatrice ou de leur impact formatif, ces évaluations sont en lien intime avec les CNT.

En effet, l'évaluation magistrale, même si elle est conçue selon une grille critériée (sur le modèle des grilles d'évaluation DELF-DALF), reste considérée par une bonne majorité d'apprenant·e·s comme relativement subjective. 63,3 % des étudiant·e·s estiment que la note attribuée est « parfois », « souvent » ou « systématiquement » subjective, tandis que 96,7 % demandent à mieux comprendre les critères de notation. Ce constat nous pousse à croire que, pour nos enquêté·e·s, l'évaluation magistrale manque toujours de transparence et freinerait par la suite la mobilisation de certaines CNT, telles que la confiance en soi ou la communication pédagogique avec l'enseignant·e.

Par ailleurs, si la totalité des apprenants (100 %) trouvent que la grille de l'évaluation magistrale est incontournable pour comprendre comment note l'enseignant, moins nombreux·euses (63,3 %) sont ceux/celles qui pensent qu'elle l'aide à être moins sévère dans

la notation. Cela nous mène à dire que l'évaluation magistrale limite la rétroaction active et inhibe l'engagement réflexif de l'étudiant·e.

L'autoévaluation est, pour sa part, perçue comme une démarche bénéfique à l'apprentissage (conscience de la progression : 100 % ; identification des lacunes : 96,7 % ; autonomie et responsabilité : 93,3 %) elle encourage tou·te·s les apprenant·e·s (100 %) à s'engager dans ce processus d'évaluation. De plus, ce type d'évaluation mobilise clairement l'autonomie, l'acceptation du feedback, la résilience, l'engagement et l'esprit critique. Il renforce surtout chez les étudiant·e·s leur capacité à s'autoréguler et à développer une attitude métacognitive vis-à-vis de leurs propres acquis.

La coévaluation, quant à elle, favorise la communication interpersonnelle, le dialogue argumenté, l'ouverture au feedback et le travail collaboratif. Il serait donc indispensable de l'intégrer dans le système d'évaluation de la FMD-UL, sachant que ces CNT sont indispensables pour l'exercice du métier dentaire. Davantage, la majorité des enquêté·e·s (93,3 %) qui souhaite que la coévaluation soit prise en compte dans le processus de notation met en exergue une volonté de participation engagée de la part des apprenant·e·s.

Cependant, lorsqu'on demande aux étudiant·e·s de comparer les trois modalités selon des critères précis (conscience du rendement, remédiation, perfectionnement, mobilisation de CNT), aucune évaluation ne l'emporte de manière tranchée. Cela nous permet de souligner une volonté de leur part de s'offrir une pluralité de dispositifs évaluatifs afin d'optimiser les conditions de leur apprentissage.

Pour finir, nous dirons que les données croisées concernant l'*Évaluation* nous révèlent une certaine complémentarité fonctionnelle dans le développement des CNT. Si l'évaluation magistrale assure un cadre de référence académique, l'autoévaluation et la coévaluation se présentent, elles, comme des moyens pour responsabiliser l'apprenant·e, favoriser une posture réflexive/critique et renforcer son engagement actif. De ce fait, leur intégration dans les pratiques d'enseignement en contexte universitaire libanais, notamment dans le domaine de la dentisterie, constitue un terrain prometteur d'innovation pédagogique et de professionnalisation.

4. Conclusion

Dans un contexte universitaire en perpétuelle mutation, notamment dans des pays en crise comme le Liban, l'évaluation des compétences ne peut se contenter d'une approche magistrale. Notre étude menée auprès d'étudiant·e·s en chirurgie dentaire à la FMD-UL montre que la coévaluation et l'autoévaluation ne se limitent pas à compléter l'évaluation traditionnelle : elles engagent les apprenant·e·s dans un processus réflexif propice au développement de CNT telles que l'engagement, l'acceptation du feedback, la résilience, l'esprit critique et l'autonomie. Si les futur·e·s professionnel·le·s ne tranchent pas en faveur d'un dispositif unique d'évaluation, leur préférence consciente pour des modalités participatives révèle une appropriation des mécanismes d'auto et de coconstruction des savoirs. Ainsi, l'évaluation devient non seulement un outil de notation, donc de mesure, mais aussi un vecteur de développement personnel et professionnel.

5. Références bibliographiques

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (7^e éd., p. 130-156). Lang.
- Allal, L. (1999a). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, (p. 77-94). De Boeck Université.
- Allal, L. (1999b). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, (p. 35-56). De Boeck Université.
- Allal, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 1-8. <https://doi.org/10.7202/1087974ar>
- Allal, L. et Michel, Y. (1993). Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 239-264). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning / Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Bedin, V. et Broussal, D. (2011). L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 133-144. <https://doi.org/10.4000/dse.1130>
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, vol. 80(2), 139-148. <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Université.
- Bourrier, Y. (2019). *Diagnostic et prise de décision pédagogique pour la construction de compétences non-techniques en situation critique* [Thèse de doctorat, Sorbonne Université]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-02458544v1>
- Calargé, F. (2016). *Quel référentiel pour les étudiants en médecine dentaire à la lumière du projet FSP ?* [Thèse de doctorat, Université Libanaise]. Shamaa. http://search.shamaa.org/PDF/Dissertation/LebUL/lu_edlshs_2016_125700_calargef_fre_a_uthsub.pdf
- Calargé, F. (2020). Le Français Professionnel Contextualisé (FPC) : Un tournant décisif dans l'enseignement supérieur [Communication orale]. 3^{ème} Colloque International, *Évaluation de la qualité des formations dans l'enseignement supérieur*, Beyrouth, Liban.
- Campanale, F. (2003, septembre). L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité [Communication orale]. 1^{ème} Colloque International de l'ADMEE-Europe, Liège, Belgique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01175521>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », division des langues vivantes. Didier.
- Davies, A. (2007). *L'Évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2012). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire. *Québec français*, 166, 68-69. <https://id.erudit.org/iderudit/67275ac>
- Earl, L. (2003). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment To Maximize Student Learning*. Corwin.

- Endrizzi, L. et Rey, O. (2008, novembre). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*, 39. Institut national de recherche pédagogique.
- Fagnant, A., Duroisin, N. et Van Nieuwenhoven, C. (2014). L'évaluation au service des apprentissages. De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes : l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ? *Éducation et Formation*, e-302, 133-137.
- Freiman, V., Giroux, P., Kamba, J. et Cyr, P.-P. (2021). *Guide sur le développement de compétences non techniques (CNT) dans la formation à distance (FAD) pour les institutions d'enseignement francophones canadiennes*. Université de Moncton.
https://guiderefadcnn.ca/wp-content/uploads/2021/08/document-de-guide-competica_mod_final_aout2021.pdf
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm>
- Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il ? *Initio, 2021, Changements et adaptations*, 9(1), 31-44. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03484160>
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation.
- Jammoul, Z. (2012, 11-13 janvier). L'apprentissage par les compétences : Le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage par compétence [Communication orale]. *24^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00777286>
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning Revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268.
<https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Lemay, C. (2023). *Le point de vue d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi].
https://constellation.uqac.ca/id/eprint/9134/1/Lemay_uqac_0862N_10982.pdf
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J. L. Leroux (Éd.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, 67-107. AQPC.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2002). *Secrétariat de la littéracie et de la numératie : Accroître la capacité*.
https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/2ZxcGsGkliSX5xONp3nnec/4d119edd1eae99a111799bb99e1d41b1/La_litt_ratie_critique.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année*.
<https://www.ontario.ca/fr/page/faire-croitre-le-succes-evaluation-et-communication-du-rendement-des-eleves-frequentant>
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 94, septembre. Institut français de l'éducation, ENS de Lyon.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.2657>
- Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682-685.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1401526>
- Yerly, G. et Monney, N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre ? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33-60.
<https://doi.org/10.7202/1106853ar>

6. Annexes

6.1. Annexe 1 : Grille de coévaluation

MONOLOGUE SUIVI	5 à 7 minutes				3,5 pts	
Respecte le temps consacré à la préparation du PowerPoint et de la présentation orale.	0	0,5			1	
Maîtrise les connaissances présentées en lien avec la situation (indépendamment de leur véracité).	0	0,5				
Peut enchaîner les idées entre elles dans son monologue (connecteurs logiques, transitions).	0	0,5			1	
Parle avec un accent courant (prononciation, voix monotone, jet rapide).	0	0,5			1	

EXERCICE EN INTERACTION : DÉBAT	2 à 3 minutes				4 pts	
Peut mettre en place des activités pour initier l'interaction dans le but d'informer.	0	0,5	1	1,5	2	
Peut vérifier le degré de compréhension auprès du public (poser des questions).	0	0,5	1			
Peut interagir avec le public (répondre aux questions, discuter, etc.).	0	0,5	1			

POUR LE DIAPORAMA ET LA GESTUELLE	2,5 pts				
Assure une bonne qualité du diaporama (lisibilité, montage, mise en page).	0	0,5	1	1,5	2
Montre une confiance en soi et gère bien son stress.	0	0,5			

POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE	9 pts					
Fait preuve d'efforts investis dans la recherche des informations (préparation en aval).	0	0,5	1	1,5	2	2,5
Maîtrise l'ensemble du diaporama et sa présentation orale.	0	0,5	1			
Maîtrise les connaissances sur la totalité de la situation (non seulement de sa propre partie).	0	0,5				
Présente un contenu vrai et de bonne qualité (les informations sont scientifiquement correctes).	0	0,5	1	1,5	2	
Peut enchaîner les idées entre les quatre parties de la situation (connecteurs logiques et transition entre les intervenants).	0	0,5	1			
Les intervenant·e·s montrent une synchronisation et une répartition équilibrée des parties entre eux/elles.	0	0,5	1	1,5	2	

ORIGINALITÉ DU PROJET	1 pt				
Présente une présentation <i>originale</i> .	0	0,5	1		

6.2. Annexe 2 : Questionnaire évaluatif

Partie 1 : Évaluation magistrale : perception d'une subjectivité

Je trouve que la note que l'enseignant accorde est subjective.	Jamais Parfois Souvent Systématiquement
J'aimerais mieux comprendre les critères d'évaluation de mon travail.	D'accord Pas d'accord
Je souhaite que le professeur prenne en considération mon retour sur mon travail.	D'accord Pas d'accord
Grâce à la grille d'évaluation, je comprends mieux comment l'enseignant note mon projet.	D'accord Pas d'accord
Bien qu'il respecte la grille d'évaluation, je trouve que le professeur est sévère en notant mon travail.	D'accord Pas d'accord

Partie 2 : Autoévaluation comme outil de responsabilisation et d'engagement

L'autoévaluation me permet de prendre conscience de la situation de mon apprentissage.	D'accord Pas d'accord
L'autoévaluation me permet d'inventorier/de cerner les objectifs que je n'ai pas acquis.	D'accord Pas d'accord
L'autoévaluation me permet d'être plus autonome et, par la suite, plus responsable vis-à-vis de mon apprentissage.	D'accord Pas d'accord
J'aimerais que mon autoévaluation soit prise en compte dans le processus de la mise de la note.	D'accord Pas d'accord
L'autoévaluation me permet d'être plus engagé·e dans le processus d'apprentissage.	D'accord Pas d'accord

Partie 3 : Coévaluation : entre gêne sociale et valorisation du regard pair

Le fait d'être évalué·e par des pairs me met mal à l'aise, car cela m'expose à leurs critiques.	D'accord Pas d'accord
Le fait d'être évalué·e par des pairs me permet de mieux comprendre les points forts et les points faibles de mon travail.	D'accord Pas d'accord
Il m'est plus facile d'accepter une évaluation provenant d'un·e professeur·e que celle accordée par des pairs.	D'accord Pas d'accord
J'aimerais que ma coévaluation soit prise en compte dans le processus de la mise de la note.	D'accord Pas d'accord
Je trouve que la coévaluation est un moyen convenable afin d'être plus engagé·e dans le processus d'évaluation et, par la suite, pour trouver des solutions pour remédier à mes propres lacunes.	D'accord Pas d'accord

Partie 4 : Comparaison entre les trois dispositifs : préférences et perception des effets sur les CNT

	Évaluation	Autoévaluation	Coévaluation
Elle me permet d'être plus conscient·e de la qualité de mon rendement, c'est pour cette raison que je préfère :			
Elle me permet de mieux cibler les lacunes de mon apprentissage, c'est pour cette raison que je préfère :			
Elle m'apprend à parfaire la qualité de mon travail, c'est pour cette raison que je préfère :			
Elle mobilise en moi des CNT, telles que la volonté d'apprendre, l'autonomie, l'acceptation du feedback, l'esprit critique, la communication, etc., c'est pour cette raison que je préfère :			
Elle doit être omise de tous les cours du curriculum de la faculté du fait qu'elle bloque relativement le développement des CNT par rapport aux autres types d'évaluation.			