

**UN DISPOSITIF TICE DE SUPPORT À L'ÉVALUATION : UNE OPPORTUNITÉ  
D'APPROCHER LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ET DE MIEUX CIBLER LE  
CONSEIL PÉDAGOGIQUE ?**

**Libérat Ntibashirakandi\*, Julie Hellenbosch\*\*, Alain Lammé\*\*\***

*\*Université Libre de Bruxelles  
CTE - Cellule PRAC-TICE  
50, avenue F. D. Roosevelt  
1050 Bruxelles  
[Liberat.Ntibashirakandi@ulb.ac.be](mailto:Liberat.Ntibashirakandi@ulb.ac.be)*

*\*\* Université Libre de Bruxelles  
CTE - Cellule PRAC-TICE  
50, avenue F. D. Roosevelt  
1050 Bruxelles  
[Julie.Hellenbosch@ulb.ac.be](mailto:Julie.Hellenbosch@ulb.ac.be)*

*\*\*\* Université Libre de Bruxelles  
CTE - Cellule PRAC-TICE  
50, avenue F. D. Roosevelt  
1050 Bruxelles  
[Alain.Lamme@ulb.ac.be](mailto:Alain.Lamme@ulb.ac.be)*

---

*Mots-clés : support à l'enseignant, correction automatisée, pratiques évaluatives*

***Résumé.** De plus grands effectifs, des réglementations diverses, une austérité budgétaire contraignante mènent de nombreux enseignants des universités belges francophones à assumer une charge alourdie d'évaluation tout en s'efforçant de maintenir un enseignement de qualité. A l'Université Libre de Bruxelles, une cellule offre, entre autres, un support d'aide à la correction automatisée de QCM. Dans quelle mesure le recours accompagné à l'usage de ce dispositif conduit-il les enseignants à changer leurs pratiques ? Quels sont les gains ? Comment favoriser davantage de cohérence entre évaluation et visées d'apprentissage annoncées ou souhaitées à l'Université ? Comment exploiter les opportunités que représente un tel service ? Une charte institutionnelle orientant la qualité des pratiques évaluatives est-elle indispensable ? La communication tentera d'esquisser des éléments de réponses à ces questions.*

---

## **1. Le contexte**

En Belgique francophone, l'accroissement du nombre d'étudiants et les récentes réformes de cursus mènent à davantage de cours en grands effectifs. Un décret, dit « de Bologne » (Communauté française de Belgique, 2004), impose une session partielle d'examens en première année du bachelor (BA1). Dans le même temps, l'austérité budgétaire conduit à une stagnation voire une réduction de l'encadrement dans de nombreuses filières (Conseil des Recteurs des Universités Francophones de Belgique, 2010). Les enseignants sont donc amenés à administrer davantage d'épreuves pour plus d'étudiants (Romainville, 2002) et à adopter des formules économiques pour les gérer.

Les autorités institutionnelles sont, elles, incitées à offrir plus de support aux enseignants. A l'Université Libre de Bruxelles, la Cellule PRAC-TICE regroupe, au sein du Centre des Technologies au service de l'Enseignement, des conseillers ayant pour missions l'accompagnement et la formation pédagogiques des enseignants. Elle est également chargée de la veille, du choix, de la gestion et de l'exploitation d'outils TICE. C'est à ce titre qu'elle a acquis, à la demande d'un groupe d'enseignants, un système de lecture automatisée de formulaires (logiciel TELEFORM et scanner). Il permet notamment d'alléger considérablement le temps de correction des épreuves constituées de QCM.

Après une période de mise à l'essai, l'accès à TELEFORM a été offert aux enseignants demandeurs. Le support comprend, selon une procédure et un « contrat » d'usage, un entretien préliminaire avec démonstration et proposition d'un conseil dans le choix et la conception des épreuves, une aide au formatage de l'épreuve, la production et la remise d'un fichier de scores.

Cette contribution aborde les questionnements des conseillers - tant pédagogiques que techno-pédagogiques - face à leur rôle et aux pratiques des enseignants utilisateurs. Un dispositif tel TELEFORM peut donner lieu à des accompagnements fort différents : la prise en charge d'opérations techniques, un suivi dans plusieurs phases du processus d'évaluation, voire une ouverture réflexive sur la cohérence d'un enseignement. La correction, qui correspond à une phase dans le processus de gestion d'une épreuve (Gilles et Leclercq, 1995), peut permettre de prendre du recul : examiner le contenu et la composition des épreuves, et analyser le cours, voire le resituer au sein d'un cursus selon une approche par compétence.

## 2. Une enquête auprès des utilisateurs

Pour mieux saisir le contexte des évaluations pratiquées par les 15 enseignants bénéficiaires d'un support TELEFORM en 2009-2010, mais aussi pour identifier dans quelle mesure ils pouvaient être en prise avec une vision réflexive de leur tâche d'évaluateur, un questionnaire leur a été adressé. En voici quelques résultats.

### 2.1 La charge de la tâche d'évaluation

Pour les 18 épreuves administrées par les enseignants utilisateurs, 97 % des copies traitées relèvent du premier cycle, avec une moyenne de 603 copies par épreuve pour le BA1.

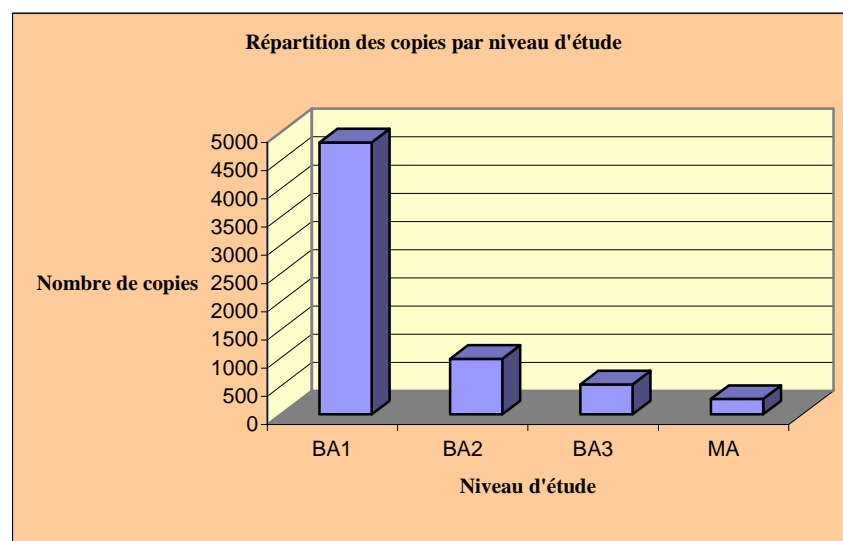


Figure 1 : Répartition des copies par niveau d'étude

11 enseignants sur 15 disposent d'une assistance pour les opérations d'examens, dont 7 au travers de secrétariats ; seuls 2 sont aidés par des assistants.

## 2.2 Informations sur les épreuves (composition, adéquation...)

11/15 utilisaient des QCM avant de faire appel à TELEFORM. 10/15 ont dû adapter leurs QCM au formatage exigé par le système. Seuls 3/15 incluent d'autres types de questions dans leurs épreuves. 14 considèrent que leurs épreuves évaluent les apprentissages visés. 8/15 préparent leurs étudiants à répondre à des QCM, dont 3 par des quiz via la plate-forme d'e-learning de l'université.

## 2.3 Avis sur le support offert

Tous se déclarent satisfaits du support offert. Tous considèrent gagner du temps, 3 soulignant cependant le temps requis pour des tâches connexes au traitement. 11/15 déclarent ne pas souhaiter d'aide dans la rédaction des QCM et 13/15 ne demandent pas qu'un traitement statistique soit pris en charge par les conseillers.

## 2.4 Changements de pratiques

9 enseignants sur 15 ont mené, eux-mêmes, une analyse statistique des résultats. Cette analyse génère des changements a posteriori : dans la manière d'expliquer une notion (3/9), dans les critères de notation (4/9), dans la formulation de questions (6/9), par l'annulation de question(s) (5/9).

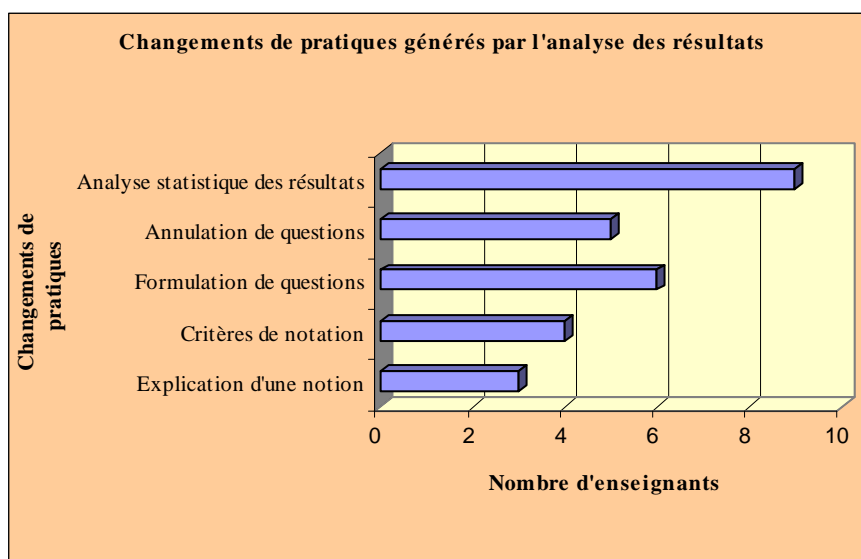


Figure 2 : Changements de pratiques générés par l'analyse des résultats

## 3. Evolution du questionnement et perspectives

Pour les enseignants qui l'ont utilisé, le dispositif d'aide à la correction correspond avant tout à un gain de temps. Certains d'entre eux mentionnent cependant que des opérations manuelles chronophages subsistent, telles les vérifications (réponses non reconnues par le système) et les confrontations entre listes d'étudiants présents et listes officielles des inscrits aux épreuves.

Si certains évoquent des conséquences sur leurs pratiques pédagogiques, les changements les plus notoires concernent l'adaptation des questions et des modalités de mise de note.

De manière générale, les enseignants semblent se satisfaire d'un soutien technique. Le recours à ce service représente alors pour le conseiller une opportunité mais aussi un défi.

Il représente une opportunité car il conduit l'enseignant à expliciter ses pratiques d'évaluation auprès d'un interlocuteur. Pour le conseiller, c'est donc une occasion de mieux cibler l'accompagnement pédagogique (Colin et Pires da Rocha, 2008). Suite à l'enquête évoquée ci-dessus, la Cellule PRAC-TICE s'est engagée dans trois voies : développer l'entretien initial, proposer des rencontres susceptibles d'approfondir le questionnement amorcé durant l'entretien, proposer des traitements complémentaires de résultats aux épreuves.

L'entretien initial doit induire une prise de recul par rapport à la composition, aux exigences, aux règles de notation de l'épreuve ; ces aspects peuvent être abordés tantôt au départ du projet d'épreuve apporté par l'enseignant, tantôt au départ de la demande qu'il formule. Au-delà des entretiens individuels, des rencontres entre enseignants - utilisateurs effectifs ou potentiels - permettent des échanges, entre pairs, d'exemples pratiques et d'argumentations favorisant la réflexivité. Une troisième voie est de fournir, en complément du fichier des notes d'étudiants calculées selon les indications de l'enseignant, un choix d'autres données statistiques orientées vers une évaluation de l'épreuve elle-même. Ces données statistiques peuvent donner des indications sur différents objets : la fiabilité de l'épreuve, la difficulté relative des items, les différences éventuelles entre groupements ou cohortes d'étudiants notamment. Concrètement, ces traitements complémentaires optionnels seront réalisés au moyen d'une application informatique modulaire en cours de développement. Les résultats de ces traitements gagneront à être assortis d'un commentaire permettant à l'enseignant non familier avec la statistique de les interpréter ; cette explicitation ne pourra prendre l'allure d'un jugement, mais devra pouvoir contribuer aux décisions de l'enseignant lors de l'élaboration d'épreuves ultérieures.

La mise à disposition d'une aide pratique et attractive à la correction d'épreuves de type QCM relève aussi du défi. Comment éviter en effet que, contraint par le contexte évoqué plus haut (augmentation des effectifs, stagnation de l'encadrement, voire réduction du temps à consacrer à l'enseignement), l'enseignant ne soit implicitement encouragé à se tourner préférentiellement vers des questions à réponse fermée ? Le conseiller peut se retrouver, lui aussi, face à un jeu de contraintes multiples : rendre un service pratique en réponse à une demande, préconiser une bonne concordance entre formes d'épreuves et compétences à évaluer, instaurer le climat de confiance requis pour garder l'écoute.

Sa légitimité ne restera-t-elle pas limitée, s'il n'existe aucune recommandation institutionnelle à laquelle la communauté universitaire puisse se référer ? La majorité des universités européennes clament haut et fort le souci de garantir leur qualité, sans toujours émettre les conditions d'une évaluation assurée des apprentissages. Ne pourrait-on, à l'instar de nombreuses universités anglo-saxonnes, instaurer des règles de conduite générales en matière d'épreuves d'évaluation (des « assessment and examination policies and practices » ; cf. la Section 7 de l'*Academic Quality Handbook*, à Aberdeen) ? Ou, à tout le moins, développer une charte dont les lignes directrices reposeraient sur l'adhésion et la régulation, plutôt que sur l'imposition ? Comme Linda Allal l'a montré dans son exposé au colloque de l'ADMEE 2011, envisager l'évaluation au-delà d'un enseignement isolé est plus que jamais une nécessité, et trouver des leviers institutionnels, le moyen indispensable pour y parvenir.

#### **4. Bibliographie**

- Allal, L. (2011) L'évaluation – un pont entre l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte universitaire. In *Livret des résumés : Evaluation et enseignement supérieur* [PDF]. [http://www.admee2011.fr/livret\\_admee2011.pdf](http://www.admee2011.fr/livret_admee2011.pdf) (consulté le 23/03/2011).
- Balestrino, R. & Raso, M. Usage of multiple data capturing techniques: the Italian experience on the monthly industrial production survey.[PDF]. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/research\\_methodology/documents/12.pdf](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/research_methodology/documents/12.pdf) (consulté le 24/03/2011).
- Colin, C. & Pires Da Rochas, S. (2010). Stratégie d'évolution d'une cellule TICE en un Centre d'Appui aux Pratiques d'Enseignement. In *Actes du Colloque International : « L'Université à l'ère du numérique »* CIUEN 2008. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Communauté française de Belgique, *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités*, 31/03/2004, [En ligne]. Site de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=28769&referant=l05a](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=28769&referant=l05a) (consulté le 25/03/2011)
- Conseil des Recteurs des Universités Francophones de Belgique (CRef). *Annuaire statistique 2010*, [En ligne]. [http://www.cref.be/Annuaire\\_2010.htm](http://www.cref.be/Annuaire_2010.htm) (consulté le 25/03/2011).
- Gilles, J.-L.& Leclercq, D. (1995). Procédures d'évaluation adaptées à de grands groupes d'étudiants universitaires : enjeux et solutions pratiquées à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Liège, Symposium international sur la rénovation didactique en biologie. [PDF]. <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/4757/1/tunisjlg.pdf> (consulté le 24/03/2011).
- Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis dans l'enseignement universitaire. [PDF]. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000527/0000.pdf> (consulté le 24/03/2011).
- University of Aberdeen, Assessment and examination policies and practices: taught courses and programmes. In *Academic Quality Handbook*, Section 7 [PDF]. <http://www.abdn.ac.uk/registry/quality/section7.pdf> (consulté le 24/03/2011).