



30^e colloque de l'ADMEE-Europe au Luxembourg

10-11-12 janvier 2018
Campus Belval à Esch-sur-Alzette

L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines

Livret des résumés



**30^e colloque de l'ADMEE-Europe
au Luxembourg**

10-11-12 janvier 2018

Campus Belval à Esch-sur-Alzette

30^e colloque de l'ADMEE-Europe au Luxembourg

10-11-12 janvier 2018

Campus Belval à Esch-sur-Alzette

L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines

Livret des résumés

Soutenu par le Fonds National de la Recherche,
Luxembourg (FNR) (RESCOM/17/11767687)



Soutenu par le Ministère de l'Économie



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Économie

Directeurs de publication : Marianne Milmeister & Christiane Weis

Lieu : Esch-sur-Alzette

Année : 2017

Editeur : Université du Luxembourg

Impression : Reka Print +, Ehlerange

Layout Cover : Reka Print +, Ehlerange

Copyright : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE)

Université du Luxembourg

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)/ Service de Coordination
de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

ISBN : 978-2-9199498-2-3



Sommaire

Thématique du colloque : L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines	7
Réseaux thématiques de l'ADMEE-Europe	10
Résumés des conférences.....	12
Résumés des symposiums et ateliers.....	23
Table des matières détaillée	184

Thématique du colloque : L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines

Le monde contemporain est marqué par des changements rapides qui s'opèrent au niveau des modes de gestion politique, des modèles économiques et, plus largement, au niveau de la vie en société. Parmi ceux-ci, il convient notamment d'évoquer l'intensification de la mondialisation de l'économie, l'influence d'organisations intergouvernementales sur les modèles de gouvernance nationaux, l'évolution galopante des technologies (accès et connectivité plus grande à Internet, technologies mobiles, outils numériques, robotique, intelligence artificielle, ...) ainsi que le développement des connaissances scientifiques dans de nombreux domaines. En parallèle, on soulignera que les populations se caractérisent, dans la plupart des sociétés, par une diversité grandissante (culturelle, linguistique ou socioéconomique).

Toutes ces transformations ont évidemment un impact sur les milieux de l'éducation et de la formation, les contraignant à s'adapter voire à évoluer. En guise d'exemples, on citera le développement de politiques de régulation de la qualité des services éducatifs, l'introduction massive de technologies et d'outils numériques dans les salles de classe, l'intérêt pour la pratique éducative de résultats de recherche issus des sciences cognitives, la mobilité accrue des travailleurs et des apprenants qui pose le défi d'une certification reconnue internationalement ou encore l'hétérogénéité des populations scolaires et les enjeux qui y sont liés. Comment ces changements affectent-ils les politiques, les formes et les effets de l'évaluation dans les différents milieux de l'éducation et de la formation ?

Le 30^e colloque de l'ADMEE-Europe propose d'examiner cette problématique en faisant appel à des contributions venant de tous les milieux de l'éducation et de la formation (accueil de la petite enfance, enseignement fondamental et secondaire, enseignement supérieur, formation continue, formation tout au long de la vie). En complément des cinq réseaux thématiques de l'ADMEE-Europe, quatre axes thématiques spécifiques sont proposés.

Axe 1 : Évaluation et politiques de régulation de la qualité

Dans l'ensemble des pays industrialisés, les politiques traditionnelles de pilotage de l'éducation et de la formation sont progressivement remplacées, certes avec des variantes, par des politiques de régulation axées sur la reddition de compte (*accountability*), le pilotage par les résultats et la mise en place de dispositifs d'assurance-qualité.

Ces politiques définissent des objectifs à atteindre et fixent des standards de qualité. Elles visent principalement deux niveaux : celui des entités qui composent les différents systèmes d'éducation et de formation (par exemple, les crèches pour l'accueil de la petite enfance, les établissements scolaires pour l'enseignement obligatoire, les institutions non-universitaires et universitaires pour l'enseignement supérieur) et celui des professionnels qui travaillent dans ces entités (puéricultrices, enseignants, directions, formateurs, ...). Les entités et les professionnels sont à la fois rendus plus autonomes, notamment en ce qui concerne l'utilisation des moyens et le choix des méthodes pour atteindre des objectifs, mais également plus responsables selon une logique d'*accountability*. C'est cette responsabilisation accrue des entités et des acteurs qui doit les amener à se remettre continuellement

en question et à adopter, parfois en bénéficiant d'un accompagnement, les dispositions nécessaires et adéquates dans le cas où la qualité ne serait pas atteinte voire attestée. Selon les pays, différentes approches et différents dispositifs d'évaluation sont utilisés pour s'assurer de la qualité.

Plusieurs questions se posent : Comment définit-on la qualité dans les milieux de l'éducation et de la formation ? Quels dispositifs sont mis en place pour évaluer et réguler la qualité ? Quels sont les effets de l'évaluation ? L'évaluation seule contribue-t-elle vraiment à l'amélioration de la qualité ?

Axe 2 : Évaluation et hétérogénéité grandissante des publics

Les publics accueillis dans les milieux de l'éducation et de la formation sont de plus en plus hétérogènes. Cette hétérogénéité, inhérente à l'histoire des pays ou résultant de migrations plus récentes, se manifeste par une large diversité culturelle, linguistique et socioéconomique, mais elle est aussi le résultat de différents modes de gestion et de fonctionnement des systèmes d'éducation et de formation qui n'ont pour conséquence que de creuser les écarts entre individus en terme d'acquis. Peu importent les sources et les formes de cette hétérogénéité, elle constitue un défi pour les milieux de l'éducation et de la formation.

Alors que certains milieux éducatifs optent pour une gestion externe de l'hétérogénéité (mise en place de structures spécialisées, recours massif au redoublement, orientation vers des filières d'enseignement hiérarchisées, ...), d'autres font le pari de valoriser de manière accrue cette diversité en misant sur une logique inclusive qui se caractérise par la personnalisation et la différenciation des enseignements et des parcours d'apprentissage. Comment l'évaluation se situe-t-elle entre ces deux logiques ? A partir de quelles formes d'évaluation peut-on attester de l'efficacité ou de l'équité d'un système de gestion de la diversité ? Y-a-t-il des évaluations plus équitables que d'autres ?

La prise en compte de la diversité au quotidien s'inscrit dans un champ de tensions : les professionnels de l'éducation, une population qui est dans certains pays moins hétérogène que les publics accueillis, doivent combiner une posture d'ouverture à la diversité (culturelle) avec des impératifs d'intégration et créer des conditions d'apprentissage pour favoriser les progressions individuelles sans pour autant mettre à mal la cohésion du groupe. Dans quelle mesure la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation traite-t-elle ces enjeux ? Comment la diversité est-elle prise en compte dans les pratiques éducatives et évaluatives ?

Axe 3 : Evaluation et évolution numérique

Au cours des dernières décennies, des progrès remarquables ont été réalisés dans l'accès à l'information et le développement d'outils numériques conçus pour produire, traiter, entreposer, échanger, lire des documents à des fins d'enseignement et d'apprentissage. L'éducation peut aujourd'hui puiser dans un grand réservoir d'outils et de services numériques, comme par exemple les tableaux blancs interactifs, les tablettes, les logiciels, les didacticiels, les plateformes locales d'apprentissage ou les MOOC (Massive Open Online Course), les portfolios électroniques ou encore les manuels numériques.

Les progrès du numérique touchent déjà sensiblement l'évaluation en éducation et en formation et ne cessent de prendre de l'ampleur, ce quel que soit le niveau considéré (élève/apprenant, éducateur/enseignant/formateur, institution, système). De nombreux dispositifs existent déjà comme par exemple l'évaluation (interne ou externe) assistée par ordinateur (*computer-based testing*) des compétences scolaires des élèves, les logiciels adaptatifs d'apprentissage en salle de classe, l'évaluation directe des apprentissages en cours d'enseignement, l'e-orientation des étudiants ou

l'évaluation des enseignements dans l'enseignement supérieur au travers de plateformes informatiques. L'émergence massive de ces dispositifs numériques conduit à se poser la question de leur qualité et de leurs effets réels et on assiste à la naissance de méthodologies et de dispositifs originaux d'évaluation (par exemple au sein de laboratoires d'utilisabilité).

Au fur et à mesure que le numérique se répand dans les domaines de l'éducation et de la formation, il convient de s'interroger non seulement sur les implications qu'il engendre en termes de curricula, de démarches pédagogiques, de formation professionnelle et d'évaluation, mais également de souligner les nouvelles opportunités offertes comme le développement de l'échange, de l'interactivité ou du travail collaboratif. L'évaluation en éducation et en formation est-elle prête à faire face à ces changements ?

Axe 4 : Evaluation et nouveaux apports des sciences cognitives

Les travaux récents en sciences cognitives, notamment en neurosciences cognitives, peuvent-ils avoir un intérêt pour le champ des sciences de l'éducation et de la formation, et en particulier au niveau de l'évaluation ?

D'après certains, la réponse est clairement positive car la compréhension des liens entre les processus neuronaux et l'apprentissage apporte de nouvelles opportunités d'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. A côté de l'étude de la plasticité cérébrale et des processus cognitifs (p.ex. l'attention, la mémoire, le raisonnement, le développement du langage), deux champs d'étude se sont surtout développés en relation avec l'éducation : l'étude des troubles de l'apprentissage (p.ex. dysphasie, dyslexie, dyscalculie et dyspraxie) et les études portant sur les environnements propices à l'apprentissage (p.ex. milieu cognitif et culturel, climat scolaire, environnement physique de l'école).

D'autres voient d'un œil critique cette « ingérence » des sciences cognitives, en particulier la neuro-éducation, dans le champ éducatif, allant même jusqu'à les accuser d'impérialisme scientifique et techniciste. Pour ces sciences jeunes, le passage du laboratoire à la salle de classe est souvent difficile, notamment parce que les connaissances acquises en laboratoire ne peuvent être applicables telles quelles, sans validation écologique avec des formateurs et des apprenants réels. On observe actuellement des incompréhensions voire certaines tensions entre représentants des sciences éducatives et ceux des neurosciences cognitives. Comment sortir de ce champ en tension ? Quelles sont les retombées réelles des sciences cognitives sur les pratiques éducatives, l'apprentissage et l'évaluation ?

Réseaux thématiques de l'ADMEE-Europe

Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)

Le développement et la mise en œuvre des évaluations externes standardisées a notamment pour objectif de contribuer à l'amélioration de la qualité, l'efficacité et l'efficience d'un système éducatif tout en évaluant les acquis d'apprentissage des élèves afin d'améliorer, *in fine*, leurs performances scolaires. Alors qu'à l'échelle européenne, certaines caractéristiques et tendances de ces évaluations peuvent être dégagées, les objectifs qu'elles poursuivent, leur fréquence et leurs contenus peuvent varier plus ou moins fortement selon les contextes. Si certaines servent à orienter la prise de décisions politiques et/ou à influencer les décisions prises concernant le parcours scolaire des élèves, d'autres ont, par exemple, pour finalité de nourrir les pratiques d'enseignement-apprentissage. L'utilisation de systèmes d'évaluations différents pose inévitablement la question de la validité et de la cohérence.

Dans le cadre de ce réseau thématique, on privilégiera la réflexion autour de questionnements définis selon les cinq axes suivants :

1. Évaluation des acquis d'apprentissage ;
2. Couverture et évaluation des contenus d'apprentissage repris dans les curricula ;
3. Validité des évaluations ;
4. Effets de l'évaluation standardisée sur les activités d'enseignement-apprentissage ;
5. Rôles des évaluations standardisées et complémentarité d'utilisation avec d'autres types d'évaluation.

Évaluations et didactiques (EVADIDA)

Le réseau « Evaluations et didactiques » (EVADIDA) rassemble des chercheurs qui souhaitent contribuer à un rapprochement entre évaluations et didactiques disciplinaires. La didactique professionnelle, bien que « non-disciplinaire », peut également trouver sa place dans le réseau. L'objectif principal est de faire dialoguer des traditions de recherche au départ différentes, en vue de tirer parti de l'apport mutuel de chacune d'elle. L'une des spécificités des travaux et réflexions présentés au sein d'EVADIDA est la prise en compte effective des contenus disciplinaires en jeu dans les pratiques évaluatives.

Évaluation et enseignement supérieur (EES)

Le réseau « Évaluation et enseignement supérieur » réunit des chercheurs et des praticiens intéressés par les dispositifs et pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur et l'étude de leurs effets. La problématique des liens entre cultures, formes d'évaluation et apprentissages est au cœur des questionnements qui nous animent et ce, à différents niveaux : politiques, établissements, recherche, programmes, formations, enseignements, enseignant(e)s, étudiant(e)s.

Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)

Ce réseau, qui existe depuis 2008, s'adresse aux chercheurs et praticiens (enseignant(e)s, formateurs/trices, conseillers/ères pédagogiques, etc.) qui étudient les pratiques évaluatives dans une approche de recherche collaborative, c'est-à-dire visant à la fois la production de savoirs scientifiques et le développement professionnel des participant(e)s. Trois axes organisent les projets actuels et futurs du réseau RCPE, dans lesquels les propositions de communication peuvent s'inscrire :

1. **Dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement** – Recherches collaboratives portant sur des problématiques d'accompagnement et d'évaluation dans des dispositifs de stage, d'évaluations dites authentiques, de formations impliquant de nouvelles technologies, etc ;
2. **Avec des enseignant(e)s en exercice ou tout autre acteur professionnel concerné** – Collaboration avec les professionnels pour étudier des thématiques attachées à leur champ de pratique, liées à des problématiques évaluatives (soutien à l'apprentissage, régulation, certification, orientation, transition, communication, etc.) ;
3. **Dans le cadre d'innovations et projets politiques** – Recherches collaboratives entre différents partenaires concernés par une innovation pédagogique à évaluer-réguler, par des outils d'évaluation à créer au regard d'attentes institutionnelles ou d'enjeux de pilotage, par de nouvelles pratiques d'évaluation attachées à des projets politiques, etc.

Valorisation et validation des acquis de l'expérience (VAE)

Le réseau VAE-ADMEE créé en 2005 se réunit depuis lors pour échanger, approfondir et diffuser l'avancement des connaissances sur la prise en compte de l'expérience, les formes de reconnaissance mises en place et les modes de valorisation qui s'appuient sur différentes modalités d'évaluation, notamment, dans l'Union Européenne et au Canada. Le groupe est ouvert à tous les chercheurs intéressés pour la thématique des acquis de l'expérience et l'évaluation des compétences.

Résumés des conférences

Mercredi 10 janvier 2018 10h00-11h00 ● MSA Centre de conférences au sous-sol

François Dubet

Professeur émérite de sociologie à l'Université de Bordeaux

Directeur d'études à l'Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS), Paris

François Dubet s'intéresse depuis le milieu des années soixante-dix aux mouvements sociaux et à la jeunesse des quartiers populaires. Il a travaillé sur l'école en étudiant notamment l'expérience scolaire des élèves, les mutations de l'institution scolaire. Il se consacre à la question de la perception des inégalités sociales et des sentiments d'injustice.

La gestion par les instruments et l'institution scolaire

Axe 1 : Evaluation et politiques de régulation de la qualité

La grande majorité des systèmes scolaires ont été régulés par les valeurs, les normes et les vocations professionnelles. Parfois, ce système a été fortement centralisé, parfois il a donné plus d'autonomie aux établissements, mais dans tous les cas, ces systèmes scolaires n'étaient ni évalués, ni comparés entre eux. Les systèmes scolaires étaient d'abord des institutions et des bureaucraties définissant des règles universelles auxquelles les acteurs étaient tenus d'adhérer.

Depuis les années 1980, ces anciens systèmes s'effacent progressivement devant la montée des instruments de gestion. Les divers systèmes scolaires se dotent d'outils statistiques de plus en plus précis, d'agences spécialisées, et ils sont tous confrontés aux évaluations internationales dont les enquêtes PISA sont les plus connues. Les acteurs de l'école doivent alors rendre compte de leur activité en informant les outils de gestion et les statistiques ; ils doivent apprendre à se mesurer et à se comparer. Les politiques scolaires elles-mêmes sont progressivement construites et légitimées par les systèmes de mesure et d'évaluation qui définissent les objectifs et les attributions de ressources.

Cette tendance qui paraît irréversible met à jour des tensions fortes entre la nouvelle gestion et l'imaginaire institutionnel des enseignants. D'une part, le travail des enseignants est bousculé par l'obligation de rendre compte de son efficacité. D'autre part, bien souvent, les enseignants ont le sentiment qu'une nouvelle bureaucratie se superpose à l'ancienne sans la détruire, ce qui alourdit à leurs yeux les contraintes auxquelles ils sont soumis. Enfin, les outils de gestion sont aujourd'hui dominés par deux grands critères, l'efficacité et l'équité, et beaucoup d'enseignants ont le sentiment que les objectifs culturels et moraux de l'éducation sont perdus de vue ou se réduisent à des dimensions secondaires de l'éducation comme c'est le cas pour le « bien-être » scolaire. Les institutions scolaires peuvent-elles aller au bout d'une gestion par les instruments sans changer profondément la nature de l'école et le travail des enseignants ? Derrière le règne des instruments, assistons-nous à une profonde mutation de l'école ?

Steve Masson

Professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Directeur du Laboratoire de recherche en neuroéducation (LRN)

À l'aide de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle, Steve Masson étudie les mécanismes cérébraux liés aux apprentissages et à l'enseignement. Il s'intéresse particulièrement aux effets des pratiques d'enseignement sur le cerveau et au rôle des neurosciences dans le choix de stratégies d'enseignement efficaces. En 2013, il a reçu le prix Pat Clifford de l'Association canadienne d'éducation pour ses travaux combinant les neurosciences et l'éducation.

Imagerie cérébrale et évaluation en éducation

Axe 4 : Évaluation et nouveaux apports des sciences cognitives

Depuis une vingtaine d'années, les techniques d'imagerie cérébrale ont beaucoup progressé et permettent aujourd'hui d'obtenir assez facilement des images détaillées de la structure et de l'activité du cerveau. Ces avancées ont d'abord eu un impact sur la recherche en médecine et en psychologie, mais de plus en plus de chercheurs ont maintenant recours à ces techniques dans le cadre de recherches liées au domaine de l'éducation. La plupart de ces recherches mesurent l'activité cérébrale des élèves durant la réalisation de tâches scolaires (comme lire et compter) avant, pendant ou après un apprentissage. Ainsi, en plus des mesures comportementales obtenues par exemple à l'aide de questionnaires et d'entrevues, le domaine de l'éducation peut maintenant avoir recours à un autre type de mesure : les mesures cérébrales. Une question alors se pose : quels sont les apports et les limites de l'imagerie cérébrale dans les méthodes d'évaluation en éducation ?

Pour répondre à cette question, quatre exemples d'utilisation de l'imagerie cérébrale dans la recherche en éducation sont particulièrement éclairants. Ces exemples concernent l'évaluation (1) des processus cognitifs ou des stratégies utilisés par les élèves, (2) de l'existence d'un trouble d'apprentissage ou de la persistance d'une difficulté, (3) des effets de l'apprentissage sur le cerveau et, finalement, (4) des effets de l'enseignement sur le cerveau.

L'analyse de ces exemples mène à penser que les mesures issues de l'imagerie cérébrale sont pertinentes en contexte d'évaluation en éducation, notamment car elles permettent parfois de mettre en lumière des processus inconscients ou des effets qui sont imperceptibles dans les mesures comportementales. Ainsi, les mesures cérébrales peuvent parfois aider à combler certaines limites associées à l'utilisation de mesures comportementales. En contrepartie, les mesures cérébrales comprennent, elles aussi, d'importantes limites causées notamment par le fait que l'interprétation de ce type de mesure dépend souvent de notre compréhension toujours incomplète du cerveau. Les mesures cérébrales ne peuvent donc pas remplacer les autres types de mesure, mais elles peuvent les enrichir et les compléter.

Pedro Cardoso Leite

ATTRACT Fellow à l'Université du Luxembourg

Pedro Cardoso Leite utilise une approche multidisciplinaire pour étudier les interactions entre les technologies digitales et la cognition humaine (en particulier l'apprentissage). Il étudie les effets des technologies digitales sur la cognition — que ces effets soient positifs comme dans le cas de certains types de jeux vidéo ou négatifs comme dans le cas du média multitasking (qui consiste par exemple à regarder la télé en même temps que surfer le web sur une tablette). Les technologies digitales sont utilisées aussi pour étudier la cognition humaine parce que ces technologies permettent d'instancier des interactions riches et une collecte importante de données. Le but est de mettre en pratique les connaissances obtenues par ces deux approches pour développer et tester rigoureusement de nouvelles technologies visant à améliorer nos facultés mentales.

Les technologies numériques : un eldorado pour l'évaluation et l'apprentissage ?

Axe 3 : Evaluation et évolution numérique

Le début de ce 21^{ème} siècle a été marqué par des progrès remarquables dans le domaine des technologies numériques. Facebook, YouTube, GitHub, Coursera ne sont que quelques exemples de produits récents ayant profondément changé notre manière d'interagir, de nous amuser, de travailler et d'apprendre. Ces nouvelles technologies permettent la collecte d'un grand volume de données riches reflétant des comportements humains dans des situations plus complexes et naturelles que celles typiquement étudiées en laboratoire. Parallèlement à ces progrès technologiques et grâce notamment à l'existence de ce large corpus de données, l'intelligence artificielle a fait des progrès spectaculaires au cours de ces dernières années.

En tant que scientifiques en psychologie nous n'avons pas encore pris la pleine mesure des changements radicaux que représentent ces nouvelles technologies. Cette conférence se focalisera sur l'apprentissage et présentera quelques défis et opportunités majeurs qui s'offrent à nous du fait de ces progrès technologiques. Je présenterai de nouvelles approches méthodologiques inspirées de l'apprentissage automatique (ou « machine learning ») pour traiter des différences individuelles aussi bien dans une perspective d'évaluation de compétence que dans l'optique d'implémenter des systèmes d'apprentissage personnalisé. Ces approches méthodologiques ont pour vocation d'identifier des structures dans les données (par exemple des sous-groupes de personnes caractérisés par des profils de compétences différents) et sont, contrairement aux méthodes actuelles, déterminées par les données (*data-driven*) plutôt que par la théorie (*theory-driven*).

Enfin, pour illustrer de manière concrète comment ces idées peuvent être appliquées, je présenterai un exemple de jeu vidéo en cours de développement dans notre laboratoire et qui a pour vocation d'évaluer et entraîner de manière personnalisée des compétences élémentaires en mathématiques.

Christine Schiltz

Professeure en neurosciences cognitives à l'Université du Luxembourg

Vice-doyenne de la Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation (FLSHASE)

Directrice de l'institut Cognitive Science and Assessment (COSA)

Directrice du groupe de recherche Cognitive Neuroscience (CNS)

Le travail de Christine Schiltz et de son équipe de recherche vise à comprendre les processus cognitifs de haut niveau, ainsi que leur développement. Le centre d'intérêt est la cognition numérique et son développement (typique et atypique). Ils mènent des études comportementales transversales et longitudinales dans des populations d'enfants et d'adultes pour caractériser la trajectoire développementale des processus cognitifs sous-jacents aux apprentissages. De plus, des techniques d'imagerie (RMNf et EEG) sont utilisées pour mettre en évidence les réseaux neuronaux qui soutiennent ces processus cognitifs.

(Qu')est-ce que les sciences cognitives peuvent apporter aux sciences de l'éducation et de la formation ? L'exemple de la cognition numérique

Axe 4 : Evaluation et nouveaux apports des sciences cognitives

Il est clair que l'éducation et les sciences y relatives n'ont ni attendu, ni eu besoin de l'arrivée des sciences cognitives pour exister et fonctionner légitimement et pleinement. Néanmoins, depuis environ un demi-siècle les sciences cognitives se sont systématiquement intéressées au processus de l'apprentissage et ont produits une quantité impressionnante d'informations concernant les corrélats (neuro)-cognitifs de l'apprentissage (Kail et Fayol, 2003). Sans succomber au « neuro-mythe » (Goswami, 2006) qui prétend que les connaissances neuroscientifiques sont nécessaires pour une bonne pratique éducative, on peut s'intéresser aux intérêts et apports des (neuro)-sciences cognitives pour l'éducation et l'école.

Dans le cadre de cette conférence, nous allons examiner cette question spécifiquement pour le domaine des habiletés (pré-)mathématiques. Ainsi nous adresserons des questions comme : Y a-t-il des compétences cognitives fondamentales qui agissent comme soubassement des apprentissages mathématiques à l'école ? Comment peut-on identifier ces compétences cognitives et promouvoir activement leur développement ? Est-il possible qu'un enfant soit confronté à des difficultés d'apprentissage spécifiquement dans le domaine des mathématiques ? Comment peut-on identifier et aider ces enfants ? Est-ce que l'apprentissage des mathématiques se fait de manière indépendante du langage, ou est-ce qu'au contraire les raisonnements mathématiques portent la marque de la langue d'instruction. Dans quelle mesure un contexte multilingue peut-il impacter les apprentissages mathématiques.

A l'aide de ces questions nous allons ainsi concrètement étudier quels pourraient être les apports des connaissances (neuro)-scientifiques récentes au développement du curriculum scolaire en mathématiques. Nous évaluerons aussi quels seraient les conseils qu'on pourrait potentiellement en déduire pour les politiques de développement scolaire dans le domaine des mathématiques. Grâce à

l'examen de ce domaine spécifique des apprentissages nous allons de ce fait essayer de comprendre dans quelle mesure les sciences cognitives peuvent de manière globale avoir un intérêt propre et complémentaire pour l'éducation et l'école.

Dirk Jacobs

Professeur en sociologie à l'Université libre de Bruxelles

Affilié au Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Egalité (GERME) de l'Institut de Sociologie

Dans ses recherches, Dirk Jacobs s'intéresse aux politiques de migration et d'intégration, aux défis que l'immigration pose aux systèmes éducatifs ainsi qu'à la participation politique des populations issues de l'immigration. En 2011, il a reçu une subvention du European Research Council pour le projet « Equal opportunities for migrant youth in educational systems with high levels of social and ethnic segregation - assessing the impact of school team resources ».

Evaluer dans un système scolaire marqué par la ségrégation

Axe 2 : Evaluation et hétérogénéité grandissante des publics

L'écart de performances entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles est énorme en Belgique et en France. Nulle part dans le monde industrialisé il y a un impact aussi élevé du statut socio-économique sur les performances scolaires des élèves. Le système d'enseignement ne fonctionne plus comme un ascenseur méritocratique. Une des sources clefs du problème se trouve dans la différence de qualité entre écoles.

La qualité des écoles n'est pas forcément liée à la composition ethnique ou sociale. Certes, on observe les effets d'absence de mixité sociale (l'effet de composition) et les élèves de milieux défavorisés courent plus le risque de se retrouver dans des écoles moins performantes. Ainsi, l'école ne reproduit pas uniquement, mais renforce même, l'inégalité sociale de la société. Ceci justifie des politiques d'encadrement différencié des écoles en fonction de leur composition. Cependant on constate également que les écoles avec une composition sociologique similaire peuvent avoir des résultats très différents.

Parallèlement à (et indépendamment de) la stratégie légitime de l'objectif d'augmenter la mixité sociale, l'objectivation de ces différences dans un processus d'évaluation de qualité des écoles doit servir à mieux intervenir dans les endroits où l'école peut clairement faire mieux face à ses défis. L'écueil à éviter est que ce système d'évaluation alimenterait et renforcerait la compétition entre écoles ou que les écoles se contenteraient de se positionner dans des niches du marché scolaire.

La conférence illustrera la réalité de l'hétérogénéité des écoles par des données empiriques, plus précisément une étude empirique (longitudinale) réalisée en Belgique francophone auprès de 12.570 élèves dans 106 écoles (EQUOP-ERC) et présentera une réflexion générale sur la définition de la qualité des écoles et les manières de l'évaluer.

Mireille Bétrancourt

*Professeure en technologies de l'information et processus d'apprentissage à l'Université de Genève
Directrice de l'unité de Technologies de formation et d'apprentissage (TECFA)*

Mireille Bétrancourt s'intéresse aux usages et effets des dispositifs numériques en situation de formation et d'enseignement. Titulaire d'un doctorat en sciences cognitives, elle dirige depuis 2003 l'unité de Technologies de formation et d'apprentissage (TECFA), qui coordonne une maîtrise spécialisée dans ces domaines, à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FPSE). Ses recherches actuelles portent sur deux axes. Le premier axe étudie l'impact de facteurs de conception des ressources numériques pédagogiques (multimédia, logiciels éducatifs, rééducation) sur les processus d'apprentissage dans une perspective cognitive et ergonomique. Le deuxième axe explore les usages des technologies numériques dans des situations de formation et d'enseignement, en documentant leurs effets (perçus et observables) et leur appropriation par les acteurs. L'objectif de ses recherches est de contribuer à enrichir les connaissances sur les processus d'apprentissage et d'enseignement ayant recours aux technologies numériques ainsi que de fournir des recommandations issues de la recherche scientifique pour la conception des dispositifs médiatisés.

Apprendre à l'ère du numérique : enjeux pour l'évaluation des apprentissages et des dispositifs

Axe 3 : Evaluation et évolution numérique

La numérisation galopante des sociétés développées a un impact majeur sur l'ensemble des secteurs d'activité, que ce soit la production, les échanges commerciaux ou l'administration, à l'échelle collective comme individuelle. Le monde de l'éducation n'est pas épargné puisque le web regorge de ressources de contenu, d'entraînement, de soutien scolaire provenant le plus souvent d'initiatives privées, comme en témoigne le succès des vidéos tutoriels établies par les utilisateurs eux-mêmes. A l'inverse, les institutions éducatives traditionnelles ne semblent s'emparer de cette question qu'avec réserve, voire réticence. Et malgré des investissements parfois conséquents, les technologies numériques peinent à trouver leur place, quel que soit le niveau d'enseignement considéré (primaire, secondaire, supérieur ou professionnel). Décideurs institutionnels et praticiens expriment souvent des réserves que l'on pourrait reformuler simplement par la question « mais au final est-ce que ça marche ? ». Cet exposé présentera d'abord les apports potentiels des technologies numériques dans les dispositifs d'enseignement – apprentissage sur la base de leurs spécificités déclinées en 4 fonctions (stockage, traitement automatique, multimédia et partage). Dans un second temps, la question de l'évaluation des effets des dispositifs intégrant le numérique sera abordée selon une perspective cognitivo-ergonomique. Selon cette approche, l'analyse des effets se situe à trois niveaux : l'utilité (le dispositif est-il efficace ?), l'utilisabilité (le dispositif est-il facile à prendre en main et à utiliser ?) et l'acceptabilité (le dispositif s'intègre-t-il bien dans les pratiques professionnelles et sociales ?). Au-delà de l'identification des obstacles à ces différents niveaux, l'analyse considère que les effets d'un dispositif ne sont pas simplement liés à ses caractéristiques techniques mais dépendent des usages que vont développer les différents acteurs au cours du temps.

Des exemples de recherches récentes permettront d'illustrer les différentes approches théoriques et méthodologiques que l'on peut adopter selon le niveau de questionnement (approche expérimentale, compréhensive ou *design-based research*). La dernière partie discutera de la façon dont les traces numériques peuvent enrichir l'évaluation des dispositifs mais également guider les comportements des enseignants et des apprenants.

Nathalie Mons

Professeure en sociologie à l'Université de Cergy-Pontoise

Membre du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESEO)

Les domaines de spécialisation de Nathalie Mons sont l'action publique et l'évaluation des politiques éducatives dans une perspective de comparaison au niveau international. Ses travaux portent sur les processus de fabrication des politiques scolaires, leurs mises en œuvre locales – et les phénomènes de résistance qui peuvent s'y développer – ainsi que sur l'évaluation des effets de ces réformes sur les acquis et les attitudes des élèves.

Les effets des politiques d'évaluations standardisées : que nous disent les recherches et comparaisons internationales

Axe 1 : Evaluation et politiques de régulation de la qualité

Les politiques d'évaluation standardisée se sont massivement développées dans les pays de l'OCDE depuis les années 1990. Promus hier comme un instrument d'évaluation des acquis individuels des élèves, ces dispositifs s'imposent aujourd'hui comme un outil politique de régulation des systèmes éducatifs. Ils s'intéressent, au-delà des résultats scolaires des élèves, aux performances des établissements scolaires, des autorités locales en charge de l'éducation et, plus largement, des systèmes éducatifs. Cette mutation de l'outil a conduit à une cristallisation des critiques autour de sa mise en œuvre et à de nombreuses interrogations sur les effets de telles réformes. Pour éclairer ce débat scientifique, politique et médiatique, nous présenterons dans notre conférence une revue de la littérature sur les effets de ces dispositifs.

Une première partie s'intéresse aux effets théoriques attendus des politiques d'évaluation standardisée à la fois comme outil de pilotage (ou de régulation) des systèmes éducatifs et comme instrument pédagogique d'une amélioration des acquis individuels des élèves.

Dans un second temps, nous présenterons une synthèse des recherches empiriques qui ont porté sur les effets réels de l'évaluation standardisée, tant en termes d'efficacité et d'égalité scolaires qu'en termes d'efficience. À travers ce champ scientifique extrêmement controversé, nous montrerons que les effets de ces dispositifs sont difficiles à appréhender car aucun consensus empirique net ne se dessine autour d'un bénéfice de ces réformes. Ce résultat, ou du moins cette absence de convergence des conclusions des études scientifiques, interroge : quels sont les processus, en jeu dans les comportements des acteurs locaux du système éducatif, qui peuvent expliquer que les résultats des dispositifs d'évaluation standardisée apparaissent aussi divers suivant les terrains ?

Nous serons ainsi amenées, dans la troisième partie de notre conférence, à décrire les mécanismes associés à l'introduction du testing en lien avec les comportements d'une pluralité d'acteurs : les enseignants, les personnels d'encadrement du système éducatif (chefs d'établissement, responsables d'autorités locales...), les parents d'élèves et les élèves.

Marc Demeuse

Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Mons, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Vice-recteur à l'enseignement à l'Université de Mons

Directeur de l'Institut d'administration scolaire (INAS)

Membre du Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE)

Les recherches et les publications de Marc Demeuse portent notamment sur l'évaluation des acquis cognitifs des élèves (principalement dans l'enseignement fondamental) et du « niveau scolaire » et de compétence de la population adulte ; sur l'efficacité et l'équité des systèmes scolaires européens, la mise en œuvre d'indicateurs et l'étude de l'insertion des jeunes à la sortie de l'école ; sur l'analyse des politiques d'éducation prioritaire (discriminations positives, encadrement et financement différenciés...) ; sur les mécanismes de pilotage des systèmes éducatifs en Belgique et en Europe ; sur les méthodologies quantitatives et les statistiques en éducation et formation ; sur la mise au point d'outils pédagogiques, en particulier dans le domaine de l'enseignement des sciences et sur la réalisation et la validation d'évaluations standardisées, en particulier dans le domaine du français langue étrangère.

Pour faire le portrait... d'une école. Quelques apports de la recherche à la compréhension de l'hétérogénéité des publics scolaires et de ses effets

Axe 2 : Evaluation et hétérogénéité grandissante des publics

Si beaucoup s'accordent, sans trop de problèmes, à placer l'Elève au cœur des apprentissages, les choses se compliquent singulièrement lorsque l'Elève générique perd sa majuscule et qu'il s'agit d'élèves particuliers, assemblés en classes, elles-mêmes nichées dans des écoles. Chaque élève est alors particulier, mais il est rarement seul ! L'enseignant est confronté, selon les règles en vigueur et la population locale, à des classes plus ou moins nombreuses dont la composition varie également en termes qualitatifs. Si « un élève égale un élève », en droit et en principe donc, chaque élève présente des caractéristiques propres qui, en s'assemblant dans un collectif d'élèves, une classe, fournissent à l'enseignant un patchwork parfois très bigarré... trop bigarré pour certains enseignants et certains parents.

Il s'agit alors de gérer cette hétérogénéité des compétences scolaires, mais aussi des parcours pour permettre les apprentissages de chacun. Deux solutions, parmi les plus simples à concevoir, consistent à éliminer au maximum ces différences, soit en les niant, soit en réduisant, dans les limites de la légalité, et parfois au-delà, les recrutements indésirables.

En niant les différences et en proposant un traitement identique à tous, selon le modèle de l'égalité de traitement et de la fiction méritocratique, le tri s'opère progressivement entre ceux qui profitent au mieux du traitement qui semble leur être adapté et les autres. C'est à ces derniers que revient alors la responsabilité de ne pas avoir pu tirer parti de ce qui leur a été offert. Paradoxalement, cette approche conduit progressivement à augmenter l'hétérogénéité, jusqu'à ce qu'une soupape s'ouvre : une

orientation/différenciation des parcours des élèves en fonction de leurs performances ou... la fin de parcours pour les plus faibles, notamment à travers le décrochage.

En agissant sur le recrutement local, l'hétérogénéité à l'intérieur des classes et des écoles peut, certes, être réduite, mais au prix cette fois d'une différenciation accrue de la population des différents établissements scolaires. Les mécanismes de sélection des publics conduisent, en se superposant aux disparités géographiques, à une diversification parfois extrêmement profonde des situations locales, amenant certains à affirmer qu'enseigner dans telle ou telle école, c'est un autre métier.

Sans apporter, à ce stade, de solution au problème bien réel de gestion de l'hétérogénéité au sein des groupes d'apprentissage, nous aborderons ici quelques mécanismes, souvent insidieux, de différenciation des publics, y compris à travers le marketing scolaire auquel certaines écoles se livrent, et leurs effets sur les apprentissages. Nous mettrons en évidence, notamment à l'aide de l'analyse de données internationales, qu'il est possible d'éviter le recours aux deux « solutions » que nous avons mentionnées et qui aggravent la situation.

Résumés des symposiums et ateliers

Axe 1 : Evaluation et politiques de régulation de la qualité

Symposiums de l'axe 1

Symposium S.1.1

L'évaluation des systèmes d'éducation et de formation : enjeux et tensions liés à la qualité éducative (7592)

Responsables : Sonia Revaz* & Bernard Wentzel**

*Université de Genève, Suisse

**Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

Discutant : Jean-Marie De Ketele

Université catholique de Louvain, Belgique

Dans de nombreux contextes, la gestion et la régulation des systèmes éducatifs ont été marquées par des changements, traduisant notamment l'évolution de notre manière de penser l'éducation et la formation. Depuis les années 1980, l'évaluation s'est répandue à l'échelle internationale en tant qu'outil incontournable de gestion publique et de régulation des politiques éducatives (Pons, 2011). L'objectif de l'évaluation est de produire des résultats suffisamment mesurables et observables pour rendre compte du fonctionnement des systèmes éducatifs et de leur qualité. Elle contribue à analyser les effets des changements et, parfois, à les légitimer. On parle même de « pilotage par les résultats » (voir notamment Felouzis et Hanhart, 2011). Mons (2009) rappelle également que « les rôles et les effets théoriques attendus de l'évaluation standardisée s'inscrivent à la fois dans un mouvement général de rénovation de la gestion de l'État et dans des courants de pensée spécifiquement développés dans le secteur de l'éducation » (p. 102).

L'évaluation est devenue un objet de débat, voire de controverse, au sein des communautés scientifiques qui questionnent ses fonctions sociales, ses rapports aux processus de régulation et son impact sur la définition même de la qualité en éducation.

Ce symposium vise deux objectifs principaux :

- Présenter différents dispositifs d'évaluation de l'éducation et de la formation et mettre en discussion leurs fonctions sociales, les résultats qu'ils produisent ainsi que leur implication dans des processus de pilotage et de régulation
- Nourrir la réflexion et le débat sur le rapport entre évaluation et conception de la qualité en éducation

Les modes d'évaluation et de régulation des systèmes éducatifs varient en fonction de la définition adoptée de la qualité. Une question se pose : comment et sur la base de quels critères juger la qualité d'un système éducatif ou d'un système de formation ?

L'observation des politiques révèle que la qualité d'un système éducatif peut être appréhendée sous différents points de vue : apprentissages des élèves, insertion des élèves dans le monde du travail,

fonctionnement d'un établissement, d'un dispositif de formation initiale ou continue, etc. Autant de facettes et de niveaux de la qualité de l'éducation qui laissent la porte ouverte à de nombreuses confusions lorsqu'il s'agit d'évaluer, de juger et de rendre compte. Les contributions ont en commun de questionner la confrontation entre différentes conceptions de la qualité de l'éducation et de la formation : celles véhiculées par les instances (par exemple : OCDE) qui produisent les outils d'évaluation ; celles des chercheurs qui l'effectuent et celles issues de l'appropriation par les acteurs, tant des outils que des résultats d'évaluation. Le pilotage et la régulation étant aujourd'hui étroitement liés à l'évaluation, il est à clarifier les rapports entre éducation et qualité, notamment dans le choix des objets à évaluer : acteurs (enseignants, élèves, directeurs, professionnels, etc.), fonctionnement du système (l'école), effets de certaines pratiques, dispositif de formation, etc. Il convient néanmoins de rappeler qu'« entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes, il y a tension en ce sens que les opérations de mesure adaptées à la première fonction ne sont pas celles qui sont adaptées à la seconde fonction et vice versa » (Mottier-Lopez & Crahay, 2009). Les différentes méthodes d'évaluation des systèmes d'éducation et de formation reflètent-elles forcément des conceptions de la qualité éducative elles aussi différentes ? Quelles sont les fonctions sociales de l'évaluation associées à ces dispositifs ? Nous tenterons de répondre à ces questions en mettant en perspective cinq communications qui traiteront ces différents niveaux de l'éducation et de la formation à travers la présentation de divers dispositifs d'évaluation.

Contribution 1

Enjeux de reconnaissance entre les parties prenantes d'une évaluation des enseignements de formations continues certifiantes à l'Université (7631)

Lucie Mottier Lopez, Benoit Lenzen, Franca Leutenegger & Christophe Ronveaux
Université de Genève, Suisse

Cette communication s'inscrit dans un contexte de gestion et de régulation de formations continues universitaires qui délivrent une certification. A l'Université de Genève, dans le cadre d'une politique d'évaluation qualité, l'évaluation des enseignements par les étudiants des formations continues est devenue obligatoire depuis 2014. Elle se réalise par le moyen d'un questionnaire standardisé, conçu par un service rattaché au Rectorat. La communication examinera plus particulièrement l'évaluation de deux programmes dispensés dans un institut universitaire de formation des enseignants. Ces programmes ont pour particularité d'être mandatés et financés par l'employeur des étudiants-enseignants. Pour le premier, l'obtention de la certification conditionne l'engagement de la personne qui, pendant le temps des études, est en période probatoire. Il s'agit d'un DAS en enseignement primaire pour les disciplines artistiques et sportives. Pour le deuxième, la certification atteste d'un renforcement des compétences professionnelles d'enseignants chargés du soutien pédagogique à l'école primaire. Il ne conditionne pas l'engagement des personnes. Il s'agit d'un CAS en soutien pédagogique. Depuis des entretiens semi-structurés, la communication examinera le rapport à l'outil d'évaluation standardisé tel qu'il est exprimé par les différents acteurs impliqués (étudiants, formateurs, cadres mandataires, directeurs des programmes et institut de formation, responsables de l'élaboration de l'outil d'évaluation). A partir d'une analyse de leurs discours, la communication interrogera la problématique de l'évaluation et de la qualité au regard de deux processus majeurs : (1) celui de la régulation en tension entre des décisions d'ordre administratif et des décisions d'ordre formatif, (2) celui

de la reconnaissance liée à des enjeux de valorisation et de légitimation supposés être portés par l'évaluation. Les résultats donneront notamment à voir que la qualité s'exprime par l'aspiration à des formes toujours plus étroites de collaboration et de quête de reconnaissance mutuelle entre les partenaires qui, finalement, dépassent l'évaluation des enseignements par les étudiants.

Contribution 2

Analyse processuelle d'une évaluation de dispositif de formation en contexte multi partenarial (7632)

Lucie Aussel

Université Toulouse-Jean-Jaurès, France

L'objet de cette recherche est un dispositif expérimental de formation adressé à des cardiologues interventionnels participants à des congrès médicaux relevant de leur domaine de spécialité. L'évaluation construite dans un contexte multi partenarial (endogène et exogène) sera présentée à travers une analyse critique et prospective, exposant ses enjeux et tensions.

Cette communication présentera en premier lieu le cadre de la recherche-intervention menée au sein d'un laboratoire commun (LabCom) permettant, dans ce cas, le partenariat entre un laboratoire de recherche en sciences humaines et sociales et une entreprise organisatrice de congrès. Nous exposerons ensuite les visées du dispositif expérimental de formation conçu par des chercheurs membres du LabCom (différents de l'évaluateur) et mis en place par les équipes de l'entreprise et des cardiologues-formateurs lors de l'édition 2015 d'un congrès international de cardiologie interventionnelle. Différents niveaux de collaboration pourront alors être mis au jour à travers l'analyse de la demande ainsi que la construction de la posture du chercheur-intervenant-évaluateur. Les résultats de cette évaluation présenteront l'analyse des processus de création et de mise en œuvre du dispositif. Ils ont été construits à partir d'une approche qualitative reposant sur :

- l'analyse textuelle des traces écrites (comptes rendus de réunion, notes de recherche et courriels échangés entre les différents acteurs du projet) ;
- l'observation du dispositif lors de sa réalisation ;
- l'analyse du questionnaire adressé aux destinataires à la fin de la formation.

Nous terminerons cette communication par des questionnements relatifs aux enjeux (de plurilinguisme, de co-construction de la démarche et des résultats) et aux tensions (de temps, de posture et d'autonomie) de ce type de démarche collaborative.

Contribution 3

Evaluer l'éducation à travers PISA : vers quelle qualité des systèmes éducatifs ? (7633)

Sonia Revaz

Université de Genève, Suisse

Durant ces dernières décennies, les systèmes éducatifs à l'échelle internationale ont fait l'objet de nombreuses évaluations dans le but de les améliorer. Le programme PISA, créé et conduit par l'OCDE depuis plus de quinze ans, est l'un des plus connus au niveau mondial. Les dernières publications des résultats PISA des élèves suisses ont suscité de nombreux débats auprès des chercheurs en éducation, des acteurs éducatifs et de la presse locale. En cause : les modifications du fonctionnement de l'enquête, notamment le prélèvement et l'analyse des données. Afin de se mettre à jour avec les nouvelles technologies, le mode de réalisation des tests a remplacé la version papier-crayon traditionnelle par des tests sur ordinateur. Les récents changements ont remis à jour de grands questionnements sur PISA qui datent de la première enquête réalisée en 2000.

L'objectif de cette communication n'est pas de présenter les changements opérés au sein du programme PISA – qui vont au-delà de la modification du mode de passation des tests – mais bien de revenir sur certaines critiques afin d'éclairer des problématiques plus profondes : quelle définition de la qualité de l'éducation les enquêtes PISA reflètent-elles ? Comment les acteurs sociaux concernés par l'école se positionnent face à cette conception ? Partant du principe que l'évaluation s'est répandue à l'échelle internationale comme un outil de gouvernance des politiques éducatives (Felouzis et Hanhart, 2011), nous posons la question de savoir comment les résultats PISA sont perçus en Suisse romande afin de déterminer si la conception de l'éducation reflétée par le dispositif d'évaluation de l'OCDE est bien reçue au sein des acteurs sociaux et pour rendre compte de son impact sur la régulation des systèmes éducatifs. En définitive, il s'agit de déterminer comment le dispositif d'évaluation – et la définition de qualité de l'éducation qu'il reflète – influence la régulation des politiques éducatives.

Contribution 4

La qualité et professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse (7634)

Bernard Wentzel & Romina Ferrari

Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

A partir du début des années 2000 et le processus de tertiarisation des formations à l'enseignement en Suisse, une grande majorité des enseignants ont commencé à être formés dans des Hautes écoles pédagogiques (HEP). Cette évolution vers des diplômes d'enseignement de niveau Bachelor ou Master, tout autant que l'intégration de compétences scientifiques dans la redéfinition de modèles de professionnalité enseignante, s'accompagnait d'une volonté de renforcement de l'articulation entre formation théorique et pratique professionnelle.

Dans le cadre de la démarche exploratoire d'un projet de recherche portant sur la professionnalisation de l'enseignement en Suisse, nous avons effectué une analyse documentaire des différentes

conceptions de la qualité des formations à l'enseignement et plus largement de la professionnalisation (en nous centrant ici sur le primaire) en comparant trois types de documents :

- les règlements de reconnaissance servant de base à l'évaluation des diplômes et d'autres documents officiels émanant de la CDIP,
- des documents stratégiques produits par trois institutions de formation en Suisse,
- la Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles.
- Nous proposons deux traiter, dans la présente contribution, deux objectifs scientifiques développés dans le cadre de cette démarche exploratoire :
- identifier et rendre intelligible, à partir d'un cadre conceptuel issu du champ de la professionnalisation, différents critères de qualité de la formation émergeant des documents,
- procéder à une analyse comparée des critères de qualité définis dans une documentation ayant pour fonction d'encadrer des procédures d'évaluation et une documentation à visée stratégique.

Contribution 5

De l'usager au bénéficiaire : quelles conditions pour la réalisation des fonctions sociales visées par un dispositif d'évaluation externe destiné aux enseignants et aux cantons suisses romands ? (7635)

Sophie Tapparel

Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

Cette communication a pour objectif de discuter des conditions de réalisation des fonctions sociales visées par un dispositif d'évaluation externe destiné aux enseignants et aux cantons suisses romands et de leurs conséquences sur les modalités de conception du dispositif.

Le dispositif d'évaluation étudié (Projet EpRoCom) consiste à la mise à disposition des enseignants et des cantons suisses romands d'une banque d'items valides, pertinents, fiables et fondés sur les objectifs et progressions d'apprentissage du plan d'études romand (PER). Il s'agit d'un instrument créé sur décision politique concrétisant différents articles issus de convention et concordat scolaires adoptés en Suisse romande. Ce dispositif poursuit principalement deux fonctions : 1. la régulation des pratiques évaluatives dans l'Espace romand de la formation en offrant des exemples de bonnes pratiques alignées au PER ; 2. la régulation des apprentissages des élèves en proposant aux usagers des outils validés pour identifier les acquis et les lacunes des élèves.

Pour que ces deux fonctions se réalisent, il est primordial que les usagers (i.e. les « ayant droit » envisagés) deviennent des bénéficiaires (i.e. des utilisateurs bénéficiant des avantages du dispositif d'évaluation), autrement dit qu'ils puissent effectivement des ressources évaluatives dans la banque d'items pour construire leurs propres épreuves.

Une revue de littérature a permis de dégager les conditions à réunir pour réaliser ces deux fonctions. Sur cette base, les modalités de travail à mettre en œuvre pour la conception de la banque d'items ont été déterminées. Ces conditions de réalisation ainsi que leur impact sur l'organisation des modalités de travail seront discutés à la suite de la présentation du contexte politique dans lequel ce dispositif s'inscrit.

L'évaluation des apports de la formation continue en milieu de travail : les nouveaux dispositifs d'évaluation basés sur des standards de qualité (7550)

Responsables et discutants : Yves Chochoard* & Jean-Luc Gilles**

*Université du Québec à Montréal, Canada

**Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Les organisations publiques et privées proposent aujourd'hui des formations non seulement pour développer les compétences de leurs membres, mais aussi pour maintenir un bon climat de travail ou motiver et fidéliser leurs personnels (Noe, 2017). Bon nombre de ces formations ne sont pas évaluées, notamment du fait de la complexité des dispositifs d'évaluation disponibles et de la difficulté à identifier les standards de qualité qui permettraient d'avoir confiance dans les résultats (Dunberry et Péchard, 2007).

Les communications de ce symposium s'articulent autour de deux dimensions à évaluer : les effets d'une formation dans le milieu de travail et le transfert des apprentissages. La première dimension peut être approchée au moyen du modèle de Kirkpatrick (1959), un des plus vieux modèles encore utilisés en évaluation RH (Bouteiller et Gilbert, 2016). Ce modèle distingue quatre types d'effets induits par une formation (Rivard et Lauzier, 2013) : (1) les réactions des apprenants, (2) leurs apprentissages, (3) la mobilisation des nouvelles compétences sur le poste de travail et (4) les résultats organisationnels touchés par la formation. Les communications de ce symposium mettront en évidence toute la variété de ces effets.

Nous nous intéresserons à la question du transfert des apprentissages qui interpelle les chercheurs depuis les années '80 (Lauzier et Denis, 2016). Des dispositifs novateurs qui seront présentés lors de ce symposium ont permis d'évaluer les apports de formations continues dans divers milieux et d'identifier les freins liés aux transferts. Ils ont été pensés sur la base d'une vision pragmatique de l'évaluation qui prend en compte une série de critères de qualité, en vue d'offrir des garanties en matière de validité, fiabilité, sensibilité, diagnosticité, praticabilité, équité et communicabilité des résultats (AERA, APA, NCME, 1999 ; Gilles, 2002 ; Gilles et al., 2017).

Dans ce contexte où le monde de la formation est de plus en plus attentif à la qualité des instruments d'évaluations (Gilibert et Gillet, 2011 ; Gilles, Detroz et Blais, 2011 ; Beraud, 2015 ; Younès, Paivandi et Detroz, 2017) nous nous pencherons sur le développement et l'essai d'une méthode d'élaboration d'évaluations basée sur le cycle de Construction et de gestion de la qualité des évaluations standardisées (CGQTS) (Gilles, 2002, 2010). Nous présenterons également la plateforme en ligne DOCIMO qui permet d'instrumenter le cycle CGQTS et nous expliciterons les usages de cette plateforme dans trois institutions. Enfin, nous présenterons une version du modèle CGQTS adaptée aux évaluations de la satisfaction (niveau 1 du modèle de Kirkpatrick) mise à l'essai dans le cadre de la formation pratique en milieu hospitalier et discuterons les résultats du premier bilan après une campagne d'évaluation ainsi que les perspectives offertes.

Contribution 1

L'évaluation de l'efficacité du certificat postdiplôme en soins intermédiaires d'un CHU en Suisse : analyse des facteurs influençant le transfert des apprentissages (7627)

Jenny Gentizon**, Yves Chochoard*, Marie-Carmen Pinon**, Béatrice Chevrier** & Serge Gallant**

*Université du Québec à Montréal, Canada

**Centre hospitalier universitaire vaudois, Suisse

En milieu hospitalier, la formation continue permet d'actualiser les connaissances et compétences des professionnels et de diffuser les recommandations de bonnes pratiques en faveur de l'amélioration de la qualité des soins. Toutefois, une minorité des connaissances acquises en formation se traduit en un changement de comportements dans la pratique (Lauzier et Denis, 2016). Le problème provient de la difficulté à transférer les savoirs acquis, du milieu de formation vers le milieu du travail. La littérature décrit de nombreux facteurs pouvant freiner le changement de comportements.

Dans le cadre d'une formation correspondant à un Certificat en soins intermédiaires destiné aux infirmières d'un CHU en Suisse, notre communication décrit une nouvelle méthode qui a pour objectifs d'identifier les facteurs qui freinent ou facilitent le développement des compétences.

Les résultats préliminaires démontrent un développement significatif des compétences infirmières au terme de la formation ($z = 4.81$; $p = 0.00$), avec une taille d'effet importante ($d = 1.33$; $IC = 0.88 - 1.78$), influencé par : (1) un sentiment d'efficacité insuffisant de la part de l'infirmière pour effectuer des changements de pratique dans l'unité, (2) un manque de soutien de l'équipe multidisciplinaire envers certaines nouvelles connaissances (ex. l'examen physique), (3) une charge de travail demandée par la formation, perçue comme trop importante. Sur la base des résultats préliminaires, une vidéo de feedback de cinq minutes a été créée.

Nous proposons d'ouvrir une discussion sur les contrôles qualité réalisés sur les facteurs d'influence du transfert des savoirs : lisibilité des énoncés, validité du contenu, acceptabilité du questionnaire par les participants.

Contribution 2

Instrumentation du cycle de construction et de gestion qualité des évaluations standardisées : apports de la plateforme en ligne DOCIMO (7628)

Jean-Luc Gilles*, Pascal Henzi** & Salvatore Tinnirello***

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

**HR-ITinera, Suisse

***HR-ITinera, Suisse et École de gestion de l'université de Liège, Belgique

L'avènement d'une civilisation numérique (Cazeaux, 2014) et la digitalisation des pratiques pédagogiques offrent un contexte favorable pour le déploiement de recherches et innovations (RI) en ingénierie des évaluations. Dans le domaine de la mesure des acquis de la formation de nouvelles méthodes et instruments adaptés aux environnements éducatifs apparaissent aujourd'hui (Blais & Gilles, 2011, 2012, 2015 ; Davis, 2015 ; Fadel, Honey, & Pasnik, 2007). Les TIC au service des

évaluations offrent des réponses aux besoins des apprenants, des formateurs et des parties prenantes des systèmes de formation innovants à des échelles locales, nationales ou internationales (Blais, Gilles & Tristan Lopez, 2015a, 2015b). Concomitamment, le management de la qualité pénètre un grand nombre de sphères d'activités humaines et de plus en plus d'acteurs attentifs à la qualité des processus de certification souhaitent des garanties de sérieux en matière de qualité des mesures d'apprentissages dans le monde de la formation. Dans ce contexte, Gilles (2002, 2010) propose un cycle de Construction et de gestion de la qualité des tests standardisés (CGQTS). Ce cycle comprend huit étapes : analyse des objectifs de l'évaluation ; design du dispositif ; élaboration des bases de données de questions ; information des évalués ; passation de l'évaluation ; correction et analyse des résultats ; production des feedbacks ; macro-régulation en vue d'améliorer les prochaines évaluations. CGQTS est le modèle utilisé par la plateforme en ligne « DOCIMO » proposée par HR-ITinera. Lors de cette présentation, après un exposé du cycle CGQTS et des RI en lien, nous effectuerons une courte démonstration de DOCIMO et de ses cas d'utilisation chez divers partenaires tels que la Fondation suisse de la Haute Horlogerie (FHH), la Faculté de Médecine de l'Université de Hasselt en Belgique ou encore la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse.

Contribution 3

Évaluation de la satisfaction des stagiaires en formation pratique au Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) à l'aide du cycle de Construction et de gestion de la qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) : mise en œuvre, premier bilan et perspectives (7629)

Luc Jeanrenaud**, Jean-Luc Gilles*, Laurence Bouche*, Jocelyne Quillet Cotting** & Camille Kaeser*

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

**Centre hospitalier universitaire vaudois, Suisse

Le monde de la formation est de plus en plus attentif à la qualité des évaluations (Dunberry & Péchard, 2007 ; Gilibert & Gillet, 2011 ; Gilles, Detroz & Blais, 2011 ; Beraud, 2015 ; Younès, Paivandi & Detroz, 2017). Les acteurs impliqués dans les dispositifs de formation souhaitent s'assurer du caractère irréprochable des processus et instruments d'évaluation utilisés pour récolter des informations concernant la satisfaction, la progression dans les apprentissages, les mesures de transferts des acquis et les études d'impact. Cette préoccupation légitime de qualité requise des instruments d'évaluation doit pouvoir être rencontrée en utilisant des critères tels que la validité, la fidélité, la sensibilité des mesures, l'équité, etc. (AERA-APA-NCME, 1999 ; Gilles 2002, 2010 ; Chochoard & Gilles, 2016 ; Gilles, Chochoard & al. 2017). Par ailleurs, une série d'études indiquent que les dispositifs de formation en milieu professionnel sont peu évalués et que lorsqu'ils le sont c'est le plus souvent le niveau 1 de Kirkpatrick « satisfaction des stagiaires » qui est évalué (Training Agency, 1989 ; Bee & Bee, 1994 ; Industrial Society, 1994 ; Thackwray, 1997 ; Beech & Leather, 2006 ; Dunberry et Péchard, 2007 ; Gilibert et Gillet, 2011). Ces constats nous ont amené à développer un cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) (Kaeser & Gilles, 2017) qu'une recherche collaborative a permis de mettre à l'essai dans le cadre de la formation pratique de la Direction des soins du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV). Cette présentation nous permettra d'explicitier le contexte et les enjeux de l'évaluation de la satisfaction des stagiaires du CHUV. Nous passerons

ensuite en revue les procédures et les résultats de chacune des étapes du cycle CGQES et tracerons le bilan de la première campagne d'évaluation avec des propositions de pistes d'amélioration et d'exploitation.

Questionner l'évaluation dans les premiers degrés pour améliorer la qualité de l'école (7596)

Responsables : Anne Clerc-Georgy, Gabriel Kappeler & Daniel Martin

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Discutant : Anne Clerc-Georgy

Les enjeux liés à la mesure de la qualité de l'enseignement ont participé, dans de nombreux pays, à la transformation du regard des institutions sur les premiers degrés de la scolarité. La question du rôle que joue l'école infantine (maternelle) dans la réussite scolaire des élèves est aujourd'hui validée (Crahay & Dutrévis, 2012) et de nombreux rapports sur ces degrés voient le jour (par exemple, Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011 ; Morlaix & Suchaut, 2006; Pagnossin, Armi & Matei, 2016). A ces travaux s'ajoutent les recherches qui tentent d'identifier les apprentissages ou compétences prédictives de la réussite scolaire future des élèves (par exemple, Duncan & al., 2007 ; Labat & al., 2013 ; Suchaut, 2009). Cette problématique est devenue prioritaire autant pour les différents pays que pour les organisations internationales (Pagnossin, Armi & Matei, 2016). Dans le même temps, et progressivement, les plans d'études concernant ces premiers degrés de la scolarité sont de plus en plus détaillés, inscrits souvent dans une logique proche de celle en vigueur à l'école primaire. L'attribution d'objectifs précis à l'école infantine a souvent pour conséquence de générer la multiplication de situations d'évaluation souvent inadéquates au regard des d'apprentissages visés (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

Dans un environnement qui considère que l'école infantine participe de manière significative à la réussite scolaire des élèves, la question de la qualité de l'enseignement dans ces degrés devient centrale. De nombreux dispositifs sont mis en œuvre pour évaluer et réguler cette qualité. Ces dispositifs peuvent se situer au niveau d'un Etat qui va proposer d'évaluer l'enseignement, les enseignants et/ou les apprentissages des élèves. Ils peuvent aussi se décliner en prescriptions à l'intention des écoles ou des enseignants. Ils s'expriment sous la forme d'objectifs à évaluer et d'outils pour cette évaluation (grilles d'évaluation, d'observation) ou encore de documents officiels à compléter pour chaque élève. La responsabilité de cette évaluation et de la régulation de la qualité peut aussi être renvoyée aux établissements scolaires. Les dispositifs peuvent dans ce cas émaner des directions d'école ou être co-construits par les équipes d'enseignants. Cette responsabilité peut aussi être attribuée à l'enseignant seul. C'est alors à lui de construire les dispositifs et les documents qui lui permettront de réguler son enseignement et les apprentissages des élèves.

Le projet de ce symposium est d'interroger ces différents niveaux (politique, école, classe) concernés par la qualité de l'enseignement dispensé dans les premiers degrés de la scolarité. Il sera l'occasion de comparer différentes politiques nationales (Grèce, Suisse et Belgique) ou cantonales (Suisse romande). Si certains pays (ou cantons) mettent en œuvre des politiques d'évaluation de la qualité de l'enseignement, d'autres laissent cette responsabilité aux établissements ou aux enseignants. Si certaines politiques en matière d'évaluation à l'école infantine sont très prescriptives, d'autres laissent une grande marge de manœuvre aux directions d'école, voire aux enseignants eux-mêmes. Les différentes contributions de ce symposium permettront d'initier un travail de clarification des relations

entre les prescriptions nationales, celles issues des directions et établissements scolaires, les pratiques d'évaluation mises en œuvre dans les classes et les perceptions des élèves à ce sujet.

Contribution 1

L'évaluation à l'école maternelle grecque : une politique éducative suspendue (7648)

Maria Moumoulidou & Galini Rekalidou
Université Démocrite de Thrace, Grèce

Cette contribution se propose de discuter la question de l'évaluation à l'école maternelle grecque. Il s'agit d'une étude de documents officiels qui va devrait permettre de mieux comprendre les logiques qui régissent les politiques d'évaluation et le rapport entre évaluation et qualité de l'enseignement à la maternelle. Pour cela nous nous appuyons sur la bibliographie existante (Darling-Hammond, 2013. Center on Great Teachers and Leaders, 2013) et sur l'analyse des textes officiels en vigueur. Nous discuterons aussi les prescriptions officielles sur l'évaluation des apprentissages que l'enseignant doit faire, alors que lui n'est pas évalué, pour mettre en évidence l'opposition interne de la politique de l'évaluation en éducation préscolaire et par conséquent comprendre les raisons pour lesquelles elle n'est pas mise en œuvre.

Quatre axes centraux traversent le corpus de cette étude :

1. La place de l'évaluation dans les textes officiels en vigueur : le Cadre interdisciplinaire unifié des programmes d'études pour l'école maternelle (DEPPS, 2003) et le Programme d'études de l'école maternelle (2011) et les Guides de l'enseignant qui les accompagnent : ceux de 2006 et de 2011.
2. Les raisons pour lesquels les propositions de l'évaluation officielles ne sont pas mises en place : les lacunes dans la formation initiale des futurs enseignants de la maternelle et celles de la formation continue des enseignants actifs en matière d'évaluation.
3. Le manque d'évaluation de l'enseignant de la part des instances éducatives. Pour quelles raisons ? Quelles en sont les enjeux ? Quel est le rôle des syndicats des enseignants face à la politique du ministère de l'éducation sur l'évaluation ?
4. Les incidences de la politique en matière d'évaluation sur la qualité de l'enseignement préscolaire.

Contribution 2

Que doit-on évaluer et selon quelles modalités à l'école enfantine ? Analyse des prescriptions en vigueur en Suisse romande (7649)

Daniel Martin, Anne Clerc-Georgy & Béatrice Maire
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Dans l'intention d'améliorer la qualité de son système scolaire, la Suisse a fait le choix de rendre l'école obligatoire dès l'âge de 4 ans en modifiant sa constitution en 2006. Les modifications portent notamment sur l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des différents cycles d'enseignement et les

attentes minimales pour passer d'un cycle à l'autre. En Suisse romande, les deux premiers de degrés de la scolarité (moitié du premier cycle) ont été intégrés dans le curriculum (Plan d'études romand) de l'école primaire.

Dans ce contexte, les cantons sont souverains en matière de prescriptions des contenus et modalités d'évaluation des apprentissages des élèves. Pour les connaître, il faut donc se référer aux bases légales et aux dispositions existantes dans chacun d'eux.

L'objectif de cette communication est d'identifier et d'analyser ce qui doit être évalué et selon quelles modalités dans les deux premiers degrés de la scolarité (école enfantine). Pour le faire, nous étudierons différents documents édictés par les cantons de Suisse romande. Pour chaque canton, il s'agira d'analyser la loi, les règlements, les orientations générales en matière d'évaluation, les modalités d'évaluation prescrites et les outils de formalisation de l'évaluation donnés au corps enseignant (carnet scolaire, fiches-bilan, etc.).

Cette analyse devrait permettre de dégager, pour chaque canton, les objectifs d'apprentissage à évaluer, les caractéristiques des modalités d'évaluation prescrites, le degré de cohérence de ces prescriptions entre les cantons qui constituent ce que la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a appelé l'Espace romand de la formation. Ce sera l'occasion de mesurer les écarts entre les prescriptions cantonales et les attentes définies par le Plan d'Etudes Romand. Enfin, il s'agira d'évaluer les conséquences possibles de ces différentes prescriptions sur les pratiques enseignantes dans les deux premiers degrés de la scolarité.

Contribution 3

Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : le rôle des directions d'établissement (7650)

Laetitia Progin

Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Genève, Suisse

L'établissement scolaire est devenu un acteur-clé de la régulation du système éducatif et on lui attribue aujourd'hui de nombreuses responsabilités. Dans ce contexte, les chefs d'établissement ne sont plus considérés comme de simples administrateurs, mais sont encouragés à devenir de réels agents de changement, en tant que nouvel échelon de régulation (Rich, 2010).

Les systèmes éducatifs attendent en effet de plus en plus de leur part qu'ils exercent une influence sur l'enseignement-apprentissage au sein de leur école de manière à contribuer à la réussite des élèves et au développement de la qualité du système dans sa globalité.

En Suisse, cette évolution s'inscrit dans une nouvelle conception de la gouvernance du système éducatif soucieuse depuis une dizaine d'années d'harmoniser (via le concordat HarmoS) ses offres de formation dans de nombreux cantons et notamment dans tous les cantons romands. Désormais, l'enfant est scolarisé dès l'âge de quatre ans. Dans ce contexte, « L'obligation de fréquentation de l'école enfantine (...) a généré l'idée qu'il était nécessaire d'évaluer sommativement l'élève et de laisser une trace de cette évaluation dans le bulletin scolaire qui l'accompagnera tout au long de sa scolarité » (Clerc et Truffer Moreau, 2013, p.7). Ces auteures ajoutent également que « cette évaluation devient un objet de débat, de craintes et de mise en lumière des enjeux des premiers degrés de la scolarité » (Clerc et Truffer Moreau, 2013, p.6).

Nous avons choisi d'étudier la manière dont ces débats ont lieu au sein des établissements scolaires et le rôle joué par la direction à ce sujet, en tenant compte des attentes qui pèsent désormais sur les directeurs quant à l'influence qu'ils ont à exercer sur l'enseignement-apprentissage au sein de leur école.

Contribution 4

Evaluation des apprentissages fondamentaux : Analyse de textes-bilans réalisés et rédigés par des enseignants de l'école enfantine (7651)

Gabriel Kappeler, Isabelle Truffer Moreau & Anne Clerc-Georgy
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation menée sur plusieurs années avec des enseignantes de l'école enfantine d'un même établissement scolaire. Elle se focalise plus spécifiquement sur l'analyse de 84 textes-bilans des apprentissages d'élèves rédigés en fin de deuxième année de l'école enfantine (2015 et 2016) par des professionnelles du terrain participant à ce projet de formation. Cet outil d'évaluation, le texte-bilan, avait pour but de contrôler l'action des évaluatrices et d'amplifier leur capacité de jugement en focalisant leur attention sur développement du langage oral, de l'entrée dans la langue écrite, de la construction du nombre, du développement des concepts liés au temps, de l'appropriation de la posture scolaire et d'un point fort de l'élève. Cet outil a servi de support pour communiquer avec les parents lors de l'entretien de fin de deuxième année scolaire pour les élèves arrivant au terme de leur école enfantine. Par ailleurs, ces textes-bilans ont été transmis aux enseignants de la première année de l'école primaire qui recevait ces élèves dans leur classe. Les résultats de cette recherche contribuent à la définition des apprentissages fondamentaux et ce qui est considéré ou pas comme fondamental par les enseignantes, en apportant un éclairage empirique issu de textes-bilans rédigés par ces professionnelles pour évaluer la progression de leurs élèves dans les apprentissages durant les deux années d'école enfantine. De plus, ces résultats participent à la compréhension de l'impact des prescriptions et des politiques éducatives contemporaines sur l'école enfantine au regard de l'évaluation des apprentissages réalisée à la fin de 2ème année d'école enfantine.

Contribution 5

Vers un renouveau de la fonction de l'évaluation : évaluer pour agir. L'école maternelle en fédération WB à la recherche d'un modèle d'évaluation (7652)

Sylvie Van Lint-Muguerza
Centre de Rééducation socio-Professionnelle de l'Est, Université libre de Bruxelles & Haute École Galilée, Belgique

Les évaluations à l'école maternelle, en Belgique francophone, sont le plus souvent informelles, basées sur des observations diffuses de l'enfant « dans sa globalité » (Bouko, Van Lint, 2016). Les institutrices maternelles répugnent généralement à pratiquer l'évaluation des élèves désirant les préserver d'un jugement souvent assorti d'un classement tout aussi prématurés l'un que l'autre. Toutefois, ne peut-on

pas envisager un autre objectif à l'évaluation ? L'évaluation diagnostique a pour fonction de déceler et analyser les différences voire les difficultés éprouvées. L'intention de cette fonction particulière de l'évaluation peut s'inscrire dans la définition d'une action pédagogique ciblée.

L'objectif de cette communication est de questionner la place de l'évaluation diagnostique à l'école maternelle en se centrant sur la perspective de l'élève. Une telle forme d'évaluation diagnostique ne pourrait-elle pas constituer un « levier qui permettrait à l'action pédagogique d'éviter voire lever l'opacité qui peut se construire entre l'élève et le savoir, entre l'élève et l'apprentissage scolaire » (Kahn, 2010) ? Par conséquent, au cours d'un accompagnement de trois équipes d'enseignants, une « évaluation diagnostique pour l'action pédagogique » a été proposée : un ensemble d'informations a été recueilli quant au rapport au savoir et au rapport à l'apprentissage de 58 élèves de 4 à 5 ans. Ces données ont ensuite été analysées dans le but d'adapter l'action pédagogique des enseignants en fonction de leurs élèves.

Ainsi, par exemple, le recueil de données nous apprend que Milo, 4 ans, pense qu'à l'école, on attend de lui d'apporter le plus rapidement possible une réponse. Comme on lui demandait de compter « jusqu'où il pouvait », il demanda s'il devait le faire en espagnol ou en français. « En espagnol, je sais aller très vite mais pas en français », affirma-t-il. Le chercheur lui dit : « Montre-moi » et Milo de s'exécuter effectivement très rapidement en espagnol mais avec des omissions ; moins rapidement et moins loin dans la chaîne numérique en français mais sans faute. Pour l'élève, l'action pédagogique a été ciblée sur cette information : l'enseignante a insisté, par exemple, sur le fait qu'à l'école, on attend de lui qu'il réfléchisse bien, en prenant tout son temps, pour les tâches qu'on lui propose.

Symposium S.1.4

Récents développements en mesure de l'éducation (7720)

Responsable : Sébastien Béland

Université de Montréal, Canada

Discutant : Christian Monseur

Université de Liège, Belgique

De nos jours, les chercheurs en mesure et évaluation des apprentissages ont à leur disposition un nombre sans cesse croissant de données de haute complexité. Par ailleurs, l'évolution incroyable de la technologie, et des programmes et logiciels statistiques entre autres, donnent également aux chercheurs la possibilité d'analyser, tester, améliorer et développer des outils de mesure qui restaient inaccessibles il y a encore une dizaine d'années. Dans ce contexte, l'émergence de nouvelles méthodes, l'amélioration de techniques existantes, ou la discussion plus pointue de l'efficacité de méthodes et modèles dans des cadres particuliers, se trouvent renforcées par les moyens technologiques et données mises à disposition des chercheurs.

La volonté de ce symposium est de proposer diverses contributions mettant en avant de récentes avancées dans les méthodes de mesure et d'évaluation. Bien qu'elles abordent des thématiques différentes, elles ont toutes en commun la volonté d'illustrer de récentes découvertes ou avancées, grâce notamment à l'utilisation de nouvelles technologies, des données plus complexes, ou de nouvelles approches méthodologiques. Les impacts de telles avancées sur le plan de l'évaluation au sens large seront également soulignés.

Plusieurs domaines seront abordés.

La première contribution se concentrera sur la mesure de fidélité d'un test (via par exemple l'indice alpha de Cronbach) et étudiera, par le biais de simulations informatisées, l'impact de données manquantes sur le calcul de cette fidélité de test. Plusieurs techniques d'imputation de données manquantes seront comparées au travers de diverses mesures de fidélité.

La deuxième contribution se focalise sur la modélisation multidimensionnelle appliquée pour l'analyse des enquêtes PISA. Plus précisément, diverses modélisations complexes, avec leurs hypothèses et implications propres, seront comparées sur base des données d'un des cycles PISA.

Les troisième et quatrième contributions ont pour cadre les questionnaires à choix multiples (QCM). Dans la troisième contribution, une approche générale d'évaluation de la connaissance partielle via QCM est discutée et illustrée. Dans la quatrième contribution, l'information issue des degrés de certitude est analysée conjointement avec les réponses des QCM afin d'identifier la dimensionnalité et les structures sous-jacentes éventuelles d'un QCM.

Enfin, la cinquième contribution introduira la notion de data science et son implication très concrète dans les processus d'évaluation. Cette approche repose sur le constat que plusieurs dispositifs d'évaluation subissent un passage de l'administration papier vers une administration informatisée. Un focus particulier est mis sur l'analyse des processus et stratégies de réponses des élèves.

Contribution 1

Impact de dix méthodes de remplacement de réponses manquantes sur le coefficient α de Cronbach et ses meilleures alternatives : glb et ω (7721)

Sébastien Béland

Université de Montréal, Canada

La fidélité (reliability) est un élément important du processus de validité puisqu'elle nous donne des indications sur la précision d'un outil de mesure. Plusieurs méthodes ont été élaborées pour estimer la fidélité, dont le populaire α de Cronbach (1951). Il est, par contre, important de savoir que de nombreux auteurs (Revelle et Zinbarg, 2009; Sijtsma, 2009; Trizano-Hermosilla et Alvarado, 2016) ont démontré que ce coefficient est limité et qu'il existe des alternatives plus efficaces : les plus citées sont les coefficients glb (Woodhouse et Jackson, 1977) et ω (McDonald, 1985, 1999).

Cette présentation focalisera sur des tests où les étudiants n'ont pas répondu à toutes les questions. Quelques études ont été produites pour quantifier l'impact de réponses manquantes sur l' α de Cronbach (Enders, 2004; Izquierdo and Pedrero, 2014; Béland, Pichette et Jolani, 2016). À notre connaissance, aucune étude n'a encore investigué la question des réponses manquantes sur les coefficients glb et ω .

Cette présentation a comme objectif de comparer l'effet de dix méthodes de remplacements de réponses manquantes sur les coefficients α , glb et ω . Pour ce faire, nous utiliserons la simulation informatique.

Nos résultats préliminaires montrent que c'est le coefficient de fidélité glb qui semble le moins affecté par la présence de réponses manquantes. La méthode de remplacement qui présente le moins d'erreurs est la méthode par imputation multiple. Il est pertinent de mentionner que la méthode de Winer (1971), qui est basée sur l'utilisation de la moyenne arithmétique, est aussi très précise. Cela entre en contradiction avec de nombreux auteurs qui suggèrent de ne pas utiliser les méthodes de remplacement basées sur la moyenne (Graham et Hofer, 2000; Enders, 2010; Van Buuren, 2012).

Contribution 2

Modélisation de la multidimensionnalité dans l'évaluation PISA 2003 (7722)

Elodie Pools*, David Magis*, Christian Monseur* et Rianne Janssen**

*Université de Liège, Belgique

**KU Leuven, Belgique

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves évalue les compétences en littéracie des élèves de 15 ans principalement dans trois domaines (la lecture, les sciences et les mathématiques) par le biais d'un questionnaire cognitif. Chaque item de ce questionnaire est supposé ne mesurer que la compétence dans le domaine auquel il appartient (modèle multidimensionnel *between-item*).

Cependant, ces estimations de la performance corrélaient fortement, traduisant un recouvrement entre les différentes compétences. De plus, le contenu des items étant contextualisé, une compétence générale en résolution de problèmes pourrait être requise à la réussite de tout item, au-delà de la

compétence spécifique au domaine évalué. Dès lors, deux modèles alternatifs sont formulés : un modèle multidimensionnel *within-item* où chaque item mesure une compétence spécifique et une compétence générale et un modèle unidimensionnel où seule la résolution de problèmes est mesurée. Ces modèles sont testés par le biais de modèles de réponse à l'item dans 18 pays ou économies ayant participé à PISA 2003.

Les résultats indiquent que le modèle s'ajustant le mieux aux données dans la majorité des cas est le modèle multidimensionnel *within-item* tandis que le modèle unidimensionnel présente le moins bon ajustement. Ce modèle multidimensionnel indique également que la compétence générale en résolution de problèmes est mesurée avec précision tandis que les mesures des dimensions spécifiques en mathématiques, lecture et sciences présentent une erreur de mesure importante.

Dans ce modèle, deux interprétations des compétences spécifiques peuvent être envisagées. La première recouvre les connaissances et compétences spécifiques au domaine. La seconde envisage un artefact méthodologique lié à la présentation des items.

Cette structure latente complexe pourrait avoir des conséquences sur (i) l'association entre les estimations de la performance des élèves et les variables contextuelles, (ii) l'identification d'items problématiques (*dodgy items*) et (iii) la communication et présentation des résultats.

Contribution 3

Utilisation des degrés de certitude pour étudier la structure et la dimensionnalité d'un test par QCM (7724)

Oliver Prosperi

Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

Les degrés de certitude (DC) sont une technique de scorage d'items, souvent des QCM, où l'étudiant doit exprimer sa probabilité subjective que la réponse donnée soit correcte. En partageant le continuum de certitude 0%-100% en, par exemple 6 intervalles on définit une échelle de degrés de certitude numérotés de 0 à 5. Le traitement statistique des DC a permis dans le passé, le développement de nouveaux modèles psychométriques de la famille des modèles de Rasch. Or, un prérequis fondamental pour l'application des modèles de Rasch est l'unidimensionnalité du test. La littérature propose principalement trois méthodes pour vérifier l'unidimensionnalité. Pour l'application des modèles de Rasch, on valide l'unidimensionnalité a posteriori en vérifiant le « fit » du modèle ou en effectuant une analyse en composantes principales (ACP) sur les résidus de Rasch. La procédure DIMTEST représente la troisième méthode. Dans le cas de réponses multinomiales il existe des méthodes basées l'ACP qui proposent des « rules of thumb » qui permettent d'évaluer l'unidimensionnalité. D'autre part, il arrive souvent que dans la construction de tests conçus pour la mesure de compétences on se base sur une table de spécification qui dirige la création des questions selon les différents chapitres qui y figurent. Ceci mène fréquemment à des structures qui sont factoriellement complexes et mesurent rarement un seul trait. Sur la base du succès obtenu dans l'exploitation des DC pour obtenir de l'information au sujet des items, cette communication aborde la question de la présence dans l'expression des DC d'information relative à la structure et à la dimensionnalité d'un test. Pour y répondre, l'ensemble des DC, issus d'un test réel ont été utilisés pour effectuer une ACP dont les

résultats permettent de recomposer la structure de la table de spécification et de donner des indices quant à la dimensionnalité du test.

Contribution 4

L'apport de la Data Science à l'analyse des données issues d'items interactifs. Une illustration à travers les premiers résultats d'une évaluation à grande échelle menée en France (7725)

Thierry Rocher

Ministère de l'éducation nationale, France

Les dispositifs d'évaluations standardisées des élèves connaissent aujourd'hui une période de transition, passant d'un format majoritairement dominé par le papier, vers un environnement totalement numérique. A travers cette évolution, les programmes d'évaluations s'inscrivent dans une logique d'innovation pédagogique et technologique.

Au-delà de la nature des compétences mesurables, le format numérique permet une analyse très fine des processus de réponses des élèves. En effet, les situations proposées conduisent les élèves à interagir avec le système. Ces interactions génèrent un ensemble important de données qu'il est possible d'analyser selon des techniques statistiques adaptées, dans le domaine en plein essor dit de la Data science. Ces analyses sont primordiales pour identifier les stratégies des élèves et repérer leurs difficultés d'apprentissage.

Cette présentation décrit les premières expériences conduites dans ce domaine dans les programmes d'évaluation à grande échelle menés en France. Les premiers résultats de l'analyse des données issues des traces numériques laissées par les élèves sont présentés et l'apport de ces nouvelles perspectives d'analyses est discuté.

Ateliers de l'axe 1

Session 1

Atelier A.1.1

Animateur : Eusébio André Machado

Évaluation de la qualité d'un curriculum de formation universitaire et ses effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens. Étude de cas d'un mastère spécialisé en didactique des disciplines l'exemple de l'ISEFC à Tunis (7388)

Hallouma Boussaada

Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue, Tunisie

À l'aide d'une analyse des dispositifs de formation prestée à l'ISEFC de Tunis, nous avons mené une recherche qui s'est focalisée sur l'évaluation de la qualité d'un curriculum de formation universitaire et ses effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens.

Cette évaluation a été menée en deux études complémentaires appelant des démarches méthodologiques différentes :

- Evaluation de la pertinence des objectifs visés dans la formation des étudiants (cohérence avec le profil de formation), et mesurer la validité du dispositif d'évaluation des acquis des étudiants (cohérence avec les objectifs déclarés). Cette étude porte sur un échantillon de 42 épreuves d'évaluation. A travers différentes stratégies d'analyse de contenu, les résultats montrent la difficulté de l'université à mettre en œuvre des évaluations pertinentes et valides. Les résultats de cette étude devraient nous amener à identifier les facteurs qui peuvent favoriser ou freiner le développement des acquis professionnels des jeunes diplômés.
- Evaluation rétrospective de la qualité de la formation universitaire dispensée par des diplômés ayant une expérience de la vie professionnelle. Les résultats par questionnaire sur un échantillon de 158 étudiants montrent la difficulté de l'université à mettre en œuvre des évaluations pertinentes et valides qui favorisent le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel. Les résultats de cette étude devraient nous amener à identifier les compétences perçues comme indispensables au devenir professionnel, ensuite, à examiner les perceptions que se font les diplômés de leur acquis professionnel et sur l'idée qu'ils se font quant à la pertinence du système d'évaluation universitaire des acquis pour leur devenir professionnel.

Les résultats des deux études intégrées, montrent que la formation universitaire telle que prestée et perçue par les étudiants est trop exclusivement académique (« trop est l'ennemi du bien ») et trop en décalage par rapport aux exigences de l'insertion professionnelle et du développement de la société de connaissance.

Typologie des critères qualité de la formation professionnelle (7474)

Yannick Miel

Lafayette Associés / Conservatoire National des Arts et Métiers, France

La présente communication s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche sur l'intégration des normes qualité dans les organismes de formation. En se basant sur la théorie de la qualité appliquée aux prestations de formation professionnelle continue, elle vise à exploiter les résultats d'une recherche-intervention portant sur 12 cas d'organismes de formation accompagnés sur un référentiel qualité réglementaire. En prenant la posture du consultant, nous avons pu établir des diagnostics qualité, suivre la mise en œuvre d'un plan qualité et auditer le résultat de ce plan. Les données récoltées sur la nature des conformités possibles ou admises par les organismes de contrôle a permis d'envisager une typologie des critères du référentiel mis en œuvre. Cette typologie vise à identifier des leviers d'amélioration de la performance des organismes de formation en s'appuyant sur les bonnes pratiques suggérées par le cadre qualité. La grille de classification appliquée est celle de la nature de la conformité attendue : juridique / réglementaire, des procédures mises en œuvre, des évaluations de la satisfaction des parties prenantes et administrative. Cette typologie a permis de faire émerger des compétences clés qui permettraient la mise en œuvre pérenne de la démarche qualité dans l'organisme de formation. Il nous a fallu cependant interroger les limites du modèle qualité prescrit comme moteur d'une véritable démarche d'amélioration continue au-delà de la satisfaction du contrôleur par une stratégie de conformité.

L'évaluation pour la qualité de la formation universitaire : Modélisation émergente du contexte libanais (7513)

Rima Mawad

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

C'est une recherche développement en sciences de l'éducation qui, dans une approche constructiviste et une démarche inductive vise le développement d'un modèle de l'évaluation pour la qualité de la formation universitaire émergente du contexte libanais. Elle trouve sa pertinence dans la dynamique actuelle de réforme de l'enseignement supérieur au Liban. La méthodologie est construite sur deux phases impliquant chacune un échantillonnage, une collecte et un traitement de données distincts. La phase de construction du Modèle selon la technique Delphi s'est faite avec un échantillon typique d'enseignants universitaires, membres de l'ADMEE- section Liban. La phase de validation du prototype produit a été effectuée selon un échantillonnage théorique en deux panels, experts nationaux et acteurs locaux. Le Modèle émergent s'inscrit dans le modèle théorique de l'évaluation Gestion. Il met Acteurs et Actions en tension dans une approche systémique. Trois axes le constituent : Étudiant – Apprentissage ; Enseignant – Enseignement ; Management – Programme. Le Modèle validé propose une vision plus globale que le Cadre national des normes professionnelles pour l'enseignement et le soutien de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur – LBPSF, développé par un consortium d'universités libanaises et européennes et qui vise, entre autres, à « mettre en évidence la pratique professionnelle de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage...qui se déroulent dans des contextes et avec des publics diversifiés » (E- Taleb Project, 2017, p. 8). Dans ce contexte, l'intérêt d'avoir initié

le processus de construction d'un modèle de l'évaluation pour la qualité de la formation universitaire trouve toute sa pertinence, et ce pour différentes raisons : 1) nous avons cherché à identifier et à placer les acteurs de l'évaluation dans une vision éducative de la formation universitaire. De cette vision ont émergé des repères permettant des choix éclairés et étayés. 2) C'est une construction émergente du contexte car construite et validée par différents groupes du monde de l'enseignement supérieur. 3) Ce processus a permis de développer un cadre de référence culturelle, stratégique et opérationnelle, académique et pédagogique, à l'usage de tous les acteurs de l'enseignement supérieur et aux différents niveaux du système éducatif, y compris les étudiants.

Les politiques en matière d'évaluation des apprentissages : gage de la qualité de l'évaluation certificative en enseignement supérieur ? (7498)

Nathalie Michaud* & Julie Lyne Leroux**

*Université du Québec à Montréal, Canada

**Université de Sherbrooke, Canada

Au Québec, à tous les ordres d'enseignement, l'évaluation des apprentissages est encadrée par une politique, un règlement ou des normes et modalités. Au collégial, depuis 1994, le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) oblige les établissements à se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). Chaque collègue est donc responsable de s'assurer de la qualité de l'évaluation afin de garantir la valeur des diplômes (CEEC, 2012). Parce que les programmes d'études sont élaborés par compétences, l'évaluation doit nécessairement s'inscrire dans cette approche. D'ailleurs, quelques auteurs identifient des caractéristiques (Durand & Chouinard, 2012; Tardif, 2006; Scallon, 2004) qui doivent guider les pratiques évaluatives. Entre autres, comme le mentionne Scallon (2015, p. 56) « inférer une compétence chez une personne exige de pouvoir l'observer dans l'accomplissement de tâches complexes ». Quant à Leroux (2010), elle propose un cadre opérationnel de l'évaluation dans une approche par compétences. Toutefois, certains auteurs (Bélair, 2014; Lasnier, 2014; Bélanger & Tremblay, 2012; Leroux, 2010) ainsi que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2012) soulèvent certaines incohérences des pratiques évaluatives dans un contexte d'approche par compétences.

L'objectif de la recherche est de documenter l'aspect de l'évaluation certificative (sommativ) présente dans les PIEA sous l'angle de ses critères de qualité. Dans le cadre de cette étude qualitative de nature exploratoire, la recherche documentaire a été retenue afin d'analyser le contenu de politiques (Leray & Bourgeois, 2016 ; Van der Maren, 2004). Parmi un corpus de politiques recueillies (n=50) auprès de collèges francophones, un échantillon aléatoire de politiques (n=10) ont été analysées afin de faire ressortir les éléments susceptibles de favoriser la qualité de l'évaluation des apprentissages dans un programme en approche par compétences, et ce, dans une optique de garantir la valeur des diplômes. Selon les résultats obtenus, il n'est pas assuré que les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages favorisent les changements exigés.

Co-construire la méthodologie d'assurance qualité externe en impliquant les acteurs de l'Enseignement supérieur (7516)

Angeline Aubert-Lotarski*, Caty Duykaerts**, Margherita Romengo**

*Université de Mons, Belgique

**Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, Belgique

Cette communication expose pourquoi et comment une agence qualité – en l'occurrence l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur (AEQES) de la Communauté française de Belgique (CFB) – a décidé d'initier un processus de réflexion méthodologique et de large consultation auprès des acteurs clés de l'enseignement supérieur de la CFB au sujet de ses pratiques d'assurance qualité externe. Après avoir situé le contexte et les facteurs à l'origine de cette initiative, le processus participatif mis en œuvre sera décrit. Les premiers résultats seront présentés en termes de perspectives d'évolution méthodologique à confirmer par le législateur. En effet, la finalité de cette démarche participative est de concevoir et mettre en œuvre un dispositif d'évaluation qui s'inscrive au mieux dans les évolutions et les besoins identifiés en matière d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur.

Jugement évaluatif des enseignants : de l'hésitation à la prise de décision (7449)

Walther Tessaro*, Philippe Jenni* & Véronique Pamm Wakley**

*Université de Genève, Suisse

**Direction générale de l'enseignement obligatoire de Genève, Suisse

Bien que les pratiques évaluatives des enseignants visent à assurer une cohésion interne dans la transposition curriculaire, elles comportent une marge irréductible d'imprévisibilité qui échappe à la planification. L'évaluation porte en effet davantage sur ce qui est enseigné effectivement, le plan d'études n'orientant les pratiques évaluatives que de façon indirecte.

Dans une recherche menée dans le canton de Genève, nous avons souhaité approfondir la connaissance des pratiques d'évaluation certificative des enseignants en géographie à la suite du changement du plan d'études et de l'introduction de nouveaux manuels. Afin d'étudier le « jugement-en-acte » de chaque enseignant, des entretiens individuels ont été menés avec des enseignants de l'école primaire. Pendant ces entretiens, chaque enseignant a corrigé plusieurs copies d'élèves en verbalisant ses interprétations et ses raisonnements. Outre les copies des élèves, les outils d'évaluation certificative ont été recueillis et des informations complémentaires ont été prises.

Une première étude s'est penchée sur la construction des contrôles écrits. Nous souhaitions identifier l'orientation épistémologique véhiculée par les tâches proposées, la place des différentes capacités et les types de tâches utilisés. Dans une seconde étude nous nous sommes penchés sur la correction des productions des élèves par ces mêmes enseignants. Nos premières analyses témoignent de la construction progressive et dynamique des jugements des enseignants, qui passe par une « triangulation » des informations à partir de plusieurs sources de données. La production d'une appréciation peut ainsi être considérée comme une multitude d'évaluations successives et provisoires qui s'ajustent progressivement.

A l'aide d'extraits de verbatims, nous rendrons compte des différentes démarches utilisées par les enseignants lors du processus de jugement critérié amenant à la prise de décision. Nous présenterons de façon détaillée comment sont successivement convoqués, lors d'hésitations, plusieurs référents, formels mais aussi le plus souvent implicites et propres à la situation d'évaluation.

Mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation en lien avec la compétence à évaluer des apprentissages (7500)

Nathalie Michaud, Martin Roy & Hélène Meunier
Université du Québec à Montréal, Canada

Tout enseignant doit s'acquitter de la tâche complexe qu'est l'évaluation des apprentissages de ses étudiants. Cette responsabilité est lourde de conséquences, car elle a un impact direct sur le cheminement de l'étudiant dans son parcours (Hadjji, 2012, 2015; Lemay, 2000; Merle, 2004). Les futurs enseignants, qui se destinent à enseigner autant au primaire qu'au collégial, auront à appliquer des programmes d'études axés sur le développement des compétences. Leur formation universitaire en évaluation doit donc les préparer rigoureusement à évaluer les compétences que les élèves développeront.

Dans un souci de qualité, le cours en évaluation doit être exemplaire dans ses façons de faire, et ce, autant dans sa fonction formative que certificative. C'est-à-dire que le professeur doit soumettre les étudiants à une évaluation qui respecte les valeurs, les principes, les caractéristiques de l'évaluation dans une approche par compétences tels que prônées dans le cours. Notamment, trois qualités essentielles doivent caractériser le dispositif d'évaluation : pertinence, validité et fiabilité (De Ketele, 2014 ; Mottier Lopez, 2015).

Dans le cadre d'un cours en évaluation offert à des futurs enseignants, il est important de questionner quel dispositif d'évaluation mettre en place afin d'être davantage cohérent avec les caractéristiques et critères de qualité d'une évaluation dans une approche par compétences. Une professeure et un chargé de cours ont travaillé de concert afin de réguler la qualité du dispositif utilisé. Pour ce faire, ils ont notamment privilégié une démarche descriptive et interprétative (De Ketele, 2014) dans la perspective du jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008 ; Leroux, 2016 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015). Dans cette communication, nous décrivons les étapes ayant permis de mettre en place ce dispositif à l'automne 2017 ainsi que les éléments le constituant. La faisabilité, la perception des étudiants, l'évolution de leurs conceptions et les retombées seront également discutées.

La place du jugement professionnel et éthique dans les dispositifs d'évaluation (7501)

Martin Roy, Lise Bessette & Nathalie Michaud

Université du Québec à Montréal, Canada

Plus de deux décennies après l'implantation de l'approche par compétences (APC) au Québec, il existe toujours un écart entre ce qui est fait et ce qui est prescrit en évaluation chez les enseignants. Selon Lasnier (2014), Leroux (2009), Scallon (2004) et Tardif (2006), les enseignants font l'addition de résultats afin de déterminer la note finale. L'enseignant devrait plutôt cumuler, voir même trianguler (Allal et Mottier Lopez, 2009), les traces, et sources, afin de porter un jugement (Savoie-Zajc, 2013) sur l'ensemble des manifestations de la compétence lors des évaluations (Leroux, 2016). Toutefois, Scallon (2015) soulève que la méthodologie pour y parvenir n'est pas encore maîtrisée.

Le jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008;; Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2015) qui se doit aussi d'être éthique (Bélaïr, 2014) possède une place prépondérante en évaluation dans une APC. En ce sens, selon Leroux et Bélaïr (2015), l'enseignant doit s'assurer de répondre à des critères de qualité (validité, fiabilité, cohérence, etc.) tout en étant conscient de ses biais (effet de halo, de l'ordre, etc.). D'après Jutras (2007), être formé au jugement professionnel est la base d'une éthique professionnelle chez l'enseignant. Cependant, pour enseigner au niveau collégial au Québec, quoiqu'encouragé, il n'est pas requis d'avoir une formation en pédagogie.

Afin de documenter le jugement en évaluation, la recherche prévoit suivre une dizaine d'enseignants au cours d'une session, soit une étude multi-cas. Il y aura collecte de données avec des entretiens semi-dirigés et le recueil de documents en lien avec la démarche d'évaluation (planification, prise d'information, jugement, décision et communication). La verbalisation de l'action sera également utilisée afin de documenter le vécu (réflexions) de l'enseignant lors du jugement.

La communication exposera la problématique, le cadre de référence et la méthodologie d'une thèse novatrice qui vise à explorer la piste de l'éthique comme gage de qualité en évaluation.

Cheminement scolaire en enseignement secondaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage issus de classes spéciales primaires (7515)

Philippe Tremblay

Université Laval, Canada

Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire favorise l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Malgré l'effort que traduit cette politique pour les scolariser à l'école ordinaire, certaines études démontrent que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ont un cheminement scolaire difficile pouvant mener à des retards scolaires et à de faibles taux de diplomation (Kalubi, 2015 ; Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007 ; MEESR, 2015). Suite à une première analyse des trajectoires scolaires de l'ensemble des EDAA québécois ayant quitté l'enseignement primaire (juin 2008) vers l'enseignement secondaire (septembre 2008) avec un plan d'intervention (n = 15 233) (Tremblay, 2017), il a été constaté que 27,34 % des élèves sont issus d'une classe spéciale (fréquentée à au moins à 50% du temps) à la fin du primaire. De l'analyse des trajectoires scolaires portant sur cette population spécifique, il a été observé que ceux-ci se démarquent par une diplomation sensiblement plus faible que chez les autres élèves avec PI sans classe spéciale. On remarque également des différences d'orientation selon le sexe et la langue d'enseignement. Plus spécifiquement pour ce dernier point, les écoles anglophones semblent, d'une part, utiliser différemment les dispositifs destinés à ces élèves comme les classes de cheminement particulier à temps partiel et le plan d'intervention et d'autre part, obtenir des résultats en termes de taux de diplomation sensiblement supérieurs aux francophones.

Le travail de direction dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Définition des missions et analyse des résultats d'une enquête de « satisfaction » (7531)

Thomas Debrux* & Cynthia Mertens**

*Modoperandi, Belgique

**Institut Sainte-Marie Châtelineau, Belgique

Contexte

En Belgique francophone, le système scolaire est complexe : plusieurs « réseaux » d'enseignement, avec des institutions fonctionnant chacune selon leurs propres logiques administratives. Un décret voté en 2007 stipule qu'une formation initiale est exigée pour les directions. Le constat reste toutefois le même, la quasi-totalité des pilotes sont d'anciens professeurs qui ont laissé leur poste pour cette « fonction de sélection ». La formation initiale, sans négliger sa qualité, reste une formation « initiale ». Si la plupart ont une expertise pédagogique assurée, les autres facettes du métier sont les parents pauvres : gestion des ressources humaines, agent de changement, gestion administrative et financière... Un « Pacte pour un enseignement d'excellence » est en négociation depuis trois années. Un chapitre est lié au pilotage, avec un point charnière : laisser de l'autonomie à la direction. Autonomie et donc responsabilisation. Un plan devra être rédigé par la direction, projet sur six années, dit plan de

pilotage. Dans celui-ci, des objectifs sont définis, et évalués déjà après trois années. Les directions seront supervisées par un DCO (délégué au contrat d'objectif).

Description de la fonction

Dans ce cadre, où le travail de management devient plus contraignant, tant au niveau législatif que pédagogique, nous avons délibérément choisi de placer notre mission de direction dans le concept de la gestion participative. Dès notre arrivée au poste, nous avons souhaité mettre en place un comité de pilotage (CAP pour comité d'accompagnement pédagogique). Des élections ont été organisées, afin que les membres du personnel choisissent leurs représentants (ceci en fonction des sections). Elles se sont faites sans candidat, car tous les professeurs et éducateurs sont a priori potentiellement intéressés par la gestion de l'école. Une charte de ce comité a été élaborée, cadrant ses centres de réflexion. Renouvelé trois fois déjà, ce CAP n'a jamais failli à sa mission. Nous sommes persuadés, à l'instar de François Dubet, que « (les théologies institutionnelles) ne peuvent être remplacées que par des formes de légitimité démocratique obligeant les uns et les autres à se justifier et à s'expliquer ».

Problématisation

Au travers de ce CAP, nous avons proposé une enquête pour évaluer le travail de direction. Le défi était d'observer le taux de participation, qui, pour nous, serait révélateur d'une première réussite dans la démarche de gestion participative : les membres du personnel oseront-ils répondre en confiance, oseront-ils être critiques ? Car l'enquête exigeait que la participation soit nominative. Le second défi, résultant du premier, était de tracer des perspectives pour améliorer ce qui devait l'être, ce travail revenant au CAP, qui pourra instituer alors des groupes de travail.

Les items de cette enquête, ainsi que les résultats, seront présentés. En croisant les indications de deux ouvrages de référence dans la définition de la tâche de direction, nous avons élaboré un questionnaire, reprenant les différentes facettes du métier.

Evaluation d'un dispositif d'aide à la réussite par les étudiants : le cas du cours de Biologie en premier bachelier de la Faculté des Sciences à l'ULiège (7520)

Corentin Poffé, Pierre Rigo & Marie-Noëlle Hindryckx

Université de Liège, Belgique

Depuis 2011-2012 et suite à un taux d'échecs important, un dispositif d'aide à la réussite a été mis en place pour les étudiants de la Faculté des Sciences à l'Université de Liège pour le cours de Biologie. Ce dispositif obligatoire prend place au tout début du cursus universitaire des étudiants inscrits en bachelier scientifique.

Ce dispositif consiste en séances de travail au cours desquelles les étudiants sont répartis en sous-groupes d'une trentaine de personnes et gérées par un encadrant. Les exercices à résoudre sont très proches de ceux auxquels les étudiants seront soumis à l'examen du cours. Durant les phases de travail des étudiants, les encadrants sont amenés à répondre à leurs questions, tant sur des éléments de savoir que sur des méthodes de résolution de problèmes.

En fin de séance, étudiants et encadrants sont amenés à remplir un questionnaire. Cette évaluation par questionnaire veut placer tous les protagonistes dans une posture réflexive par rapport à leur travail : les étudiants par rapport à leur façon de travailler un cours universitaire et les encadrants, dans leur façon de se mettre à disposition de l'apprentissage des étudiants.

Chaque année, le dispositif d'aide à la réussite et son articulation avec les enseignements sont discutés et modifiés en fonction des résultats de l'analyse des questionnaires. On constate que, si, dans un premier temps, la régulation du dispositif s'est opérée essentiellement sur des modifications d'ordre logistique, cette dernière s'est petit à petit affinée : après quelques années de fonctionnement, l'équipe a souhaité s'engager dans des essais de méthodologies d'enseignement plus variées.

La communication tendra à montrer comment la prise en compte systématique des avis de tous les protagonistes a permis une régulation de plus en plus fine du dispositif d'aide à la réussite et une augmentation significative du taux de réussite des étudiants à l'examen.

Représentation sociale du lieu d'exercice de l'accompagnement professionnel de type coaching et démarche qualité (7548)

Jean Yves Beroud & Christine Poplimont

Aix-Marseille Université, France

Cette contribution propose d'interroger le sens de l'action et la démarche qualité de l'accompagnateur professionnel /coach au sein de son espace de travail. Le dispositif de recherche a pour visée d'être utilisé dans le cadre de la professionnalisation des acteurs.

Nous souhaitons problématiser et dialectiser le rapport entretenu par le coach avec le lieu de pratique. Autrement dit, qu'est-ce que, dans le rapport qu'entretient l'accompagnateur professionnel avec son

lieu d'exercice, permet de révéler une posture d'évaluation et de la réguler en terme de démarche qualité ?

Le coaching regroupe un ensemble de pratiques hétérogènes non réglementées. Au cours de la contractualisation avec le client, la question du lieu « pratiqué » (De Certeau, 1990, p.173) se pose pour déterminer où se tiendront les séances.

Le cadre conceptuel de notre recherche est celui de l'évaluation entre deux logiques : le contrôle et l'accompagnement (Vial, 2012). Les démarches qualités s'inscrivent souvent dans un désir de contrôle, de maîtrise des situations et de désignation. Or, il peut être envisagé d'évaluer la qualité dans une autre perspective, celle de l'attribution (Vial, 2001). Elle se caractérise par un travail problématique dans une logique d'accompagnement. S'orienter sur le questionnement en situation c'est possiblement entrer dans le paradigme de l'évaluation-accompagnement (De Ketele, 2016).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à faire émerger ce qui fait sens dans l'action des coachs. Pour ce faire, il apparaît judicieux d'utiliser la méthodologie des représentations sociales (Abric, 2011) afin de questionner la structure de la représentation du coach. L'analyse de contenu (Bardin, 2014) a été choisie comme méthode de traitement et d'analyser les données.

Les résultats sont modélisés à partir de l'image du kaléidoscope comme un processus en cours du coach. Des préconisations sont proposées au regard des procédures et des processus de la qualité pour chacune des postures.

Evaluation d'un processus effectual de sensibilisation à l'entrepreneuriat dédié aux doctorants de l'Université de Rabat (7737)

Latifa Horr & Mohamed Boumahmaza**

*Université Hassan II de Casablanca, Maroc

**Ecole Normale Supérieure de Casablanca, Maroc

La réforme universitaire stipule le transfert des résultats de la recherche vers l'environnement socio-économique, le professorat ne peut plus, désormais, constituer l'unique voie professionnelle des doctorants (Loi allègre, 1998).

L'objectif de notre recherche est de contribuer à l'évaluation d'un processus effectual permettant la problématisation du désir d'entreprendre des doctorants ; et ce, à partir de ressources et de moyens d'actions simples et très pragmatiques et qui leur sont accessibles (Silberzahn, 2012), à savoir leur profil d'entrepreneur, leur recherche doctorale et le domaine de l'entrepreneuriat.

Pour réaliser cette recherche, nous avons choisi un groupe des doctorants de cinq promotions (96 étudiants en doctorat) de l'UMV de Rabat appartenant à des différentes disciplines (Economie, Gestion, Droit Public et Droit Privé).

Les premiers résultats de cette recherche montrent que la majorité des doctorants se sont approprié la définition de l'entrepreneuriat au sens effectual. En effet, 73% d'entre eux, ont découvert leur profil entrepreneurial et 61% ont élaboré des projets à l'intersection de leur recherche et du domaine de l'entrepreneuriat.

La qualité de l'école, le point de vue d'enseignants et de directeurs (6808)

Marc Luisoni* & Marlyse Pillonel**

*Haute école pédagogique Fribourg, Suisse

**Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Suisse

Cette communication présente une étude qualitative qui vise une meilleure compréhension du point de vue d'enseignants et de directeurs d'établissements dans le canton de Fribourg en Suisse sur la question de la qualité de l'école, sur son évaluation et son développement. Une nouvelle loi scolaire est entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2015. Ce cadre législatif implique de très nombreux changements dans le système scolaire fribourgeois dont, entre autres choses, la mise en place de directeurs d'écoles ainsi que le développement de moyens permettant l'analyse et le contrôle de la qualité. La question de l'évaluation de la qualité de l'école apparaît avec une insistance qui semble grandissante dans les productions francophones de chercheurs en sciences de l'éducation. Le contrôle du travail des enseignants est au cœur des débats et la situation actuelle des pays industrialisés offre de nombreuses facettes à ce même objet passant de zéro contrôle à une obligation de résultats.

Nous cherchons à comprendre, dans un premier temps, ce que signifie pour les enseignants et directeurs, la qualité de l'école et s'il est possible de formuler un jugement en se confrontant à des critères issus du concept que nous développons. Notre deuxième axe de questionnement voit dans le développement d'une démarche qualité des enjeux importants pour la professionnalisation des enseignants.

Les résultats mettent en évidence le rapport que les acteurs interrogés entretiennent avec la notion de « qualité » ainsi que leur point de vue quant au développement de critères communs à l'ensemble de la scolarité obligatoire du canton de Fribourg. Nous nous intéresserons à ce qu'il se passe chez les acteurs interrogés lorsqu'ils doivent émettre un jugement sur la base de critères et nous illustrerons le point de vue des répondants quant au leadership et à sa légitimité.

Modéliser la « valeur ajoutée » en éducation primaire et secondaire : 674 publications en revue (7426)

Jessica Levy*, Sylvie Gamo*, Ulrich Keller*, Martin Brunner** & Antoine Fischbach*

*Université du Luxembourg, Luxembourg

**Université de Potsdam, Allemagne

L'approche statistique du type de « valeur ajoutée » (« value added ») a comme but de quantifier l'effet des acteurs pédagogiques sur la performance des élèves, indépendamment de leur origine (p. ex. Braun, 2005), c'est-à-dire de déterminer la valeur dans la performance de l'élève du fait qu'il étudie avec tel professeur ou /et qu'il soit dans telle école. Ces indices de valeur ajoutée une fois déterminés sont souvent utilisés pour prendre des décisions de reddition de compte (« accountability » ; p.ex. Sanders, 2000) L'idée est de faire une évaluation standardisée de la qualité des enseignants ou des écoles à travers l'évolution des résultats des élèves.

Même si les valeurs ajoutées sont devenues plus populaires durant ces dernières années, il n'y a pas de consensus concernant la méthode pour les calculer, ni sur l'intégration de variables explicatives (p. ex. Newton et al., 2010).

Le but de notre étude est de faire une revue de littérature concernant les valeurs ajoutées en éducation primaire et secondaire. Pour ce faire, nous avons utilisé les bases de données ERIC, Scopus, PsycINFO et Psyn dex et nous avons analysé et classifié rigoureusement 674 études de 32 pays différents.

La moitié des études recensées concerne les valeurs ajoutées au niveau des enseignants et les autres concernent celles au niveau des écoles ou directeurs. 370 études ont utilisé des données empiriques pour calculer des indices de valeur ajoutée. Dans un certain nombre d'études, les variables utilisées sont précisées, mais dans approximativement 15% des publications, le modèle statistique utilisé n'est pas spécifié. La plupart des études ont utilisé la performance des années précédentes des élèves comme prédicteur ; en revanche, des variables cognitives ou motivationnelles des élèves n'ont presque jamais été prises en considération.

Cette revue de littérature permet de souligner, en vue des enjeux politiques importants des valeurs ajoutées, qu'il est nécessaire d'avoir plus de transparence, rigueur et consensus, surtout sur le plan méthodologique.

Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE (7499)

François-Marie Gerard, Bernard Hugonnier* & Sacha Varin

*Institut catholique de Paris, France

La qualité d'un système éducatif ne peut pas se mesurer par la simple somme des performances des élèves. Cette qualité est en effet un concept polysémique à multiples facettes. Il n'en existe à ce jour aucune mesure validée.

L'indicateur synthétique de qualité des systèmes éducatifs (ISQ) développé dans cette recherche est fondé sur cinq sous-indicateurs : l'engagement des élèves ; l'engagement des enseignants ; l'efficacité des systèmes éducatifs ; l'efficience des systèmes éducatifs et l'équité des systèmes éducatifs.

Le nouvel indicateur montre qu'aucun des 34 pays de l'OCDE ne dispose d'un système éducatif qui soit en tête dans les 5 domaines. Il n'y a pas de caractéristiques similaires entre des pays proches, qu'ils soient anglo-saxons, nordiques, germaniques ou latins ; pas de caractéristiques semblables non plus entre les cinq pays se situant aux cinq premières positions du classement de l'ISQ. Chacun de ces pays suit une stratégie propre pour atteindre l'excellence et il n'y a pas une voie unique pour arriver au sommet.

Du point de vue méthodologique, ce travail met en avant :

- une démarche scientifique innovante ;
- une démarche diagnostique et diachronique ;
- une démarche évolutive, ouverte à la discussion.

Du point de vue des politiques d'éducation, la recherche fournit pour chaque pays des informations à deux niveaux :

- où se trouvent ses forces et ses faiblesses parmi les cinq sous-indicateurs ;
- dans ces derniers, qui sont chacun composés de six statistiques, à nouveau quelles sont les forces et les faiblesses ?

En conséquence, où agir pour capitaliser sur les unes et limiter les autres ? Ce qui établit une autre approche que celle souvent menée dans certains pays, consistant, plutôt que de développer sa propre stratégie, à copier celle des pays les mieux placés dans les classements internationaux.

L'évaluation et la motivation au travail des enseignants : une étude exploratoire dans le second degré (7518)

Fatiha Bouzar

Université de Lorraine, France

Le ministère de l'Education Nationale, premier employeur de France avec environ 1,1 million de fonctionnaires et de contractuels (dont 841 700 enseignants), est une cible privilégiée de la rationalisation des moyens et du souci d'efficacité du service rendu. La performance du système éducatif étant fortement dépendante des compétences des enseignants et de leur motivation, l'évaluation devient alors un outil à forts enjeux : juger la valeur professionnelle et aider les enseignants à améliorer leurs pratiques. Cette communication porte sur les liens pouvant exister entre l'évaluation des enseignants et leur motivation à assurer un enseignement de qualité. Elle présente un modèle de recherche visant à identifier les variables de l'évaluation qui peuvent influencer la motivation de ces derniers. Cette recherche mobilise comme cadre théorique central : celui de la motivation autodéterminée de Deci et Ryan, 1985. Elle mobilise également les concepts de justice organisationnelle (Greenberg, 1987) et de motivation de service public (Perry et Wise, 1990). Pour construire le modèle proposé, une étude qualitative exploratoire a été menée auprès des enseignants du second degré de l'Académie de Nancy Metz. Les résultats de cette étude confortent les approches retenues lors de l'analyse de la littérature, nous apportent des informations sur les variables du modèle et font émerger de nouveaux questionnements que nous souhaitons approfondir.

Evaluer la qualité de dispositifs éducatifs, présentation d'un nouveau modèle (7547)

Karine Buard

Institut d'enseignement supérieur et de recherche Handicap et besoins éducatifs particuliers, France

Au XXI^{ème} siècle, proposer une école de qualité fait consensus. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque la qualité en éducation ? En convoquant le terme de qualité de l'éducation selon un format mal défini, une qualité envisagée selon une seule approche « globale », nous pourrions prendre le risque de nous enfermer dans une conception de la qualité dite « postulée » par Bouchard et Plante (2002). Ces auteurs nous mettent en garde à l'égard de ce type de qualité aux contours flous : si elle présente l'avantage de convaincre un public peu averti, elle ne peut pas, pour autant, garantir la qualité au sens transversal du terme. Par ailleurs, à une époque où l'autonomie des établissements fait débat, la question des outils de pilotage pour une éducation de qualité se pose pour un métier de chef d'établissement qui semble en mutation. Ainsi, cette recherche doctorale s'est intéressée à sept collègues dont la direction souhaitait une évaluation de la qualité du dispositif pour élèves intellectuellement précoces de leur établissement. La démarche s'est inscrite dans une logique de développement (Aussel, 2013), avec pour perspective l'amélioration continue de la qualité. Pour mener à bien cette étude, la nécessité d'un cadre d'analyse de l'évaluation de la qualité s'est rapidement imposée : quel modèle conceptuel pour rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs ? Ce questionnement nous a alors conduites à développer un nouveau modèle d'évaluation

de la qualité de dispositifs, modèle qui constitue une évolution de ceux précédemment proposés par Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gerard (2007) et Tremblay (2012). A l'instar de ces auteurs, nous avons opté pour une approche plurielle du concept de qualité en éducation, en questionnant non pas « une » mais « des » qualités. Nous proposons de présenter ce modèle.

Les étudiants comme évaluateurs de leurs compétences : une étude de cas (7450)

Georgios Stamelos & Panagiota Evangelakou

Université de Patras, Grèce

Dans cette communication, on présentera les résultats d'une recherche menée auprès d'étudiants de la dernière année de la Licence (4ème année) du Département de Pédagogie (Sciences de l'Éducation + Formation des Maîtres) de l'Université de Patras.

Notre objectif a été d'attester leur satisfaction (ou pas) par rapport au développement des compétences spécifiques à leur formation. Pour ce faire, on a utilisé la liste de compétences proposée par Tuning (le grand et fort influent projet européen) (<http://www.unideusto.org/tuningeu/>). Par la suite, on a créé un questionnaire composé de deux parties : a) une première comprenant des informations démographiques et d'autres concernant les choix initiaux d'études, et b) une deuxième partie composée par la liste de compétences de Tuning et trois jugements estudiantins par compétences : a) jugement personnel de l'importance de la compétence, b) jugement personnel de son existence dans la formation suivie, et c) jugement par rapport au développement individuel de cette compétence (auto-évaluation).

L'originalité de ce travail se trouve dans le fait que les étudiants sont, de plus en plus souvent, sollicités pour évaluer différents aspects de leur formation. Cette expression de jugement est parfois institutionnalisée et répétitive (p.ex. dans le cadre de l'assurance qualité de l'enseignement ou lors de l'évaluation extérieure du programme d'études ou de l'institution), parfois isolée dans le cadre d'une recherche. Cependant, il est plutôt rare de solliciter les étudiants pour exprimer leur opinion sur le contenu de leur formation.

Les résultats de la recherche pourraient aussi faciliter l'amélioration du programme d'études en ce qui concerne son contenu et la promotion de telle ou telle compétence.

L'évaluation des enseignements par les étudiants : de la frustration... au travail collaboratif (7557)

Arlette Vanwinkel & Anne Vigneul

Haute École Francisco Ferrer, Belgique

En Belgique, l'évaluation des enseignements par les étudiants, est un processus d'évaluation formative, obligatoire depuis 2008.

Au sein de la Haute École Francisco Ferrer, différentes options ont été mises en œuvre sans, au regard des constats par ailleurs récurrents dans la littérature, jamais donner pleine satisfaction.

Considérant l'évaluation des enseignements par les étudiants comme partie intégrante de la promotion de la culture qualité au sein de l'institution, un chantier de réflexion a été ouvert, avec pour ambition de sortir des prisons mentales traditionnellement développées eu égard à l'EEE.

Sur base d'un travail collaboratif ayant intégré à la fois les étudiants, les enseignants ainsi que les services transversaux administratifs concernés, le processus d'évaluation des enseignements par les étudiants a été revu et organisé en deux volets :

- un volet institutionnel proposant une « évaluation du cursus » à la fois par les étudiants, et par les enseignants en effet miroir, sur base d'un questionnaire adapté en fonction des sensibilités de chaque catégorie ;
- un volet pédagogique, permettant à chaque enseignant de construire « son questionnaire d'évaluation des enseignements sur base individuelle et volontaire », au départ de bases de données d'items ou de questionnaires mis à disposition et adaptables.

L'analyse des résultats de chaque volet par les parties concernées a pour ambition d'œuvrer à la promotion de la culture qualité et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants en tant que régulation : une recherche qualitative en milieu universitaire au Brésil (7623)

Maria Beatriz Bettencourt & Maria de Lourdes Sá Earp
Fundação Cesgranrio, Brésil

La communication présente une recherche menée dans des institutions d'enseignement supérieur (IES) au Brésil ayant pour but de comprendre les formes d'appropriation locale des processus d'évaluation de l'enseignement (EE) en ce qui concerne la participation des étudiants et ses effets sur les pratiques et la culture des institutions. Dans le contexte national, les enjeux de l'EE par les étudiants sont complexes, vu leur retentissement au niveau des classements des institutions et des formations.

Une étude de cas, multiple et instrumentale, a été menée dans dix IES suivant une démarche qualitative. L'instrument privilégié de recherche a été l'interview aux étudiants, complété par l'observation et les interviews aux dirigeants. Les entretiens avec les étudiants ont eu comme point de départ leurs réponses aux questionnaires d'EE, leur but étant de comprendre le comment et le pourquoi de ces réponses et le sens attribué par les étudiants à la démarche évaluative.

Les discours des étudiants sur l'évaluation nous montrent son énorme valeur symbolique et leur attachement à une évaluation vue comme moteur de changement. Par contre, dans plusieurs établissements, ils perçoivent que l'anonymat n'est pas garanti et disent avoir peur de représailles.

Nous avons pu constater des effets positifs des EE, au niveau administratif, mais un faible retour pédagogique, vu l'absence de moments clé de partage.

Dans la plupart des institutions, l'EE est implantée en tant que routine à accomplir. La recherche montre des effets non désirés du système national en ce qui concerne la régulation interne des IES. Trop centré sur un contrôle direct, le système est peu soucieux de la mise en place de dispositifs d'auto régulation des établissements. L'autonomie dont jouissent les IES leur permet d'utiliser l'EI en tant qu'outil de régulation. Les discours des étudiants donnent des indications utiles pour l'amélioration de la qualité des institutions et de leur enseignement.

La qualité, un processus en co-construction : conception d'une démarche d'évaluation et de pilotage de formations supérieures (7603)

Silvia Sá, Tauana Moraes & Amaury Daele

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

La qualité des formations est devenue aujourd'hui un enjeu important pour les institutions d'enseignement supérieur. Des « concepts qualité » et des outils d'évaluation tels que des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) ont été développés et se sont généralisés (Bernard, 2011; Younes, Paivandi, & Detroz, 2017). Cet enjeu est né dans un contexte politique où on observe l'accroissement d'un pilotage renforcé (Perellon, 2005), consolidé à l'échelle européenne par de nouveaux « cadres d'orientation généraux » (ESG, etc.) et, à l'échelle suisse, par l'accréditation institutionnelle selon la loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE). Les questions d'assurance-qualité correspondent donc à des objectifs stratégiques dans le paysage des hautes écoles en Suisse.

En charge de la qualité et du pilotage des formations continues diplômantes dans une haute école pédagogique suisse francophone, plusieurs besoins spécifiques se sont dessinés récemment en lien avec cet enjeu de qualité. Ces besoins touchent à : (i) la clarification, aux yeux des étudiants et des futurs étudiants, des démarches entreprises pour développer la qualité des formations offertes ; (ii) la participation des responsables de programmes et des formateurs à une réflexion globale sur notre dispositif d'amélioration continue des formations (démarche, outils, etc.).

Pour rencontrer ces besoins, nous avons entamé une démarche de réflexion et de conception participative qui a abouti à l'élaboration d'un dispositif et d'outils d'évaluation propres à nos formations. Notre communication vise à présenter ce travail de conception ancré dans une démarche de référentialisation (Figari, 1994; Figari & Remaud, 2014). L'examen de cette démarche permettra de mettre en évidence le cadre conceptuel qui l'a guidée, sa dynamique collaborative, ainsi que les étapes et les points d'attention que nous avons rencontrés, en mettant en perspective les différents enjeux pédagogiques ou institutionnels.

Axe 2 : Evaluation et hétérogénéité grandissante des publics

Symposiums de l'axe 2

Symposium S.2.1

La diversité au secours d'une évaluation humaniste ? (7521)

Responsables et discutants : Christophe Gremion*, Charles Hadji** & Edyta Tominska***

*Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse

**Université Grenoble Alpes, France

***Université de Genève, Suisse

L'école, les apprentissages qu'elle propose et l'évaluation qui va avec, peuvent-elles être justes et efficaces ? Efficace pour apprendre, se développer, s'épanouir, réussir ou efficace pour (se) comparer, mesurer et prouver ? (Crahay, 2000; Demeuse, Baye, Nicaise & Straeten, 2005). Un paradoxe dans lequel se retrouve tout pédagogue (Meirieu, 2007): choisir entre une évaluation contrôle et une évaluation « tout le reste » ; donc celle qui dicte une trajectoire unique (dans le sens d'orientation externe, d'attribution) ou celle qui soutient un cheminement propre à l'individu et à son développement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Dans les classes, face à un enfant dit « différent », quelle que soit sa différence, l'enseignant est amené à évaluer autrement, sans comparaison, sans concurrence, parfois même sans notes. Ce peut être le cas dans les institutions spécialisées ou dans l'école à visée inclusive, selon les prescriptions en vigueur qui légitiment ces pratiques différenciées au niveau de l'enseignement et de l'évaluation.

Le postulat de ce symposium est que, face à ces situations de gestions de grandes différences « officiellement reconnues », ou face aux situations de différenciation qui sont nécessaires sans qu'un diagnostic soit officiellement posé (notamment dans le cas de troubles de comportement), l'évaluation peut retrouver toute sa valeur pédagogique au service du développement des personnes (Hadji, 2012, p. 286) et de la reconnaissance de la qualité humaine (Morin, 2014), toute sa dimension humaniste (Blanvillain & Gremion, 2016) ou humaine (Chnane-Davin & Cuq, 2017).

Les diverses communications de ce symposium, fruits de recherches ou d'analyses de pratiques, présenteront des exemples de dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans des situations de grande hétérogénéité. Leur diversité permettra de remettre au cœur de la réflexion le sens de l'évaluation au service de tous les acteurs concernés.

La dernière contribution, s'appuyant sur les données et exemples présentés précédemment, portera un regard critique et distancé sur ces modes d'évaluation, se demandant si et comment celles-ci ont pu / su jouer dans l'entre deux, en se distançant de la norme et de l'attendu propre aux approches managériales dans lesquelles « la formation en tant que processus d'accompagnement est occultée par le paradigme de la gestion » (Jorro, 2016, p. 44). Elle analysera également les conditions favorables à un retour de l'humanité (valeurs, convictions, émotions, éthique) dans l'évaluation...

Contribution 1

La production de récits de fiction chez l'élève rencontrant des difficultés en écriture : l'évaluation au service de l'intervention dans une approche pédagogique développementale (7583)

Pauline Sirois & Alice Vanlint
Université Laval, Canada

De nombreuses tâches reposant sur les capacités de l'élève en écriture sont exigées dans différentes matières scolaires. Or, l'habileté à s'exprimer et à expliquer à l'écrit implique une prise en compte simultanée et exigeante des éléments fondant l'organisation et la cohérence du texte (Alkhatib, 2012 ; Chartrand, 1997 ; Vandendorpe, 1996) et des contraintes reliées au code orthographique, ce qui pose problème à nombre d'élèves fréquentant tant les milieux dits réguliers que les milieux spécialisés. Ainsi, un soutien pédagogique ajusté aux représentations de chaque élève doit être offert au cœur même de la classe, ce qui nécessite une attitude d'analyse chez le pédagogue et une capacité à situer la zone de proche développement (Vygotski, 1985/1934) en écriture. Dans le cadre d'une recherche réalisée dans des classes régulières de 3e, 4e et 5e année du primaire (n=19), des enseignants ont été soutenus dans le déploiement d'activités d'écriture de récits et d'interventions s'inscrivant dans une perspective développementale et permettant une interaction dynamique entre « évaluation » et « intervention », imbriquées dans des pratiques pédagogiques permettant d'évaluer et de soutenir les élèves tout en laissant place à la prise de risques, à l'expression et à la créativité. Ils ont été guidés dans la lecture des conduites cognitives des enfants et dans la recherche de l'intervention « au juste niveau de développement ». Dans le cadre de notre présentation, nous nous attardons plus spécifiquement sur la situation des élèves ciblés comme étant en difficulté au début de la recherche, afin d'examiner, d'une part, leur rapport à l'écrit dans le contexte de l'approche déployée et, d'autre part, leur cheminement dans l'écriture de textes. L'analyse des textes produits sans structure prédéterminée imposée a permis de montrer l'apport positif des pratiques développementales déployées auprès de ces élèves, plus particulièrement en ce qui concerne le développement, l'organisation et la cohérence textuelle, de même qu'en ce qui concerne l'expansion des énoncés syntaxiques. Par ailleurs, l'analyse des questionnaires sur le rapport à l'écrit a également fait ressortir l'apport positif de l'approche sur le sentiment de compétence des élèves en écriture.

Contribution 2

Changement des pratiques évaluatives dans l'école à visée inclusive (7585)

Edyta Tominska* & Christophe Gremion**

*Université de Genève, Suisse

**Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse

Cette recherche s'intéresse aux pratiques évaluatives introduites dans une classe ordinaire, par une enseignante en formation pratique à l'enseignement primaire (EF). En arrière-fond du propos, le passage de l'intégration à l'école inclusive et l'influence que cette mutation de l'école a sur les modes d'évaluation scolaire. Ainsi, l'évaluation formative, prônée par la formation universitaire, est un des

objectifs de la mise en œuvre des enseignements en stage alors qu'elle ne fait pas toujours partie des habitudes de terrain. Nos données, issues des entretiens de stage, nous permettent d'interroger les pratiques inclusives réalisées par la EF et leur accueil par les formateurs encadrant le stage. Elles mettent en évidence des divergences de pratiques évaluatives.

La discussion qui suivra la présentation des résultats mettra en évidence une forme d'impuissance acquise de la part de la titulaire, une catégorisation très forte qu'elle se fait de ses élèves et des craintes de surcharge face à des dispositifs d'évaluation tels que celui mis en place par la stagiaire. Nous montrerons enfin comment ses craintes, nées probablement des différentes représentations des rôles et finalités de l'école, pourraient être un frein à l'implantation du changement de pratiques scolaires attendu par l'institution cantonale.

Contribution 3

Conceptions et pratiques évaluatives au sein de dispositifs pédagogiques « particuliers » : une étude dans la Région Académique de Guadeloupe (7586)

Elisabeth Issaieva*, Muriel Joseph Théodore**, Kathy Moesta Thomas*** & José Victorin***

*CRREF & ESPE de Guadeloupe, Université des Antilles

**Rectorat de l'Académie de Guadeloupe

***Académie de Guadeloupe

Un certain nombre de travaux montre que la manière dont les enseignants perçoivent et s'approprient certaines conceptions théoriques de l'évaluation reflète fortement les cultures évaluatives dominantes ainsi que les enjeux des politiques éducatives dans un contexte donné. Il ressort notamment que dans des contextes éducatifs au sein desquels des pratiques évaluatives normatives sont fortement ancrées, l'évaluation formative n'est pas encore clairement conceptualisée et s'immisce peu dans la réflexion des enseignants, mais aussi dans leurs pratiques en classe. A partir de ces constats, nous avons souhaité appréhender la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de dispositifs pédagogiques spécifiques dans la Région Académique de Guadeloupe. Précisément, l'interrogation s'est portée sur les conceptions et les pratiques évaluatives des enseignants exerçant au sein de ces dispositifs pédagogiques. Il s'agissait de savoir si les enseignants conçoivent clairement ce qui est attendu d'eux en matière d'évaluation. Comment interprètent-ils les prescrits ? Quels sont leurs intentions et dans quelle mesure et comment adaptent-ils leurs pratiques ? Afin de répondre à ces questions, nous avons réalisé trois études complémentaires en recourant à une méthodologie mixte (questionnaire, entretien, observation) auprès des enseignants-stagiaires en CAPA-SH et enseignants au sein d'un dispositif type Micro-lycée, accueillant des jeunes déscolarisés souhaitant y revenir afin de préparer le baccalauréat. Les analyses ont révélé qu'un certain nombre d'enseignants ne distinguent pas clairement les fonctions évaluatives et qu'ils accordent peu d'importance à l'évaluation formative ou bien ne maîtrisent pas le concept sous-jacent. Ils se montrent toutefois préoccupés par l'ajustement de leurs pratiques (critères d'évaluation, stratégies) aux difficultés et aux besoins des élèves. Mais pour eux, ces concepts ainsi que leurs référents évaluatifs renvoient le plus souvent à la notion de « trouble », à des fonctions cognitives (compréhension, raisonnement), ou encore à des caractéristiques motivationnelles et familiales, et plus rarement aux démarches ou au contenu d'apprentissage.

L'observation en classe confirme que la prise en compte des progrès/difficultés des élèves ainsi que la régulation de leurs activités sont peu visibles dans les actions de l'enseignant.

Contribution 4

La belle idée d'évaluation humaniste, à l'épreuve de la diversité (7588)

Charles Hadji

Université Grenoble Alpes, France

Alors que l'évaluation est comme écartelée entre le contrôle et l'accompagnement, l'émergence d'une école à visée inclusive, dans le cadre plus général d'une prise en compte de la « différence », semble pouvoir être l'occasion du déploiement d'une évaluation à dimension humaniste, au service du développement des personnes, dans leur singularité.

Mais les conditions d'émergence d'une « évaluation humaniste » sont-elles vraiment réunies ?

Les quatre premières contributions constitutives de ce symposium montrent comment, de fait, la nécessaire prise en compte de la diversité place l'évaluation devant d'importants défis, qu'il lui faudra surmonter pour devenir l'évaluation espérée, qui ne soit pas prisonnière du paradigme de la gestion, qui n'ait pas pour effet premier un formatage des personnes, et qui rende possible une intervention éducative adaptée au niveau actuel de développement de chacun.

Mais qu'en est-il, à la lumière de ces défis, de la possibilité, et de l'idée même, d'une « évaluation humaniste » ? Quelles pourraient, alors, être ses caractères spécifiques ? Nous proposons des éléments de réponse qui seront mis en débat dans le même temps de ce symposium.

Former des bibliothécaires/documentalistes à la formation des utilisateurs dans des bibliothèques/centres de documentation (7598)

Responsables et discutants : Hervé Barras* & Marianne Begin**

*Haute école pédagogique du Valais, Suisse

**Université de Lorraine, France

Ce colloque se questionne sur l'impact des transformations sociétales au travers de l'enseignement. Nous sommes convaincus que des changements rapides parcourent notre monde. Ils marquent une forme d'emballlement de la connaissance humaine se traduisant par de rapides innovations continues. Nous l'expérimentons dans nos vies privées et professionnelles. Le Département d'Etat américain du travail affirme que : « 65% des écoliers d'aujourd'hui pratiqueront des métiers qui n'ont pas encore été inventés » (Géraud & Joubert, 2015, p.6). Si cette affirmation est vraie, alors quelles sont les implications en matière de formation ? Nous sommes projetés au cœur de la mécanique de notre société du savoir : la recherche, l'évaluation, la conservation et la restitution de l'information pertinente au moment opportun. Ce constat, nous questionne sur la capacité des étudiants à se développer durant leur carrière estudiantine puis professionnelle. Dans ce contexte, les bibliothèques devront garantir la compétence informationnelle soutenant le développement des utilisateurs et de la qualité des cursus. Cette mission nécessite une formation initiale et continue des collaborateurs.

Les bibliothécaires se soucient de former les usagers dans un objectif d'autonomie depuis les années 70 mais les attentes se sont accentuées avec l'arrivée d'Internet et la démocratisation des outils numérique. Face à l'« infobésité », la littératie informationnelle (Zurkowski, 1974) est devenue un enjeu pour la formation de citoyens et de professionnels efficaces. Si les étudiants sont hyperconnectés, ils n'en demeurent pas moins malhabiles (Claud & Micol, 2015). Le ministère français de l'enseignement supérieur affirme l'importance de la maîtrise de l'information au travers du référentiel de compétences en licence (CNESER, 2012). Le référentiel de l'association des Directeurs des Bibliothèques Universitaires (ADBU) identifie quatre principes conduisant l'étudiant vers une véritable maîtrise de l'information dans l'apprentissage du « métier » d'étudiant et la perspective d'une meilleure adaptation à l'emploi ; Identifier un besoin d'information et en définir l'étendue, accéder aux informations avec efficacité, produire et communiquer à partir de ces résultats, évaluer de façon critique l'information obtenue (ADBU, 2012).

Des formations sont proposées aux étudiants de niveau licence, master et doctoral (ADBU, 2014). Pour les responsables de bibliothèque, la formation des utilisateurs est une priorité. Toutefois, les bibliothèques universitaires peinent à recruter des profils adaptés de bibliothécaires-formateurs. En effet, bien que la formation des usagers soit perçue comme valorisante, elle est exigeante, impose une veille continue et réclame des connaissances spécifiques (Claud & Micol, 2015). Le décalage entre les attendus d'une profession et l'aisance des professionnels pourrait s'expliquer par le manque d'enseignement de la formation des usagers dans la formation initiale des documentalistes et bibliothécaires (Faulx, Deweer, & Majot, 2015).

Les quatre communications de ce symposium proposeront un éclairage issu du terrain à l'hypothèse de Faulx et al. (2015). Dans un premier temps, nous questionnerons et évaluerons l'évolution des compétences du documentaliste-bibliothécaire. Ensuite, nous poursuivrons par l'exemple d'une

formation continue en questionnant son parcours. Finalement, nous terminerons l'explicitation de formations initiales et de leurs conséquences sur les apprentissages des étudiants.

Finalement, ce symposium apporte un regard sur la formation de formateurs en formation initiale ou continue pour les bibliothécaires-documentalistes. Au travers de la diversité des pratiques, il veut également proposer des pistes d'actions à l'aide de projets développés en France et en Suisse qui favorisent le développement professionnel ainsi que son évaluation.

Contribution 1

Vers le bibliothécaire-formateur : évolution du métier et des compétences (7668)

Christine Balliet

Université de Lorraine, France

La formation des étudiants à la recherche documentaire est une mission présente dans les bibliothèques universitaires depuis de nombreuses décennies. Toutefois nous pouvons constater une évolution significative des pratiques depuis une dizaine d'années. Cette évolution est liée à plusieurs facteurs, technologiques, institutionnels et culturels. L'objectif des formations est resté le même : rendre autonome les étudiants, mais le contexte a changé. D'un apprentissage d'une technique appliquée à un outil (catalogue, base de données), nous sommes passés à la maîtrise d'un environnement informationnel. En parallèle, l'institution universitaire, face au défi de la massification, s'engage dans un profond bouleversement de sa pédagogie.

Le bibliothécaire, expert des techniques documentaires et à ce titre légitime pour transmettre cette expertise, a dû évoluer dans ses pratiques : son expertise est le socle sur lequel il s'appuie mais cela ne suffit plus, il lui faut être « pédagogue ». Le bibliothécaire-formateur est un professionnel de l'information documentaire qui a acquis des compétences hors de son champ professionnel stricto sensu. Il lui faut maîtriser la transmission des connaissances, l'animation de groupe, les techniques d'évaluation, etc. S'inscrivant dans le champ pédagogique, il doit également apprendre à dialoguer avec les enseignants. Ce positionnement du bibliothécaire-formateur, s'il a suivi une évolution logique, n'est pas pour autant naturel pour le professionnel.

Les bibliothèques universitaires et ses collaborateurs ont compris l'enjeu de cette évolution qui les fait participer pleinement aux missions de formation de l'université. Cette évolution devrait être soutenue par une évaluation de la profession, une modification des fiches métiers et un soutien au développement professionnel. Nous proposerons dans cette communication d'analyser ces évolutions selon ces trois axes exposés au travers des traces dans la documentation. Cette analyse nous permettra de discuter de la pertinence des choix actuels.

Contribution 2

Un parcours de formation certifiant pour les bibliothécaires formateurs (7669)

Mathilde Barthe

Université de Lorraine, France

La fonction publique française, à laquelle appartiennent les personnels de bibliothèques, repose sur le principe que les fonctionnaires sont titulaires de leur grade, et non de leur emploi : ils ne peuvent être au chômage, mais les fonctions qu'ils exercent peuvent changer, et pas forcément à leur initiative. Les agents doivent pouvoir être « interchangeables », et c'est cette exigence, notamment, qui fait que les concours de recrutement portent rarement sur des compétences professionnelles, et que l'organisation est construite selon une logique de carrière, de progression au fil des ans, et non de métiers.

Toutefois, les évolutions de la société et du secteur privé en matière de parcours professionnel sont entrées désormais dans la fonction publique, notamment pour améliorer son efficacité. La loi de 2004 sur la « formation tout au long de la vie », favorisant l'évolution des personnes par la formation continue, s'applique depuis 2007 aux établissements publics, qui développent progressivement une démarche de gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences. C'est dans le cadre de ces mouvements que s'inscrivent aussi les réflexions des professionnels des bibliothèques sur l'évolution de ce que l'on appelle maintenant « métiers », indépendamment du « statut » régi par décrets, et des compétences associées.

Contribution 3

Module de formation de formateurs en formation initiale à l'Université de Lorraine (7670)

Marianne Begin

Université de Lorraine, France

L'objectif de ce travail est de déterminer l'impact d'une formation initiale à la formation des utilisateurs. La présentation portera sur le cours « Formation des usagers » dispensé en 2016 et en 2017 à l'IUT Nancy-Charlemagne (Université de Lorraine) aux étudiants en deuxième année et en année spéciale du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) information-communication option Information Numérique dans les Organisations (InfoNum). Ce diplôme professionnel niveau Bac +2 prépare aux divers métiers de l'information tels que documentaliste, chargé de veille, community manager, etc.

L'objectif est d'initier les étudiants en 10h à la conception et à l'animation de formations. Il s'agit d'un cours très actif où l'évaluation finale est à la fois une expérience concrète pour les étudiants et un fil rouge pour l'ensemble des cours, quelque chose qu'ils produisent en mettant en œuvre les différents points traités dans les cours, en travaillant en groupe et avec l'accompagnement de l'intervenante. Chaque groupe d'étudiants doit donc concevoir une séquence de formation de 10 minutes qu'ils animeront durant la dernière séance. L'évaluation de l'apprentissage des étudiants porte sur cette séquence en utilisant un barème fixé à l'avance. En 2017, le dispositif a été amélioré en intégrant dans l'évaluation un questionnaire de groupe et un questionnaire individuel pour conduire les étudiants à mener une analyse réflexive sur leur expérience du travail en groupe et sur leur séquence de formation.

L'analyse de ces questionnaires ainsi que l'évaluation du cours par les étudiants seront présentées pour mesurer les effets de cet enseignement sur les compétences des étudiants.

Contribution 4

Effet de la formation de formateur sur le développement de compétence chez les étudiants de la filière information documentaire de la HES-SO (7671)

Hervé Barras

Haute école pédagogique du Valais, Suisse

L'objectif de cette présentation est de décrire un dispositif de formation de formateur/trice en pointant les outils mis en place pour favoriser l'expérience d'apprentissage des étudiants. L'apprentissage vise un changement chez l'individu lui permettant d'expérimenter, de conceptualiser un fait ou une réflexion (Rosário, Grácio, Nuñez, & Gonzalez-Pienda, 2007). L'activité d'apprentissage des étudiants se définit en trois niveaux : surface, stratégique et profondeur (Biggs & Tang, 2007 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). La première sous-tend chez les étudiants des activités répétitives d'apprentissage telles que le par cœur, la deuxième se réfère à une forme de décodage des attentes de l'enseignant alors que la dernière est motivée par une forte envie de comprendre et de faire des liens pour aller plus loin. La scénarisation de l'enseignement comporte la segmentation et l'organisation du cours afin de créer du sens au travers d'une médiation facilitant l'acquisition (Henri, Compte, & Charlier, 2007). Elle doit soutenir le développement de compétence au travers de connaissances et de la construction de tâches les plus authentiques (Tardif, 2006).

Le cours est donné au troisième semestre de formation Bachelor of Science en information documentaire. Son objectif général vise à initier les étudiants à la construction et l'animation de séquence de formation. Les étudiants travaillent en groupe à la création d'une séquence de formation jouée et évalué en fin de semestre. Chaque cours est ponctué d'activités permettant de guider les étudiants dans des apprentissages authentiques. Des feedbacks réguliers sont fournis sur toutes les productions. De plus, une analyse réflexive en fin de cours détermine les apports, les manques et les objectifs de développement futurs. Nous présenterons l'effet du cours sur le développement des compétences des étudiants qu'ils perçoivent et que l'enseignant évalue.

Symposium S.2.3

Mesurer les compétences et les représentations autour des apprentissages numériques des élèves de 4-6 ans dans des milieux hétérogènes (7706)

Responsables : Débora Poncelet & Joëlle Vlassis

Université du Luxembourg, Luxembourg

Discutants : Catherine Van Nieuwenhoven* & Willy Lahaye**

*Université catholique de Louvain, Belgique

**Université de Mons, Belgique

Introduction

Ce symposium court se propose de présenter, de décrire et de discuter et certaines données en ce qui concerne les instruments de mesure développés au sein de la recherche « Developing preschool mathematics competencies : 'Play Based Mathematics Education' (PBME) setting in school and families », dont l'acronyme est MathPlay.

La recherche MathPlay vise à favoriser le développement des premières compétences numériques des élèves du préscolaire (4 à 6 ans) à travers des activités ludiques en contextes scolaire et familial. Elle a pour finalité de favoriser la transition préscolaire-primaire des enfants dans le domaine des mathématiques. Un programme d'activités ludiques (démarche Play-Based Learning) sur le nombre sera conçu et expérimenté dans les classes, en collaboration avec les enseignants du préscolaire, dans le cadre d'un dispositif de développement professionnel. L'impact de ces activités sur le développement des compétences numériques sera mesuré auprès des enfants. Parallèlement, ces activités seront proposées aux parents afin qu'ils puissent jouer avec leurs enfants dans le contexte familial. L'influence de cette composante parentale sur le développement des mêmes compétences sera également évaluée.

Cette recherche est menée parallèlement dans quatre pays distincts : le Grand-Duché de Luxembourg (initiateur de la recherche), la France, la Belgique et la Suisse.

Une approche méthodologique mixte

Notre dispositif de recherche (recherche-action) se base sur une démarche quasi-expérimentale selon le schéma : prétest - intervention - posttest. Par cette approche, nous cherchons à atteindre les quatre objectifs décrits ci-dessous.

Objectif 1 : Implémenter un dispositif basé sur les jeux en vue de favoriser les premières compétences numériques auprès d'enfants d'âge préscolaire (âge 4-6 ans).

Objectif 2 : Associer les parents à ce dispositif en contexte familial pour favoriser les relations école-famille et l'engagement parental ainsi que renforcer le développement des compétences numériques des enfants.

Objectif 3 : Mieux connaître les représentations des enseignants et des parents en ce qui concerne le développement des premières compétences numériques ainsi que les relations école-famille et l'engagement parental.

Objectif 4 : Evaluer l'effet de ce dispositif, mené en contextes scolaire et familial, sur les premières compétences numériques, à court et à moyen terme.

Description des trois communications

Pour être en mesure d'apporter des éléments de compréhension en lien avec ces objectifs, différents instruments de mesure ont été développés par les membres de l'équipe de recherche.

La première communication portera sur l'instrument de mesure construit pour évaluer les effets de l'implémentation du dispositif – implémentation de l'approche play-based learning à l'école et à la maison – sur le développement des premières compétences numériques. Cet instrument sera proposé à trois moments distincts : en prétest (avant l'intervention), en posttest immédiat (juste à la fin des 8 semaines d'intervention) et en posttest différé (en fin d'année scolaire). Il s'agira de passations individuelles.

La deuxième communication portera sur l'instrument permettant de recueillir les représentations des enseignants sur les premiers apprentissages numériques. La facette « enseignant » de cet outil a été testée auprès des futurs enseignants suisses et luxembourgeois (printemps 2014) ainsi qu'auprès d'enseignants du cycle 1 luxembourgeois (entre le 1er juin et le 15 juillet 2017). Les données issues du dernier recueil de données seront présentées et discutées afin de mettre en perspective les dimensions à l'étude dans le questionnaire.

La troisième communication aura trait aux instruments susceptibles d'ouvrir la boîte noire que représente l'environnement familial. A travers un carnet de liaison, des questionnaires et un protocole d'interviews, nous chercherons à mieux cerner comment s'est implémenté le dispositif dans les familles, ainsi que les représentations des parents à l'égard des premières compétences numériques de la relation école-famille et de l'engagement parental. Nous nous intéresserons également à ce qu'ils ont pensé et retiré de leur participation à la recherche en termes d'accompagnement concernant les apprentissages mathématiques, d'engagement parental et de communication avec l'enseignant de leur enfant.

Contribution 1

Développement d'un test de compétences numériques précoces destiné à mesurer les effets d'une intervention mise en place auprès d'élèves de 4 à 6 ans (7707)

Anne-Françoise de Chambrier*, Joëlle Vlassis**, Annick Fagnant***, Nadine Giauque*, Amélie Auquieré***, Christophe Luxembourg****, Christophe Dierendonck** & Mélanie Tinnes-Vigne**

*Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

**Université du Luxembourg, Luxembourg

***Université de Liège, Belgique

****Université de Lorraine, France

La recherche MathPlay vise à développer les compétences numériques des élèves de 4 à 6 ans par la mise en place d'une série de jeux mathématiques interculturels dans des classes. Afin de mesurer les effets à court et à moyen terme de cette intervention, un test de compétences numériques a été développé. Il est inspiré de deux batteries s'intéressant aux compétences numériques des jeunes élèves (le TEDI-Math et le TEMA-3). Sur la base d'une analyse comparative de ces deux tests et de la littérature sur les compétences numériques précoces (Baroody, 2009 ; Jordan & Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009), une première version de ce test a été élaborée. Elle comprenait 49 items destinés à mesurer quatre ensembles de compétences : comptage et dénombrement (CN1), conservation (CN2), ordinalité et comparaison de quantités (CN3) et stratégies d'addition/soustraction basées sur le

comptage (CN4). La procédure de testing prévoyait une présentation optionnelle de certains items en fonction de la réussite ou de l'échec des élèves à l'item précédent. Un prétest de cette première version a été réalisé sur un échantillon de 79 enfants issus de trois pays (Belgique, France, Suisse). Celui-ci a révélé une bonne consistance interne de l'échelle globale et de trois dimensions, mais des complications concernant la procédure de testing adaptatif proposée. Des modifications ont été réalisées en fonction de ces constats. La présente communication se centrera sur la présentation de la version modifiée de l'instrument de mesure ainsi que sur les premiers résultats observés lors du prétest de l'expérimentation en octobre 2017.

Contribution 2

Mesurer les croyances des enseignants du préscolaire à propos des mathématiques (7708)

Joëlle Vlassis, Christophe Dierendonck, Mélanie Tinnes-Vigne & Débora Poncelet
Université du Luxembourg, Luxembourg

Il existe relativement peu d'études qui se sont intéressées aux croyances des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques. Or, l'influence des croyances sur les pratiques de classe a largement été démontrée. Même si les relations entre croyances et pratiques sont complexes, les recherches sur l'innovation pédagogique ont montré que ces croyances agissaient comme un filtre à travers lequel les phénomènes et les informations sont sélectionnés et interprétés (Crahay, Wanlin, Laduron & Issaeva, 2010). Les quelques études portant sur les croyances des enseignants du préscolaire ont montré que ceux-ci pensent que la priorité du préscolaire, c'est le développement physique, social et émotionnel avant l'enseignement des apprentissages académiques (Lee, 2006). Et parmi les apprentissages académiques, la langue reste, pour les enseignants, un domaine bien plus important à enseigner que les mathématiques (Copley, 2004).

L'objectif de notre communication consiste à présenter un questionnaire destiné à évaluer les croyances des enseignants du préscolaire à propos de l'enseignement et apprentissage des mathématiques. Ce questionnaire s'insère dans le cadre plus large du projet MathPlay destiné à développer les premières compétences numériques des enfants du préscolaire sur la base d'une approche par les jeux, en intégrant une composante parentale. Dans ce contexte, ce questionnaire est destiné à mesurer les croyances des enseignants qui seront impliqués dans le projet mais aussi celles d'un large échantillon d'enseignants du Grand-Duché du Luxembourg. Cet instrument est structuré principalement autour de quatre dimensions considérées comme déterminantes pour les pratiques d'enseignement (Lee & Ginsburg, 2009 ; Platas, 2014) et s'inspire fortement de l'instrument de mesure de Platas (2014). Ces dimensions sont les suivantes : 1) Les objectifs premiers du préscolaire, 2) L'âge approprié pour les apprentissages mathématiques, 3) Le locus de la genèse des savoirs mathématiques au préscolaire, et 4) La confiance dans sa capacité à enseigner les mathématiques au préscolaire. Outre la présentation du questionnaire, quelques premiers résultats seront également exposés lors de cette communication.

Contribution 3

Mesurer les croyances des parents d'enfants du préscolaire à propos du développement des premières compétences numériques et de l'engagement parental (7709)

Youssef Tazouti*, Christophe Dierendonck**, Mélanie Tinnes-Vigne**, Ariane Baye***, Sylvie Kerger**, Véronique Jans***, Chantal Tièche Christinat**** & Débora Poncelet**

*Université de Lorraine, France

**Université du Luxembourg, Luxembourg

***Université de Liège, Belgique

****Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Aujourd'hui, la question des relations école-familles est l'objet d'une attention particulière tant dans les milieux politique et pédagogique que dans les publications scientifiques (e.g. Deslandes, 2013). Sur le plan scolaire, coopérer avec les parents fait désormais partie des compétences que doivent maîtriser les enseignants. Du point de vue scientifique, les travaux sur ces questions ont cherché à décrire les différentes formes de dialogue entre l'école et les familles et à comprendre ce qui détermine ou contrecarre l'engagement des parents dans leurs relations avec l'école. De nombreux travaux internationaux ont trouvé des liens entre les croyances et/ou les pratiques parentales et les acquisitions des premières compétences numériques des enfants (e.g. LeFevre et al., 2009).

Dans le cadre de la recherche MathPlay, nous cherchons à favoriser l'engagement des parents au travers d'activités ludiques. Des jeux mathématiques seront proposés aux enfants dans leur classe, et seront distribués, sous forme de mallettes, aux parents volontaires. Comme le souligne Poirier (2011), les jeux, par leur composante universelle, pourraient constituer une interface culturelle entre l'école et les familles et rapprocher les deux éducateurs principaux de l'enfant. Ainsi, notre hypothèse de recherche est double. Associer les parents au dispositif MathPlay peut : 1) d'une part, favoriser les relations école-famille et l'engagement parental et 2) d'autre part, renforcer le développement des compétences numériques des enfants.

Trois types d'instruments ont été élaborés pour recueillir les représentations et les pratiques parentales en lien avec le développement des premières compétences numériques ainsi que les relations école-famille et l'engagement parental : 1) des questionnaires, 2) des carnets de liaison et 3) un protocole d'interview. La présente communication portera plus particulièrement sur le questionnaire utilisé en début de projet afin de recueillir les représentations initiales des parents avant le début de recherche ainsi que sur le carnet de liaison utilisé pour recueillir leurs représentations et les données de recherche en cours d'intervention.

Ateliers de l'axe 2

Session 1

Atelier A.2.1

Animatrice : Sonja Ugen

Les tests de positionnement disciplinaires peuvent-ils favoriser l'autorégulation des apprentissages ? (7562)

Marie-Joëlle Ramage, Isabelle Bournaud, Laurence Maurines & Magali Gallezot
Université Paris Sud, France

L'augmentation du nombre d'étudiants et la diversité du public accueilli à l'université sont bien connus. Le taux d'échec important en première année de licence est régulièrement pointé du doigt, les étudiants inscrits en première année de licence scientifique à l'université Paris Sud n'échappent pas à la règle.

Trois principaux facteurs de difficulté ont été identifiés par les enseignants : « oubli » des apprentissages du lycée, attentes différentes du niveau de maîtrise des disciplines – notamment en mathématiques - entre le lycée et l'université, nécessité de stratégies d'apprentissage de haut niveau pour réussir à l'université.

Deux types de dispositif ont été mis en place à la rentrée 2017 pour accompagner les primo-entrants de la licence scientifique : un test de positionnement (mathématiques) destiné à identifier les étudiants qui devraient bénéficier d'un accompagnement disciplinaire, et un test de positionnement (mathématiques et chimie) couplé à un dispositif de remédiation autonome.

A l'occasion de la mise en œuvre de ces dispositifs, notre équipe a lancé une recherche exploratoire quant à l'appropriation des tests de positionnement disciplinaires par les étudiants. Nos recherches visent à examiner les liens entre les résultats aux tests de positionnement et les stratégies de remédiation, entre type de dispositif et autorégulation des apprentissages, entre disciplines et stratégies d'apprentissage.

Dans cette perspective, deux enquêtes menées à l'issue du test de positionnement, puis un mois après, permettent de recueillir la réaction des étudiants suite à la passation du test, les actions qu'ils envisagent de mettre en œuvre puis celles réellement mises en œuvre, ainsi que les ressources mobilisées. Les résultats, les limites et l'intérêt de l'étude seront présentés lors du colloque.

Evaluer formativement en 1er Bac à l'université, et après ? Focale sur un outil de feedback et de feed forward longitudinal et personnalisé dans un cours d'Anglais à distance (7607)

Céline Tonus, Laurent Leduc & Christine Bouvy
Université de Liège, Belgique

A l'heure où, dans les sociétés occidentales notamment, les thèmes de l'aide à la réussite ou de la « First-Year Experience » en milieu universitaire font l'objet d'une attention de plus en plus soutenue et appellent une prise en considération accrue de l'hétérogénéité forcément élevée des publics d'étudiants primo-arrivants, les projets pédagogiques axés sur les pratiques d'Assessment for Learning et de feedbacks formatifs figurent, dans la littérature sur le sujet, parmi les leviers à activer par priorité dans cette optique, notamment au regard de leur proximité évidente avec les approches visant à personnaliser la formation. Développé depuis 2013 à l'Université de Liège en suivant une logique d'ancrage facultaire, le projet « Feedbacks 1er Bac » propose aux enseignants en charge des étudiants de 1ère année une formule originale d'accompagnement à la conception et l'intégration dans les cours d'initiatives pédagogiques affiliées aux théories de l'AfL ou du feedback voire, pour certaines réalisations, à celles de la personnalisation.

Après un bref tour d'horizon de ces réalisations nées dans le cadre du projet en particulier, la présente communication envisage en détails le cas d'un dispositif de ce type, développé au sein d'un cours d'Anglais destiné à des étudiants de première année en Médecine vétérinaire. Celui-ci consiste en un tableau de bord dynamique, personnalisé en ligne pour les étudiants et articulé autour des feedbacks obtenus à une série de six tests formatifs successifs, feedbacks que l'outil vise à dépasser suivant une politique de feed forward systématique, propre à susciter l'autorégulation des utilisateurs. Après une analyse des lignes de forces du dispositif, abordées par le prisme de deux modèles théoriques de l'AfL (Nicol, 2009 ; Leduc et al., 2017), la communication se penchera sur l'évaluation de son impact ainsi que sur l'analyse des données objectives et subjectives collectées pour éclairer sa réception par les utilisateurs.

En route vers la triple concordance : formation et évaluation interdisciplinaire à géométrie variable des travaux pratiques de BA1 - biologie Médicale ou l'avènement du « ticket d'évaluation » (7611)

Christophe Panier, Brigitte Dutrieue & Arlette Vanwinkel
Haute École Francisco Ferrer, Belgique

Les enseignants de BA1 en biologie médicale ont remanié les laboratoires du premier quadrimestre, sous forme d'une activité d'apprentissage (AA) unique, intégrée, interdisciplinaire (Foucart, 2009) : « Initiation aux bonnes pratiques de laboratoire ».

L'équipe a établi un plan d'intégration en deux temps. La première année, les notions fondamentales abordées ont été collégalement établies et la formation organisée, indépendamment des champs disciplinaires, en modules abordant diverses thématiques axées sur la maîtrise des règles générales et des techniques de base en vigueur au laboratoire. Pour y parvenir, les séances de pratiques existantes ont été réaménagées et des séminaires d'introduction ont été conçus en privilégiant une approche par pédagogie active.

L'année suivante, pour rencontrer la triple concordance (Biggs, 1999 ; Tyler, 1949), l'évaluation a été intégrée. Afin de permettre une évaluation cohérente de la mobilisation des compétences (Lemenu et Heinen, 2015), chaque acquis d'apprentissage a été subdivisé en critères observables. En cours de quadrimestre, l'évaluation mise en place est formative et continue. De nombreux retours sont fournis à l'étudiant, par le biais de « tickets d'évaluation » détaillant leur niveau de maîtrise des diverses aptitudes abordées. En fin de quadrimestre, la certification de l'évaluation est collégalement établie au cours d'une concertation. En outre, la note finale est établie sur base des « tickets » et tient compte de la progression pédagogique de chacun.

La conception de cette AA prend mieux en compte l'hétérogénéité des parcours des étudiants. La pertinence de l'évaluation a été confrontée au taux de réussite des TP du second quadrimestre et une concordance a pu être établie.

Les perspectives d'amélioration sont : la mise au point d'un système de communication de la note finale vers l'étudiant, une numérisation des « tickets » afin de rendre la concertation finale plus aisée et le développement d'activités d'apprentissage à géométries variables.

Introduction de nouveaux cursus dans l'enseignement secondaire luxembourgeois, occasion d'innovation pédagogique La mise en place d'un schéma-type de rédaction de programmes pour gagner en cohérence et pour amener les enseignants à modifier leurs approches pédagogiques (7537)

Thomas Debrux* & Patrick Bichel**

*Modoperandi, Belgique

**Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse, Luxembourg

Historique

Depuis plusieurs années déjà, le SCRIPT – Service de recherches et d'innovations pédagogiques et technologiques – travaille à la professionnalisation des processus de conceptualisation des programmes et des pratiques pédagogiques. Le service réfléchit aux moyens de faire évoluer celles-ci en fonction des besoins nouveaux d'un public scolaire de plus en plus hétérogène. Plusieurs des démarches mises en place ont trouvé un écho dans les colloques de l'ADMEE, témoignant ainsi de la logique à moyen terme dans laquelle le SCRIPT s'est engagé. Cette logique vise également à mettre les enseignants dans une situation de responsabilité co-constructive.

Contexte

De nouveaux cursus font leur apparition dans les choix offerts aux jeunes luxembourgeois. Dans la logique évoquée plus haut, le SCRIPT a saisi l'occasion de ces introductions pour assurer une cohérence certaine dans et entre les programmes des différentes disciplines et pour travailler la modification des approches pédagogiques. Le processus choisi a été de constituer des équipes d'enseignants des lycées candidats à l'ouverture pour rédiger les programmes. Comme dans les démarches précédentes chaque école a désigné un coordinateur local, référent pour le SCRIPT. Les directions ont été également concernées et par voie de fait, sensibilisées à la question du leadership pédagogique

Objectifs

Un des objectifs visés était la cohérence entre les programmes, ce qui exigeait de facto, au vu du contexte particulier luxembourgeois, une cohérence terminologique entre les disciplines, comme au niveau de l'évaluation. Le canevas préconstruit présentait les points suivants : finalités disciplinaires, domaines de savoirs, compétences transversales et disciplinaires, indications pédagogiques et didactiques, principes de l'évaluation. Il était d'abord important de déterminer les finalités de chaque discipline, en lien avec la section. Déterminer avec les enseignants les objets de savoir de leur discipline était la démarche primordiale et elle s'est révélée difficile. Ensuite, la clarification du terme compétence n'a pas échappé au débat, tant le mot a pu être utilisé dans des sens variés. Nous avons opté pour la définition suivante : mobilisation de ressources diverses par une personne ou un groupe pour résoudre une tâche donnée. Nous avons précisé que nous nous situons dans le domaine de la production et non de la restitution. Enfin le dernier chapitre de notre canevas abordait l'évaluation et particulièrement l'évaluation de ces tâches complexes, tout en ouvrant à tous les types d'évaluation lors de l'apprentissage. Pour ce faire, nous avons proposé de travailler à partir de définition de critères et d'indicateurs, identifiant pour chaque discipline des critères communs, mais des indicateurs propres à chaque tâche didactique. Nous nous sommes alors inspirés librement de Louise Marie Bélaïr

Processus

S'inspirant des expériences précédentes, l'équipe du SCRIPT a construit un accompagnement fait de rencontres régulières, de formations et de partages d'outils. Un point important de ce dispositif, faire présenter par les groupes de travail leurs avancées rédactionnelles. Ces présentations se faisant par groupe de trois disciplines.

Résultats observables après une année de mise en place

En prenant la grille SWOT, nous avançons les éléments suivants :

- S. l'appui des directions se révèle essentiel dans le processus, comme les allers-retours permanents entre le SCRIPT et les équipes d'enseignants. Par ailleurs, les professeurs-rédacteurs des programmes ont souvent fait preuve de créativité et d'ouverture. Tous les programmes ont abouti.
- W. Le système doit soutenir la démarche, en définissant dans un modèle « bottom-up » les finalités générales
- O. Nous avons vécu des moments de partages réels, entre professeurs d'une même discipline, mais aussi entre professeurs de disciplines différentes. Un contexte « interdisciplinaire » est né, allant jusqu'à une demande de réalisation de travaux interdisciplinaires. Les concepts pédagogiques communs permettront des délibérations plus cohérentes, un espoir.
- Le temps et la mise en place dans la durée est la grande menace de ce type de démarche. Le risque est un retour en arrière vers des pratiques privilégiant la restitution application au détriment de la production.

Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale : évaluation des perceptions à différents moments du cursus (7575)

Agnès Deprit*, Amandine Bernal Gonzalez*, Fabienne Labalue** & Eveline Zuanon***

*Université catholique de Louvain, Belgique

**Haute École Léonard de Vinci, Belgique

***Haute École Louvain en Hainaut, Belgique

Le contexte de l'insertion professionnelle engendre de multiples difficultés pour l'enseignant novice. Celles-ci sont largement relayées dans la littérature comme le rappelle une récente recherche (Biémar et al., 2016). Or, il apparaît que ces difficultés sont pressenties par les futurs enseignants dès la formation initiale (Doidinho Vicoso, 2012 ; Donnay, 2008).

Pensées de manière progressive, les trois années de formation (180 crédits) des futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur en Belgique francophone s'inscrivent dans un processus développemental structuré autour de compétences professionnelles à acquérir, spécifiées dans le décret 2000 (Conseil de la Communauté française, 2000) qui régit également l'organisation du cursus.

Si de nombreux auteurs identifient ces moments de formation comme des périodes de transition (Cividini et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Moir, 2002 ; Nault, 1999) et de transformations identitaires et développementales (Boutet, Royer et Gagné, 2016 ; Dufour et al., 2014), nous avons souhaité observer

la perception que les étudiants ont de leur futur métier : identifient-ils des difficultés futures lorsqu'ils évaluent leur capacité à gérer les tâches professionnelles ? Cette perception évolue-t-elle au cours de la formation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé par écrit les étudiants (futurs instituteurs préscolaires et primaires) des trois années de formation. Les données récoltées ont été catégorisées dans un cadre prédéfini qui énumère les différentes tâches de l'enseignant : la photographie du métier d'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven et al., 2014).

La méthodologie utilisée s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive (Savoie-Zajc, 2011 ; Van der Maren, 1995). Elle a pour particularité d'être multisite et multicheur.

Les résultats confirment une construction progressive de l'identité professionnelle et ont l'originalité d'identifier des phases développementales parcourues par le futur professionnel durant sa formation initiale.

Gestion de l'hétérogénéité d'un groupe : des simulations parlementaires au sein d'une formation initiale en éducation (7589)

Ariane Baye, Nathalie François & Aurore Michel
Université de Liège, Belgique

Cette communication présentera un dispositif de simulations parlementaires inspiré du Parlement Jeunesse de la Fédération Wallonie Bruxelles. Ce dispositif rassemble des étudiants issus des masters à finalités didactiques et futurs agrégés, ainsi que des étudiants issus du master en Sciences de l'Éducation. Le dispositif s'inscrit dans celui d'un apprentissage coopératif dans des contextes de classes socialement et culturellement hétérogènes. Il s'agit d'une situation pédagogique qui relève de l'approche « Complex Instruction » développée par Elisabeth Cohen et ses collègues (1997)¹. Ce dispositif vise différents objectifs et notamment de placer les étudiants en situation de vivre une tâche de haut niveau où l'hétérogénéité et la diversité sont nécessaires pour atteindre le but poursuivi, en l'occurrence, l'élaboration, l'amendement et le vote de décrets portant sur différentes facettes de l'enseignement. L'hétérogénéité apparaît dans le fait de faire converger des curriculums de futurs professionnels de l'éducation dans la mesure où il rassemble des étudiants en master en sciences de l'éducation ainsi que les futurs agrégés ou masters à finalité didactique provenant de vingt sections différentes. Des objectifs corollaires, davantage politiques, sont également poursuivis. En effet, l'immersion dans un processus législatif est susceptible d'améliorer, chez les étudiants, leurs attitudes relatives à la politique et leur connaissance du système démocratique.

Le cadre mis en place dans ce dispositif amène les étudiants à vivre l'hétérogénéité de façon codifiée. Différentes mesures permettent de tendre vers une équité en termes d'investissement dans la tâche.

A la suite de l'expérience vécue, les étudiants sont invités, par le biais d'un travail réflexif écrit ou oralement, à réfléchir aux liens entre les éléments expérimentés et leur potentielle exploitation sur le terrain professionnel de l'éducation, par exemple en termes de tâches, de méthodologies ou d'évaluation.

Une étude croisée pour identifier les facteurs d'échec/réussite au semestre 1 afin d'aider les étudiants dans leurs apprentissages (7423)

Isabelle Bournaud, Véronique Depoutot & Patrick Pamphile

Université Paris Sud, France

Depuis quelques années, une attention particulière est portée à la réussite des étudiants en première année, du fait notamment de l'augmentation des taux d'échec. Dans le cadre de l'Observatoire de la Direction de l'Innovation Pédagogique de l'Université Paris Sud, les composantes de l'université ajoutent aux évaluations institutionnelles (formation, enseignement) d'autres enquêtes spécifiques : enquêtes de rentrée, analyses des résultats académiques, etc.

Les travaux antérieurs sur la réussite à l'université identifient différents groupes de facteurs permettant d'expliquer la réussite étudiante (Paivandi, 2015). L'objectif de la recherche présentée ici a été d'identifier des facteurs expliquant la réussite ou l'échec de primo-entrants. Il s'agit donc de caractériser des profils de réussite au semestre 1. Pour répondre à cette problématique, nous avons croisé les résultats d'une étude statistique sur les résultats académiques des étudiants et les résultats d'une enquête qualitative sur leurs méthodes de travail et conditions d'étude.

Cette étude a été menée auprès d'une promotion de DUT au semestre 1. Une analyse statistique des résultats académiques par la méthode des k-means a mis en évidence trois « groupes » d'étudiants : un groupe ayant largement validé le S1, un groupe ayant moyennement validé, et un groupe dont 80% des étudiants n'ont pas validé le S1. Nous avons ensuite croisé ces résultats avec l'enquête qualitative afin de caractériser ces groupes.

L'originalité de ce travail de recherche est de croiser une enquête statistique et une enquête qualitative institutionnelle, réalisées en fin de semestre 1, afin de caractériser des profils d'étudiants en réussite ou en échec. Notre approche permet d'aller au-delà des évaluations institutionnelles des formations ; elle offre aux équipes pédagogiques des formations un nouvel outil de réflexion pour envisager individuellement et collectivement des actions visant à aider les étudiants à mieux s'intégrer et réussir à l'université.

Evaluation en Français sur Objectif Universitaire : le cas du DU FLEPES (7606)

Marie Beillet

Université d'Artois, France

En 2010, selon les chiffres du ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 12 % des étudiants du supérieur étaient des étudiants non nationaux. Or, le taux de réussite aux examens des étudiants étrangers est de 40 % inférieur à celui des étudiants français (Mangiante & Parpette, 2011). Une série de facteurs importants dans l'échec scolaire chez les étudiants allophones a été soulignée, dont une partie est inhérente à leurs particularités en tant qu'étudiants non-natifs (Coulon & Paivandi, 2003) et donc non-formaté à la culture éducative à la française. Parmi ces facteurs, on relève des facteurs institutionnels, mais aussi des facteurs scolaires.

Partant de ce constat, l'Université d'Artois a mis en place depuis 2014, le Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère pour la Préparation aux Études Supérieures (DU FLEPES). Ce dispositif de formation qui s'adresse aux étudiants allophones hors Union-Européenne désireux d'intégrer les filières universitaires françaises. Il s'agit d'une formation intensive de 8 mois dont l'objectif est de répondre à une demande croissante de formation spécifique en milieu universitaire. Il se distingue donc des formations plus « traditionnelles » de FLE de par la démarche adoptée (de l'analyse des besoins à l'élaboration didactique), les ressources utilisées, les contenus travaillés et évalués. Le dispositif entend de donner aux futurs étudiants des outils linguistiques, méthodologiques et culturels spécifiques pour leur permettre une intégration optimale et leur offrir des chances de réussite au sein de l'université française. Comment alors attester des compétences de ces étudiants afin qu'ils intègrent leur filière de spécialité ? Deux types d'évaluation sont pratiqués au sein de la formation : l'évaluation des compétences des étudiants à l'issue de la formation et l'évaluation de la formation elle-même par les étudiants. Dans le premier cas, les modalités d'évaluation mises en place tout au long de la formation sont spécifiques et adaptées (examens blancs, examens finaux) mais également standardisées (test de niveau de français). Dans le cas de l'évaluation de la formation, deux prises d'informations sont effectuées auprès des étudiants afin d'y apporter des modifications pour les promotions futures.

La communication, qui peut être rattachée à l'Axe 2 du colloque, se propose de présenter le dispositif de formation en insistant sur la démarche de conception de l'évaluation au regard de la spécificité du public. Les résultats de ces évaluations (procédure de correction et devenir des étudiants) seront également exposés.

Pratiques éducatives et évaluatives à l'université et en prison. Possible convergence pour le développement d'usages numériques ? (7750)

Lucie Alidières-Dumoncaud

Université Paul Valéry Montpellier 3, France

La présence de détenus inscrits dans des formations de l'enseignement supérieur est un constat réalisé par différentes universités, en particulier par l'Université Paul-Valéry à Montpellier dans le cadre de son programme Initiative D'Excellence en Formation Innovante UM3D. L'objectif du programme, débuté en 2012, est de favoriser la réussite des étudiants en licence première année en tenant compte notamment de leur diversité. L'action « Publics empêchés » traite en particulier de cet aspect en réfléchissant sur un plan administratif, pédagogique et scientifique à l'adaptation du système de formation universitaire à distance au public d'étudiants – détenus. L'un des enjeux majeurs est l'intégration des personnes détenues dans un monde dont ils sont exclus et auquel pourtant, par les voies administratives et pédagogiques, ils ont accès. Mais, à l'heure actuelle, la plupart des universités françaises développent des plateformes digitales pour les enseignements aussi bien en présence qu'à distance. Dès lors, comment procéder pour rendre les enseignements accessibles aux détenus dans un environnement dépourvu de connexion Internet ?

La position adoptée est celle du développement des usages numériques aussi bien du côté des enseignants universitaires que des enseignants spécialisés. L'effort est par conséquent continu et porteur d'ouverture pour prétendre créer des conditions favorables d'apprentissage et traiter la diversité des pratiques éducatives et évaluatives à l'université et en prison. Ainsi, notre contribution ambitionne de décrire dans une première partie le dispositif de l'action « Publics empêchés » ou comment une connaissance même parcellaire de l'environnement d'apprentissage de l'étudiant-détenu permet d'adapter les modalités administratives et pédagogiques au moment des évaluations par exemple.

Nous articulons ces éléments de contextualisation avec une seconde partie consacrée à l'approche scientifique développée à partir de l'analyse des interactions. Les phénomènes étudiés de nature à la fois sociale et langagière permettent de considérer la posture sociale du chercheur et le rôle structurant du langage dans le déroulement des activités pédagogiques en prison. Les méthodes mobilisées pour cela sont l'observation ethnographique et l'enregistrement audiovisuel. La troisième et dernière partie est l'articulation des deux précédentes et traite du nécessaire usage de la scénarisation numérique des enseignements dans ce contexte.

S'auto-positionner avec la compétence « agir/ penser en complexité » dans un processus portfolio d'apprentissage – Cas d'un public hétérogène en Mastère spécialisé Eco-ingénierie (7440)

Julitte Huez*, Véronique Pivon*, Agathe Peyre*, Roman Teisserenc*, Vincent Gerbaud*, Jean-Yves Rossignol & Christian Michaud**

*Institut national polytechnique de Toulouse, France

**Laboratoire sur Les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport, France

La présente recherche a pour objectifs de décrire, analyser le processus portfolio et le dispositif mis en place pour évaluer la compétence « agir/penser en complexité » (APeC) dans le Mastère Spécialisé Eco-Ingénierie (MSEI) de l'Institut National Polytechnique de Toulouse avec des publics hétérogènes. Elle est adossée au projet intitulé « Développer la REFLexivité des Etudiants », soutenu par un Bonus Défi Diversité, et se place dans le développement d'une approche pédagogique originale visant à rendre l'étudiant auteur de son apprentissage. L'éco-ingénierie est au cœur des enseignements mobilisant une culture réflexive et opérationnelle sur des compétences spécifiques. Après deux années d'enseignement, ce mastère a été réaménagé en introduisant un accompagnement des étudiants au processus portfolio et en fournissant une trame d'auto-positionnement de la compétence APeC. Nous formulons l'hypothèse que le processus portfolio, associé conjointement à la trame d'auto-positionnement, conduit à un niveau plus élevé de la compétence systémique relativement à l'hétérogénéité des parcours professionnels antérieurs et à celle des origines culturelles des étudiants du Mastère.

Le cadre théorique s'articule autour de deux registres, celui du portfolio d'apprentissage dans l'enseignement supérieur comme outil de consignation (Belair et Van Nieuvenhoven, 2010), comme processus réflexif (Michaud, 2010) et l'auto-positionnement qui prend une dimension formatrice (Allal, 1993, 2007). La compétence systémique APeC fait référence au cadre donné par Edgard Morin (Morin, 1996) et Jean Louis Le Moigne (Le Moigne, 2010).

La méthodologie s'appuie sur trois cohortes d'étudiants de trois promotions successives, inscrites dans le MSEI : la première cohorte (2015-2016) n'a pas bénéficié de portfolio ni de trame, la seconde cohorte (2016-2017) a bénéficié du portfolio comme une aide à la démarche réflexive et la troisième (2017-2018) dispose d'une formation dédiée au portfolio et à l'utilisation de la trame en adéquation avec le développement des compétences et de la réflexivité. Le recueil de données est établi à partir des entretiens individuels semi-directifs (qui permettent en outre l'évaluation formative des compétences), des trames d'auto-évaluations complétées et d'extraits de portfolio.

Le suivi des deux premières cohortes montre l'augmentation du niveau atteint par les étudiants dans la compétence APeC, et ce, en fonction du développement des dispositifs mis en place, mais aussi des expériences antérieures et des origines culturelles des étudiants. Les résultats, qu'il conviendra de compléter avec le suivi en cours de la troisième cohorte, semblent faire apparaître une progression des étudiants au cours du cursus qui tend vers davantage de conscientisation de la compétence systémique APeC, et des autres compétences également.

Les pratiques évaluatives et l'hétérogénéité des formations dans le régime LMD : Quels types de régulation des apprentissages ? (7620)

Zineb Haroun

Université les frères Mentouri Constantine 1, Algérie

L'introduction du système LMD en Algérie depuis le début des années deux-mille en réponse à la mondialisation de l'enseignement supérieur assiste à sa massification dans l'ensemble des universités du pays. Parmi les effets de cette large diffusion du nouveau régime d'enseignement, il y a lieu de citer l'accroissement de la population estudiantine et l'hétérogénéité des offres de formation. Ces deux conséquences représentent autant de défis pour les pratiques évaluatives dans le cadre d'un contexte institutionnel qui prône la valorisation plutôt que la sanction et une évaluation des compétences qui n'exclut pas pour autant l'évaluation des savoirs et des savoir-faire. Suite à ces agrégats de l'évaluation qui semblent aller dans le sens de « la dualité » des objets de l'évaluation admis par un bon nombre de chercheurs, cette investigation interroge les types de régulation mis en œuvre par les pratiques évaluatives et les dispositifs qui les accompagnent. En conséquence, elle interroge les spécificités des disciplines enseignées comme facteur déterminant les types de régulation adoptés par les pratiques évaluatives. La supposition la plus probable est que les pratiques évaluatives soient en faveur d'un type de régulation porté sur l'évaluation continue. Il est également estimé que les types de régulation mis en œuvre par les pratiques évaluatives sont tributaires de la nature des objets d'évaluation déterminée par les spécificités disciplinaires des formations. La vérification de ces présomptions s'est opérée à la lumière d'un cadre théorique sur la régulation en tant que système d'évaluation en boucle et présente tout au long du processus d'apprentissage. Elle s'est effectuée également à partir d'un cadre méthodologique qui a pour éléments constitutifs une analyse de contenu des formations dispensées au niveau des quatre départements de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Constantine 1 et une enquête par questionnaire destiné aux enseignants de la même faculté.

La co-évaluation pratiquée par les tuteurs d'entreprise et les enseignants en baccalauréat professionnel en France : une construction d'accords ambivalente mais ouverte aux traductions et à la négociation (7600)

Samira Mahlaoui, Jean-Paul Cadet & Valérie Gosseaume
Centre d'études et de recherches sur les qualifications, France

A l'heure où s'accroît la « professionnalisation » des formations initiales et des diplômes en France, la pratique de la co-évaluation des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) en baccalauréat professionnel, qui implique enseignants et tuteurs d'entreprise, en est une de ses manifestations importantes à interroger et à analyser aujourd'hui : comment est-elle prescrite et organisée ? Et surtout comment est-elle prise en charge concrètement par les tuteurs et les enseignants, en principe de concert et de façon partagée ? Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, nous recourons alors à une approche en termes d'activité, mobilisant en particulier les concepts de négociation et de traduction. Nous nous appuyons par ailleurs sur des entretiens individuels auprès d'enseignants et de tuteurs, ainsi que sur des observations de situations de co-évaluation. L'analyse qui en ressort permet d'objectiver les accords auxquels parviennent ces deux catégories d'acteurs et de mettre au jour les mécanismes de construction de ces accords. Il apparaît que l'activité de co-évaluation se caractérise avant tout par son ambivalence. Elle se fonde certes sur l'élaboration d'accords partagés, mais elle s'avère aussi très codifiée et orientée par le référentiel de diplôme concerné et la culture de la notation scolaire. Qui plus est, elle se révèle le plus souvent fortement contrainte par les temporalités productives au sein desquelles elle prend place. Il n'en demeure pas moins que cette activité conjointe est susceptible d'induire d'importantes opérations de traduction et de négociation en action, notamment pour prendre sens aux yeux des deux types d'acteurs engagés dans ce travail, et pourvu qu'ils puissent prendre suffisamment de distance – les enseignants, par rapport au référentiel, les tuteurs d'entreprise, par rapport à leur situation de travail.

Construire des évaluations sommatives : l'influence des prescriptions et ses liens avec les conceptions de la justice de l'école (7395)

Marc Luisoni & Isabelle Monnard

Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

L'évaluation des élèves constitue le centre de l'activité professionnelle de l'enseignant en lui donnant la possibilité de réguler les apprentissages des élèves (Allal, 2007) ou de faire un bilan des apprentissages par le biais de l'évaluation sommative. L'évaluation, en tant qu'acte situé (Mottier Lopez, 2009) convoque des référentiels multiples tour à tour formels ou informels.

Notre objectif est de comprendre comment les enseignants élaborent leurs outils d'évaluation sommative au regard de prescriptions parfois antagonistes et de la manière dont ils conçoivent la justice à l'école.

C'est sur la base de deux échelles quantitatives que cette étude s'intéresse aux pratiques d'évaluation sommative d'enseignants de l'ensemble de la scolarité obligatoire (4 ans - 15 ans) dans le canton de Fribourg en Suisse.

Dans le prolongement d'une première recherche qualitative, nous avons élaboré un outil utilisable dans une perspective quantitative afin de questionner l'influence des différentes prescriptions sur les pratiques d'évaluation des enseignants. Une échelle comprenant cinq dimensions et composée de 26 items a été construite et validée.

Une autre dimension qu'il nous a paru intéressant de questionner est celle des conceptions de la justice de l'école. Pour les mesurer, nous avons construit et validé une échelle à partir des items initiaux proposés par Crahay, Issaieva et Marbaise (2013). Le modèle final comprend 3 dimensions mesurées par 11 items (Monnard et Luisoni, en préparation).

Pour investiguer l'influence des prescriptions en lien avec les conceptions de la justice de l'école, les deux échelles développées ont été conjointement administrées par voie électronique à deux échantillons d'enseignants, l'un travaillant dans les degrés primaires (1H-8H, N=700) et l'autre exerçant dans les degrés secondaires (9H-11H, N=250).

Les données récoltées permettent dans un premier temps de comparer les diverses populations quant à l'influence de prescriptions sur leurs pratiques d'évaluations sommatives et, dans un deuxième temps d'identifier les liens existant entre le poids des diverses prescriptions et les conceptions de la justice de l'école.

L'objectivité des évaluations vue par les enseignants du primaire (7456)

Annick Petrella-Vanderberken

Université de Liège, Belgique

L'évaluation des élèves fait partie du travail quotidien des enseignants et c'est d'ailleurs en grande partie sur elles que reposent beaucoup de leurs décisions professionnelles. Dois-je encore m'attarder

sur cette séquence d'apprentissage ou puis-je passer à la suivante ? Est-il nécessaire de mettre en place des activités de remédiation ? Et en fin d'année, est-ce que je maintiens cet élève ou est-ce que je le laisse passer dans l'année supérieure ?

Notre recherche rend compte de la perception qu'ont les enseignants de la subjectivité de leurs évaluations. Celle-ci, ainsi que les croyances des enseignants, sont des sujets qui ont déjà été étudiés à de nombreuses reprises. Par contre, les croyances des enseignants au sujet de l'objectivité des évaluations ont très peu été étudiées.

Notre étude, qualitative, se propose d'analyser finement comment les enseignants considèrent l'objectivité des évaluations, et des leurs en particulier. Il s'agira de déterminer les arguments évoqués pour expliquer l'objectivité ou la subjectivité de leurs évaluations à travers leurs réponses à la question « Pensez-vous qu'il est possible d'évaluer de manière objective ? »

Nous avons interviewé 62 enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles de façon à examiner s'ils sont bien conscients de la subjectivité de leurs évaluations et comment ils s'en accommodent. C'est ainsi que nous découvrirons que les enseignants sont majoritairement conscients de la subjectivité de leurs évaluations et qu'ils ont une idée assez précise de ce que serait une évaluation objective. Nous verrons également que la plupart des enseignants qui pensent qu'il est possible d'être objectif en matière d'évaluation conditionnent cette possibilité. Quelques pistes seront enfin proposées pour essayer de comprendre pourquoi les enseignants ne pratiquent pas l'évaluation idéale telle qu'ils l'imaginent.

Le phénomène religieux et les politiques éducatives au Brésil (7479)

Gabriela Abuhab Valente

Université de São Paulo, Brésil et Université Lumière Lyon 2, France

La modernité ou la postmodernité voit le phénomène religieux comme quelque chose de dynamique et en mutation constante, une pulsation latente qui se révèle dans le pluralisme et/ou le syncrétisme de foi et croyances. Au Brésil ce processus s'illustre par des recherches statistiques incapables d'exprimer la religiosité active et énergique de la population. Cette communication a pour but d'exposer, à partir d'une étude exploratoire, l'interférence des dynamiques religieuses du Brésil dans les pratiques enseignantes des enseignants croyants du primaire et, en particulier, celles liées à l'évaluation. Pour cela nous nous appuyerons sur des écrits de chercheurs brésiliens qui travaillent sur la sociologie de la religion et sur une enquête de terrain dans le cadre d'une recherche sur les pratiques enseignantes et la question religieuse au Brésil. Cette étude a permis d'identifier que certaines logiques des enseignants sont justifiées par leur socialisation religieuse, que leur jugement évaluatif découle d'une hybridation d'éléments religieux et séculaires, et également que les enseignants ne prennent pas en compte l'hétérogénéité religieuse des élèves. Ce phénomène est naturalisé par des politiques publiques qui prouvent la « revanche du sacré » dans la société brésilienne et par un modèle de laïcité ouverte pouvant favoriser la coexistence et inspirer le syncrétisme aussi bien qu'instaurer des conflits et imposer une assimilation basée sur la discrimination.

Feedback sous forme de notes vs feedback élaboré : quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves ? (7415)

Anthony Calone & Dominique Lafontaine
Université de Liège, Belgique

Cette étude compare l'influence du feedback axé sur le processus d'apprentissage et du feedback normatif sous forme de notes sur les performances en géographie et les attributions causales contrôlables. Le sentiment de contrôlabilité a été mesuré sous deux formes : le contrôle perçu par l'élève pendant l'action et les attributions causales contrôlables.

Cette étude quasi-expérimentale a été menée dans quatre classes de géographie de première année de l'enseignement secondaire en Belgique francophone réparties en un groupe expérimental (bénéficiant d'un feedback élaboré) et un groupe contrôle (bénéficiant du feedback sous forme de note). Les élèves ont réalisé trois tests sur trois semaines et recevaient un feedback dont ils devaient indiquer l'utilité perçue.

Les résultats montrent que le feedback élaboré a des effets positifs sur l'apprentissage des élèves et les incite à formuler des attributions causales davantage contrôlables. Toutefois son effet n'est pas direct, il passe par la perception de son utilité par l'élève et par son sentiment de contrôlabilité sur les tâches. De son côté, le feedback normatif, ne contribue pas à l'amélioration des apprentissages et s'accompagne d'une baisse du sentiment de contrôlabilité dans l'action de l'élève, qui le conduit, par la suite, à formuler des attributions causales davantage incontrôlables.

Lorsque l'élève inadapté d'hier devient un professionnel reconnu aujourd'hui ! De quelques paradoxes de l'évaluation du manque dans les lycées professionnels (7495)

Patrice Hauchard*, Gilles Lecocq** & Augustin Mutuale***

*Lycée Albert de Mun, France

**École supérieure des métiers du sport, France

***Institut catholique de Paris, France

Les phénomènes d'inadaptation scolaire qui se révèlent au sein des lycées professionnels témoignent de la difficulté des élèves à trouver un terrain d'expression de leurs compétences psychologiques et culturelles. L'étiquette « d'inadapté scolaire » témoigne d'un moment critique où le choix vocationnel chaotique d'un élève questionne les lycées professionnels sur leurs compétences à accompagner un élève autour d'une conjugaison harmonieuse entre l'acquisition de connaissances scolaires et l'inclusion de compétences professionnelles. C'est à partir de l'analyse d'entretiens réalisés auprès de six professionnels reconnus dans les métiers de la mode, cinq ans après la fin de leurs études, que deux thèmes majeurs seront plus particulièrement développés pour comprendre de quelles façons une étiquette d'une inadaptation scolaire peut se métamorphoser en une reconnaissance professionnelle

- La reconnaissance de l'univers relationnel « adolescent » par des référents professionnels reconnus permet à un élève de s'identifier dans un premier temps, non pas à un métier mais à des tuteurs consistants dans leur sentiment de compétence.
- La démocratie du mérite qui conjugue dans ses évaluations, à la fois l'accès à l'excellence culturelle et la reconnaissance de la singularité d'une personne en formation permet à celle-ci d'augmenter sa puissance d'agir ainsi que son pouvoir d'être soi-même parmi les autres.

Nous concluons nos propos en rappelant que l'évaluation des élèves qui redécouvrent la joie de créer au cœur de ce qui les rend vulnérables ne va pas de soi. Les organisations apprenantes qui rencontrent ces trajectoires de l'inachèvement adolescent ne sont pas toujours prêtes à les accepter. Elles ont néanmoins la responsabilité d'accepter qu'une évaluation du manque puisse laisser la place au sein des lycées professionnels à une évaluation de « l'ad-venir » de l'adulte de demain.

Parcours scolaires et performance mathématique des élèves scolarisés au Luxembourg : Effet du contexte langagier et socio-économique, à travers l'exploitation des données ÉpStan des panels 2010 et 2014 (7599)

Sylvie Gamo, Philipp Sonnleitner, Danielle Hoffman, Caroline Hornung, Sonja Ugen, Ulrich Keller & Antoine Fischbach

Université du Luxembourg, Luxembourg

L'attention portée à la langue d'apprentissage fait l'objet d'un regain d'intérêt ces dernières années au sein de la communauté internationale de recherche en mathématiques de l'éducation (Sfard, 2013). Cette question est particulièrement cruciale pour le Luxembourg où le système scolaire est marqué par son caractère multiculturel et multilingue. À l'école primaire, les élèves luxembourgeois suivent leur scolarité en allemand et au secondaire, la langue d'apprentissage des mathématiques passe de l'allemand au français. De plus, une bonne moitié des élèves ne parlent ni l'allemand ni le luxembourgeois à la maison. La maîtrise de la langue étant partie intégrante de l'apprentissage des disciplines, qu'en est-il des mathématiques qui recourent à des usages complexes de la langue courante et mobilisent des pratiques langagières qui leur sont spécifiques ?

Dans cette communication, nous analysons les données du panel 2010 (élèves de 3ème année scolarisés en 2010 et entrés en 9ème en 2016) et du panel 2014 (élèves de 1ère année scolarisés en 2014 et entrés en 3ème en 2016) de l'étude « Épreuves Standardisées (ÉpStan) » menée par le Centre for Educational Testing (LUCET) de l'Université de Luxembourg, à laquelle participe au début de l'année scolaire l'ensemble des élèves de 1ère, 3ème et 9ème années d'étude (Martin, Ugen, & Fischbach, 2015). Nous examinons l'effet des variables, langue parlée à la maison lorsque cette dernière n'est pas la langue d'apprentissage, statut socio-économique, contexte migratoire sur la performance mathématique des élèves. L'exploitation de ces données révèlent que même pour les élèves « à l'heure » au Luxembourg, leur performance en mathématiques et leur orientation scolaire restent fortement influencées par le degré de maîtrise de la langue d'apprentissage. Il en ressort que maîtriser la langue d'apprentissage est un enjeu fondamental pour la réussite scolaire. Les implications de ces résultats pour les apprentissages scolaires seront discutées.

Nos items à l'accent québécois diffR-ils ? (7509)

Dominique Casanova*, Alhassane Aw* & Marc Demeuse**

*Chambre de commerce et d'industrie de région Paris - Île-de-France, France

**Université de Mons, Belgique

Cette communication porte sur les implications de l'utilisation de messages oraux en langue française émis par un locuteur à l'accent québécois modéré dans un test d'évaluation de français international dont le reste des bandes son sont réputées avoir un accent « neutre ».

Alors que les référentiels de langue internationaux (Cadre européen commun de référence pour les langues, Niveaux de compétence linguistique canadiens) s'accordent sur le fait que la présence d'accent peut perturber la compréhension de messages oraux jusqu'à un niveau de compétence avancé, dans quelle mesure peut-on rendre compte de la diversité des accents francophones au sein d'un test de langue ? Est-il pertinent d'introduire des messages oraux avec un accent particulier, représentatif d'un pays donné, au motif que le test est utilisé par les autorités gouvernementales de ce pays à des fins d'immigration et qu'un grand nombre de candidats passent le test sur son territoire ? Cela ne risque-t-il pas de favoriser ces derniers vis-à-vis des candidats passant le test dans d'autres pays ?

À partir de l'analyse des résultats à différentes versions de l'épreuve de compréhension orale du Test d'évaluation de français, qui comporte quelques messages oraux à l'accent québécois modéré à côté d'un ensemble plus large de bandes son réputées avoir un accent « neutre » et du pays de passation du test par les candidats, nous vérifierons l'hypothèse selon laquelle l'introduction d'un accent québécois modéré dans les messages oraux de certains items ne favorise pas la réussite à ces items des candidats passant le test sur le territoire canadien (majoritairement à Montréal).

Nous chercherons pour cela à mettre en évidence la présence éventuelle d'un fonctionnement différentiel en faveur de ce groupe de candidats au moyen de différentes méthodes implémentées au sein de la librairie difR (Magis et al., 2010).

Faut-il lire, et que faut-il lire, pour mieux savoir lire ? (7617)

Monique Reichert, Charlotte Kraemer, Salvador Rivas, Rachel Wollschlaeger & Sonja Ugen
Université du Luxembourg, Luxembourg

En matière d'éducation en général, et plus précisément dans le contexte de l'acquisition de compétences et de connaissances scolaires, on ne cesse de souligner que dans beaucoup de pays il existe des écarts importants entre des élèves en fonction de leur arrière-fond socio-économique, de leur langue maternelle, ou de leur statut de migration. Souvent, cependant, il importe de clarifier quelles pourraient être des caractéristiques qui interagissent avec les variables pré-mentionnées. Cela aiderait à saisir le pourquoi de ces différences et à élucider quelles mesures de soutien pourraient être adoptées.

En supposant que la fréquence de lecture puisse avoir un impact important sur le niveau de lecture, nous nous intéressons, dans la présente étude, aux différences en matière de lecture et ce en fonction des différentes caractéristiques socio-culturelles et des habitudes de lecture des élèves.

À cet effet, nous aurons recours aux données issues des Épreuves Standardisées de l'année 2016/2017. Tous les élèves du grade 9 de l'enseignement secondaire du Luxembourg y ont participé à des tests de lecture de textes en français et en allemand. En outre, ces mêmes élèves ont été questionnés sur leur arrière-fond socio-culturel, ainsi que sur leurs habitudes de lecture. Plus précisément, il leur était demandé d'indiquer à quelle fréquence ils lisaient différents types de textes en dehors de l'école.

Les résultats montrent que les textes en format numérique sont ceux qui sont le plus attrayants pour les adolescents. Cette préférence générale pour des textes numériques se retrouve parmi tous les groupes socio-culturels sans exception. Des analyses de régression mettent en évidence que ce sont surtout le fait et la fréquence de lire des textes narratifs qui ont un impact sur les compétences de lecture, et ce même si on prend en compte les variables d'arrière-fond socio-culturel des élèves.

La discussion des résultats mettra d'un côté l'accent sur l'importance de la lecture ainsi que sur les possibilités de stimuler la motivation de lecture auprès des jeunes, mais aussi sur la popularité croissante de textes en format numérique et les conséquences correspondantes.

Évaluation comparée intergenre de la compétence scripturale d'élèves du début du secondaire (7553)

François Vincent*, François Larose** & Sarah Gagnon-Bischoff*

*Université du Québec en Outaouais, Canada

**Université de Sherbrooke, Canada

Dans la perspective d'une démocratisation de l'apprentissage, il est inquiétant de constater qu'à l'écrit, un prédicteur crucial de réussite scolaire, il existe un écart systématique entre la performance moyenne des garçons et des filles aux évaluations nationales. Si identifier les aspects discursifs et langagiers expliquant ces différences est une première étape nécessaire pour expliquer le phénomène, sa meilleure compréhension nécessite la prise en compte de toutes les dimensions de la compétence scripturale (apprenant, texte, processus d'écriture) et de leurs différentes composantes. Nous cherchons ici à comparer selon les genres la dynamique de la compétence scripturale, en insistant sur la mobilisation des aspects langagiers en contexte d'écriture.

Pour ce faire, nous prendrons en considération des données issues de deux recherches (David et al., FRQSC, 2011-2014; Vincent, FRQSC, 2016-2019) faisant appel à l'observation de séances d'écriture d'élèves de 1^{re} secondaire (N=72). Ces derniers avaient à rédiger soit librement, soit par l'imposition d'une séquence descriptive. Cette production de texte avec verbalisation concurrente à la tâche permet d'identifier, au-delà de performances (nombre de mots, nombre et catégories d'erreurs), les composantes du processus rédactionnel (planification, rédaction, révision), leur récursivité, les stratégies utilisées à chacune des phases, de même que leur efficacité. Finalement, à partir de questionnaires (items de type Likert), des données ont été recueillies relativement aux représentations de la langue, de même qu'à différents éléments contextuels (école, famille, etc.). Les résultats ont été analysés par différents tests statistiques paramétriques.

Notre hypothèse est que la différence intergenre, à l'instar des résultats de la plupart des études s'y étant intéressées, devrait s'expliquer davantage selon les représentations genrées de l'écriture que selon des hypothèses cognitives. Nous discuterons finalement des limites méthodologiques des deux études, et des pistes à explorer pour permettre une évaluation plus détaillée des composantes de la compétence scripturale.

Élaboration et validation d'un dispositif d'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers en contexte d'inclusion au Liban (7570)

Sabine Saad & Norma Zakaria

Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban

Face à l'hétérogénéité du public scolaire et à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers [BEP] dans les classes régulières, l'inclusion scolaire et les problèmes qui en découlent nécessitent de nouveaux dispositifs pour évaluer les compétences de ces élèves. Ce processus s'articule à deux niveaux : l'intégration sociale d'une part et l'intégration scolaire d'une autre. Notre objectif dans cette communication est de préciser dans quelle mesure l'évaluation peut être un facteur de développement de l'apprentissage, à partir d'une « logique inclusive qui se caractérise par la personnalisation et la différenciation des enseignements ». Quel dispositif concevoir alors pour évaluer les élèves à BEP ? Quelles modalités suivre dans la mise en œuvre de ce dispositif en classe ? Le Projet Éducatif Individualisé [PEI], qui est basé sur les principes de l'évaluation inclusive, met en relief la visée du North Autism Center [NAC] au Liban, institution spécialisée dans l'accueil et le suivi des enfants et des adolescents atteints d'autisme. Ce projet consiste en un plan de travail composé d'un programme éducatif et thérapeutique propre à chaque enfant, et à l'aide duquel les enfants seront évalués dans les différents domaines d'étude, au niveau de leur performance fonctionnelle et de leurs habiletés sociales. La mise en œuvre de ce projet et sa validation, pendant une année complète, a nécessité une observation et une évaluation continues faites par des accompagnateurs évaluateurs, en collaboration avec l'équipe pluridisciplinaire du NAC. L'étude de cas a permis de voir de près l'adaptation des enfants à BEP et de suivre leur évolution et leur intégration. Cette évaluation a contribué à réguler les activités des différents intervenants et a permis une nette évolution dans le rendement des élèves, qui ont mieux participé en classe, et également une modification de la vision des enseignants concernant ces élèves.

L'influence de la langue et d'autres variables de contexte sur la réussite en mathématiques chez les élèves luxembourgeois (7543)

Sophie Martini & Sonja Ugen

Université du Luxembourg, Luxembourg

Depuis longtemps, l'importance de la langue dans l'enseignement des mathématiques a été soulignée par les chercheurs (p.ex. Aiken 1972). Le fait de considérer l'influence des compétences langagières sur les performances en mathématiques est particulièrement important dans un pays multilingue comme le Luxembourg. En effet, dans les écoles du Luxembourg, l'Allemand et le Français sont utilisés en tant que langues d'enseignement. À cela s'ajoute le fait que beaucoup d'élèves ne parlent ni l'Allemand, ni le Français à domicile, ainsi l'importance de la langue d'enseignement en mathématiques est accrue. Les résultats issus d'études nationales et internationales, comme les épreuves standardisées nationales (ÉpStan) ou PISA (SCRIPT & LUCET n.d.), révèlent une interaction entre l'arrière-fond langagier, le statut socio-économique (SES) et la réussite en mathématiques. De plus des études internationales montrent que la motivation et le concept de soi sont étroitement liés aux performances en mathématiques (p.ex. Skaalvik, Federici & Klassen 2015).

« Quelle est la relation entre le contexte langagier et la réussite en mathématiques ? » Pour répondre à cette question, nous approfondissons les analyses précédentes des études PISA et des ÉpStan afin d'examiner l'influence de la compréhension écrite en allemand et en français sur la performance en mathématiques pour différentes cohortes ÉpStan consécutives. Nous examinerons également les résultats en mathématiques pour plusieurs groupes linguistiques (luxembourgeois/allemand, portugais, français, langues ex-yougoslaves) en relation avec la motivation (concept de soi, intérêt, anxiété) générale et par domaine (allemand, français, mathématiques).

Nous effectuerons différentes analyses de régression prédisant la performance en mathématiques, en tenant compte de la compréhension de l'écrit (allemand et/ou français), de l'arrière-fond langagier et du SES, pour les élèves qui ont utilisé majoritairement soit l'allemand soit le français comme langue de test. Nous analyserons également les corrélations entre la performance en mathématiques et les aspects motivationnels par groupe linguistique. Nous attendons que les résultats coïncident avec les résultats de recherches antérieures, notamment que les résultats d'un étudiant peuvent être anticipé connaissant son arrière-fond langagier et son SES, et qu'il existe une corrélation non-négligeable entre motivation et réussite en mathématique.

Comment évaluer les capacités particulières des jeunes migrant(e)s et/ou réfugié(e)s ? Développement d'un centre d'évaluation tenant compte des aspects de migration (7605)

Tanja Gabriele Baudson*, Laura Schlachzig**, Sina Mittmann***, Diana Mucha****, Bettina Schmidt*****, Hamide Ural*****, Tagrid Yousef***** & David Torres Kaatz*****

*Université du Luxembourg, Luxembourg

**TU Dortmund, Allemagne

***Kommunales Integrationszentrum Soest, Allemagne

****Kommunales Integrationszentrum Remscheid, Allemagne

*****Kommunales Integrationszentrum Bochum, Allemagne

*****Kommunales Integrationszentrum Krefeld, Allemagne

*****Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, Allemagne

La migration mondiale a changé la composition des sociétés européennes. Comparé aux jeunes autochtones, les adolescents et jeunes adultes d'origine immigrée rencontrent des désavantages dans le système d'éducation et de formation professionnelle. Des recherches sur les conceptions internationales du talent et de haute capacité à travers les cultures ont démontré que malgré quelques points communs, il y a aussi des différences. Par conséquent, il est concevable qu'au moins en partie, les inégalités éducatives soient dues au fait que les qualités uniques des jeunes issu(e)s de la migration restent cachées. En plus, les jeunes possèdent des qualités qui ne sont pas identifiées en tant que telles, ni par leurs enseignant(e)s, ni par eux-mêmes, par exemple—leur plurilinguisme.

Le projet a pour objectif (1) d'identifier les conceptions des employeurs sur les potentiels professionnels généraux et spécifiques aux personnes issues de la migration ; (2) de faire une évaluation formative des centres d'évaluation sensibles aux aspects de migration/de fuite, ayant pour but d'identifier lesdits potentiels. Ceci se fait en collaboration avec les participant(e)s, les observateurs/trices et les employé(e)s des centres d'intégration communaux qui fournissent les centres d'évaluation ; (3) d'améliorer un programme d'entraînement des observateurs dudit centre d'évaluation.

Ici, on présentera les premiers résultats qualitatifs (entrevues) et quantitatifs (questionnaires). Les entrevues adressaient l'idée qu'ont les représentants des entreprises de « potentiel », d'apprendre plus sur ce qu'ils considèrent être les compétences professionnelles générales et spécifiques aux personnes d'origine immigrée — et sur les possibilités d'identification desdits compétences. Les résultats suggèrent une grande zone de chevauchement entre les compétences générales et spécifiques, mais aussi des potentiels spécifiques (multilinguisme, flexibilité, capacité de s'adapter, force intérieure). Ils considèrent les instruments existants peu sensibles au phénomène de la migration.

L'ensemble est un projet de l'association des centres d'intégration communaux de Rhin du Nord-Westphalie (Allemagne), qui sera présentée brièvement.

Axe 3 : Evaluation et évolution numérique

Symposiums de l'axe 3

Symposium S.3.1

Evaluation et technologies numériques : quels développements futurs pour quelles finalités ? (7614)

Responsables et discutants : Pierre-François Coen*, Pascal Detroz** & Nathalie Younès***

*Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

**Université de Liège, Belgique

***Université Clermont-Auvergne, France

Les activités d'évaluation n'échappent pas à la déferlante numérique et le potentiel croissant des technologies ouvre des perspectives intéressantes dans ce domaine. En effet, le couple technologie – évaluation n'est pas nouveau et le recours à des logiciels pour apprendre et pour évaluer (didacticiels, quizz automatisés) date de plusieurs décennies.

De nombreuses recherches ont traité des impacts de ces dispositifs sur les apprentissages et la motivation, soulignant également certaines limites, notamment sur les contenus évalués touchant généralement des niveaux taxonomiques plutôt bas. Par ailleurs, les spécificités de l'évaluation automatisée sont étudiées en la comparant aux formes traditionnelles. Plus récemment, l'apparition des réseaux sociaux et du web 2.0 a permis le développement des interactions entre les différents acteurs et de nouveaux types d'évaluations, jouant sur l'articulation distance / présence, sur l'évaluation mutuelle ou encore sur l'autoévaluation.

Aujourd'hui, des traitements plus sophistiqués encore sont réalisables. Utilisant des données massives (big data), différents algorithmes permettent de profiler les apprenants selon leurs activités sur des plates-formes d'apprentissage. Certains types de difficultés peuvent ainsi être repérés et il devient possible de déterminer le niveau et les besoins des apprenants pour leur fournir des aides adéquates et personnalisées. Ces systèmes donnent en outre aux enseignants, une quantité de données qu'il convient de traiter et d'analyser. Se posent alors des questions autant pédagogiques qu'éthiques aussi bien au niveau des interfaces qu'à celui des critères et indicateurs à utiliser. Les perspectives en matière de « web sémantique » laissent apparaître, elles aussi, des ouvertures intéressantes en matière d'évaluation automatique de tâches complexes.

On constate par ailleurs, que la manipulation de nouveaux outils comme les smartphones ou les tablettes est si aisée, qu'elle permet de saisir très facilement différents types de données liées à des situations d'apprentissages (photos, vidéo, etc.), exploitables pour aider les apprenants à se réguler (ou s'autoréguler). Dans le monde de la formation professionnelle et dans des perspectives plus formatives et autoévaluatives, les technologies sont ainsi utilisées pour permettre aux apprenants de revenir sur leurs propres activités ou sur les processus qu'ils ont mis en place pour les réaliser des dossiers d'apprentissage électroniques ou des e-portfolio et de développer ainsi leurs compétences autoévaluatives ou réflexives.

Le symposium est organisé autour de trois axes thématiques généraux 1) la conception des dispositifs de e-évaluation, 2) la mise à l'épreuve de ces dispositifs et des outils qu'ils mobilisent et 3) l'analyse de

l'activité de l'évaluateur et de l'évalué. Cinq à six contributions sont prévues dans chacune de ces thématiques.

En outre, les contributeurs aborderont des questions communes susceptibles de conduire à une réflexion partagée. Ces questions touchent à plusieurs aspects directement liés à l'évaluation numérique :

1. Le contexte et les informations recueillies : en quoi le recours à l'évaluation par les technologies modifie-t-il les modèles d'évaluation ? Quels types d'informations capte-t-on et/ou privilégie-t-on ? En quoi les contraintes des environnements d'apprentissage intégrant les technologies déterminent-elles les pratiques d'évaluation ?
2. Contributions à l'évaluation des apprentissages : en quoi les technologies numériques contribuent-elles à l'évaluation (la progression) des apprentissages ? Quelles fonctions (régulation, certification, diagnostic) visent-elles prioritairement ? Quels bénéfices offrent-elles par rapport aux pratiques traditionnelles d'évaluation ? Quels écueils est-il possible d'identifier ?
3. Nature et impact des feed-back : quels sont les types de feed-back délivrés par les technologies ? Répondent-ils à des codes particuliers associés au numérique (scores, points, badges ...) ? Quelles peuvent être les réactions des apprenants lorsqu'ils savent que ce sont des machines qui les évaluent ? Quelle complémentarité peut-il y avoir entre les feed-back donnés par des outils technologiques et des humains ?
4. Objets évalués, disciplines et contextes : les technologies permettent-elles l'évaluation de tout type de savoirs ? Y a-t-il des disciplines ou des degrés d'enseignement qui se prêtent mieux à une évaluation recourant aux technologies ?
5. Ethique et déontologie : en quoi l'évaluation réalisée par des machines est-elle acceptée ou acceptable ? A quelles règles déontologiques les données collectées et les algorithmes utilisés répondent-ils ?

Temps 1: Conception d'outils et de dispositifs numériques d'évaluation et de formation

Contribution 1

Evaluation de la pertinence dans la co-conception d'un environnement virtuel éducatif forestier (7674)

Nathalie Droyer & Marie David

Université de Bourgogne Franche Comté, Agrosup Dijon, France

De plus en plus, les appels à projet sollicitent une activité d'évaluation, devenue un des critères de sélection pour obtenir leurs financements. Le travail ici présenté se situe dans ce cadre et porte sur le numérique éducatif. L'outil numérique visant la transformation des manières d'apprendre et d'enseigner n'a cessé d'évoluer sous l'influence conjointe des progrès des technologies informatiques et des évolutions des modèles théoriques de l'apprentissage (Grandbastien et Labat 2006). Simulateurs et autres environnements virtuels se font une place croissante dans l'enseignement et la formation.

Généralement, lorsqu'il s'agit d'outils numériques éducatifs, l'évaluation s'effectue a posteriori, une fois l'outil numérique conçu, et les critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité (Tricot 2002) sont ainsi évalués. L'originalité de la démarche ici présentée réside dans l'évaluation de la pertinence lors de la co-conception même, par différents acteurs, d'une plateforme simulant un environnement forestier de réalité virtuelle (essences, topographies...) pouvant accueillir différents modules de formations scénarisées à l'adresse d'élèves de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel.

Dans ce travail, nous cherchons à comprendre ce qui détermine l'organisation de la conception, les représentations du but des concepteurs, la finalité de ce dispositif en termes d'apprentissages, les dilemmes dans le processus d'élaboration, les choix pédagogiques et didactiques opérés. Notre question évaluative porte sur les tensions en jeu dans l'élaboration de cet EVE (Environnement Virtuel Educatif) et en conséquence, les arbitrages réalisés par les différents acteurs de la conception : enseignants/formateurs, développeurs informatiques et chercheurs en sciences de l'éducation.

Cette communication présente d'une part, la méthodologie d'évaluation proposée pour ce projet démarré en novembre 2016 : l'observation des rencontres entre équipes pédagogiques et chercheurs, celle des rencontres avec les concepteurs informatiques, un questionnaire à l'attention de l'ensemble des acteurs engagés dans le projet, des entretiens prévus à l'automne 2017 ; d'autre part, les premiers résultats issus des matériaux recueillis.

Contribution 2

Un modèle didactique pour concevoir et exploiter l'environnement numérique Pépite d'évaluation et de régulation en mathématiques (7676)

Grugeon-Allys Brigitte

Université Paris-Est Créteil, France

Nous présentons une recherche visant, d'une part, la conception d'environnements numériques - diagnostique et régulation - à destination des enseignants pour faciliter la gestion de l'hétérogénéité des apprentissages des élèves en classe, et, d'autre part, l'analyse de leurs usages en classe et leur

influence sur l'activité des élèves (15 ans) dans le domaine de l'algèbre élémentaire. Ces travaux se situent au croisement des champs de recherches en Didactique des Mathématiques, en évaluation (Grugeon et Grapin, 2015), en Interaction Homme Machine (informatique) (Delozanne et al., 2010 ; Grugeon-Allys et al., 2012). L'évaluation des apprentissages des élèves en classe est une question complexe, en particulier en ce qui concerne les conditions nécessaires pour concevoir une évaluation valide, c'est-à-dire, qui permette d'évaluer ce pour quoi elle a été conçue et uniquement. Au-delà d'une approche cognitive, évaluer les connaissances des élèves, à une étape de leur scolarité dans un établissement scolaire, amène à prendre en compte le contexte institutionnel et les conditions de la transposition didactique - programmes scolaires, organisation de l'enseignement, pratiques enseignantes - (Chevallard, 1999). Dans cette approche didactique, nous avons défini des preuves de validité a priori d'une évaluation (représentativité et complexité des tâches, couverture du domaine, modalités d'analyse de réponse en termes de démarches et de raisonnement) (Grugeon-Allys et Grapin, 2015). Nous faisons l'hypothèse que l'approche didactique apporte des potentialités pour interpréter et exploiter les résultats de l'évaluation au regard de l'enseignement réalisé et proposer des critères pour réguler apprentissages et enseignement. Nous présentons d'abord le cadre théorique, la méthodologie utilisée. Puis, nous spécifions la modélisation didactique et informatique et leurs apports pour automatiser l'évaluation (tâches diagnostiques, profil de l'élève, géographie de la classe) et les parcours d'enseignement différencié (Pilet, 2015) au service des besoins d'apprentissage des élèves. Nous indiquons des résultats après des expérimentations (grade 9) en France.

Contribution 3

Les Système d'Interactions Synchrones Médiatisés par Ordinateurs (SISMO, aka clickers) entre évaluation orale et évaluation écrite : catalyser les évaluations et les remédiations (7685)

Emmanuel Zilberberg

École supérieure de commerce de Paris, France

Les *Audience Response System* également appelés clickers permettent d'interroger, de collecter et de décompter les réponses d'un groupe en les présentant de façon synthétique sous forme tabulaire et/ou graphique.

Nous les utilisons pour procéder à des évaluations coopératives et collaboratives, non certificatives, sans classement hiérarchique pour éviter qu'il ne détruise la classe que le grand Robert définit comme un « ensemble d'individus ou d'objets qui ont des caractères communs » ajoutant qu'elle est dépourvue de hiérarchie. Nous proposons une évaluation qui, selon les réponses fournies par les apprenants, convergentes ou divergente, est tantôt formative destinée à améliorer l'enseignement à l'issue de l'évaluation ou dynamique visant à développer l'apprentissage pendant l'évaluation.

La littérature affirme que l'anonymat qu'elle ne définit pas encourage quand on utilise un la participation médiatisée par ces artefacts mais elle ne définit pas non plus ce terme, de telle sorte qu'elle ne peut ni être mesurée, ni être comparée avec un groupe de contrôle. Elle confond à notre sens anonymat, absence de nom générant une dépersonnalisation, et non-traçabilité,

Nous étudions 3 modalités d'identification dans notre dispositif en nous appuyant sur la polarité identification imposée / identification choisie. Nous voulons répondre à la question que la littérature a

laissé en suspens et vérifier si la non-traçabilité est un facteur de participation supplémentaire par rapport au groupe de contrôle identifié par son patronyme. Nous imposons donc à une unité expérimentale un identifiant uniforme mais individualisé non-traçable (étudiant 1, étudiant 2, etc.). Nous comparons la participation visible de ces deux unités expérimentales entre-elles mais aussi avec la troisième unité expérimentale qui a pu choisir son identifiant.

Le cadre théorique de l'autodétermination nous permet d'élaborer des hypothèses quant à l'intensité relative de la participation visible entre les différentes unités expérimentales

Nous proposons de présenter les premiers résultats.

Contribution 4

Co-évaluations humanistes des attitudes remarquables (7679)

Christian Blanvillain

École Supérieure d'Informatique de Gestion & Institut Fédéral de Formation Professionnel, Suisse

Nous vous présentons l'analyse des résultats de trois expérimentations de cartographie des compétences via un système de co-évaluation formatrice par les pairs, menées avec des élèves dans un Centre de Formation Professionnelle et Technique à Genève.

Le procédé d'évaluation consiste à :

- Créer un référentiel commun de compétences métiers [1] et compétences transversales par le biais de la co-construction d'une liste d'attitudes remarquables ;
- Évaluer un pair manifestant une attitude remarquable en situation de travail ;
- Utiliser le profil de compétences pour favoriser la manifestation de la plus grande diversité d'attitudes professionnelles possible
- Répéter le procédé d'évaluation dans un objectif d'autorégulation formatrice des apprentissages
- Générer la note automatiquement.

L'intention première est de susciter la pratique réflexive chez les élèves qui observent chez leurs pairs des attitudes remarquables. La cartographie des compétences présente le profil de l'élève en mettant en avant ses points forts, ce qui valorise les apprenants. Le calcul automatique de la note utilise un algorithme basé sur la moyenne des performances de la classe ce qui favorise la collaboration et l'entraide en classe et limite tout esprit de compétition.

Nous discuterons des changements de comportements observés chez les élèves. Nous parlerons des bienfaits de l'intelligence collective dans l'enseignement et de l'usage de cet outil d'évaluation humaniste pour évaluer des items intersubjectifs de manière acceptée par tous. Ce procédé pourrait être utilisé pour évaluer et faire travailler les élèves sur leurs modes de fonctionnement, ce qui généralement échappe aux procédés d'évaluation traditionnels.

Contribution 5

Différences et ressemblances entre un test informatisé et un test papier crayon. Avantages et inconvénients d'une nouvelle manière de réaliser des tests certificatifs (7680)

Laura Weiss*, Natacha Juda**, Weimar Agudelo*** & Emiel Reith****

*Université de Genève, Suisse

**Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue Genève, Suisse

***Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

****Direction générale de l'enseignement primaire Genève, Suisse

À Genève, des Évaluations informatisées à l'entrée en apprentissage (EVA) ont été mises en place par l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) en collaboration avec le Cycle d'orientation (CO) depuis 2010.

Initialement EVA devait tester les mêmes contenus et classer les candidats de la même façon que les épreuves communes (EVACOM) qui évaluent les connaissances scolaires des élèves à la fin du CO, et qui sont présentées sous forme papier-crayon et corrigées par les enseignants.

Dans cette contribution, nous listons les similitudes et les différences entre ces deux tests du point de vue de l'utilisation de l'informatique pour la conception, l'élaboration, la validation, la passation et la correction des copies des candidats et tentons ainsi de mettre en évidence les avantages et les inconvénients de l'informatisation d'évaluations certificatives. Il ressort de cette analyse que les inconvénients sont compensés par de réels avantages.

Temps 2: Mise à l'épreuve d'outils et de dispositifs numériques d'évaluation

Contribution 6

Le numérique comme ouverture du champ des possibles en évaluation : le cas du Dossier de Formation Personnelle à l'Espace Entreprise du canton de Genève (7681)

François Antille*, Patrick Favre* & Lucie Mottier Lopez**

*Espace Entreprise - Centre de Formation Professionnelle à la Pratique Commerciale, Suisse

**Université de Genève, Suisse

La communication concerne une plateforme informatique élaborée dans un centre de formation professionnelle à la pratique commerciale : l'Espace Entreprise dans le canton de Genève. Cet espace accueille 2000 apprentis des écoles de commerce qui viennent, en alternance, effectuer des stages de pratique professionnelle. Dans l'Espace Entreprise, l'évaluation est conçue comme un accompagnement (Vial, 2012) à la construction des compétences et identité professionnelles des stagiaires, tout en étant cadrée par les exigences fédérales suisses. La communication ciblera sur les espaces et outils de la plateforme qui sont destinés aux stagiaires. Ils peuvent être associés dans une certaine mesure à un eportfolio, visant des fonctions évaluative, réflexive et sociale (Karsenti & Collin, 2010). Trois axes de problématisation seront examinés au regard des enjeux du numérique pour l'évaluation des compétences professionnelles. Le premier concernera la conception ergonomique des

outils. En quoi leurs caractéristiques numériques visent-elles à soutenir et accompagner le développement d'une compétence chez le stagiaire à « l'auto-reconnaissance de ses propres compétences » ainsi qu'à leur « auto-socialisation » (Gauthier, 2008) ? Le deuxième axe de problématisation concernera les stagiaires utilisateurs. Quel est le niveau d'acceptation, d'utilisation et de satisfaction des étudiants face à une pratique d'autoévaluation qui est nouvelle pour eux tant par sa forme numérique que par ses visées réflexives et sociales ? Le troisième interrogera les enjeux pour les stagiaires de gérer leur formation, acquis et progression par la médiation d'un outil informatique individualisé. Quels sont les principaux apports et obstacles perçus ? A partir d'une analyse descriptive du dispositif et d'entretiens semi-structurés menés avec des stagiaires, la communication visera à alimenter le débat sur la contribution d'outils numériques à l'évaluation de compétences professionnelles dans des temporalités courte (au fil d'un stage) et longue (entre les stages d'une formation de trois ans), articulant les fonctions formative et certificative de l'évaluation.

Contribution 7

L'usage des technologies numériques pour l'évaluation des pratiques d'enseignement – apprentissage (7682)

Laurent Faure*, Cécile Gardies* & Jean-François Marcel**

*École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole & Université Toulouse-Jean-Jaurès, France

**Université Toulouse-Jean-Jaurès, France

Problématique

Dans le contexte, de formation au métier d'enseignant, que nous posons la question de l'introduction de technologies numériques comme facteur potentiel d'évaluation de l'apprentissage des pratiques d'enseignement. Pour instruire cette question, nous avons conçu un dispositif de régulation des pratiques d'enseignement (Fauré, 2017) à distance et en temps réel avec l'utilisation d'une technologie numérique sans fil. Au cœur de ce dispositif mis en œuvre entre pairs dans des situations de co-enseignement médiatisées, nous interrogerons les pratiques d'enseignement – apprentissage.

Celui-ci permet d'appréhender la manière dont les technologies numériques mobilisées engagent deux niveaux d'évaluation. Un premier niveau permet aux enseignants de réaliser une co-évaluation de leurs pratiques d'enseignement par le biais de régulations des pratiques en temps réel. Un deuxième niveau, permet d'évaluer l'apprentissage des pratiques d'enseignement au travers de l'analyse des feedbacks dans une approche plus longitudinale. L'évaluation dans le monde de l'éducation est un acte relativement complexe. Nécessairement imparfaite, l'évaluation n'est pas une affaire personnelle mais revêt au contraire une dimension collective et institutionnelle.

Cadre théorique

D'un point de vue théorique nous éclairerons ces interrogations à partir du concept d'étayage (Bruner) et du concept de médiation des savoirs dans ses dimensions techniques langagières et symboliques (Gardiès, 2012) pour nous permettre de comprendre comment dans les situations de co-enseignement le dispositif numérique peut participer à la co-évaluation des pratiques.

Méthodologie

D'un point de vue empirique nous analysons le déploiement de ce dispositif dans des séances filmées pour lesquelles nous nous intéressons aux informations recueillies et à la nature des feedback donnés. Cette approche méthodologique est ancrée sur le terrain de l'enseignement agricole et plus particulièrement sur la discipline scolaire sciences et techniques des agroéquipements. Nous analysons ces données au regard de l'étayage des pratiques d'enseignement au travers des interactions de régulation qui permettent de mettre en avant un processus d'évaluation et de co-évaluation de ces pratiques en situation.

Contribution 8

Apports d'un dispositif hybride de formation professionnelle en présence ou en classe virtuelle à l'expérience d'apprentissage d'étudiants (7683)

Romaine Carrupt & Hervé Barras

Haute école pédagogique du Valais, Suisse

L'hybridation (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 ; Burton & al., 2011) de la formation des filières du secondaire à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), alterne cours en institution (présentiel) et cours à distance, supportés par une plateforme d'e-learning et un outil de téléprésence, la classe virtuelle (CV). Le modèle de la formation et celui de l'hybridation s'articulent autour des concepts de "réflexivité" (Buysse & Vanhulle, 2009), de "collaboration" (Henri & Ludgren-Cayrol, 2003), de "régulation interactive" (Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Mottier Lopez, 2012) et d'"expérience d'apprentissage" professionnel des étudiants (Biggs & Tang, 2007 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). Cette recherche compréhensive vise à mieux saisir les apports et limites de l'usage de la CV dans un dispositif hybride de formation professionnelle. Elle interroge l'expérience d'apprentissage d'étudiants engagés dans une démarche formative, en CV ou en présentiel, centrée sur l'évaluation mutuelle de situations emblématiques. Elle questionne, plus spécifiquement, l'autoévaluation des étudiants, suite aux interactions régulatrices entre pairs, et tente de déterminer en quoi elle diffère selon le contexte médiatisé ou non par la CV. A cet effet nous comparons les textes réflexifs produits par deux groupes de 4 étudiants suite à leur séance en CV ou en présentiel. L'analyse des productions vise à déterminer dans quelle mesure les commentaires à distance, médiés par un outil cognitif offrant un canal multimodal, influencent l'expérience d'apprentissage – en profondeur, en surface, stratégique (Entwistle, 1988) – des étudiants.

Contribution 9

E-évaluation dynamique et engagement cognitif des étudiants en contexte de grand groupe (7684)

Isabelle Lepage, Diane Leduc & Alain Stockless
Université du Québec à Montréal, Canada

Augmenter la taille des groupes est une stratégie employée par les universités pour faire face à la massification de l'éducation. Ce phénomène croissant provoque des inquiétudes chez plusieurs, car les grands groupes sont connus pour générer un faible engagement cognitif chez les étudiants (Cuseo, 2007; Exeter et al., 2010; Kerr, 2011). Ce constat est préoccupant puisqu'il est corrélé à un apprentissage en surface plutôt qu'en profondeur, ce qui vient s'opposer aux buts de l'éducation supérieure, soit le développement d'habiletés cognitives de haut niveau (Biggs et Tang, 2011; Greene, 2015; Mulryan-Kyne, 2010). Les modalités d'évaluation principalement utilisées et le peu de rétroactions reçues par l'étudiant représentent deux causes principales de l'apprentissage en surface vécu dans ce contexte d'apprentissage (Maringe et Sing, 2014; Prosser et Trigwell, 2014).

Bien que la rétroaction soit connue comme étant une composante essentielle à l'engagement cognitif, elle est encore peu employée en contexte de grand groupe (Glazer, 2014; Leroux, 2014). Toutefois, grâce aux environnements numériques d'apprentissage, la rétroaction peut désormais s'émanciper de sa dépendance à la seule disponibilité du professeur. En effet, ces environnements offrent l'occasion de créer diverses formes de rétroaction efficaces (Elliott, 2008; Gikandi et al., 2011; Timmis et al., 2015).

Considérant ce contexte, notre étude tente de répondre à la question suivante : comment une e-évaluation dynamique influence-t-elle l'engagement cognitif d'étudiants en contexte de grand groupe à l'université ? Deux objectifs de recherche sont visés : 1) mesurer l'engagement cognitif d'étudiants en situation d'évaluation ; 2) analyser les influences de la e-évaluation dynamique sur l'engagement cognitif des étudiants. Pour réaliser cette étude, nous avons conçu et implémenté une e-évaluation dynamique dans deux groupes universitaires de 140 étudiants à l'hiver 2017 avec une approche de recherche en design based research. La e-évaluation dynamique conçue et les résultats en cours d'analyse seront présentés lors de cette communication.

Contribution 10

Faire progresser les apprentissages en diversifiant l'évaluation : contribution d'un outil de réflexion partagé en ligne (7686)

Jean-Steve Meia & David Zappella
Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse

La communication vise à présenter et discuter les résultats obtenus durant la première année d'exploitation d'un dispositif d'évaluation innovant mis en place dans le cadre d'un cours d'un semestre destiné aux futurs enseignants des degrés secondaires (collège et lycée). La démarche teste l'utilité et les apports sur l'apprentissage et la métacognition d'un outil de réflexion partagé en ligne et elle articule successivement quatre modes d'évaluation regroupés dans un document informatique : l'évaluation diagnostique, l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation certificative. Dans notre analyse, il nous

intéresse particulièrement de discuter dans une perspective évaluative les apports et les limites de l'usage individuel et collaboratif des technologies numériques. Nous nous intéressons à qualifier les 1500 commentaires produits par les étudiants et les formateurs, à rapporter le regard des étudiants sur le dispositif, à comparer notre démarche à celle, non liée aux technologies numériques, menée par des collègues dans un cours donné en parallèle et finalement à tirer un bilan de notre expérience et à esquisser des pistes d'évolution.

Temps 3: Analyse de l'activité des évaluateurs et/ou des évalués

Contribution 11

L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ? (7687)

Julie Lyne Leroux, Marie-Ève Desrochers & Marianne Myre-Bourgault
Université de Sherbrooke, Canada

Dans le contexte mondial de l'éducation qui vise l'accessibilité aux études à un plus grand nombre, les technologies numériques interpellent l'enseignement supérieur, dont le collégial, premier palier de l'enseignement supérieur au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2015; Demers, 2014a,b; Depover & Orivel, 2012). L'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et au Web 2.0 contribue au développement de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage et à une nouvelle culture d'évaluation (Audet, 2011; Blais, Gilles & Tristan-Lopez, 2015; Burton, Blais & Gilles, 2013; Lebrun, 2015). Malgré la nécessité de prendre en compte cette nouvelle réalité en enseignement supérieur (De Ketele, 2010; Lameul & Loisy, 2014), dans le cadre de programmes qui accordent une place centrale au développement de compétences, les pratiques d'évaluation à distance qui intègrent les technologies numériques demeurent méconnues à ce jour.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les premiers résultats issus d'une recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011) qui vise à comprendre les pratiques évaluatives des apprentissages à distance d'enseignants en enseignement supérieur au collégial dans une approche par compétences. Afin d'éclairer les pratiques évaluatives à distance au sein d'établissements d'enseignement supérieur, des données ont été recueillies au moyen de groupes de discussion (Geoffrion, 2009) réalisés auprès de 15 conseillers pédagogiques en provenance d'établissements et de deux représentants d'associations. L'analyse qualitative des verbatim a été effectuée à l'aide d'un cadre conceptuel qui repose sur les concepts de pratique évaluative à distance (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland & Goulet, 2016) et d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (Leroux, 2015). Les résultats de l'étude traduisent l'émergence de besoins et de défis liés à l'intégration des technologies numériques qui s'articulent aux niveaux macro, méso et micro à travers la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative des apprentissages dans une approche par compétences.

Contribution 12

L'usage de l'outil « Lantern » pour favoriser l'autorégulation des apprentissages et la gestion de la classe (7688)

Stéphanie Boéchat-Heer & Sheila Padiglia
Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse

L'objectif de cette communication est de présenter les premiers résultats du suivi de l'introduction d'un nouvel outil (Lantern) dans deux classes d'un collège du primaire (cycle moyen). Plus précisément, nous souhaitons observer les éventuels changements dans la gestion de la classe et l'autorégulation des apprentissages des élèves, en analysant les interactions entre élèves et enseignant. Nous avons opté pour l'utilisation de méthodes mixtes, à savoir des entretiens effectués auprès des enseignants en début et fin de projet, des observations en classe (vidéo) au cours de l'année scolaire (3 sessions dans deux classes) et des questionnaires adressés aux élèves. Les résultats montrent que l'usage de l'outil « Lantern » permet de favoriser l'autorégulation des apprentissages par les élèves et la gestion de la classe par les enseignants. Ces résultats permettront de mettre en lumière les apports potentiels de l'outil en termes de plus-value pédagogique et susciter la réflexion sur une éventuelle généralisation dans les classes.

Contribution 13

Peut-on passer sans autre forme de procès d'une évaluation papier-crayon avec une évaluation numérique (ou « on-line »)? Le cas de la littératie dans l'enquête PISA en Suisse (7689)

Anne Soussi, Eva Roos & Christian Nidegger
Service de la recherche en éducation Genève, Suisse

Depuis une dizaine d'années, le passage au numérique s'est nettement accéléré, notamment dans les évaluations externes. Le plus souvent, les concepteurs ont cherché à transposer « tels quels » les tests papier-crayon en version utilisable sur un ordinateur sans forcément évaluer les différences dues au changement de mode de passation ni analyser les caractéristiques respectives de chacun de ces modes.

La comparabilité de ces deux modes de passation a fait l'objet depuis plusieurs décennies de nombreuses études et méta-analyses (voir notamment Wang & al., 2008; Wang & Shin, 2009). Les constats ne sont toutefois pas uniformes. En l'état de la question, il est difficile de trancher quant aux effets d'un mode de passation ou l'autre sur la réussite des élèves.

Dans cette communication, nous présenterons une brève revue de littérature au sujet des effets comparés de ces deux modes de passation. Ensuite, nous analyserons globalement puis pour la Suisse les taux de réponses correctes ainsi que les niveaux de difficulté respectifs des items de littératie dans les tests papier-crayon et dans la version informatique de l'enquête PISA. Y a-t-il des différences selon le contenu, selon la forme de la question (questions ouvertes vs question à choix multiples), selon d'autres paramètres ?

Dans un dernier temps, nous nous intéresserons à la littératie numérique qui va au-delà d'une simple transposition du test papier-crayon à une version informatisée. Dans la prochaine enquête PISA en 2018, la littératie comporte un volet relativement important de littératie numérique qui risque de diviser encore plus les élèves étant donné les compétences spécifiques requises dans ce type de tâches : capacité à naviguer dans un hypertexte et à synthétiser des informations provenant de différentes sources, capacité à juger de la pertinence des informations et à faire preuve de sens critique, etc. (Rouet, 2012).

Contribution 14

Évaluer des connaissances mathématiques en fin d'école : comparaison entre une évaluation sur tablette et une évaluation papier-crayon (7690)

Nadine Grapin & Nathalie Sayac
Université Paris-Est Créteil, France

La plupart des évaluations standardisées à grande échelle évoluant vers une passation sur support numérique, la question de la validité de leur contenu se doit d'être posée. Nous avons choisi de l'étudier en nous plaçant dans un cadre didactique, dans le cadre d'une évaluation nationale en mathématiques menée en fin d'école (grade 5), en France. Si différentes études sur la comparaison des résultats entre évaluations sur support papier-crayon et sur support numérique ont des conclusions divergentes, nous avons choisi de dépasser des constats portant uniquement sur les résultats et d'observer aussi l'activité de l'élève : activité mathématique avec les procédures employées pour résoudre la tâche, et activité matérielle à travers le processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Nous faisons alors l'hypothèse que les élèves ayant un usage courant des artefacts tablette ou ordinateur dans la sphère privée en auront un usage facilité dans la sphère scolaire.

Deux tests constitués d'items équivalents du point de vue des savoirs en jeu et de leur complexité seront passés fin 2017, l'un sur support numérique et l'autre en papier crayon. Une observation individuelle des élèves nous permettra d'observer leur activité (mathématique et matérielle) ; l'étude des procédures employées et de l'appropriation de l'instrument nous permettra de conclure quant à la validité de certains items. De plus, un questionnaire à destination des élèves et de l'enseignant-e nous informera quant à l'usage privé et scolaire des tablettes et des ordinateurs et nous permettra de conclure quant à l'hypothèse que nous formulons.

Contribution 15

Analytique de l'apprentissage : perspectives et limites (7691)

Eric Sanchez
Université de Fribourg, Suisse

L'analytique de l'apprentissage ou *learning analytics* consiste dans le recueil, le traitement, la visualisation et le traitement des traces d'interaction entre un apprenant et un artefact numérique dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Les travaux qui s'appuient sur ce paradigme méthodologique sont en plein développement et ouvrent des perspectives intéressantes pour instrumenter le processus

d'évaluation pour le chercheur, le formateur ou l'apprenant lui-même. Au cours de cette communication nous présentons des résultats obtenus dans le cadre d'une étude empirique conduite sur Tamagocours, un jeu numérique multijoueur en ligne utilisé en formation initiale d'enseignants. L'analyse des traces d'interaction collectées auprès de 242 étudiants permettent de rendre compte de l'activité des joueurs, de caractériser les stratégies qu'ils mettent en œuvre et, ce faisant, d'instrumenter le processus d'évaluation. Ainsi, nos travaux ont permis d'évaluer l'engagement des différents joueurs dans le jeu et de distinguer différentes stratégies qui n'ont pas toutes la même valeur en termes d'apprentissage. Ils ont également permis d'identifier des comportements de joueurs inattendus qui semblent témoigner d'un refus des règles du jeu. Dans le cadre de cette communication, outre les résultats de cette recherche, nous soulignons également les questions méthodologiques, épistémologiques et éthiques posées par l'analytique de l'apprentissage afin de discuter les perspectives offertes par une telle approche mais également ses limites.

Contribution 16

Questions ouvertes : améliorer la fidélité de la correction à l'aide de grilles d'évaluation critériées et l'utilisation d'un logiciel dédié (7692)

Vinciane Crahay, Pierre Bonnet, Aurélie Piazza, Jean-Philippe Humblet, Valérie Defaweux & Adrienne Dernier
Université de Liège, Belgique

Évaluer au travers de questions à réponse ouverte longue, dans le contexte de massification des étudiants devient difficilement réalisable.

Cependant, ce type d'évaluation reste indispensable pour évaluer des performances complexes.

Le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) de l'Université de Liège (ULiège) a donc tenté de concilier les besoins purement logistiques d'aide à la correction des enseignants avec les préceptes docimologiques d'une évaluation de qualité.

Pour ce faire, un outil de correction dédié a été développé et est proposé aux enseignants. Il a comme particularités techniques de permettre de dématérialiser les copies, de corriger en ligne (une connexion internet suffit) et d'automatiser le calcul des notes ainsi que leur envoi dans le bulletin de l'étudiant.

Du côté docimologique, l'enseignant réalise la correction à l'aide d'une grille d'évaluation composée d'échelles descriptives, permettant de rendre cette correction la plus objective et la plus reproductible possible.

Cette communication se centre sur l'analyse de la fidélité intra-correcteur des notes attribuées. Notre objectif est d'analyser si l'objectivisation et la reproductibilité de la correction sont rencontrées.

Nous présenterons une expérimentation en trois phases :

- Une première correction ;
- Une seconde correction, deux ans plus tard, des mêmes copies, intégrées parmi les copies de nouveaux étudiants ;
- Une troisième correction, réalisée quatre ans plus tard, suite à laquelle une possibilité de *reviewing* a été permise (revisualisation de copies en fonction de la note initialement attribuée).

Les trois notes obtenues par les étudiants seront comparées afin d'analyser la fidélité du correcteur et si l'étape de *reviewing* apporte un avantage supplémentaire.

Evaluation et numérique : Nouvelles pratiques ? Nouvelles opportunités ? (7530)

Responsable et discutant : Christophe Gremion

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse

Les technologies de l'information et de la communication sont de plus en plus présentes dans notre société, changeant notre rapport à l'espace ainsi qu'au temps et modifiant considérablement les lieux et les rythmes d'apprentissage et de collaboration entre les acteurs. Les formations en régime numérique utilisent généralement les nombreuses possibilités qu'offrent ces innovations technologiques pour réinventer des ingénieries de formation (Cottier & Lanéelle, 2016). En effet, avec la numérisation des outils pédagogiques et l'essor des cours à distance, *blended learning* ou autre classe inversée, avec la multiplication des outils de communication synchrones et asynchrones, l'espace et le temps ne se conçoivent plus de la même manière. Ces changements de conception se ressentent-ils aussi au niveau de l'évaluation ? La distance (spatiale et/ou temporelle) entre évaluateurs et apprenants est-elle compatible avec la dimension de contrôle inhérente à certains modèles d'évaluation (Vial, 2012) ? Et quels rôles les nouveaux outils informatisés prennent-ils dans ces dispositifs ?

Entre la case à cocher et la vidéoscopie, la panoplie d'outils numériques à disposition permet d'atteindre de nombreux buts, parfois antinomiques, parfois paradoxaux. De tous ces paradoxes, l'un nous semble central : alors que les recherches en sciences de l'éducation ont amené des modifications curriculaires axées sur le développement des compétences (Tardif, 2006), le développement facilité (via le numérique) des questions fermées avec rétroactions automatiques ne semble pas produire l'effet attendu, un retour vers des approches centrées sur les connaissances n'étant jamais bien loin.

Ce symposium cherche à comprendre dans quelle mesure la distance (ou l'absence) rendue possible par le numérique empêche, impose ou permet de concevoir d'autres modalités d'évaluation. Il sera l'occasion de présenter certains de ces dispositifs et de les analyser.

Contribution 1

Les stratégies d'autorégulation des professeurs dans l'accompagnement des mémoires professionnels en téléprésence (7577)

Stéphanie Boéchat-Heer

Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse

Cette communication présente les résultats d'une étude consacrée à la place qu'occupe la téléprésence au niveau de l'accompagnement des travaux de mémoire et aux stratégies d'autorégulation mises en place par les professeurs. Cette étude suit une démarche compréhensive de type qualitative et s'appuie sur la constitution et l'analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs auprès de six professeurs qui utilisent la téléprésence dans le cadre de l'accompagnement des travaux de mémoires. Les stratégies que nous avons découvertes à travers les entretiens nous permettent de comprendre davantage les dimensions qui sont en jeu dans la posture d'accompagnement des travaux de mémoires en téléprésence et de pouvoir ainsi répondre davantage au besoin en formation des professeurs et les

accompagner dans ce processus. Ces résultats vont susciter la réflexion sur le dispositif même d'accompagnement des travaux de mémoires en téléprésence et ouvrir la discussion sur les apports et limites d'une telle pratique.

Contribution 2

L'évaluation d'un geste dans une formation à distance, apport du numérique (7578)

Christophe Gremion

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse

Le métier d'ambulancier est rythmé par des horaires très fluctuants et de longues heures d'attente à la centrale, ce qui rend très compliqué l'organisation de formations continues synchrones et présentielles. Les possibilités qu'offre actuellement le numérique permettent de proposer facilement des modalités « à distance », moyen efficace d'utiliser les temps morts imposés aux personnes exerçant ce genre de profession.

Mais si cette forme de « e-formation » paraît idéale, chacun pouvant optimiser son temps entre les interventions d'urgence, un nouveau challenge consiste à proposer des évaluations fiables d'un savoir-faire, en adéquation avec les apprentissages des gestes médicaux réellement visés.

Le dispositif servant de terrain à cette recherche a été conçu au départ comme une formation permettant 1) l'enseignement à distance de la pose de la voie intra-osseuse puis 2) la certification, à l'aide de la vidéo, de ce geste médical délégué. L'introduction d'une étape de co-évaluation critériée puis d'une autoévaluation stricto sensu ont permis au dispositif de s'éloigner du paradigme de l'enseignement pour se rapprocher de celui de l'apprentissage, l'évaluation devenant plus formatrice que formative et certificative.

Dans un premier temps, cette communication mettra en évidence la valeur ajoutée que peut représenter l'utilisation pédagogique des traces, plus particulièrement de la vidéo, support efficace de l'analyse de pratique dans les dispositifs de formation en alternance. Ensuite, en nous appuyant sur les données récoltées par une série d'entretiens, nous tenterons de comprendre comment les personnes en formation vivent de tels dispositifs et dans quelle mesure leurs représentations du rôle de l'évaluation évoluent avec ceux-ci.

Contribution 3

L'évaluation et l'utilisation des traces des apprenants dans les MOOCs. Un point de vue méthodologique (7579)

Abdelkarim Zaid*, Abdelghani Babori** & Hicham Fassi-Fihri***

*École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Lille Nord de France, France

**Université de Lille 3, France & Université de Hassan I, Maroc

***Université de Hassan I, Maroc

Dans le cadre de cette communication, une réflexion méthodologique sera privilégiée et prendra deux orientations. D'une part, présenter les résultats partiels d'un état de l'art en cours sur les MOOCs en

focalisant les recherches centrées sur les modalités d'évaluation ; d'autre part, interroger la reconstruction des traces des apprenants dans le cadre de ces modalités d'évaluation comme source d'information pour constituer des corpus d'étude. Le corpus d'articles analysé comporte 58 articles dont 16 articles traitant de l'évaluation et 11 états de l'art.

Contribution 4

Analyse de traces numériques utilisées par de futurs étudiants en formation d'enseignants pour développer leurs compétences autoévaluatives et réflexives (7581)

Pierre-François Coen*, Maud Sieber** & Céline Bouzenada*

*Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

**Université de Fribourg, Suisse

Afin de construire des liens entre théorie et pratique et développer leurs capacités autoévaluatives et leur réflexivité, les étudiants de la Haute école pédagogique de Fribourg (HEPFR) doivent élaborer un dossier d'apprentissage (DAP). Pour réaliser ce dossier, les étudiants sont incités à collecter des traces (photos, vidéos, papier) de leurs activités (en particulier lorsqu'ils sont en stage sur le terrain) et de les exploiter à la lumière des concepts théoriques vus durant les cours. Les auteurs de la recherche TaaT (traces d'activités et activités sur les traces) - initiée il y a quatre ans - s'intéressent aux traces récoltées sous forme numérique par les étudiants en formation. Plus précisément, ils s'interrogent sur les mécanismes de collecte et de traitement de ces données et sur ce qu'elles produisent sur les processus d'évaluation et d'autoévaluation mobilisés par l'étudiant. Dans cette recherche, la trace apparaît ainsi comme un fragment de réalité sur lequel l'étudiant peut travailler - un peu à la manière d'un chercheur - pour essayer d'acquérir un savoir sur lui-même et pour s'autoréguler. Le volet présenté ici s'intéresse 1) à la manière dont les étudiants traitent et exploitent les traces numériques qu'ils ont collectées dans leur DAP et 2) au discours qu'ils portent sur la démarche proposée et sur son impact sur le développement de leurs capacités autoévaluatives et réflexives. Douze DAP d'étudiants ont été analysés afin de repérer le rôle que les traces y jouent (de la simple illustration du propos au statut de données de recherche). Six étudiants, qui ont réalisé l'exercice de mars à juin 2017, ont en outre été interrogés pour qu'ils puissent expliquer comment le choix des traces avait été effectué, pour qu'ils puissent décrire la manière dont ils les avaient traitées, enfin, pour qu'ils nous donnent leur avis sur le processus proposé en tant que levier censé développer leur propre réflexivité.

Contribution 5

L'analyse de l'interaction au service de l'amélioration des pratiques éducatives en enseignement supérieur : Effets de la médiatisation sur l'interaction en visioconférence (7582)

François Larose, Vincent Grenon, Johanne Bédard, Guillaume Bolduc & Coralie Élias Lopez
Université de Sherbrooke, Canada

Le recours à l'interaction initiée plus ou moins formellement par l'élève ou le formateur, demeure un instrument clé au cœur des dispositifs permettant d'opérationnaliser la médiation pédagogique. Que ce soit en contexte de formation présentielle, hybride ou à distance, intervenir, poser des questions, mettre en question de part et d'autre la relation dialectique formateur-formé, y être attentif et y répondre dans la perspective d'une prolongation ou de l'élargissement de l'interaction est une condition sine qua non d'une relation pédagogique participative, voire collaborative. Le recours aux dispositifs de médiatisation de la formation influence la relation pédagogique et peut agir comme restricteur de la probabilité de proaction des formés au cœur de cette relation. Cela, notamment lorsque le recours à la médiatisation prend essentiellement la forme d'une transposition des pratiques enseignantes, d'un contexte présentiel vers de tierces formes (usage de la visioconférence ou virtualisation plus ou moins importante des dispositifs). Dans cette communication, à partir de l'analyse des résultats d'une enquête par questionnaire auprès d'étudiants ayant participé à dix séquences de cours aux cycles supérieurs, réalisés en visioconférences, nous examinerons la représentation de l'effet du contexte sur la dimension collaborative ou participative des dynamiques de classe selon les contraintes du dispositif. Nous terminerons notre propos par une réflexion sur l'impact d'un dispositif médiatisé, synchrone, sur l'établissement et l'évolution de la relation pédagogique en contexte universitaire ainsi que sur l'évaluation des pratiques enseignantes qu'elle suggère chez les formés. Dans une mouvance où le recours à la vidéoconférence multi-sites est grandement valorisé par l'institution (réduction des coûts et augmentation des effectifs), l'évaluation du contexte d'enseignement y revêt une importance stratégique.

Symposium S.3.3

Enjeux soulevés par la technologie dans l'évaluation de compétences (7595)

Responsables : Maxime Péré, Carine Lallemand, Gilbert Busana, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Vincent Koenig

Université du Luxembourg, Luxembourg

Discutants : Gilbert Busana, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Vincent Koenig

Université du Luxembourg, Luxembourg

« Les livres seront bientôt obsolètes dans les écoles ». Voilà ce que prédit Thomas Edison en 1913 alors qu'il imagine que le cinéma pédagogique révolutionnera le système scolaire en une dizaine d'années. Si cette vision de l'enseignement ne s'est pas réalisée, on observe que les attentes se sont aujourd'hui déplacées sur les outils numériques et semblent y avoir trouvé une certaine réalité.

Dans le domaine de l'évaluation des compétences scolaires, la transformation numérique débute dans les années 1980 avec une lente transition du format papier-crayon vers l'évaluation sur ordinateur (CBA, Computer-Based Assessment). Le rapport de recherche « The four generations of computerized educational measurement » (Bunderson, Inouye & Olsen, 1988) propose alors un cadre conceptuel définissant l'évolution probable de l'évaluation numérique dans l'éducation. Trois décennies plus tard, ce dernier est toujours une référence pertinente pour l'analyse de l'évolution de l'évaluation numérique. Dans quelle mesure la direction que prend l'évaluation suit-elle les quatre générations prédites (évaluation informatisée, évaluation adaptative, évaluation continue et évaluation intelligente) ? L'évolution est à plusieurs vitesses : si certaines campagnes d'évaluations transfèrent seulement le modèle papier vers le numérique (première génération), d'autres sont semi-adaptatives ou adaptatives (seconde génération) ou se rapprochent des générations 3 et 4, créant ainsi un paysage d'évaluations numériques très hétérogène (Scheuermann & Björnsson, 2009). On peut à ce sujet questionner la (faible) vitesse d'évolution générationnelle, contrastant avec le rythme rapide d'évolution technologique dans la société. Néanmoins, malgré l'écart entre la réalité et son anticipation, l'évaluation dans l'éducation semble effectivement engagée dans la révolution numérique avec ce que cela comporte d'opportunités et de défis.

La transition du format traditionnel papier-crayon vers un format numérique plus novateur est souvent abordée sous l'angle des avantages de ce dernier (e.g. Bridgeman, 2009) : réduction des coûts de distribution et de récolte, création de formats d'items innovants pour l'évaluation de compétences complexes, augmentation du nombre et des types d'indicateurs comportementaux, diminution du temps et de l'erreur de scorage, augmentation d'outils disponibles (dictionnaires en lignes, traducteurs, logiciels de traitements de données...). Toutefois, le nombre et la nature de ces bénéfiques principalement « quantitatifs » semblent témoigner d'un changement qualitatif plus profond de l'évaluation. En effet, alors que l'objectif reste le même (évaluer et quantifier l'apprentissage de connaissances, procédures ou compétences), l'outil numérique possède des caractéristiques propres qui impactent fortement l'évaluation, et la différencient de son homologue papier-crayon (Noyes & Garland, 2008). Le cas particulier des tablettes tactiles est intéressant puisqu'elles semblent capables de combiner les avantages de ces deux formes d'évaluation, en proposant une expérience plus intuitive pouvant convenir à des publics plus jeunes.

Globalement, la large perspective qu'offre la technologie permet par exemple de repenser :

- a) le contenant de l'évaluation, c'est-à-dire la technologie utilisée (e.g. plateforme web, évaluation sur mobile ou tablette, réalité virtuelle ou augmentée)
- b) son contenu, incluant le format d'items et les compétences évaluées
- c) sa place au sein du scénario pédagogique, à savoir l'évaluation formative, partie prenante du processus d'apprentissage ou l'évaluation sommative, mesurant le résultat d'un apprentissage
- d) ou encore son utilité sociale (impact des évaluations sur les performances des élèves, des écoles ou des systèmes éducatifs)

À chaque niveau correspondent des enjeux différents qui impliquent des parties prenantes spécifiques (e.g. instituteurs, pédagogues, directeurs d'écoles, corps sociaux et politiques). Néanmoins, quel que soit le niveau de réflexion adopté, l'utilisateur final est la personne évaluée. C'est donc autour d'elle que doit se concentrer le pilotage des questionnements et solutions, et ce dans une vision plus holistique qui place l'évaluation dans le contexte plus large de l'éducation. Cela passe notamment par une conception plus inclusive, soutenant des évaluations qui ne désavantagent pas certains sous-groupes de la population en raison de leur genre, leurs compétences linguistiques, leur situation socio-économique ou d'éventuels besoins spécifiques (Aykin & Aykin, 1991; Martin & Binkley, 2009; Liu et al., 2014; Reich & Petter, 2009). Cela passe aussi par une meilleure compréhension de ce qui définit une personne en situation d'apprentissage et d'évaluation, de ses buts, ses motivations, ses besoins psychologiques, et les facteurs qui influenceront son acceptation de l'évaluation (Maqableh, Masa'deh & Mohammed, 2015) ou du système éducatif.

Aborder un point de vue plus holistique sur la situation d'évaluation est complexe, mais fortement désirable pour comprendre, anticiper et contrôler au mieux des facteurs pouvant parasiter in fine la validité de l'évaluation et son équité pour tous les apprenants.

Contribution 1

Surmonter les barrières linguistiques avec « MaGrid » — un outil de formation de pré-mathématiques pour un contexte multilingue (7638)

Véronique Cornu, Tahereh Pazouki, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Romain Martin
 Université du Luxembourg, Luxembourg

Le contexte scolaire luxembourgeois est caractérisé par le multilinguisme et une population scolaire hétérogène, ce qui nécessite la mise en place de pratiques pédagogiques qui prennent en compte l'hétérogénéité des élèves. Dans le domaine des mathématiques, qui semble être non-verbal à première vue, des résultats scientifiques montrent que les enfants dont la langue maternelle est différente de la langue d'instruction, atteignent sur des tests d'aptitudes pré-mathématiques des résultats significativement inférieurs à ceux de leurs camarades natifs. Ceci est d'autant plus inquiétant, sachant que ces aptitudes pré-mathématiques sont prédictives des apprentissages ultérieurs. Par conséquent, nous avons développé l'outil de formation de pré-mathématiques non-verbale « MaGrid ». « MaGrid » permet à chaque enfant de bénéficier pleinement d'une instruction préscolaire en mathématiques, indépendamment de ses compétences langagières. Cet outil se caractérise par sa nature visuelle et il est implémenté sur tablette tactile.

Jusqu'à présent, nous avons implémenté et évalué « MaGrid » lors de deux études scientifiques. Les résultats quantitatifs des évaluations empiriques sont prometteurs, comme ils montrent des effets positifs sur les habilités entraînées chez les enfants ayant utilisé cet outil comparé à un groupe contrôle. Dans une première étude, l'outil a été utilisé auprès de cinq classes durant 10 semaines, comprenant deux séances de 20 minutes par semaine. Les résultats lors de petites épreuves spécifiques ont été comparés aux résultats d'élèves de cinq classes n'ayant pas d'entraînement spécifique, et des effets d'intervention ont été observés.

Dans une deuxième étude, nous nous sommes focalisés sur un groupe d'enfants de langue minoritaire (le portugais). « MaGrid » a été utilisé lors d'un programme d'intervention de pré-mathématiques s'étendant sur les deux années scolaires de l'école préscolaire. Les analyses préliminaires ont abouti à des résultats positifs. Des effets bénéfiques se sont manifestés sur différentes mesures de pré-mathématiques chez les enfants ayant suivi notre programme par rapport aux enfants du groupe contrôle.

Contribution 2

Un outil sur tablette tactile facilitant l'autoévaluation à l'école primaire (7639)

Denise Villányi, Romain Martin, Philipp Sonnleitner & Antoine Fischbach
Université du Luxembourg, Luxembourg

En théorie, il y a consensus sur les effets bénéfiques de l'autoévaluation. Néanmoins, celle-ci est peu pratiquée dans les salles de classe et un doute persiste relatif aux capacités des élèves de l'école primaire d'évaluer leurs compétences avec justesse. Un outil innovateur est au centre de notre projet : un outil d'autoévaluation sur tablette tactile (SELFASSESS), conçu pour les élèves âgés de 8 à 9 ans. Cet outil leur permet d'évaluer leurs compétences en mathématiques et il est facilement applicable en salle de classe. L'outil se sert d'illustrations et d'animations afin de réduire l'impact de la langue (écrite) sur l'autoévaluation. Il a été appliqué auprès de deux échantillons indépendants d'élèves ($N_1 = 370$, $N_2 = 191$) issus de 42 groupes-classe de l'enseignement primaire au Luxembourg. Ces mêmes élèves ont participé au test standardisé en mathématiques, faisant partie du monitoring scolaire du Luxembourg. (a) L'analyse corrélationnelle des scores moyens des autoévaluations des élèves en mathématiques avec leurs scores du test standardisé en mathématiques, a révélé des corrélations moyennes à larges ($r_1 = .58$, $r_2 = .40$). (b) Généralement, les analyses de variance (ANOVA) et post hoc tests ont révélé des différences significatives entre les scores moyens d'autoévaluation par niveau d'item (consensus d'experts) et ceci pour chacun des trois groupes de performance formés sur base des résultats des élèves provenant du test standardisé en mathématiques. Nous en concluons que les élèves âgés de 8 à 9 ans sont capables d'évaluer leurs compétences en mathématiques avec justesse, s'ils sont équipés avec un outil adapté à leurs besoins.

Contribution 3

Les enjeux politiques, éducatifs, scientifiques et technologiques de la mutation numérique des évaluations : discussion et illustrations dans le contexte français (7640)

Thierry Rocher

Ministère de l'éducation nationale, France

En France, les programmes d'évaluations standardisées des compétences des élèves sont en phase de mutation vers le tout numérique. Cette transformation fait apparaître de nouvelles opportunités, mais elle soulève également de nouvelles questions, renvoyant à des enjeux qui dépassent le seul champ de la mesure en éducation.

Nous distinguons ici quatre niveaux d'enjeux, s'agissant de la mutation des évaluations vers le tout numérique : enjeux politiques, éducatifs, scientifiques et technologiques. Nous nous proposons de discuter ces enjeux, en les illustrant à travers des exemples concrets, dans le contexte français.

Ces exemples sont tirés de programmes d'évaluation mis en œuvre récemment dans le contexte français : évaluation massive en ligne d'environ 800 000 élèves, pour répondre à une demande politique de pilotage local ; programme d'évaluation de « nouvelles compétences », en lien avec la révolution technologique et les nouveaux programmes scolaires ; développement de situations d'évaluations innovantes, dites interactives, dans le champ des mathématiques et des sciences ; mise en place d'un partenariat international concernant le développement et le partage de technologies et de contenus.

Contribution 4

NUMTEST : Évaluation non verbale de compétences mathématiques de base (7641)

Max Greisen, Caroline Hornung, Romain Martin & Christine Schiltz

Université du Luxembourg, Luxembourg

Alors que les compétences numériques sont fondamentales dans la société moderne, on estime qu'entre 5 et 7% de personnes souffrent de dyscalculie développementale. Néanmoins, les outils de diagnostic disponibles requièrent tous une certaine maîtrise de la langue dans laquelle leurs contenus sont rédigés, ce qui rend difficile la comparaison internationale des résultats et peut mener au camouflage des réelles compétences numériques des participants s'ils ne maîtrisent pas suffisamment cette langue. Cette situation était à l'origine de ce projet dont l'objet est de développer un outil d'évaluation des compétences numériques de base pour tablettes tactiles en se passant d'instructions et de contenus à caractère verbal. Nous employons des contenus et instructions animés à la place des textes traditionnellement utilisés. Au lieu de recevoir une instruction verbale écrite ou orale quant à la tâche à effectuer, les participants regardent une vidéo montrant la main d'une personne qui accomplit la tâche correctement à plusieurs reprises. À cette date, deux études ont été menées avec ces nouvelles tâches. Deux groupes de participants ont été examinés : un premier groupe recevait des instructions verbales explicites quant aux tâches à effectuer, l'autre groupe recevant des instructions vidéo animées pour les mêmes exercices. Nous avons observé que le format de l'instruction (verbale ou non verbale) ne semble pas affecter négativement la performance des sujets aux tâches proposées,

tout en restant indépendant des langues qu'ils maîtrisent. De plus, nous avons trouvé que le pourcentage de participants qui ont dû répéter une session d'entraînement préalable au test était, selon la tâche, souvent significativement inférieur dans le groupe ayant reçu des instructions non verbales. De façon générale, ces résultats suggèrent que des instructions non verbales animées peuvent constituer une alternative valide aux instructions et contenus verbaux classiques dans l'évaluation des compétences mathématiques de base.

Contribution 5

Évaluation du potentiel cognitif sur tablette tactile : L'exemple du « TCP » (7642)

Claire Muller, Yanica Reichel & Romain Martin

Université du Luxembourg, Luxembourg

Les tablettes tactiles offrent une toute nouvelle gamme de possibilités dans le domaine de l'éducation. L'intuitivité de cet outil inspire des approches novatrices pour l'évaluation de compétences, qui sont mieux adaptées aux besoins spécifiques des étudiants que les tests conventionnels. Dans la présente communication nous présenterons le « Test of cognitive potential » (TCP), un test de raisonnement développé au sein du Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). Avec ses instructions non verbales, présentées par vidéo, ce test donne la possibilité de mesurer le raisonnement logique indépendamment de toute langue, ce qui pourra contribuer à une réduction d'inégalités dans le système scolaire. Le TCP répond donc à une demande très concrète du terrain. Dans un contexte langagier complexe, comme celui du Luxembourg, la distinction entre troubles de l'apprentissage et simples retards dans la compréhension de la langue d'instruction est cruciale pour trouver le soutien scolaire optimal pour chaque élève. Pour cela, le potentiel cognitif, sans biais de langue, doit être évalué en même temps que la performance scolaire.

En utilisant des données recueillies auprès d'élèves luxembourgeois du cycle 3.2 (âge moyen de 10 ans, N = 280), nous montrerons que la performance d'élèves ayant eu des instructions non verbales (n = 136) est similaire à celle d'élèves ayant eu des instructions verbales (n = 144) sur une série de tâches de raisonnement logique. De plus, nous présenterons des observations sur la comparabilité de la version tablette tactile du test (n = 104) et de la version papier crayon (n = 176). Nous terminerons avec une réflexion critique des avantages et défis à relever dans l'utilisation de tablettes tactiles en situation de test.

Contribution 6

Les enjeux et conditions liés à l'intégration numérique et aux évaluations d'apprentissage dans les écoles luxembourgeoises (7643)

Amina Afif

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg

Depuis 2015, le Luxembourg a multiplié ses efforts en matière d'investissement dans la technologie éducative. Un tel investissement vise un « return on instruction » qui ne consiste pas à s'interroger exclusivement sur l'utilisation du numérique dans les apprentissages, mais davantage sur son

amélioration. La technologie permet une évaluation adaptative des apprentissages et fournit aujourd'hui un retour efficace, en temps utile, au moment où l'élève en a le plus besoin. Les premiers résultats issus d'évaluations numériques sont encourageants et indiquent un impact positif du numérique à l'école. Cependant, il importe d'insister sur le fait que l'amélioration des acquis scolaires ne peut s'opérer qu'à la condition de l'existence d'une certaine synergie entre les enseignants et les technologies, d'un plan de mise en œuvre systémique et d'une vision à long terme incluant un véritable changement pédagogique. Cette présentation mettra en lumière les défis relevés dans la création d'un nouvel environnement adaptatif pour l'apprentissage des mathématiques ainsi que les réflexions en cours relatives aux prochaines évaluations numériques nationales pour mesurer les compétences des élèves en langues et en sciences.

Contribution 7

Épreuves communes en Suisse francophone : quelles opportunités, quels défis technologiques ? (7644)

Sophie Tapparel & Oliver Proserpi

Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

Cette communication a pour objectif de discuter des opportunités et des défis liés à la réalisation d'un dispositif d'évaluation externe basé sur la mutualisation d'items existant en version informatisée ou en version papier-crayon.

En Suisse, l'éducation relève principalement de la compétence des cantons. Dans le domaine de l'évaluation, les pratiques cantonales sont diverses : les finalités de l'épreuve, les disciplines, les degrés scolaires et le support de l'épreuve (informatisée vs papier-crayon) varient d'un canton à l'autre. Au niveau national, des tests informatisés ont été introduits en 2016.

Le dispositif d'évaluation étudié (Projet EpRoCom) consiste à la mise à disposition des enseignants et des cantons suisses romands d'une banque d'items valides, pertinents, fiables et fondés sur les objectifs du plan d'études (PER). Cet instrument concrétise différents articles issus de convention et concordat scolaires adoptés en Suisse romande. Le principe d'alimentation de la banque d'items repose sur la mutualisation des items cantonaux et nationaux existant en version informatisée ou en version papier-crayon.

Cette contrainte offre l'opportunité de repenser l'évaluation des apprentissages des élèves en envisageant une éventuelle transition – version papier-crayon en version informatisée ou inversement – en articulation avec les spécificités du PER.

L'étude de la littérature portant sur les différences entre items en version informatisée et items en version papier-crayon permet de dégager, comme support à la réflexion, un certain nombre de paramètres.

Sur la base de ces considérations, une analyse a priori des items mutualisés est effectuée afin d'identifier la charge cognitive mobilisée dans la réalisation de chaque version d'items et ce eu égard à l'objet du PER visé et au type de questionnement utilisé.

Une tentative de modélisation articulant statuts des objets du PER, type de questionnement et support de l'item (informatisé vs papier-crayon) est discutée.

Contribution 8

Enseigner différemment : « Penser l'histoire au lieu de l'apprendre par cœur ». Le livre d'histoire électronique en Communauté germanophone de Belgique (mBook) : une façon nouvelle d'enseigner le cours d'histoire (7645)

Jens Giesdorf & F. Schins

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Belgique

Le mBook est le PREMIER livre d'histoire multimédias de la Communauté germanophone de Belgique. Nous l'utilisons depuis septembre 2013 dans les écoles secondaires de la troisième année à la dernière année secondaire de l'enseignement. La mise en ligne du « mBook » s'inscrit dans les « référentiels de compétences » développés dans plusieurs disciplines notamment pour le cours d'histoire mais aussi pour les cours d'allemand et de français.

Comment se présente le « mBook » ?

C'est un livre d'histoire de la Belgique de l'Est basé sur l'histoire LOCALE. Pour exemple, les vestiges de la poterie de Raeren illustrent la globalisation économique au quinzième siècle. C'est aussi un livre d'histoire de la Belgique. Ici nous abordons le thème de l'impérialisme, par le biais de la réalité du Congo. C'est également un livre d'histoire de l'Europe. L'accent étant mis par exemple sur la Grande Guerre d'un point de vue européen. C'est enfin un livre d'histoire mondiale. Nous y trouvons aussi par exemple l'émergence de l'Asie et le phénomène de la globalisation.

Les aspects TECHNIQUES et la forme sous lesquelles se présente le livre :

Le « mBook », c'est :

un livre scolaire multimédias : il se présente sous forme de nombreux textes. L'utilisateur a la possibilité d'utiliser mais aussi d'intégrer des vidéos et des animations, ainsi que des bandes sonores et davantage d'images et de photos. Ce livre est indépendant de toute plateforme ou système informatique : il est donc utilisable sur microsoft, apple, smartphone, tablette, etc. Enfin, aucune connaissance approfondie préalable en informatique n'est requise. Il est donc accessible à tous, au bout d'environ 20 minutes de manipulation.

À ce stade, le mBook doit être présenté dans un chapitre, mettant en évidence les éléments individuels et leurs avantages par rapport aux manuels scolaires imprimés. La présentation examinera également de plus près les problèmes et les difficultés liés à l'introduction de ce nouveau manuel.

Contribution 9

Évaluations numériques : quel rôle pour l'expérience utilisateur ? (7646)

Maxime Péré, Carine Lallemand & Vincent Koenig

Université du Luxembourg, Luxembourg

Marine et Arthur ont révisé toute la semaine. C'est le jour des évaluations dans tous les établissements scolaires en France. On teste les compétences en mathématiques, sur ordinateur. Marine est élève dans une école privée, elle a toujours eu de bonnes notes. Grâce au matériel disponible dans son école et à la maison, elle est habituée aux nouvelles technologies. Arthur les connaît beaucoup moins bien. Il a habituellement des notes comparables à Marine en mathématiques, sauf à cette évaluation, où Marine obtient un score bien supérieur. Leurs compétences sont-elles vraiment différentes ?

La présente communication offre un regard porté sur cette situation d'évaluation (Computer-Based Assessment ou CBA), fictive, mais instructive, à travers le filtre des interactions humains-machines (IHM) en général et de l'expérience utilisateur (UX) plus précisément.

La multiplication des évaluations dans les milieux éducatifs et professionnels ainsi que la diffusion continue des technologies (Koenig, 2015) contribuent à l'essor des travaux scientifiques sur le CBA et les IHM. Malheureusement, les ponts entre ces deux champs sont rares. Pourtant, lors d'une évaluation informatisée, certaines tâches sont spécifiques à l'exécution numérique. Ces tâches s'ajoutent à celle de la réalisation des exercices, transformant l'ensemble de l'évaluation en une double tâche dont les performances dépendent des compétences scolaires, mais aussi de la maîtrise de l'outil informatique (Koenig, 2015). Si les compétences informatiques requises sont trop élevées, l'évaluation encourt le risque de manquer de validité. Au-delà des compétences techniques, d'autres dimensions (émotionnelles, sociales) de l'expérience utilisateur peuvent potentiellement impacter l'évaluation et sa validité.

Cette présentation illustre l'importance du rapprochement entre les domaines CBA et IHM. À travers l'histoire de Marine et Arthur, et des retours d'expériences réelles, nous aborderons l'intérêt d'inclure l'UX et sa méthodologie scientifiquement validée, dans la conception de CBA.

Contribution 10

Digital4Education : Technologie et apprentissage au Luxembourg (7647)

Sidhath Mysore

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg

En 2017, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Luxembourg a entrepris de nombreuses initiatives et programmes de développement scolaire dans le domaine des TIC. D'un côté, l'offre éducative est élargie par un nouveau cycle de spécialisation de l'enseignement secondaire, dédié aux domaines de l'informatique et de la communication média. Pour mieux répondre aux besoins du 21^e siècle, cette section mise sur une approche transdisciplinaire, un apprentissage basé sur la résolution de problèmes et la cultivation d'un esprit investigateur. À partir de thèmes centraux, les élèves et les enseignants choisissent et développent des défis, dont la planification et l'exécution sont des éléments centraux de l'apprentissage et alimentent les branches disciplinaires.

Ces approches pédagogiques visent à augmenter l'autodétermination de l'élève et à promouvoir l'esprit entrepreneurial, tout en fournissant une perspective holistique de projets touchant l'informatique et la communication. Il s'agit ainsi de pourvoir les élèves d'une aptitude à concevoir des solutions technologiques face aux défis sociaux de l'avenir (voir projet de « la nouvelle section I au lycée : Informatique et communication »).

D'autre part, un programme d'infrastructure prévoit de fournir des tablettes tactiles à 50% des élèves de l'enseignement secondaire dans les années à venir. Afin de dépasser une simple substitution des outils, et de permettre une transformation plus profonde de l'apprentissage, les écoles embarquent sur un projet d'innovation en étroite collaboration avec le ministère et ses services qui vise à cultiver et promouvoir l'innovation pédagogique, tout en permettant aux établissements d'évoluer selon leur profil et plan de développement scolaire (voir projet « one2one- En route vers la stratégie nationale de déploiement de classes iPad »).

Cette présentation de projets dans ce domaine en plein essor illustre les nombreux défis que se posent les acteurs du système éducatif lors du développement et de l'assurance de la qualité du système éducatif luxembourgeoise – afin de répondre aux besoins rapidement changeants du 21e siècle.

Ateliers de l'axe 3

Session 1

Atelier A.3.1

Animateur : Marc Demeuse

Evaluation à l'ère du numérique : continuité ou rupture ? (7594)

Robert Reuter, Christian Meyers & Gilbert Busana

Université du Luxembourg, Luxembourg

Face aux nouveaux défis qui se posent à la société-monde du 21^e siècle, les « techno-prophètes » présagent que la numérisation nous aidera à améliorer l'éducation des futures générations (Dräger & Müller-Eiselt, 2015 ; Khan, 2013 ; Cuban, 2003). L'évaluation des apprentissages assistée par ordinateur deviendrait notamment plus efficiente, plus pratique, plus flexible, plus rapide, plus objective, plus accessible, plus sécurisée, plus juste et plus économe.

Par contre celle-ci reste souvent dans la continuité de pratiques existantes (Substitution ou Augmentation dans le modèle SAMR de Ruben Puentedura, 2006), donc limitée à la reproduction de connaissances déclaratives et de procédures fixes. Les ordinateurs sont en effet mieux aptes à rapidement corriger les réponses des apprenants à des tests standardisés et fermés.

De plus, pour nous la révolution numérique incarne plus un grand défi qu'une solution miracle pour l'évaluation des apprentissages (scolaires ou autres). En effet, dans un monde où la numérisation mène à une croissance exponentielle et à une diffusion ultra-rapide des informations et à leur accès de plus en plus libre et facile, il ne suffit plus d'accumuler des connaissances, ni de simplement les reproduire. Mais il faut être capable de savoir où aller chercher des informations, comment juger leur crédibilité et utilité et comment les utiliser pour résoudre des problèmes. L'évaluation des apprentissages ne pourra donc plus se limiter à mesurer la capacité des élèves à mémoriser et à reproduire des informations mais devra s'aligner sur les nouveaux objectifs d'une éducation préparant les futures générations à affronter les défis d'un monde globalisé et connecté (cf. modèle des 21st century skills ; Trilling & Fadel, 2009). La question fondamentale qui se posera pour l'évaluation des apprentissages sera celle de savoir comment évaluer des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) complexes, dynamiques et changeantes.

La question de l'utilisation des technologies numériques à des fins d'évaluation nous semble donc secondaire par rapport à la question de la transformation de l'évaluation afin qu'elle nous permette de répondre aux défis de la révolution civilisationnelle provoquée par la présence des technologies numériques et leur expansion irrémédiable dans nos pratiques culturelles, sociales, économiques, politiques et pédagogiques quotidiennes. Dans cette communication nous ne viserons pas nécessairement à fournir des réponses toutes faites, mais à stimuler le débat sur les relations mutuelles entre révolution numérique et évaluation en milieu scolaire, en termes d'innovations évolutives ou disruptives (Christensen, Johnson & Horn, 2008).

Quand le numérique défie la mesure. Comment veiller à la qualité de certifications en langue professionnelle au format numérique ? (7602)

Dominique Casanova*, Alhassane Aw* & Marc Demeuse**

*Chambre de commerce et d'industrie de région Paris - Île-de-France, France

**Université de Mons, Belgique

Si beaucoup de chemin a été parcouru dans la numérisation des tests à grande échelle, la modalité numérique et loin d'être généralisée, notamment dans des situations à enjeu où on peut craindre que l'utilisation de l'ordinateur n'altère la mesure du construit.

Cependant, à une époque où les téléphones intelligents sont particulièrement répandus et où de nombreuses personnes utilisent depuis leur enfance davantage l'ordinateur que le papier, c'est peut-être au construit de tenir compte de la réalité de la société numérique dans laquelle nous évoluons.

Ces constats sont notamment présents dans le domaine des évaluations linguistiques à forts enjeux, où des études ont montré que la manière d'écrire diffère selon qu'on utilise un traitement de texte on qu'on rédige sur du papier, que la prise de notes d'une intervention orale n'est pas la même sur papier et sur ordinateur et où des différences apparaissent dans les évaluations de copies selon qu'elles sont manuscrites ou dactylographiées.

La CCI Paris Ile-de-France a fait le choix de tirer parti des possibilités offertes par le numérique à l'occasion de la refonte de ses diplômes de français professionnel. Ainsi la compétence Comprendre et traiter de l'information n'est-elle évaluée qu'au moyen d'activités électroniques, qui permettent de modéliser et de corriger automatiquement des tâches plus représentatives du monde professionnel que ce qu'il était possible de proposer au format papier/crayon.

Dans cette communication, nous ferons part du dispositif mis en œuvre pour veiller à la qualité de la mesure de ces certifications. Nous nous intéresserons notamment aux défis posés par ces nouveaux formats d'activité en termes de dimensionnalité, d'indépendance locale des items et la modélisation au moyen de la théorie de réponse aux items.

L'expérience utilisateur de l'évaluation numérique : un facteur des performances mesurées ? (7604)

Maxime Péré

Université du Luxembourg, Luxembourg

Les avancées dans le domaine de l'évaluation assistée par ordinateur (CBA) sont nombreuses. Parmi celles-ci figurent, par exemple, l'utilisation de fichiers logs et de données multicanaux, les évaluations de nouveaux construits, les modèles psychométriques, etc. (Scherer, Greiff & Kirschner, 2017). Cependant, aucune ne semble considérer un problème pourtant fondamental : l'absence d'une théorie cognitive spécifique de ces situations d'évaluations.

Cette communication a pour but de contribuer aux réponses à ce problème en présentant une approche issue du champ des interactions humain-machine (IHM) : « l'expérience utilisateur » ou UX (Hassenzahl, 2013).

Le fondement de l'évaluation est de produire une mesure valide des compétences. Cependant, des différences d'expériences avec la plateforme d'évaluation entre les utilisateurs conduisent à des modifications comportementales, et par conséquent influencent les performances mesurées. La mesure de ces performances comprend donc à la fois les compétences académiques recherchées, mais aussi une partie indésirable relative à l'interaction avec le système d'évaluation (Koenig, 2015). C'est là que réside l'intérêt de l'approche UX. Elle définit une large gamme de facteurs pouvant influencer l'expérience utilisateur et les comportements qui s'ensuivent. Déterminer plus précisément ces facteurs dans le champ du CBA permet de réduire leur impact et d'améliorer dans le même temps la validité de l'évaluation.

Une étude exploratoire illustrant la pertinence de l'approche UX dans le CBA est présentée. Pour évaluer l'expérience des élèves sur la plateforme web d'évaluation, nous avons utilisé une approche méthodologique mixte quantitative par questionnaire (N = 11.000) et qualitative, combinant observation et entretiens de groupe (N = 54). Les résultats sont discutés au regard de la validité de l'évaluation.

Attitudes des étudiants vis-à-vis de l'évaluation numérique : étude de cas des étudiants inscrits en mastère en didactique des disciplines à l'ISEFC - Université Virtuelle de Tunis (UVT) (7493)

Najoua Fezzaa Ep Ghriss

Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue, Tunisie

Face au potentiel numérique qui ne cesse de révolutionner les approches pédagogiques et avec elles un bouleversement des pratiques d'évaluation dans le sens de multiplication des formes et diversification des outils (Ladage, 2015), les enseignants se trouvent confrontés à des nouveaux défis. En effet, en plus des aléas de l'environnement virtuel qui augmentent le risque d'instabilité des situations et peut engendrer chez les enseignants une perte de leurs propres repères professionnels (Bandura, 2002), ceux-ci pourrait être confrontés explicitement ou implicitement à des formes de résistance chez les étudiants. Car imprégnés tout le long de leur cursus scolaire et universitaire de l'évaluation « face to face », il n'est pas exclus que ces étudiants aient de difficultés à adhérer aux pratiques de l'évaluation virtuelles. D'où l'intérêt de cette recherche qui vise l'exploration des attitudes (Morissette et Gingras, 1989) des étudiants vis-à-vis de l'évaluation numérique afin de diagnostiquer les lieux de blocage, ce qui favoriserait l'instauration d'un climat de confiance susceptible développer un nouveau rapport à l'évaluation et conséquemment au savoir.

Cette recherche en cours s'appuie sur une enquête par questionnaire (méthode de Likert), auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits à l'ISEFC (filiale de l'UVT). Les premiers résultats révèlent des doutes quant à la fiabilité de l'évaluation numérique et des attitudes mitigées envers son efficacité. En effet, les étudiants interrogés expriment une attitude plutôt ambivalente à l'égard des nouvelles pratiques de l'évaluation : d'une part ils mettent en question l'efficacité de l'utilisation des outils numériques à des fins d'évaluation, notamment qualitative, des acquis en général, et encore moins des compétences complexes. D'autre part ils y voient une alternative pour démystifier l'opération d'évaluation et échapper au regard « traqueur » de l'évaluateur, considéré par la plupart source de perturbation psychologique.

Portrait des stratégies de créacollage numérique utilisées par des étudiants universitaires québécois : réflexions quant à leur incidence sur l'évaluation (7552)

François Vincent, Martine Peters, Sylvie Fontaine & Tessa Boies

Université du Québec en Outaouais, Canada

En cette ère où les technologies de l'information et des communications (TIC) prennent de plus en plus de place, notamment dans les pratiques scolaires, il semble pertinent de considérer les bouleversements que cela occasionne sur l'évaluation, en ce qui concerne entre autres les pratiques d'écriture. En effet, l'utilisation des travaux écrits dans une perspective évaluative est courante à l'université, et il faut connaître les compétences et stratégies sollicitées en fonction du médium, afin d'assurer une cohérence entre les pratiques effectives, les apprentissages proposés et les pratiques évaluatives. Les étudiants universitaires utilisent les TIC lors des travaux écrits, mais nous ne disposons

pas de données précises quant aux différentes stratégies qu'ils adoptent. Nous retenons pour la présente recherche le cadre conceptuel des stratégies de créacollage numérique (SCN) (Peters, 2015). Les scripteurs les mobilisent en faisant appel à différentes ressources numériques, qui sont recueillis, analysés et sélectionnés afin d'être agencés dans le cadre d'une nouvelle production écrite. Les SCN visent à soutenir les compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement dans une dynamique constructive, créative, productive, évolutive et non-itérative.

Notre objectif est d'identifier les SCN utilisées par les étudiants universitaires. L'échantillon (N=700), issu de 7 universités québécoises, a complété un questionnaire en ligne comprenant, en plus des questions d'ordre sociodémographique, 55 questions portant sur les pratiques d'écriture scolaires et sur les SCN. Au-delà des statistiques descriptives, nous avons effectué une analyse de variance à plan factoriel afin de tester l'effet de variables indépendantes catégorielles (sexe, âge, catégorie du programme de formation, université) sur les variables dépendantes (SCN).

Nous mettrons en évidence les SCN utilisées ou non par les étudiants, de même que l'influence de leurs caractéristiques individuelles sur l'utilisation des SCN. À partir des résultats, nous réfléchirons aux incidences des SCN et des pratiques déclarées sur la formation et l'évaluation universitaires.

Numérisation, veille pédagogique et évaluation de la performance de l'université marocaine (7636)

Kaoutara Elomari

Université Mohammed V de Rabat, Maroc

Parmi les questions vives qui animent les travaux de recherche pour le développement des TIC en éducation et formation se présente actuellement celle de veille pédagogique à travers l'évaluation de la performance des établissements.

Dans le cadre du système universitaire, la question d'évaluation de la performance constitue un souci majeur des acteurs que ça soit au niveau pédagogique, scientifique ou de gestion des ressources. La numérisation de l'éducation et de la formation a produit un très grand volume d'informations relatives à ces domaines. Une bonne exploitation de ces masses de données peut permettre d'évaluer d'une manière facile, continue et pertinente le rendement des institutions universitaires et des filières, l'efficacité budgétaire et la qualité de la recherche scientifique.

Cette veille pédagogique interne qu'on peut assurer via le numérique est l'objet de ce travail de recherche empirique visant à répondre à la question : Dans quelle mesure les institutions universitaires exploitent-elles les données numériques de leurs systèmes d'information au service de l'évaluation des performances et à quel point cet usage peut jouer le rôle de veille pédagogique universitaire ?

L'étude menée au sein de l'université Mohamed V de Rabat a révélé une forte relation positive entre le développement du système d'information et l'amélioration de l'autoévaluation du rendement des établissements ainsi que le contrôle de gestion financière. Et concernant l'évaluation de la qualité de la recherche scientifique la corrélation est faible.

Cependant le manque est exprimé en matière des indicateurs de mesure, de calcul d'efficacité et de benchmarking, d'où le besoin à des logiciels spécialisés.

Comment innover à l'ère du numérique ? Le diagnostic des enseignants de 44 établissements scolaires (7496)

Jean-Marie De Ketele* & Bernard Hugonnier**

*Université catholique de Louvain, Belgique

**Institut catholique de Paris, France

La pression à l'innovation, notamment à l'aide du numérique, est de plus en plus forte au sein des établissements scolaires, de sorte que les enjeux concernant l'innovation ont fait et continuent à faire l'objet de nombreuses recherches académiques. Par ailleurs, les travaux se multiplient sur les opportunités offertes par les outils numériques pour innover et ils occupent une place importante dans les colloques internationaux (y compris ceux de l'ADMEE).

Ces travaux sont pour l'essentiel produits par des chercheurs. Les compléter par un diagnostic établi par les enseignants eux-mêmes est indispensable dans la mesure où aucune innovation ne peut se développer sans eux. Ceci a été réalisé dans le cadre d'une enquête qui a porté sur 109 enseignants dans 44 établissements (21 écoles et 23 établissements du secondaire) de l'enseignement catholique de la Gironde. Le traitement des résultats a été opéré par une double approche : une analyse de contenu très exhaustive des réponses ouvertes et la création de trois indicateurs mesurant le niveau d'utilisation de méthodes pédagogiques efficaces et innovantes par les enseignants ; le niveau d'intérêt pour l'innovation par les enseignants et le niveau de soutien de l'innovation par la direction.

Au-delà de constats importants et de leçons à tirer pour les acteurs locaux, cette étude vient conforter et questionner un certain nombre d'analyses antérieures, comme par exemple : celles qui portent sur les transformations de systèmes éducatifs (voir l'état de la question par Rey, 2016) ; celles sur les tensions entre innover, rénover, réformer (voir les auteurs cités en introduction) ; celles sur l'innovation comme processus institutionnels s'étalant dans un temps long (DeKetele, 2010 ; Bouvier, 2017).

En route vers l'évaluation numérique par l'utilisation du BYOD (Bring Your Own Device) comme support d'évaluation et de formation en année de spécialisation en intégration des technologies nouvelles au service de l'enseignement : Comment y parvenir ? (7555)

Marc Hamelrijckx & Arlette Vanwinkel

Haute École Francisco Ferrer, Belgique

La présentation met en évidence une analyse de pratiques visant à co-construire différents outils d'évaluation par le numérique utilisés dans le cadre d'une spécialisation en TICE.

L'objectif du dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP) présenté est double. D'une part, il vise à s'approprier de manière continue les ressources technologiques au service de l'évaluation et, d'autre part, à construire des séquences didactiques intégrant les TICE.

La communication se centre sur le premier objectif. La présentation débute par le contexte de cette formation en regard de la triple concordance de Tyler (1949), appelée aussi alignement pédagogique de Biggs (1999). Dès l'approche du contexte, l'évaluation occupe une place de choix, notamment pour la sélection d'applications et de sites. Une analyse méthodologique du DAP élaborée selon le modèle des paradigmes de Leclercq et Poumay (2008) sera présentée. Elle met en évidence le cheminement de l'appropriation des TICE comme outil d'évaluation. Une seconde analyse selon le modèle de l'AECA (Frenay & Bédard, 2004) permet la mise en évidence de la question du transfert ou non. Celle-ci est abordée au travers d'une mise en situation contextualisée.

L'analyse des activités d'apprentissage selon le modèle Hy-sup (Peraya & al., 2012) met en évidence diverses formes d'évaluation formative utilisée selon le positionnement « écosystème » de la classe inversée. Une prise de recul pour évaluer à l'aide de Device a été réalisée. Une recherche des avantages et inconvénients de chaque système d'évaluation via les device sera proposée. Une ébauche de l'évaluation de la co-construction selon le modèle RUFDATA (Bonamy, J., Charlier, B. et Saunders, M., 2001) est en cours de processus. La question posée est celle de la qualité de cette méthode et de son effet réel.

La conclusion revient notamment sur la triple concordance au travers du modèle des TICE de Donnelly (2011).

Evolution des préoccupations de futurs enseignants au sein d'un dispositif d'autoévaluation soutenue par l'outil vidéo (7565)

Nathalie François, Stéphanie Noël & Florence Pirard

Université de Liège, Belgique

Lors de l'année académique 2016-2017, dans le cadre de la formation d'agrégation d'enseignants du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation, les formatrices ont eu la volonté de soutenir et de guider davantage les futurs enseignants (FE) dans une prise de recul sur leurs pratiques. Ces futurs agrégés effectuent des stages dans l'enseignement général ainsi que dans l'enseignement professionnalisant à raison de 40h d'enseignement. Le dispositif mis en place amenait les étudiants à s'autoévaluer sur la base d'une autoscopie d'une leçon de leur choix lors de leurs deux premiers stages (François et Noël, 2017). Cette démarche structurée, explicitée au cours et reprise sur un support donné aux futurs enseignants, faisait l'objet d'un compte-rendu au sein de leurs rapports de stages, les formatrices pouvaient dès lors évaluer la qualité de leur analyse et rendre un feedback formatif aux étudiants.

Cette communication présentera les effets perçus sur la base des traces écrites des étudiants. L'équipe encadrante a notamment pu relever dans quelle mesure les préoccupations (Durand, 1996) des futurs enseignants pouvaient ou non évoluer d'un stage à l'autre. Au-delà de ces préoccupations, les formatrices peuvent également appréhender la manière dont les étudiants s'approprient ou non le canevas proposé. Cette perspective est indispensable car au-delà de la leçon filmée, les formatrices visent une généralisation de l'activité d'analyse de la pratique en vue de favoriser une posture de praticien réflexif de qualité, essentielle au métier d'enseignant.

Les formatrices reviendront également sur les perspectives envisagées afin de renforcer le dispositif. Des modifications seront apportées à certaines étapes de la démarche et présentées systématiquement aux étudiants. De plus, une séance de pratique réflexive collective pourrait faire l'objet d'une exploitation de la démarche d'auto-hétéroscopie (Beckers, 2012) en sous-groupes. Ce moment serait l'occasion de favoriser la « mise en relation » de l'activité visionnée par le formé et ses pairs avec leur propre activité de travail (Flandin, Leblanc & Muller, 2015) grâce au partage de points de vue et ainsi, soutenu par l'équipe de formatrices, favoriser l'appropriation de gestes professionnels efficaces.

Apports du numérique dans la remédiation aux erreurs lors de l'apprentissage du système nerveux en seconde. Cas des écoles privées au Liban (7394)

Rosette Nahed & Fadi El Hage

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

Partant des principes de la pédagogie différenciée qui octroie à l'élève le droit d'apprendre selon son propre rythme et en fonction de choix individuels parmi un éventail de possibilités dont l'apprentissage collaboratif, nous nous sommes appuyés sur le concept de l'apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance (AEED) qui constitue une nouvelle perspective dans l'accompagnement pédagogique. Nous avons étudié l'impact de ce type d'accompagnement à distance sur le dépassement des obstacles et des erreurs faites par les élèves en difficulté, lors de l'apprentissage du système nerveux en classe de seconde. Nous avons ensuite comparé l'efficacité d'un tel dispositif (63 élèves dans les classes expérimentales) avec celui d'un accompagnement en présentiel (58 élèves dans les classes témoins). Des obstacles et des erreurs d'ordre conceptuel, méthodologique, didactique, épistémologique, psychologique et idéologique ont été identifiés, suite à une évaluation sommative à la fin d'un enseignement « traditionnel » auprès de 288 élèves de la classe de seconde. L'analyse de ces erreurs nous a permis de relever les objectifs d'apprentissage non atteints. Ceci nous a conduits à la mise en place de la plateforme d'accompagnement interactive (PAI) visant la remédiation à ces erreurs. Les résultats ont montré que l'apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance (AEED) via cette plateforme, constitue une piste pour l'amélioration du rendement des élèves, la construction d'un nouveau rapport au savoir et le développement de compétences chez les élèves en difficulté, telles que la restitution des connaissances, le raisonnement et notamment la communication, et qu'il présente plusieurs avantages par rapport à la remédiation classique.

L'utilisation de la tablette tactile pour évaluer en gymnase (7475)

Hugo Beausoleil

Université de Montréal, Canada

Depuis les années 2000, les Québécois utilisent davantage et sciemment les nouvelles technologies. En 2016, la moitié des adultes possèdent une tablette tactile (CEFRIQ, 2016). Ce phénomène social émergent de l'usage de la tablette tactile au quotidien s'est rapidement propagé dans les institutions scolaires québécoises. Karsenti et Fiévez (2014) estiment que plus de 25 000 élèves les utilisent de façon quotidienne dans les écoles québécoises. Plusieurs matières scolaires, dont l'éducation physique et à la santé (EPS), utilisent couramment les tablettes tactiles pour aider et bonifier l'apprentissage des élèves. Ainsi, on assiste, dans les gymnases, à l'évaluation ayant recours au numérique. L'évaluation en EPS porte essentiellement sur l'action motrice qui est un événement éphémère. La tablette tactile permet d'immortaliser ces événements et l'élève a désormais un accès direct à l'information sur sa prestation grâce à l'utilisation de la vidéo, de certains outils de consignation et des grilles d'observation. L'usage de cette nouvelle ressource numérique bouleverse le rôle de l'éducateur physique. L'utilisation des tablettes tactiles en EPS semble proposer un progrès en évaluation, car elle permet de réaliser plus efficacement des tâches d'évaluation dites traditionnelles ou d'accomplir des tâches d'évaluation novatrices. Appuyée par une revue de la littérature et l'observation des praticiens, cette communication fait un tour d'horizon des stratégies d'évaluation en EPS à l'aide de la tablette tactile. Elle abordera aussi les effets de son utilisation sur les dimensions pédagogiques, dont la différenciation et les compétences des élèves et des enseignants nécessaires à son utilisation. Plusieurs exemples concrets, précis et détaillés seront présentés pour les ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial donnant lieu à une discussion sur les défis et les transformations de la relation pédagogique qu'apporte ce nouvel outil, entre autres, au moment de l'évaluation en EPS.

Le compagnonnage cognitif numérique : un environnement propice au développement du raisonnement clinique ? (7472)

Marie-France Deschênes & Johanne Goudreau

Université de Montréal, Canada

Problématique : L'intégration des stratégies éducatives numériques demeure un défi dans les programmes de formation en sciences infirmières. L'utilisation exclusive de celles-ci ne promet pas d'emblée des apprentissages chez les étudiants (1-3). Insuffisamment associées à des modèles cognitifs d'apprentissage, les perspectives théoriques qui sous-tendent le développement des stratégies numériques demeurent peu documentées, particulièrement face au développement du raisonnement clinique infirmier (2, 4). De plus, elles intègrent rarement un étalage des processus cognitifs et métacognitifs engagés chez les experts. Dans tous les cas, les étudiants accèdent difficilement ou sporadiquement aux stratégies cognitives utilisées par les experts dans des situations professionnelles simulées sur le web. Ceci dit, comment mieux tirer profit du raisonnement clinique des experts et créer un mode d'accompagnement numérique du raisonnement clinique infirmier ?

Perspective des chercheuses : Réfléchir l'apport potentiel d'une formation par concordance (5) dans les programmes de formation en sciences infirmières. Plus précisément, la perspective du compagnonnage cognitif (6, 7) sera abordée face à l'utilisation novatrice d'une formation par concordance et ce, comme mode d'accompagnement numérique à l'apprentissage.

Méthodologie : Une revue de la portée (8) est amorcée par les chercheuses afin de cibler les considérations théoriques sous-jacentes à la conception d'environnements numériques à l'apprentissage du raisonnement clinique infirmier. Quelques résultats préliminaires laissent entrevoir un manque d'explicitation entourant le compagnonnage cognitif abordé à la conception et à l'utilisation de ces environnements.

Discussions et conclusion : L'apprentissage par des environnements numériques suggère une perspective théorique solide à établir afin d'offrir un accompagnement propice au développement de la compétence. L'intérêt des chercheuses repose sur l'exploration d'une formation par concordance en sciences infirmières. Il est suggéré que le compagnonnage cognitif manifeste sera numériquement facilité par les explicitations des experts et qu'il établira un lien cohérent entre l'approche du compagnonnage cognitif, le design de l'environnement numérique utilisé et le développement de la compétence.

Evolution de l'utilisation d'un outil d'entraînement à la résolution de QCM de physique au fil des ans et des sections d'études auxquelles il est proposé (7564)

Pierre-Xavier Marique & Maryse Hoebeke

Université de Liège, Belgique

Lors du colloque de l'Admee-Europe en 2016, nous avons eu l'occasion de présenter un nouvel outil développé par l'Université de Liège. Ce nouvel outil, appelé « simulateur d'examens », a été intégré à une plate-forme de cours en ligne préalablement développée en soutien des cours donnés en présentiel. Ce dispositif a pour objectif d'entraîner les étudiants ayant un cours de physique dans leur programme d'études supérieures, à la résolution de questions à choix multiples spécifiques à cette matière.

En se connectant, l'étudiant est invité à fixer 3 paramètres : la durée maximale qu'il désire consacrer au test, la matière sur laquelle il souhaite se tester et le niveau de compétence qu'il pense détenir (ou le niveau de difficulté du test qu'il souhaite).

Lors de l'année académique 2015-2016, près de 400 étudiants inscrits en médecine (69,7 % de participation) avaient utilisé cet outil sur base volontaire. L'année académique suivante, le simulateur a également été mis à disposition des étudiants inscrits en première année de dentisterie. Cette année, l'outil est également accessible aux étudiants inscrits en sciences biomédicales. Il s'agit donc d'un public étudiant varié qui aura la possibilité de s'entraîner et de s'auto-évaluer grâce à cet outil.

Lors du colloque de l'Admee-Europe 2018, les résultats liés à l'analyse des traces d'utilisation de ces différents étudiants au cours de ce quadrimestre seront présentés. Ils seront comparés avec les résultats antérieurs. Par ailleurs, il sera particulièrement intéressant de comparer les différences de stratégies d'utilisation et de performances selon la section à laquelle les étudiants appartiennent.

De manière générale, 3 axes de recherches seront privilégiés :

- la participation et l'utilisation du dispositif,
- la performance à l'examen et les éventuels liens pouvant être mis en évidence avec la fréquence d'utilisation du simulateur, et
- la perception que les utilisateurs ont de cet outil.

L'évaluation par les QCM interactifs des apprentissages en ligne (7615)

Ghizlane Chemsî, Mounir Sadiq, Mohamed Radid & Mohammed Talbi

Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Face à la massification et à l'hétérogénéité des publics étudiants, les enseignants se trouvent confrontés dans leur travail quotidien à la conception de situations d'apprentissage interactive. Cette situation entraîne de nouvelles pratiques pédagogiques en s'appuyant sur les technologies numériques, grâce à leurs capacités interactives, elles ont le potentiel de guider les étudiants à mieux apprendre. Cette recherche montre, à partir d'une étude effectuée pour l'enseignement du module langue et terminologie qu'insérer régulièrement des QCM dans un environnement numérique de travail améliore les performances d'apprentissage des étudiants. Cette stratégie pédagogique est basée sur la mise en place de cours en présentiel et des QCM à renseigner sous Moodle après chaque séance de cours. L'ensemble des notes de QCM permettent une partie d'évaluation formative des connaissances acquises.

Axe 4 : Evaluation et politiques de régulation de la qualité

Symposiums de l'axe 4

Symposium S.4.1

Des dispositifs et programmes de remédiation cognitive au service de l'évaluation scolaire, apports cognitifs et conatifs (7616)

Responsables et discutants : Agnes Desbiens* & Natacha Duroisin**

*Université Charles de Gaulle Lille3, France

**Université de Mons, Belgique

De nombreux programmes et dispositifs existent aujourd'hui pour soutenir les habiletés scolaires des élèves (à un niveau cognitif et conatif). Ils renvoient souvent à la notion de « remédiation » cognitive, elle-même issue du courant de « l'éducation cognitive » (Büchel, 1995). Cette notion désigne les « pratiques mises en œuvre par les adultes dans le but d'aider un enfant à développer les instruments de son intelligence, en organisant à son intention des expériences d'apprentissage médiatisé » (Perret, 2016, p.85). La remédiation cognitive est une pratique mise en œuvre après une première aide inefficace, auprès d'élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Nous avons choisi de mettre en valeur certains de ces programmes ou dispositifs pour éclairer leurs contributions principales à la question de l'évaluation scolaire.

Partant du constat de faiblesses dans la maîtrise de l'estimation des grandeurs au cycle élémentaire, le programme ACE a été créé. Par le biais de la première communication, Bruno Vilette et ses chercheurs montrent comment il est possible de réinjecter les composantes de cette compétence dans l'enseignement auprès d'élèves de CP (1ère primaire) au moment où cette compétence est en pleine consolidation.

Le dispositif mis au point par Duroisin et Mengué-Topio (présenté lors de la deuxième communication) met, quant à lui, l'accent sur la nécessité d'évaluer (en particulier de façon écologique) le processus de décentration. Ce processus cognitif impliqué dans plusieurs compétences mathématiques est souvent peu identifié dans les programmes scolaires, difficilement mis en œuvre par les enseignants et, de fait, peu maîtrisé par les élèves à l'occasion d'évaluations (qu'elles soient externes ou non).

Pour la troisième communication, Agnes Gouzien-Desbiens s'appuie sur une recherche-action illustrant l'intérêt d'évaluer et de soutenir les fonctions exécutives (notamment l'attention et la mémoire de travail) parallèlement aux enseignements notionnels en orthographe pour remédier aux difficultés en orthographe d'enfants âgés de 7 à 12 ans.

La quatrième contribution, proposée par Sophie Cherrier, vise l'intégration de plusieurs des recommandations précédentes dans un dispositif innovant de formation des enseignants.

Après avoir décrit ce dispositif original, l'auteure présentera l'évaluation qui a été réalisée de cette formation.

Enfin, du même nom que le symposium, la cinquième communication intitulée « Des dispositifs et programmes de remédiation cognitive au service de l'évaluation scolaire : apports cognitifs et conatifs » est proposée par les discutants de ce symposium. Ces derniers feront part de la synthèse du symposium en mettant en exergue les liens qui existent entre les apprentissages scolaires et les

connaissances actuelles en sciences cognitives. S'ensuivra une discussion avec l'ensemble des intervenants et toutes personnes intéressées par cette thématique.

Composé de 5 communications, ce symposium permet donc à des chercheurs et des praticiens provenant de France, de Belgique et de Nouvelle-Calédonie de faire part de récentes recherches menées dans les domaines de l'évaluation scolaire et des sciences cognitives.

Contribution 1

Peut-on améliorer l'enseignement des mathématiques au primaire avec des activités basées sur l'estimation numérique et le « sens du nombre »? (7693)

Bruno Vilette*, Samantha Meyer** & Marie Hild***

*Université de Lille, France

**CHU-CIC Lille, France

***École élémentaire application Trulin-Samain Lille, France

Cette communication présente une recherche qui évalue les effets d'une progression mathématique au CP fondée sur les apports de la psychologie du développement, des neurosciences et de la didactique des mathématiques. Plus particulièrement, cette progression met l'accent sur l'importance de l'estimation numérique dans les apprentissages mathématiques (Vilette, 2016) et la familiarisation systématique des élèves au système de représentation analogique et de traitement approximatif des nombres et du calcul (Dehaene, 1997). Six classes expérimentales du secteur ordinaire (N=133) ont mis en œuvre cette progression dans sa globalité. Deux groupes témoins ont été constitués. Le premier groupe témoin (T1) est constitué de 4 classes ordinaires (N=90) qui ont expérimenté partiellement la même progression sans entraînement spécifique au sens du nombre et à l'estimation numérique. Le second groupe témoins (T2) est composé de 10 classes ordinaires (N=193) qui ont mis en œuvre une progression classique (i.e., celle que les enseignants utilisent habituellement). Une évaluation des performances mathématiques est réalisée en début et fin d'année scolaire dans les trois groupes.

Les résultats des analyses de variance (ANOVA) mettent en évidence : 1) une amélioration significative des performances arithmétiques dans les classes expérimentales comparativement aux classes témoins T1 et T2 ; 2) une amélioration également plus marquée des performances mathématiques dans les classes témoins T1 par rapport aux classes témoins T2. Globalement, les résultats de cette recherche font ressortir l'intérêt à mobiliser le système de représentation analogique et approximatif des nombres au cours des apprentissages mathématiques à l'école. La mise en correspondance répétée de ce système analogique avec les nombres symboliques et les signes arithmétiques développe chez les élèves le « sens du nombre » et permet des calculs « sensés » (par exemple, une soustraction dans N ne peut accroître le plus grand opérande). Les résultats seront discutés quant au transfert de la progression à une échelle plus large et à leurs implications pédagogiques.

Contribution 2

Les connaissances en sciences cognitives et en psychologie du développement peuvent-elles permettre d'améliorer l'enseignement-apprentissage des mathématiques ? Etude de l'acquisition du processus de décentration par des activités basées sur le jeu (7695)

Natacha Duroisin* & Hursula Mengue-Topio**

*Université de Mons, Belgique

**Université de Lille, France

Cette communication présente une recherche qui évalue les effets d'un dispositif de remédiation cognitive permettant l'exercice de l'habileté spatiale de décentration, c'est-à-dire la capacité à adopter un point de vue autre que le sien (Piaget & Inhelder, 1948 ; Beaudichon & Bideaud, 1979 ; Mounoud, 2004).

Ce dispositif a été expérimenté auprès d'élèves scolarisés (N=26) dans des établissements d'enseignement ordinaire et spécialisé en Belgique. Un traitement quasi-expérimental de type OXO a été utilisé. Le traitement expérimental consistait en une séquence de quatre séances de jeu planifiées sur quatre semaines. Un intérêt est ici spécifiquement porté aux performances de décentration des élèves lors des situations d'apprentissage.

Partant de l'analyse du curriculum prescrit, implanté et maîtrisé qui met en évidence le fait que le processus de décentration est peu identifié dans les programmes scolaires, difficilement mis en œuvre par les enseignants et, de fait, peu maîtrisé par les élèves à l'occasion d'évaluations, l'objectif poursuivi par cette communication est double. D'une part, il s'agit, pour les auteurs, de présenter le dispositif d'enseignement-apprentissage basé sur le jeu en prenant soin de préciser les notions théoriques issues du champ des sciences cognitives et de la psychologie du développement qui les ont conduits à l'élaboration dudit dispositif et de l'expérimentation. Dans un second temps, les auteurs présenteront et discuteront les résultats de recherche obtenus. Outre la mise en évidence des différences de performances entre les deux groupes constitués, les résultats permettent de montrer à quel point une évaluation de type écologique est nécessaire si l'on souhaite évaluer un processus cognitif aussi complexe que la décentration. Ce constat semble pertinent à prendre en compte lors de l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de l'habileté spatiale de décentration dans les cours de mathématiques notamment.

Contribution 3

Les connaissances en sciences cognitives permettent-elles d'améliorer l'enseignement/ apprentissage ? Illustrations à partir d'une recherche en psychologie du développement visant la remédiation cognitive de difficultés en orthographe auprès d'enfants de 7 à 12 ans par le soutien de certaines fonctions exécutives (l'attention et la mémoire de travail) (7697)

Agnès Desbiens

Université Charles de Gaulle Lille3, France

En éducation cognitive, les pratiques s'appuient sur une « approche systématique de transmission des outils du fonctionnement intellectuel » (Büchel et Paour, 2005, p.228).

Elles ont permis de montrer que les habiletés intellectuelles des élèves peuvent être améliorées grâce à des interventions spécifiques, qualifiées souvent de « programmes » ou d'entraînement. Aujourd'hui, la remédiation cognitive vise à restaurer voire compenser les fonctions cognitives déficitaires (Franck, 2012). Notre recherche-action, qui touche 107 enfants signalés en difficultés en orthographe issus des classes du CE1 au CM2 (2ème à 5ème primaire) d'un même groupe scolaire, montre l'impact de deux fonctions exécutives, l'attention et la mémoire de travail, dans l'évaluation et la remédiation de l'orthographe. Elle montre notamment que la mise en place d'une grille d'autocorrection a pu améliorer les performances en orthographe, de même qu'une information sur les conditions favorables à un sommeil réparateur suivie d'une contractualisation auprès des élèves a pu améliorer l'attention et les performances scolaires en orthographe. L'intégration des fonctions exécutives dans l'évaluation et l'analyse des difficultés des élèves a permis d'identifier plus précisément l'origine des difficultés des élèves et de construire des dispositifs de remédiation. Les fonctions exécutives, successivement entraînées, ont permis les progrès constatés chez l'ensemble des élèves de ce groupe scolaire.

Contribution 4

Evaluation de l'efficacité d'un dispositif neurosciences en classe de seconde dans le cadre de l'accompagnement personnalisé : Comment la connaissance de son cerveau et de son fonctionnement, permet à des élèves en classe de seconde d'améliorer leur apprentissage et leur autonomie ? (7699)

Sophie Cherrier

Université de la Nouvelle-Calédonie, France

Les difficultés auxquelles des élèves de classe de seconde sont confrontés notamment en termes d'apprentissage et d'autonomie ont conduit les enseignants et la direction d'un lycée de Nouvelle-Calédonie à solliciter l'ESPE pour la mise en place d'outils innovants impliquant les neurosciences. Le dispositif a pu être mené dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé dont l'objectif est de conduire les élèves vers une plus grande autonomie en leur donnant des outils appropriés. Cet enseignement fournit aux élèves de la méthodologie, de l'approfondissement et leur permet de réfléchir à leur orientation professionnelle

Le projet porte donc sur l'utilisation des neurosciences en méthodologique et notamment l'hypothèse qu'une meilleure connaissance du cerveau et de son fonctionnement favoriserait l'apprentissage des élèves mais aussi leur autonomie. Le dispositif a été mis en place sur deux années consécutives.

Il comporte deux niveaux d'action, pour les enseignants, une formation et un accompagnement dans l'élaboration des contenus, pour les élèves, les contenus eux-mêmes. Quatre thématiques sont explorées : apprendre à apprendre, la mémoire, l'attention, la mise en œuvre de stratégies. Le dispositif se déroule en plusieurs étapes, observation des pratiques initiales, formation proprement dite, suivi de l'élaboration des outils et mise en place de ces outils. L'évaluation du dispositif se fonde sur la mesure de l'impact et du transfert de ces connaissances nouvelles tant du côté des élèves que de celui des enseignants, à partir de questionnaires, de l'analyse des résultats scolaires sur l'ensemble des disciplines et de l'analyse de séances filmées de classe. Ces résultats corrélés montrent un impact positif du dispositif en grande partie dû à l'intérêt de ces connaissances nouvelles abordées par les élèves dans leur cursus de formation, mais aussi par la modification des pratiques nécessaires des enseignants pour s'adapter à ces outils innovants tout en favorisant une émulation et une cohésion de l'équipe enseignante.

Ateliers de l'axe 4

Session 2

Atelier A.4.1

Animatrice : Scarlet Sarraf

L'influence des compétences transversales d'ordre intellectuel sur la réussite de la production écrite (Étude de cas) (7478)

Farah Nachabe* & Scarlet Sarraf**

*Université de Balamand, Liban

**Université Libanaise, Liban

Dans cet article, il s'agit d'une étude quantitative qui a pour but de déceler l'influence du développement des compétences transversales d'ordre intellectuel (résoudre une situation-problème, traiter les informations, avoir une pensée critique et mettre en œuvre sa pensée créative) sur la réussite de la compétence de l'écrit chez les apprenants de la classe d'EB6 dans une école du Liban Nord. Cette étude se divise en deux parties. Dans la première partie, nous avons expliqué les approches sur lesquelles nous nous sommes basées pour élaborer notre partie pratique constituant la deuxième partie de notre étude. Elle se répartit en trois étapes. Tout d'abord, nous avons commencé par le pré-test répondant à la consigne : « Écrivez un conte dont les personnages sont des animaux ». Après la collecte des textes produits par les apprenants, nous avons fait l'analyse des erreurs en se référant à la grille d'évaluation élaborée par le groupe EVA qui est divisée en quatre domaines : le domaine pragmatique, le domaine sémantique, le domaine morphosyntaxique et l'aspect matériel. Ensuite, nous avons présenté les trois activités élaborées dans le but de développer chez les apprenants les compétences transversales. Enfin, nous avons reposé la même consigne aux apprenants pour comparer les résultats avant et après l'application des activités. Les résultats du post-test ont montré une progression aux niveaux des quatre domaines évalués. Cela est dû à l'augmentation de la capacité de la mémoire de travail assurant la gestion du processus rédactionnel. Avec l'entraînement, la qualité du traitement des ressources s'améliore et les compétences transversales d'ordre intellectuel seront stockées dans la mémoire à long terme. Par conséquent, elles se transformeront en stratégies métacognitives que les apprenants réinvestissent chaque fois mis face à une situation semblable. Ce qui a engendré l'amélioration de la qualité des productions d'écrits chez les apprenants.

Les sciences cognitives au service d'une meilleure compréhension du développement professionnel des enseignants. Une étude centrée sur l'étude de la mémoire autobiographique des enseignants débutants (7519)

Corinne Ambroise*, Marie-Christine Toczek* & Sophie Brunot**

*Université Clermont-Auvergne, France

**Université de Rennes 2, France

La recherche présentée ici s'appuie sur des travaux issus des sciences cognitives afin d'évaluer le développement professionnel d'enseignants débutants. Au regard d'une revue de questions réalisée, il a été fait le choix d'évaluer ce développement du point de vue des mécanismes cognitifs qui le caractérisent, ce qui n'a jamais été réalisé jusqu'alors. Considérant l'évaluation à la lumière de la définition donnée par Hadji (2012) « aspects significatifs du réel saisis sous forme d'indicateurs », nous investissons l'activité cognitive des enseignants pour mieux la comprendre et rendre compte de leur vécu réel.

Plus précisément, nous avons tenté, à la lumière des travaux en neurosciences et plus particulièrement en neuropsychologie (e.g. Eustache & Desgranges, 2008) d'identifier des indicateurs susceptibles de rendre compte du développement de ces professionnels en tant qu'individus historiques c'est-à-dire d'individus ayant construit des connaissances et des compétences au travers de leur vécu expérientiel, des relations qu'ils ont établies avec autrui dans un contexte spécifique. Les indicateurs les plus pertinents, retenus ici, concernent la mémoire autobiographique des acteurs considérés. En effet, définie comme mémoire des informations liées à soi, cette structure mnésique, sous le contrôle du soi, organise le présent psychologique des individus. Le processus de mémorisation est orienté de façon à ce que les souvenirs correspondent aux buts actuels, croyances, connaissances sémantiques de l'individu.

Deux études empiriques ont été conduites et les résultats, cohérents avec les modèles actuels des sciences cognitives convoqués, mettent en évidence plusieurs caractéristiques invariantes des souvenirs relevés. Ces derniers sont précis, positifs et concernent essentiellement des expériences liées à la mise en œuvre des séances et à la gestion des relations. De plus, les souvenirs participeraient à la construction des croyances d'efficacité et celles-ci, en retour influeraient sur la mise en mémoire des expériences professionnelles. Ces mécanismes cognitifs sous-jacents semblent concourir au développement professionnel des enseignants-débutants.

Le Raisonnement à Partir de Cas et son impact sur l'apprentissage des méthodes de la chimie des solutions (7542)

Mohamed Elatlassi, Abderrahim Khyati, Mohammed Talbi, Mohamed Boumahmaza & Hind Bouzoubaa
Université Hassan II de Casablanca, Maroc

L'étude réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale se situe dans le domaine de recherche des Environnement Informatique d'Apprentissage Humain (EIAH) basée sur le Raisonnement à Partir de Cas (RàPC) destiné à l'apprentissage des Méthode de la chimie des solutions. Cet EIAH se base sur des études en didactique de chimie et exploite le paradigme du Raisonnement à Partir de Cas (RàPC) pour permettre à l'apprenant de mettre lui-même en évidence des classes de problèmes et d'outils de résolution, en utilisant des exemples déjà rencontrés au cours de l'apprentissage. L'objectif de cette partie de recherche est d'évaluer l'impact du RàPC sur l'apprentissage des méthodes de la chimie des solutions avant la conception de notre environnement dans sa totalité.

Pour cela, l'expérience proposée est une étude comparative de l'utilisation de deux maquettes proposant des résolutions de problèmes en dosage par titrage (le dosage est l'action qui consiste à déterminer la quantité de matière ou la concentration d'une substance dissoute dans une solution). La première maquette guide la résolution selon le principe de RàPC. La seconde propose une résolution simple des mêmes exercices dans le même environnement, mais sans guidage spécifique : les étapes du RàPC sont absentes. Avant et après l'utilisation des deux maquettes, une tâche de catégorisation permet d'observer la manière dont les apprenants classifient les problèmes et une tâche de résolution permet de mesurer leurs performances.

Les résultats obtenus sont encourageants et montrent nettement que l'utilisation de RàPC entraîne vraiment des performances de l'apprenant en résolution de problèmes et facilite aussi la classification des problèmes.

Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)

Symposiums du réseau ASEE

Symposium S.ASEE.1

Apprentissages scolaires et évaluations externes (7618)

Responsables et discutants : Natacha Duroisin & Marc Demeuse

Université de Mons, Belgique

Le réseau thématique « Apprentissages scolaires et évaluations externes – ASEE » a été officiellement lancé lors du congrès annuel de l'ADMEE-Europe à Dijon en 2017. Ce symposium long s'inscrit dans ce réseau thématique et permet aux chercheurs comme aux praticiens provenant du Canada, de France, de Suisse, du Luxembourg et de Belgique de se questionner sur les rapports qui existent entre les apprentissages scolaires et les évaluations externes.

Le développement et la mise en œuvre des évaluations externes standardisées a notamment pour objectif de contribuer à l'amélioration de la qualité, l'efficacité et l'efficience d'un système éducatif tout en évaluant les acquis d'apprentissage des élèves afin d'améliorer, in fine, leurs performances scolaires (Crahay, 2000 ; Maroy, 2005 ; Behrens, 2006 ; Mons, 2007 ; Mons & Pons, 2006 ; 2009 ; Monseur & Demeuse, 2005 ; Rocher, 2008a, b). Les impacts de l'évaluation externe sur le travail des enseignants et les apprentissages scolaires sont multiples : modification des approches pédagogiques proposées par les enseignants, renforcement ou abandon de certains contenus d'apprentissage, influences sur la gestion de classe...

L'objectif de ce symposium, composé de 7 communications, est de mettre en évidence et de questionner les rapports existants entre les apprentissages scolaires et les évaluations externes. Les trois premières communications offrent des perspectives plus macro (i.e. pilotage du système éducatif, la validité des évaluations du point de vue des enseignants et la complémentarité d'utilisation des évaluations externes avec d'autres types d'évaluation) tandis que les trois communications suivantes permettent d'adopter un point de vue plus micro (i.e. impacts des évaluations externes sur l'autorégulation et sur la nature des acquis).

La proposition de communication de Paul Milmeister, Sylvie Kerger et Christophe Dierendonck porte sur le pilotage du système éducatif et le développement de la qualité des écoles au Luxembourg. Par le biais de leur communication, les auteurs présenteront les axes de la réforme actuelle menée au Luxembourg en matière de politique de développement de la qualité scolaire tout en mettant en évidence les liens avec les apprentissages scolaires.

La contribution de Gonzague Yerly porte, quant à elle, sur la question de la validité des évaluations vue par les enseignants du primaire dans trois contextes scolaires distincts quant à leurs politiques de gouvernance (Canton de Suisse, Québec et Ontario). C'est en prenant appui sur le discours d'enseignants que l'auteur se demande notamment si les résultats d'évaluations externes peuvent constituer une mesure pertinente des apprentissages scolaires des élèves.

La proposition de communication d'Emilie Carosin est en lien direct avec les apprentissages des élèves dans le domaine scientifique. L'auteur met ici en évidence les tensions qui peuvent apparaître lors de la mise en relation d'un cadre d'évaluation standardisé et d'un cadre d'évaluation en construction pour

le dispositif éducatif « Les Savanturiers », qui vise à promouvoir un modèle d'« éducation par la recherche ».

La contribution de Sophie Pinazo a pour objectif de démontrer comment des évaluations standardisées peuvent constituer, dans certaines conditions, un indicateur important pour la recherche de l'efficacité d'une démarche d'enseignement promouvant l'autorégulation.

La proposition de communication de Benoit Claus offre un regard sur l'évolution de l'évaluation externe certificative en formation historique en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'auteur met en évidence les changements opérés depuis la mise en place de cette épreuve il y a dix ans, principalement au niveau de la nature des acquis évalués.

Dans le même domaine, la contribution de Catherine Duquette, Nicole Monney et Sylvie Fontaine apporte un éclairage concernant l'analyse du prototype d'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada de 4e secondaire en ce qui a trait à sa validité pour évaluer la pensée historique.

La dernière communication proposée intitulée « Apprentissages scolaires et évaluations externes : défis et perspectives » sera gérée par les discutants de ce symposium. Ces derniers dresseront la synthèse du symposium en mettant en évidence les rapports existants entre les apprentissages scolaires et les évaluations externes tout en veillant à ouvrir la discussion à l'ensemble des personnes intéressées par le réseau thématique.

Contribution 1

Pilotage du système éducatif et développement de la qualité des écoles au Luxembourg (7700)

Paul Milmeister, Sylvie Kerger & Christophe Dierendonck
Université du Luxembourg, Luxembourg

La présente communication s'inscrit dans la foulée du projet Accompagnement, recherche menée durant le premier semestre 2016 et financée par le Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. L'étude poursuivait quatre objectifs spécifiques : (1) dresser un état des lieux du soutien et de l'accompagnement proposés jusqu'alors au Luxembourg aux écoles fondamentales dans leurs démarches de développement de la qualité scolaire, (2) décrire ce qui est mis en œuvre dans d'autres systèmes scolaires pour poursuivre cet objectif, (3) identifier des éléments intéressants et formuler des perspectives pour, le cas échéant, améliorer le dispositif et (4) examiner l'intérêt et les conditions de réalisation d'études ultérieures en matière d'accompagnement des établissements scolaires au Luxembourg. Concernant le deuxième objectif, une analyse comparative entre plusieurs pays ou entités régionales (Allemagne, Angleterre, Belgique francophone, France, Pays-Bas, Québec, Suède) a été menée au départ des documents officiels disponibles sur les sites ministériels et des travaux de recherche menés sur la question. Cette analyse a permis de proposer une version modifiée d'une typologie existante des modes de régulation des systèmes éducatifs qui repose essentiellement sur l'ajout d'une dimension, à savoir le type de soutien ou d'accompagnement qui est proposé aux enseignants et aux établissements scolaires dans leurs efforts de développement de la qualité scolaire. Par rapport au premier objectif de l'étude, des données ont été collectées au travers de focus groups et d'un questionnaire en ligne. A côté de la synthèse des constats formulés dans le cadre du projet

Accompagnement, la communication présentera les axes de la réforme actuelle en matière de politique de développement de la qualité scolaire au Luxembourg.

Contribution 2

Evaluation-régulation et évaluations standardisées, une possible cohabitation ? Des évaluations au service d'une démarche d'apprentissage : l'autorégulation (7701)

Sophie Romero Pinazo

Aix-Marseille Université, France

Dans cette communication nous proposons de montrer comment des Évaluations Standardisées (ES) peuvent être, dans certaines conditions, un indicateur important pour la recherche de l'efficacité d'une démarche d'enseignement : l'autorégulation. Pour cela, dans un premier temps, nous situerons parmi les différents modèles déjà identifiés les deux formes d'évaluation convoquées pour cette étude : l'évaluation standardisée et l'autoévaluation-régulation. Après avoir évoqué les notions de démarche pédagogique et d'autorégulation, nous décrivons une organisation permettant de développer une véritable complémentarité entre ces deux formes d'évaluation au service de la progression des élèves. Deux types d'ES ont été utilisés : le premier type d'ES sur lequel ce travail s'appuie est extrait des évaluations PARE de l'académie d'Aix-Marseille. Ces évaluations externes standardisées ont permis de mesurer l'écart de progression entre deux groupes d'enfants âgés de 7 ans, diagnostiqués en difficulté scolaire. Les apprentissages évalués ici relèvent du domaine de la langue et des mathématiques. Les deux groupes ont été soumis à deux traitements pédagogiques différents (avec ou sans connaissance par le formateur d'éléments permettant de s'approprier le processus d'autorégulation). Le second type d'ES consiste en une grille axée sur l'énoncé de quelques points saillants d'attitudes et de comportements scolaires qui semblent propices à la réussite des enfants. Les deux ES ont donné lieu à deux séries de mesures une en début d'année l'autre en fin d'année. Cette double mesure est l'une des conditions pour obtenir des données permettant l'analyse d'un écart. De plus, l'ES d'attitudes et de comportements a été soumise à différents acteurs éducatifs dont les enfants, organisant ainsi leur propre autoévaluation. Puis nous proposons d'extraire de cet exemple les éléments qui nous semblent essentiels ; comme la notion de morphisme des tests, pour qu'une telle cohabitation soit reproductible et efficiente c'est-à-dire au service de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage scolaire.

Contribution 3

Evaluation généralisée et évaluation de proximité : des logiques en tension mais complémentaires ? (7702)

Emilie Carosin

Université de Mons, Belgique

La coexistence d'évaluations généralisées et standardisées (telles que celles prévues pour l'enquête PISA) et d'évaluations de proximités co-construites avec les acteurs de terrain n'échappe pas aux tensions inhérentes aux logiques d'évaluations. Ces logiques sont en partie véhiculées par des cadres d'évaluations (référentiels, méthodologies) qui répondent à des fonctions de régulation différentes. Du côté des évaluations généralisées, on retrouve une logique de régulation de l'action publique, visant à augmenter la capacité d'agir des systèmes éducatifs. Du côté des évaluations de proximité, certaines entrent dans une logique de régulation de l'action individuelle cherchant à renforcer le pouvoir d'agir des acteurs de systèmes éducatifs. Si ces logiques ne sont pas incompatibles, elles représentent toutefois des risques pour les évaluations de proximité dont la légitimité est plus difficile à justifier. Pour contrer ces risques, les cadres d'évaluations de proximité peuvent être construits en relation, voire en complémentarité des cadres d'évaluations généralisées, mais cela suppose d'assurer la traduction et la médiation entre ces différents cadres d'évaluation. A travers cette communication, nous proposons d'explorer les tensions que peuvent faire émerger la mise en relation d'un cadre d'évaluation standardisé sur la « culture scientifique » utilisé par l'OCDE (2015) et d'un cadre d'évaluation en construction pour le dispositif éducatif « Les Savanturiers », qui vise à promouvoir un modèle d'« éducation par la recherche ». Puis d'identifier des pistes potentielles d'articulation et de négociation qui se profilent pour justifier la légitimité, l'utilité et l'efficacité d'une évaluation de proximité visant à renforcer le pouvoir d'agir des acteurs.

Contribution 4

Analyse du prototype d'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada de 4e secondaire en ce qui a trait à sa validité pour évaluer la pensée historique (7703)

Catherine Duquette, Nicole Monney & Sylvie Fontaine

Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Dans la province de Québec, au Canada, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) impose à la fin de la 2e année du 2e cycle du secondaire une épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada (HQC). L'épreuve compte pour 50 % de la note finale de l'élève et sa réussite est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, nécessaire à l'admission aux études postsecondaires. L'épreuve unique, préparée par des comités du MEES, évalue le développement des élèves au regard de sept opérations intellectuelles issues des théories de la pensée historique (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2017; Seixas, 2006). La pensée historique est une forme de pensée critique et son enseignement favorise l'interprétation du passé plutôt que la simple mémorisation d'événements (Duquette, 2015; Lévesque, 2009; Seixas, 2006). Conséquemment, le cadre d'évaluation, qui accompagne le programme d'HQC, favorise cette approche. On peut aussi penser que l'épreuve

unique sera élaborée en cohérence avec ce même cadre d'évaluation. Or, l'examen de l'épreuve prototype utilisée en 2017 suscite un questionnement à l'égard des caractéristiques métrologiques de l'épreuve, notamment sa capacité à véritablement évaluer ce qu'elle prétend évaluer (Lissitz and Samuelsen (2007), soit le développement des deux compétences prescrites au programme, et à répondre ainsi aux exigences du cadre d'évaluation qui s'appuie sur les opérations intellectuelles. Nous présentons d'abord les visées du programme d'HQC, le cadre d'évaluation et les caractéristiques de l'épreuve unique. Nous nous attardons ensuite aux caractéristiques métrologiques du prototype de l'épreuve unique selon les perspectives de Lissitz and Samuelsen (2007) et De Ketele (2010), mais aussi en puisant dans les travaux de Messick (1995) et de Kane (2016). En conclusion, nous évoquerons les enjeux entourant l'arrimage qui est fait entre les programmes disciplinaires dans une perspective didactique, le cadre d'évaluation dans une perspective des spécialistes de l'évaluation et les épreuves ministérielles.

Contribution 5

L'évaluation externe des acquis en formation historique : 10 ans de Certificat d'Etude de Base (7704)

Benoit Claus

Haute École provinciale de Hainaut Condorcet, Belgique

Cette communication retracera l'évolution de l'évaluation externe certificative en formation historique en fin de primaire en Communauté française de Belgique à l'occasion de la passation du Certificat d'Etude de Base (CEB). Elle mettra en évidence les changements opérés depuis la mise en place de cette épreuve il y a dix ans, principalement au niveau de la nature des acquis (savoirs et savoir-faire) évalués. Ces changements traduisent un changement de paradigme épistémologique en formation historique (passage d'une approche politique/événementielle héritée à une approche socio-économique) autant qu'ils reflètent de nouvelles pratiques enseignantes, centrées sur le développement de savoir-faire proprement historiens, comme l'attestent les rapports généraux de l'inspection. Néanmoins, l'analyse du CEB met aussi en évidence de temps à autre une rupture du contrat didactique (dès le moment où certains acquis évalués ne sont pas attendus à ce stade de la scolarité), posant la question de la validité de ces épreuves.

Contribution 6

La validité des résultats d'évaluation à large échelle vue par des enseignants québécois, ontariens et suisses (7705)

Gonzague Yerly

Université de Fribourg & Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

Avec la transformation des systèmes éducatifs, et surtout la montée en puissance des politiques de gouvernance par les résultats, l'évaluation des acquis des élèves n'est aujourd'hui plus uniquement l'affaire de la classe et de l'enseignant (niveau micro), elle est aussi l'affaire de l'établissement (niveau

méso) et du système (niveau macro). Ces nouvelles configurations font se rencontrer ces différents niveaux autour des acquisitions des élèves. Il est notamment attendu des enseignants qu'ils prennent en compte les résultats d'épreuves externes et à large échelle afin d'améliorer leurs pratiques. Toutefois, la littérature montre que ces données externes sont peu mobilisées par les enseignants. L'objectif de notre analyse est de comprendre davantage le regard des enseignants quant à la validité – ou non – des résultats d'épreuve externe. 41 enseignants issus de trois juridictions distinctes quant à leur dispositif et à leur politique d'évaluation externe – au Québec, en Ontario et en Suisse – ont été interrogés dans des entretiens semi-directifs. Notre analyse semi-inductive s'inspire du concept de « validité unifiée d'un test » de Messick (1989) pour comprendre le point de vue des enseignants. Elle montre que les enseignants interrogés accordent généralement peu de validité(s) à ces données externes. Les enseignants remettent en cause non seulement la mesure à large échelle, mais aussi le manque d'implication pratique des résultats d'EE et leurs conséquences sur les acteurs de l'Ecole. Des différences sont identifiées entre les contextes et entre enseignants. Finalement, notre contribution montre que, aux yeux des enseignants, les différentes approches d'évaluation (interne et externe) sont trop éloignées. D'importantes dissonances les séparent tant sur le plan de leurs méthodes, de leurs usages et de leurs finalités.

Cette recherche a été soutenue financièrement par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (FNS), projet (P2FRP1_161705).

Evaluations et didactiques (EVADIDA)

Symposiums du réseau EVADIDA

Symposium S.EVADIDA.1

Mieux comprendre les besoins réels des apprenants : Evaluation des composants (méta)cognitifs et émotionnels de dispositifs d'enseignement apprentissage en mathématiques (7549)

Responsables et discutants : Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain, Belgique

Ce symposium s'inscrit dans le réseau Evadida. Trois contenus mathématiques, particulièrement sources de difficultés pour les apprenants sont retenus ici, à savoir, les fractions, l'algèbre et la résolution de problèmes. Si la difficulté des fractions réside dans la nécessité d'opérer diverses ruptures avec les apprentissages construits avec les nombres entiers (Meert, 2010 ; Ni & Zhou, 2005), celle du raisonnement algébrique se situe dans les ruptures avec le raisonnement arithmétique (Baton, Giot & Noël, 1997 ; Demonty, 2005 ; Demonty & Vlassis, 1999). La résolution de problèmes, nécessite, pour sa part, de mobiliser de façon flexible et adéquate un répertoire étendu de connaissances disciplinaires et de stratégies cognitives et de pouvoir exercer un contrôle réfléchi et délibéré sur le(s) produit(s) de leur implémentation (De Corte, Verschaffel & Masui, 2004 ; Mevarech & Amrany, 2008). Soulignons que ces contenus mathématiques donnent non seulement du fil à retordre aux élèves mais également aux enseignants qui rencontrent de la difficulté à aider leurs élèves à dépasser les difficultés et obstacles qu'ils rencontrent (Demonty & Fagnant, 2014 ; Ginsburg, Cooke, Leinwand & Pollock, 2005). De plus, plusieurs recherches centrées sur l'analyse de manuels scolaires ont montré que les activités qui y sont proposées favorisent et alimentent l'émergence de difficultés chez les élèves. Ainsi, la compétence de résolution de problèmes est morcelée dans une série de micro-activités avec une attention accrue pour le tri et le traitement d'informations (Coppe & Houdement, 2002 ; Van Dooren, Verschaffel, Greer, & De Bock, 2006). Les activités algébriques, pour leur part, livrent le symbolisme mathématique et le langage formel aux apprenants dans des énoncés dépourvus de sens (Demonty & Vlassis, 1999).

Ces constats ont conduit de nombreux chercheurs à se pencher sur la conception et l'évaluation de dispositifs d'enseignement-apprentissage ayant pour visée le développement d'une approche réflexive et signifiante de ces trois contenus disciplinaires et, ainsi, épauler tant les apprenants que leurs enseignants (Berlanger & Gilbert, 2015 ; De Corte et al., 2004 ; Demonty & Vlassis, 2017 ; Mevarech & Amrany 2008 ; Vlassis & Demonty, 2002). Ces dispositifs d'enseignement- apprentissage font l'objet de deux types d'évaluation. Premièrement, en amont, plusieurs études ont examiné ces dispositifs afin de mettre à jour les besoins d'apprentissage réels des apprenants (Nathan & Koedinger, 2000). A ce propos, plusieurs chercheurs ont mis à jour un décalage entre les croyances des enseignants à propos de la capacité de raisonnement de leurs élèves et les performances réelles des élèves et concluent de l'importance de travailler sur les croyances enseignantes au vu de l'impact de ces dernières sur les décisions et actions adoptées en salle de classe (Beswick, 2007 ; Nathan & Koedinger, 2000). Si les travaux donnent essentiellement la parole à l'un des deux acteurs, très peu ont croisé l'avis des élèves avec celui des enseignants sur une même séquence d'activités. Or, une telle approche permettrait de

mieux comprendre les besoins des apprenants et de faire évoluer les croyances des enseignants. Deuxièmement, en aval, de nombreux travaux se sont penchés sur les effets de ces dispositifs sur les comportements cognitifs, métacognitifs, émotionnels et motivationnels des apprenants ainsi que sur leurs performances (Blum & Leiß, 2007 ; De Corte et al., 2004 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2016 ; Mevarech & Amrany 2008). A ce propos, précisons que jusqu'ici les dispositifs testés se sont centrés sur une seule composante de l'apprentissage ((méta)cognitive, (méta)motivationnelle ou ((méta)émotionnelle). Notons également que les effets de ses dispositifs sont souvent documentés via un score de performance, ne faisant pas état de la complexité de la compétence à adopter un raisonnement algébrique, à résoudre un problème ou encore à manipuler des écritures fractionnaires. Le présent symposium s'inscrit dans la mouvance de ces recherches en proposant de questionner plusieurs dispositifs d'enseignement-apprentissage des fractions (communication de Georlette, Hanin et Van Nieuwenhoven), de l'algèbre (communication de Demonty) et de la résolution de problèmes (communication d'Hanin et de Van Nieuwenhoven) tant en amont, en faisant émerger les besoins des élèves et la lecture que font les enseignants de ces besoins, qu'en aval, en évaluant les effets de ces dispositifs sur les comportements des élèves. Annick Fagnant partagera ses expertises en didactiques des mathématiques et en sciences de l'éducation en discutant les trois communications de ce symposium.

Contribution 1

Besoins des apprenants en matière de pensée algébrique et connaissances pour enseigner cette pensée : évaluation diagnostique des acquis des enseignants à la transition école-collège (7624)

Isabelle Demonty*, Joëlle Vlassis** & Annick Fagnant*

*Université de Liège, Belgique

**Université du Luxembourg, Luxembourg

Malgré le nombre important de recherches réalisées ces dernières années en matière de pensée algébrique, force est de constater qu'au début de l'enseignement secondaire, les élèves continuent à éprouver d'importantes difficultés : leurs erreurs témoignent d'un manque de compréhension des concepts algébriques élémentaires, résultant pour une bonne part d'obstacles relatifs à la transition entre l'arithmétique et l'algèbre (Kieran, 2007). Et jusqu'à présent, si les démarches des élèves et la conception de situations d'apprentissages porteuses ont fait l'objet de larges investigations, la question des connaissances mathématiques des enseignants dans ce domaine a peu été explorée.

Notre communication vise à investiguer cette thématique en s'intéressant aux connaissances des enseignants travaillant à la fin de l'école primaire et au début de l'enseignement secondaire pour soutenir la pensée algébrique de leurs élèves et ce, dans un environnement d'apprentissage particulièrement porteur : les activités de généralisation d'une suite de nombres accompagnés d'un support visuel. Cette problématique de recherche est abordée au travers de l'analyse des réponses apportées par 100 enseignants belges responsables de la formation mathématique des élèves de 10 à 14 ans à un questionnaire de type « papier-crayon ». Les tendances qui se dégagent de nos analyses amènent à penser que de nombreux enseignants de l'école primaire éprouvent des lacunes importantes au niveau des connaissances de contenu spécifiques à ces activités de généralisation. En ce qui

concerne les enseignants du secondaire, il apparaît que, si les connaissances de contenu sont en général bien mieux maîtrisées, elles ne vont souvent pas de pair avec les connaissances pédagogiques de contenu, essentielles pour analyser en profondeur les démarches partiellement correctes des élèves ou pour proposer des aides efficaces pour les accompagner dans le développement de leur pensée algébrique.

Contribution 2

Evaluation de l'effet d'un dispositif cognitif et émotionnel sur les émotions, les stratégies de régulation émotionnelle et les performances en résolution de problèmes d'élèves de 9-12 ans (7625)

Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven
Université catholique de Louvain, Belgique

A l'heure actuelle, le rôle des émotions dans les apprentissages et les performances scolaires n'est plus à démontrer. Les mathématiques et, particulièrement, certains contenus comme la résolution de problèmes, sont affectés par la dimension émotionnelle. Effectivement, non seulement les élèves y expérimentent des émotions négatives, mais il semblerait qu'ils éprouvent de la difficulté à réguler leurs émotions dans ce type de tâche. Ces constats ont conduit à une reconceptualisation de ce que requiert l'expertise en résolution de problèmes. Cette dernière embrasse non seulement des connaissances et compétences (méta)cognitives mais également émotionnelles. Cependant, ces connaissances et compétences émotionnelles ne s'acquièrent pas automatiquement, elles nécessitent un apprentissage. Ce dernier, pour être effectif, se doit d'être situé au sein d'une discipline scolaire. Malgré un large consensus au sein des chercheurs sur l'importance de combiner les dimensions cognitives et émotionnelles, à notre connaissance, il n'existe pas, d'intervention disciplinairement située qui vise le développement conjoint de connaissances et compétences (méta)cognitives et émotionnelles. Cette étude constitue une contribution en ce sens en ce qu'elle évalue, via un design qualitatif semi-expérimental, les effets d'une intervention cognitive et émotionnelle sur les émotions, stratégies de régulation émotionnelle et performances d'élèves de 9-12 ans. Trois conditions expérimentales ont été comparées (une intervention purement (méta)cognitive, une intervention purement émotionnelle et une intervention (méta)cognitive et émotionnelle combinée) avec une condition contrôle. Si, tant la condition « combinée » que la condition « cognition » apparaissent plus efficaces en termes d'utilisation correcte et flexible des stratégies cognitives enseignées, la première se distingue, à son avantage, des conditions « cognition » et « contrôle » en termes de fierté et d'ennui, en promouvant l'utilisation de stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles telles que le fait de relâcher son attention pendant quelques secondes ou de se convaincre de l'utilité de la tâche et, en décourageant le recours à des stratégies de régulation dysfonctionnelles telles que le fait d'éviter la tâche.

Contribution 3

Représentations et erreurs en fractions. Une recherche qualitative auprès de trois élèves de cinquième primaire (7626)

Anita Georlette, Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain, Belgique

« Les fractions sont comme des insectes nuisibles qui s'attaquent aux écoliers et dont les piqûres entraînent d'interminables séquelles intellectuelles et morales » (Rouche, 1998, p. 1). Cet extrait met en évidence la difficulté et le dégoût que représente l'apprentissage des fractions. A ce sujet, plusieurs chercheurs ont montré que les fractions constituent une réelle pierre d'achoppement tant pour les enfants que pour les adultes et ce, malgré une instruction prolongée consacrée aux fractions et des efforts pour tenter d'y remédier (Lortie-Forgues, Tian, & Siegler, 2015; Van Hoof, Janssen, Verschaffel, & Van Dooren, 2015). Cet apprentissage est, cependant, crucial pour atteindre non seulement d'autres objectifs en mathématiques, mais également pour développer des compétences nécessaires à de nombreuses professions, tant manuelles qu'intellectuelles (Lortie-Forgues & al., 2015). L'objectif de la présente recherche vise, d'une part, à mieux saisir le phénomène d'incompréhension du concept de fraction en analysant les représentations que les élèves ont des fractions et leurs relations avec les erreurs qu'ils commettent et, d'autre part, le rapport émotionnel des élèves vis-à-vis des fractions. Pour ce faire, une approche qualitative à visée compréhensive a été adoptée. Plus précisément, nous avons enregistré nos échanges avec trois élèves de cinquième primaire tout au long de l'implémentation d'un dispositif sur les fractions. Les concepts de représentation (Duval, 2014), d'erreur (Astolfi, 2017) et de fraction (Kieren, 1988) de même que les travaux sur les difficultés liées au concept de fraction (e.g., Lortie-Forgues et al., 2015 ; Ni et Zhou, 2005 ; Rosar, Van Nieuwenhoven, et Jonnaert, 2001) ont été convoqués. L'analyse des données met en évidence un lien étroit entre erreurs et représentations, l'importance des émotions dans l'apprentissage du concept de fraction à l'instar de ce que Hanin et Van Nieuwenhoven (2016) ont remarqué dans d'autres domaines mathématiques et l'importance d'activités qui suscitent la production de représentations de fractions qui y donnent du sens.

Ateliers du réseau EVADIDA

Session 1

Atelier A.EVADIDA.1

Animateur : Rémy Goasdoué

L'évaluation de la compréhension de l'écrit en français : comment estimer la difficulté des items et des textes proposés aux élèves ? (7393)

Veronica Sanchez Abchi, Murielle Roth & Jean-François de Pietro

Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

Cette contribution s'intéresse à la manière de prendre en compte la difficulté des tâches/items et des matériaux langagiers (textes, corpus) utilisés pour l'évaluation en français langue première dans le cadre scolaire de la Suisse. L'accent est mis sur les items mesurant la compréhension de l'écrit et sur l'estimation de la difficulté des textes à comprendre. Pour ce faire, nous proposons un outil opératoire – illustré à partir de tâches provenant d'épreuves cantonales pour des élèves âgés de 11-12 ans – qui devrait pouvoir guider les « concepteur.trice.s de tests » dans l'analyse et l'estimation de la difficulté des items et des matériaux langagiers et qui les aide à les élaborer ou les choisir.

Compte tenu de la littérature et de nos analyses, nous retenons six critères pour évaluer la difficulté des textes : 1) complexité syntaxique, 2) complexité lexicale, 3) cohésion, 4) structure, 5) familiarité du contenu traité et 6) divers autres éléments du texte. Ensuite, nous décrivons l'item à partir de trois composantes constituées elles-mêmes par plusieurs facteurs : le « contenu » (objets langagiers concernés et opérations cognitives à effectuer l'« enveloppe » (consigne, format de questionnement et matériel complémentaire) et le « matériel langagier » (texte ou corpus) auquel il est attaché (Sánchez Abchi, De Pietro & Roth, 2016). Nous proposons alors un système d'estimation de la difficulté de chacun de ces facteurs et nous établissons une moyenne des valeurs que nous convertissons en un indice qualitatif de difficulté a priori pour la composante concernée. Par ailleurs, nous confrontons notre procédure d'estimation a priori de la difficulté des items et des textes, appliquée aux tâches des épreuves cantonales (cf. supra), avec ce qui émerge a posteriori du niveau de réussite obtenu par les élèves à chaque item. Finalement, nous discutons les enjeux qui sont sous-jacents à ce travail et qui renvoient à la validité didactique de l'évaluation.

Évaluer les connaissances des élèves sur le nombre en fin de CP (grade 1) : exploitation d'un cadre didactique et premiers résultats (7510)

Nadine Grapin & Eric Mounier

Université Paris-Diderot, France

La recherche que nous présentons se situe dans le cadre de la didactique des mathématiques et vise à caractériser les connaissances des élèves de CP (Grade 1), âgés de 6-7 ans, sur le nombre et à les mettre en lien avec l'enseignement dispensé en tenant compte de la spécificité de la ressource utilisée en classe. En réinterprétant les conditions de validité, de pertinence et de fiabilité dans un cadre didactique, nous avons cherché à concevoir une évaluation qui satisfaisait à ces conditions et qui nous

permettait de dresser un état des lieux des connaissances des élèves à ce niveau scolaire en lien avec l'enseignement dispensé.

Les élèves de huit classes de CP (six ayant suivi la même ressource et deux autres classes) ont été évalués avec des tests collectifs en papier crayon et des tests individuels passés avec les chercheurs. Ces deux modalités de passation permettent d'interroger les conditions de passation d'un test en collectif à ce niveau scolaire et d'étudier la validité de certaines tâches ; en particulier, les élèves de cet âge ne sont pas tous suffisamment autonomes pour lire une consigne et comprendre la tâche demandée, ce qui interroge d'autant plus les modalités de passation. Nous présenterons les premiers résultats de cette étude sur l'état des connaissances des élèves à ce niveau scolaire et les mettrons en perspective de la conception de l'évaluation mais aussi de l'enseignement prévu dans la ressource afin de formuler des hypothèses quant à l'enseignement dispensé.

Analyser les pratiques d'évaluation des enseignants à travers le choix des tâches algébriques pour l'enseignement et l'évaluation (7561)

Julie Horoks & Julia Pilet

Université Paris-Diderot, France

Dans le cadre du projet ANR Néopraéval nous avons construit un cadre d'analyse des pratiques des enseignants du 2nd degré en mathématiques en tenant compte de leurs différentes composantes (Robert et Rogalski, 2002). Nous nous intéressons plus particulièrement dans cette présentation aux contenus mathématiques choisis par l'enseignant pour sa classe (composante cognitive). Ainsi, pour analyser les pratiques évaluatives des enseignants relatives à l'évaluation sommative, nous essayons de relier les tâches proposées en classe ou en devoir à la maison, aux tâches posées lors des évaluations formelles, en termes de couverture du domaine mathématique considéré (Grugeon-Allys 2015), de types de tâches (Chevallard 1999) et de niveaux de mise en fonctionnement des connaissances ainsi mobilisées (Robert, 1998). Nous repérons alors des écarts éventuels, mais aussi des cohérences dans les choix d'un enseignant donné, ainsi que des évolutions des pratiques évaluatives dans le cadre d'un dispositif de travail collaboratif des enseignants avec des chercheurs. Nous prenons en compte les spécificités des contenus enseignés, ici l'algèbre élémentaire du collège (Grugeon & al., 2012), et affinons nos analyses en observant les choix de l'enseignant pour les déroulements effectifs en classe (composante médiative), que nous ne développerons pas ici, mais qui nous permettent d'affiner nos interprétations.

Nous présenterons notre méthodologie de recherche pour caractériser les pratiques d'évaluation des enseignants et développerons des résultats sur les effets du dispositif du travail collaboratif de plusieurs années avec les enseignants sur leurs pratiques d'évaluation.

Évaluation et enseignement supérieur (EES)

Ateliers du réseau EES

Session 1

Atelier A.EES.1

Animatrice : Catherine Van Nieuwenhoven

Apprendre à faire la classe : évaluation du développement professionnel des enseignants stagiaires en formation initiale dans une approche activité (7454)

Marc Blondeau & Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain, Belgique

Pour beaucoup de jeunes enseignants en formation, les lieux de stage sont perçus comme le principal lieu de développement professionnel (Rayou, 2008). Toutefois, s'il semble admis que les stages génèrent ruptures, reconfigurations, transformations, développement et, en définitive, apprentissage du métier, « les auteurs n'abordent pas le détail de la façon dont s'opère la transformation des matrices » (Azema, 2016, p.309) et, en particuliers, « elles ne disent rien ni des causes de ces processus, ni des influences qui les déterminent et elles n'expliquent pas la variété de réaction des débutants. » (Daguzon, 2010, p.89)

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale qui tente d'évaluer le développement professionnel des enseignants stagiaires dans une perspective non déficitaire (Malo, 2012), du point de vue intrinsèque (Theureau, 2002) de l'étudiant. En effet, nous suivrons douze futurs instituteurs pendant les trois années de leur formation initiale (2015-2018). Chaque année, un moment de stage est filmé et des extraits illustratifs des processus de conduite de classe significatifs (Bourbao, 2010) sont proposés en autoconfrontation (Theureau, 2002, 2004 ; Vermersch, 2010).

Les résultats présentés porteront sur quelques études de cas réalisées lors des stages des première et deuxième années de formation. Nous tenterons de mettre en évidence les lignes de forces de l'activité d'un étudiant à deux moments de stage, de repérer les évolutions qu'il pointe entre les deux moments et de cerner les facteurs qui ont influencé ces évolutions. Cette analyse servira ensuite à émettre des pistes pour la formation car, l'évaluation « exige une bonne intelligence du fonctionnement des apprenants et de la façon dont ils intègrent les apports externes à leur processus de pensée » (Perrenoud, 1997).

Évaluation formative des démarches d'analyse réflexive des pratiques professionnelles de jeunes enseignants en Haute École (7536)

Isabelle Lambert* & Florence Pirard**

*Haute École Robert Schuman & Université de Liège, Belgique

**Université de Liège, Belgique

Cette communication propose une analyse des difficultés rencontrées par des étudiants détenteurs d'un titre supérieur et candidats à un certificat pédagogique pour l'enseignement supérieur non universitaire face aux pratiques réflexives. L'analyse est réalisée dans deux contextes différents de la Fédération

Wallonie-Bruxelles dans lesquels les auteures opèrent : l'observation des difficultés en fin de parcours formatif sur le terrain d'une Haute École et au sein d'un dispositif de formation mis en place au sein d'une université. Dans le contexte universitaire, les observations réalisées en fin de parcours sont mises en lien avec les difficultés identifiées à différents moments clés inscrits dans l'évaluation formative. Il s'agit de déterminer les difficultés observées chez les candidats dans l'analyse réflexive considérée comme une des compétences clés à acquérir et dont ils doivent démontrer la maîtrise dans un dossier professionnel, conformément au prescrit en vigueur. Dans une perspective de régulation, les difficultés relevées permettent de s'interroger sur l'accompagnement nécessaire à l'acquisition de ces compétences : type d'évaluation formative à assurer et dispositif assurant les conditions d'acquisition de cette compétence.

Au-delà de la simple satisfaction des étudiants : l'analyse « importance-performance » pour accompagner le développement professionnel des enseignants (7563)

Marine Antille

Université de Lausanne, Suisse

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) à l'Université de Lausanne (UNIL) vise l'amélioration et la valorisation de l'enseignement ainsi que le développement professionnel des enseignants impliqués (Paquay, 2014). Celle-ci procède d'une démarche formative et fournit un feedback aux enseignants (Berthiaume et al., 2011) en vue de leur développement professionnel (Sylvestre et Munoz, 2014). L'EEE s'inscrit ainsi dans un dispositif global d'accompagnement à la réflexivité des enseignants (Berthiaume et al., 2011 ; Daele et Sylvestre, 2016), qui se traduit notamment par l'accompagnement de conseillers pédagogiques.

Les questionnaires d'évaluation fréquemment utilisés à l'UNIL ne permettent pas de discriminer suffisamment les différentes dimensions participant à l'apprentissage des étudiants. Dès lors, du point de vue enseignant, comment cibler les dimensions à améliorer en priorité ? En tant que conseillers, comment identifier les pistes de développement des enseignants et recentrer l'accompagnement proposé ? Quelle conception les étudiants ont-ils des dimensions les plus importantes pour leur apprentissage et quelles sont leurs attentes ? Pour tenter de répondre à ces questions de nouveaux questionnaires élaborés sur les modèles présentés par Huybers (2014) ont été testés.

Le premier questionnaire s'intéresse à la « performance » perçue de l'enseignant et permet une forte discrimination des différentes dimensions évaluées grâce au « best-worst scaling » (Cohen, 2003). Le second questionnaire s'attache à « l'importance » accordée par les étudiants aux différentes dimensions évaluées pour leur apprentissage. L'analyse combinée de type « importance-performance » (Martilla et James, 1977), adaptée à l'EEE, permet alors la discrimination des différentes dimensions et le recentrage de l'accompagnement pédagogique sur les éléments prégnants.

Nous présenterons les résultats préliminaires quantitatifs et qualitatifs et discuterons des avantages et inconvénients de ce type d'outils d'évaluation des enseignements, tels que perçus par les différents acteurs concernés. Des perspectives en termes d'évaluation de cursus seront également mises en évidence.

Promouvoir l'évaluation authentique : un défi pour l'enseignement supérieur (7481)

Katia Montalbetti

Universita Cattolica del Sacro Cuore, Italie

Promouvoir une évaluation authentique est, ou devrait être, particulièrement ressenti dans la formation supérieure parce qu'on travaille avec jeunes adultes qui sont proches au monde professionnel où, plus que par le passé, ils doivent démontrer ce qu'ils savent faire avec ce qu'ils savent. A cette perspective s'est inspirée l'expérience conduite dans un cours à l'Université Catholique du Sacré-Cœur (octobre – décembre 2016).

Dans une approche didactique active on a choisi une stratégie d'évaluation qui permet aux étudiants de mobiliser de manière intégrée les connaissances et les compétences méthodologiques en se confrontant avec une tâche de réalité. Ils devaient construire un dispositif d'évaluation à partir d'un cas (un processus, un projet, etc.) choisi de manière autonome ; leur produit écrit, remis au professeur deux semaines avant l'examen, ensuite a été discuté lors de l'entretien oral.

Les perceptions des élèves ont été étudiées avec un questionnaire semi-structuré et un focus group ; le nombre restreint a permis d'analyser en profondeur leurs avis.

L'expérience a apporté des résultats positifs soit pour le professeur soit pour les étudiants. Ces derniers ont eu la possibilité de réfléchir sur le dispositif d'évaluation expérimenté par rapport aux autres pratiques vécues dans le contexte académique et sur les apprentissages acquis à travers « learning by doing ». Au niveau didactique, les évidences recueillies ont fourni au professeur des suggestions significatives pour faire des changements dans la nouvelle édition du cours (octobre - décembre 2017). En particulier, sera réservé un espace spécifique dans lequel les étudiants de l'année précédente agiront comme ressources pour leurs compagnons.

Il sera intéressant de noter à la fin du cours (décembre 2017) les perceptions des étudiants par rapport à la valeur formative de l'expérience vécue et en situation d'examen (depuis février 2018) la contribution possible des changements apportés à la qualité des projets présentés.

Vicariance, catachrèse et sérendipité. Trois perspectives pour une évaluation de l'improbable dans les enceintes universitaires (7494)

Gilles Lecoq*, Patrice Hauchard** & Augustin Mutuale***

*École supérieure des métiers du sport, France

**Lycée Albert de Mun, France

***Institut catholique de Paris, France

Cette proposition de communication s'inscrit dans une démarche où il s'agit de proposer à un étudiant les modalités d'évaluation qui vont lui permettre de concevoir un projet universitaire comme une opportunité de révéler à la face du monde deux identités : une identité culturelle qui existe à travers ce qu'il produit et une identité personnelle qui existe au cœur d'un lieu de vérité qui est son corps propre.

Ainsi les paroles de vingt étudiants se destinant aux métiers d'entraîneurs et d'éducateurs sportifs et découvrant l'Univers universitaire seront convoquées pour identifier de quelles façons ceux-ci ont développé un chemin de vie universitaire à partir de trois modes de recueil des données : l'entretien compréhensif, l'écriture créatrice et le photolangage.

C'est à partir de trois étapes de ce chemin de vie universitaire que nous précisons les modalités qui permettent à un étudiant d'identifier, qu'au-delà de la lutte des places, un territoire universitaire est aussi un espace transitionnel propice à une ouverture vers des processus de catachrèse innovante, de vicariance créative et de sérendipité inattendue.

Nous concluons nos propos en précisant de quelles façons, une évaluation de l'improbable va permettre à un étudiant de devenir le seul garant d'un savoir incarné dans le vivre ensemble avec soi-même et le vivre ensemble avec les autres.

Pratiques déclarées d'évaluation des apprentissages à l'université (7619)

Diane Leduc*, Carla Barroso da Costa*, Johanne Grenier*, Éric Dionne** & Sébastien Béland***

*Université du Québec à Montréal, Canada

**Université d'Ottawa, Canada

***Université de Montréal, Canada

Les nouvelles connaissances sur l'apprentissage et les avancées en évaluation, en mesure et celles liées au domaine du numérique en éducation, forment un terrain en pleine mutation ayant notamment pour conséquence une diversité des pratiques évaluatives. Les enseignants universitaires, peu formés en enseignement et en évaluation adoptent des pratiques personnelles qui leur permettent de composer avec toutes les contraintes imposées et avec l'augmentation de la taille des groupes (Rey & Feyfant, 2014). Cependant, il semble que ce soit encore un défi de centrer ces pratiques davantage sur l'apprentissage étudiant. Certains chercheurs affirment que les conceptions qu'ont les enseignants au sujet de l'évaluation seraient l'une des causes (Pereira & Flores, 2012). D'autres pointent plutôt vers un manque de cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (Biggs, 2014; Wang, 2013).

Notre projet de recherche vise à documenter les pratiques évaluatives des professeurs et chargés de cours dans une université québécoise pour en dégager les grandes tendances. Il tente de répondre à la question suivante : quel portrait pouvons-nous dresser concernant les pratiques d'évaluation des apprentissages d'enseignants universitaires québécois ? Pour y répondre, nous visons deux objectifs de recherche : 1) identifier les pratiques d'évaluation d'enseignants universitaires ; 2) dégager et organiser les manières d'évaluer en fonction de leurs conceptions et de leurs actions pédagogiques. Nous utiliserons une version québécoise du questionnaire en ligne de Romainville et Detroz (2016), intitulé Enquête sur les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur. L'ensemble des professeurs et chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal sera sollicité à l'automne 2017 pour répondre au questionnaire dont les résultats préliminaires seront présentés au colloque.

Évaluation de l'enseignement à distance par les étudiants : effets sur les pratiques et sur le développement professionnel d'enseignants du supérieur (7471)

Christelle Lison & Isabelle Nizet

Université de Sherbrooke, Canada

Pensée dans une perspective systémique et écologique (Younès, 2015), l'évaluation de l'enseignement par les étudiants répond à un besoin de responsabilisation de la communauté universitaire, dans un contexte d'augmentation de la qualité de l'enseignement (Younès, Paivandi et Detroz, 2017; Younès, Rege Colet, Detroz et Sylvestre, 2012). Permettant de recueillir de l'information des étudiants pour ajuster et améliorer l'enseignement, l'évaluation de l'enseignement a une intention formative axée sur l'optimisation de l'enseignement et l'amélioration des pratiques d'enseignement (Berthiaume et Lanarès, 2009) d'une part, et une intention administrative dans une perspective de développement de carrière (Paquette, Corbett et Casses, 2015; Perret, 2017) d'autre part. Ce faisant, elle a donc directement et indirectement pour objectif de faire évoluer les conceptions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage (Paivandi et Younès, 2017) et de favoriser leur développement professionnel (Clarke et Hollingsworth, 2002).

Dans un contexte d'enseignement à distance en pleine expansion (Allen et Seaman, 2010), l'amélioration des pratiques d'enseignement constitue plus que jamais un défi pour les enseignants. Pour relever ce défi individuel et collectif, nous faisons l'hypothèse que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants devient une source d'information dont l'interprétation constitue un levier incontournable pour un développement de compétences pédagogiques et un changement de pratiques, tout en augmentant la légitimité du processus lui-même et en favorisant le développement d'une culture institutionnelle de l'évaluation porteuse (Antille, Schaub et Sylvestre, 2016).

À l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de responsables de programmes de formation et d'enseignants, nous souhaitons documenter les effets de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants sur les changements de pratiques et sur le développement professionnel d'enseignants universitaires. Nous souhaitons décrire, dans une perspective compréhensive, le processus d'analyse des résultats de cette évaluation mis en œuvre par des enseignants et la prise de décisions pédagogiques qui en découle, en tenant compte des caractéristiques du dispositif d'évaluation.

Evaluation formative dans l'enseignement supérieur : conseil, accompagnement et assistance (7484)

Emmanuel Sylvestre, Sophie Serry & Jean-Philippe Maitre

Université de Lausanne, Suisse

De nombreuses recherches ont montré que réguler son action suite à la réception d'un feedback (ou d'une rétroaction) est une étape clé dans les apprentissages (e.g. Irons, 2008). Dans l'enseignement supérieur, la production d'un mémoire de fin d'études, l'exposé à l'oral ou encore la mise en place d'un projet pour un stage sont ainsi, pour l'apprenant étudiant, autant d'opportunités de mettre à profit les éventuels feedbacks reçus ; si tant est que l'enseignant prévoie effectivement des temps d'évaluation formative. Dans le cadre de notre communication, nous nous centrerons sur le feedback de l'enseignant formulé pour l'étudiant, à visée régulatrice pour l'apprentissage. Notre question de recherche sera la suivante : comment le guidage de l'enseignant, lors d'un feedback formatif à un étudiant, peut-il être catégorisé et dans quelle mesure la nature de ce guidage peut-elle influencer l'apprentissage ?

Notre analyse de pratiques a été effectuée à partir d'un corpus de situations observées dans le cadre d'enseignements en contexte universitaire. Dans un premier temps, nous avons procédé à la description des pratiques observées. Ensuite, nous avons élaboré une typologie de guidages : conseil, accompagnement et assistance. Enfin, nous avons mené une réflexion sur l'influence possible de ces types de guidage sur les apprentissages, à partir de l'étude d'un cas où l'accompagnement semblait plutôt relever de l'assistance. Nous détaillerons ce cas lors de notre présentation et nous en discuterons au regard de la littérature – notamment quant aux recherches sur l'autonomie et la métacognition. Suite à cette analyse, des perspectives pour l'enseignement et la recherche dans l'enseignement universitaire seront envisagées.

Évaluation de l'impact d'un programme de formation médicale sur le choix des médecins de pratiquer dans la région du Saguenay Lac-St-Jean (7665)

Catherine Larouche*, Denis Savard**, Sharon Hatcher*** & Mylène Lévesque****

*Université du Québec à Chicoutimi, Canada

**Université Laval, Canada

***Université de Sherbrooke, Canada

****Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Canada

Notre contribution s'inscrit dans le réseau thématique : Évaluation et enseignement supérieur. Au Québec, des campus universitaires délocalisés ont été implantés pour attirer les médecins dans les régions. Cette communication présente des résultats d'une recherche qui analyse l'impact de l'implantation, en 2006, du Programme de formation médicale à Saguenay (PFMS) sur la rétention et le recrutement des médecins dans la région du Saguenay Lac-Saint-Jean (SLSJ). Parmi les raisons qui président à l'implantation du PFMS, il y avait la volonté d'augmenter la rétention des finissants en médecine dans la région. En effet, il existe de nombreux défis liés au recrutement et à la rétention de médecins pour la pratique en région alors que plusieurs études rapportent l'importance de soutenir la pratique médicale en milieu régional.

Ce projet de recherche a pour objectif d'explorer les facteurs de recrutement et de rétention des médecins influençant le choix de rester dans la région du SLSJ, en s'attardant particulièrement sur l'effet de l'implantation du PFMS sur ce choix. Des entretiens semi-dirigés avec treize médecins de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont été réalisés. Plusieurs facteurs importants et déterminants ont influencé le choix des médecins à demeurer dans la région et influencent leur volonté d'y demeurer : des facteurs professionnels (le type de pratique en région, la qualité du milieu de travail), des facteurs familiaux (la possibilité d'obtenir un emploi pour le conjoint, la proximité de la famille élargie), des facteurs communautaires (la qualité du milieu), des facteurs liés à la formation reçue (stage réalisé en région) ou à la possibilité de s'engager dans la formation de jeunes médecins. Des impacts positifs du PFMS sur la pratique personnelle, sur la pratique générale et sur le développement de la région ont aussi été relevés.

Se développer professionnellement à l'aide du portfolio numérique (7470)

Christelle Lison* & Yann Mercier-Brunel**

*Université de Sherbrooke, Canada

**Université d'Orléans, France

Le développement d'une pratique réflexive de qualité constitue l'une des caractéristiques du développement de professionnel de tout étudiant universitaire. Mais de quoi s'agit-il ? Comment aider les étudiants à faire preuve de pratique réflexive ? Ces questionnements sont notamment au cœur du projet pédagogique Edifice, porté par l'Université d'Orléans avec une série de partenaires, et financé par l'Agence Nationale de la Recherche française (IDEFI). Dans ce projet, les doctorants sont invités à encadrer des lycéens de seconde, de première et de terminale (trois dernières années du secondaire du système français) afin de travailler sur une problématique scientifique issue de leur travail de thèse et de leur donner le goût des sciences. Évidemment, l'objectif est de permettre aux doctorants de se développer professionnellement en matière d'encadrement pédagogique (compétences pédagogiques et didactiques) et de vulgarisation scientifique (une des missions imposées par l'État aux chercheurs français). Après les premières expérimentations, il apparaît que les étudiants ont beaucoup de difficultés à asseoir leurs réflexions et à s'auto-évaluer. Pour y parvenir, nous considérons que le portfolio constitue une piste prometteuse (Buckley, Coleman, Davison, Khan et Zamora, 2009; Lison et St-Laurent, 2015). Afin de les aider dans la construction de ce portfolio numérique, nous avons mis en place une enquête par questionnaire suivie d'un groupe de discussion dans l'objectif premier de leur faire prendre conscience de leurs représentations initiales en matière d'encadrement et de l'évolution de leur pratique tout au long du projet. Nous souhaitons également les amener à considérer le portfolio comme un outil pertinent favorisant l'engagement et la réussite universitaire (Buckley et al., 2008; Naccache, Samson et Jouquan, 2006) et propice à l'auto-évaluation, c'est-à-dire à identifier leurs forces et leurs faiblesses, de même que les connaissances et les expériences nécessaires à la poursuite de leur développement professionnel (Tiuraniemi, Laara, Kyro et Lindeman, 2011).

Les réorientations des étudiants de santé dans le système universitaire français : facteurs sociaux, scolaires et institutionnels (7451)

Cathy Perret & Muriel Henry

Université de Bourgogne, France

Cette recherche contribue à l'évaluation des dispositifs intégrés proposés par les universités françaises pour lutter contre l'échec en première année de licence, dans le cas particulier des études de santé. Seules de ce type dans le paysage français, elles imposent en effet à 15 % des étudiants une réorientation obligatoire au vu des résultats de premier semestre. Pour accompagner ces « réorientés » dans la construction de nouveaux projets et compétences, des dispositifs institutionnels facultatifs ont été mis en place, dont un à l'université de Bourgogne, le semestre Rebond, qui constitue le champ d'étude.

Après avoir défini la population des « réorientés » et parmi eux, les caractéristiques des entrants dans le dispositif d'accompagnement et de ceux n'en faisant pas usage, la recherche permet de caractériser la diversité des parcours des étudiants après leur échec en santé. Elle identifie les facteurs qui s'attachent aux diverses voies empruntées, dans une perspective longitudinale. Ainsi, l'analyse intègre les caractéristiques d'entrée des étudiants (parcours scolaires antérieurs, origine sociale, genre, détention d'une bourse...) et le poids du dispositif d'accompagnement sur les différents parcours de formation qui se réalisent au sein de l'établissement jusqu'à 4 ans après l'exclusion des études médicales.

Fondée sur des analyses statistiques et économétriques à partir des données du système de gestion de scolarité universitaire pour 5 promotions d'étudiants de première année de santé (soit près de 1000 de jeunes obligés de se réorienter rapidement), les résultats montrent les effets potentiellement paradoxaux de compensation sociale du dispositif, et soulignent le poids du passé scolaire dans les trajectoires ultérieures.

La charge de travail des étudiants en ostéopathie à la HES-SO (7502)

Hervé Barras*, Pierre Frachon** & Sandro Fossetti**

*Haute école pédagogique du Valais, Suisse

**Haute école spécialisée de Suisse occidentale & Haute école de santé Fribourg, Suisse

La filière de formation des ostéopathes en Haute Ecole Spécialisée (HES) s'est créée récemment. La construction de ce cursus est soutenu par une démarche d'amélioration en continue. Des retours d'étudiants ont fait part d'une forte charge de travail dans le cursus. Cette communication explicite la démarche développée pour répondre à ce point soulevé par les étudiants. La charge de travail des étudiants est un point central dans la comptabilisation des formations supérieures au travers des crédits accordés. L'apprentissage apporte des changements à un individu lui permettant de se développer. Finalement, la motivation est un moteur puissant de l'apprentissage.

La population de cette étude est composée de 29 étudiants des deux premières volées de la formation. Nous questionnons la motivation générale et à apprendre, la charge de travail, leur manière d'apprendre ainsi que leurs difficultés. Ces items sont évalués à l'aide d'une échelle d'accord et une échelle ordinale pour la motivation (0=pas motivé. 10=motivé). Le questionnaire est fait en ligne et garanti la confidentialité des répondants.

Les résultats démontrent une forte motivation des étudiants. La charge de travail apparait clairement plus fortement en première année de formation. L'apprentissage est déclaré fortement au profit du développement des compétences. Des difficultés d'apprentissage apparaissent plus dans la gestion du temps, la préparation aux examens et la concentration.

En conclusion, les étudiants sont très motivés par leur formation et pensent beaucoup travailler pour cette dernière. Leurs objectifs d'apprentissages sont guidés par le développement de compétences mais les difficultés soulevées suggèrent que leur compréhension et leurs méthodes d'apprentissage ne sont pas optimales. Ces points devraient donc être abordés avec les étudiants dans une formation spécifique dédiée aux méthodes d'apprentissage.

Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)

Symposiums du réseau RCPE

Symposium S.RCPE.1

Dix ans de recherches menées au sein du réseau RCPE : quels rapports entre recherches collaboratives et évaluations ? (7458)

Responsables : Lucie Mottier-Lopez* & Lucie Aussel**

*Université de Genève, Suisse

**Université Toulouse-Jean-Jaurès, France

Discutant : Jean-François Marcel

Université Toulouse-Jean-Jaurès, France

Depuis sa création en 2008, le réseau thématique « Recherches Collaboratives sur les Pratiques évaluatives » (RCPE) de l'ADMEE-Europe a proposé un questionnement scientifique sur les recherches collaboratives dont l'objet d'étude porte sur l'évaluation des apprentissages des élèves, sur l'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale et/ou continue, sur l'évaluation de dispositifs, etc. Les travaux se sont également interrogés de façon récurrente sur les caractéristiques des recherches collaboratives et ses différentes visées, scientifiques et de soutien au développement professionnel.

Après 10 ans d'existence, les travaux du réseau ont certainement la maturité d'aborder une réflexion nouvelle visant à examiner plus spécialement les rapports entre recherches collaboratives et évaluation. Une évaluation non seulement en tant qu'objet d'étude de la recherche collaborative, mais également une évaluation en tant que dimension constitutive de la recherche elle-même. Car peut-on penser une recherche collaborative sans penser également son évaluation ? Mais de quelle(s) évaluation(s) s'agit-il au regard des visées scientifique, épistémique, praxéologique, émancipatrice, susceptibles d'être portées par une recherche collaborative ? Ainsi, le questionnement suivant a été adressé aux contributeurs du symposium :

- Dans quelle mesure votre recherche intègre-t-elle des évaluations implicites versus explicites en son sein ?
- Si l'évaluation reste un impensé de la recherche, un objet difficile à partager avec les participants, quelles en sont les raisons ?
- Quel(s) rôle(s) l'évaluation joue-t-elle dans la dynamique même de votre recherche collaborative, en tant que processus / accompagnement du développement professionnel / pilotage / valorisation des « produits » de la recherche, etc. ?
- Quels jeux observe-t-on entre l'évaluation en tant qu'objet étudié par la recherche collaborative et l'évaluation dans/de la recherche, à des fins d'accompagnement, de développement professionnel, de valorisation, de communication, etc. ?
- Quelles sont les plus-values ou au contraire les freins de travailler l'évaluation « en collaboration » au sein même de la recherche collaborative ?
- Quelles pourraient être les conditions d'une recherche collaborative évaluative ? ...

Le symposium présentera des travaux réalisés en Belgique, en France, au Québec et en Suisse romande dans divers contextes liés à des enjeux de formation et de développement professionnel. Ils ont pour particularité de présenter différents choix conceptuels pour penser l'évaluation de et dans une recherche collaborative, soit à partir de l'objectivation critique d'une recherche en particulier (communications présentées dans la première plage du symposium), soit en se fondant sur l'expérience de plusieurs recherches (deuxième plage du symposium). Les travaux réunis dans la première plage interrogeront l'évaluation au regard des différentes phases et temporalités d'un recherche collaborative, en termes de régulation, de co-évaluation, ou de référentialisation et subjectivation, afin notamment d'examiner les dynamiques collectives et individuelles qui caractérisent les dispositifs et les dynamiques relationnelles entre participants. Problématiser le rapport entre évaluations et recherches collaboratives nécessite le développement d'un champ conceptuel pour appréhender la spécificité de l'objet évalué (à savoir une recherche collaborative, porteuse elle-même de ses propres objets et visées), les rôles multiples de l'évaluation, ses impacts. Dans le prolongement des premières présentations, les communications de la deuxième plage du symposium s'emploieront à circonscrire les choix conceptuels retenus, présentant des pistes de réflexions épistémologiques et de modélisations théoriques. La dernière plage interrogera plus directement l'activité du chercheur qui mène une recherche collaborative, y compris pour impulser des échanges d'inter-questionnement et évaluation au sein du réseau RCPE à des fins de développement professionnel des chercheurs. C'est dans cette perspective de questionnements mutuels entre intervenants et avec le public que le discutant débattrà des différentes communications et des questions qu'elles soulèvent. Pour ce faire, un outil informatique sera utilisé tout au long du symposium pour alimenter le débat avec la salle.

Contribution 1

L'articulation de l'évaluation dans une recherche collaborative sur l'évaluation des compétences en formation à distance (FAD) en enseignement supérieur (7462)

Julie Lyne Leroux, Jean-Marc Nolla, Michel Boyer & Lise Corriveau
Université de Sherbrooke, Canada

Dans le cadre de la présente communication, notre intention est de dégager l'articulation de l'évaluation en tant que dimension constitutive d'une recherche collaborative à partir de l'objectivation critique d'une recherche impliquant un groupe de chercheurs avec les partenaires concernés (Vinatier & Morissette, 2015). Nous situons cette articulation de l'évaluation inhérente à la recherche collaborative dans le contexte spécifique d'une recherche menée afin d'améliorer le processus d'évaluation des compétences en formation à distance (FAD) en enseignement supérieur au Québec (Leroux, Boyer, Corriveau & Nolla, 2017). Cette recherche fondée sur des préoccupations pratiques visait à améliorer la collaboration entre les groupes d'acteurs impliqués dans un processus d'évaluation des compétences des étudiants en FAD (Nizet & Leroux, 2015). Nous souhaitons répondre à la question suivante : Quelle est l'articulation de l'évaluation DANS / De la recherche collaborative ?

À travers les trois phases de la recherche, le dispositif de rétroaction sur la démarche et les produits sera étudié par les chercheurs afin de documenter la place occupée par l'évaluation dans la recherche collaborative (Van der Maren, 2014) ainsi que les postures adoptées par les acteurs impliqués (Morissette, 2017). L'analyse de la démarche, de ses outils coconstruits et de ses résultats coélaborés

révèle de nombreuses régulations continues et réciproques entre les groupes d'acteurs impliqués (Bray, 2000; Desgagné, 2001, 2007; Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007; Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007). Également, plusieurs situations de coévaluation sont repérables lors de la conception des outils de la recherche et l'évaluation mutuelle est révélée lors des activités de formation et la communication de résultats (Allal, 1999; 2006; Mottier Lopez, 2012, 2015). Ces nombreuses évaluations repérées s'articulent à travers la démarche, les artefacts et les résultats, et plus particulièrement à travers les phases de coconstruction d'un modèle initial, de formation, de l'élaboration d'un modèle souhaité et d'un outil web.

Contribution 2

Une recherche collaborative visant à questionner le processus de coévaluation des stages en enseignement : processus, résultats et évaluation de l'étude (7463)

Catherine Van Nieuwenhoven*, Eric Bothy**, Rudi Wattiez*** & Stéphane Colognesi****

*Université catholique de Louvain & Haute École Galilée

**Haute École Galilée

***Haute École Léonard de Vinci

****Université catholique de Louvain & Haute École Léonard de Vinci

Depuis 2012, un groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes étudie les différentes facettes inhérentes à l'accompagnement des stages en enseignement sous le format de la recherche collaborative. Six groupes de recherche distincts évoluent parallèlement. Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de mettre de l'avant une des problématiques traitées par le groupe centré sur les superviseurs de stage : le processus de coévaluation tel qu'il est mis en place dans deux instituts pédagogiques de formation belges. Pour cette étude, nous avons coconstruit et validé plusieurs outils de recueils, collecté des questionnaires, réalisé des entretiens semi-directifs de superviseurs et des enregistrements de coévaluations en direct. L'objectif étant de déterminer les activités réelles des superviseurs dans le cadre de la coévaluation réalisée à l'issue du premier stage formatif des étudiants : que font-ils tous lorsqu'ils gèrent cette tâche professionnelle ? Quelles sont les spécificités ? Par ailleurs, nous avons croisé ces manières de faire avec les propos laissés par les étudiants dans les questionnaires. Dans le cadre de cette communication seront présentés : les acteurs de notre groupe de recherche collaborative, le concept de coévaluation ; le processus de la recherche avec à la fois les différents outils de recueil de données et la manière dont ils ont été évalués ; l'analyse des résultats et la façon dont le processus et les résultats de la recherche ont été évalués. Nous cherchons dès lors à répondre aux deux questions du texte de cadrage : Quels jeux observe-t-on entre l'évaluation en tant qu'OBJET que la recherche collaborative étudie et l'évaluation DANS / DE la recherche ? Quelles sont les plus-values ou les freins de travailler l'évaluation « en collaboration » au sein même de la recherche collaborative ?

Contribution 3

Entre référentialisation et subjectivation : Dynamiques évaluatives dans une recherche collaborative sur les pratiques évaluatives d'enseignants du second degré en France (7464)

Nathalie Younès & Claire Faidit

Université Clermont Auvergne, France

Une précédente recherche collaborative sur l'explicitation par des enseignants expérimentés de leurs pratiques évaluatives avait permis d'approfondir le concept d'évaluation soutien d'apprentissage (ESA) par l'idée d'évaluation subjectivante, ainsi que l'étude des dispositifs de subjectivation et d'intersubjectivation à l'œuvre dans les pratiques d'ESA comme dans la recherche collaborative. Nous en poursuivons l'exploration à travers l'analyse des processus et des dispositifs évaluatifs à l'œuvre dans une recherche collaborative sur les pratiques évaluatives à visée transformative, conduite depuis deux ans avec deux équipes pluridisciplinaires d'enseignants dans deux collèges de la Région Auvergne. En étudiant les dispositifs de la recherche collaborative et les discours des participants, systématiquement enregistrés et retranscrits, nous tentons de saisir les dynamiques évaluatives implicites et explicites à l'œuvre. Peut-on arriver à déterminer quand il s'agit de ressources productives ou d'obstacles au développement ? Les processus de la RC trouvent-ils un écho dans la pratique évaluative des enseignants ? Dans quelle mesure la pratique de la RC reflète-t-elle un modèle d'évaluation implicite ou explicite ?

L'évaluation subjectivante, dans la filiation de l'ESA et de l'évaluation formative élargie, s'élabore autour de la création d'une dynamique d'évaluation orientée vers la progression et la reconnaissance, réflexive et collaborative dans sa conception et dans sa mise en œuvre. Cette trame a servi de base à l'élaboration d'un cadre pour l'analyse et la conception de l'évaluation en classe. La recherche a permis de construire et de tester une méthodologie de recherche collaborative sur les pratiques évaluatives à partir d'un cadre d'analyse commun et d'évolutions expérimentées dans les classes. Dans le cadre de ce symposium, seront plus spécifiquement discutées les articulations entre référentialisation (Figari, 2001, 2015) et subjectivation, dans les conditions d'une recherche collaborative évaluative prenant en compte la constitution d'un milieu in situ et diverses formes de reconnaissance.

Contribution 4

Analyse des processus de valuation dans la production de bénéfices partagés pour les praticiens et les chercheurs partenaires dans des travaux collaboratifs (7465)

Isabelle Nizet*, Réjane Monod Ansaldi**, Gilles Aldon**, Michèle Prieur*** & Aristide Criquet**

*Université de Sherbrooke, Canada

**Institut français de l'éducation et École normale supérieure, France

***Coordination Académique Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation du Rectorat de Lyon, Institut français de l'éducation & École normale supérieure de Lyon, France

Dans le cadre de la conception d'une formation destinée aux acteurs de l'éducation et de la recherche impliqués dans des travaux collaboratifs, le projet COOPERA FoRCE (Formation et Recherche Collaborative en Éducation) vise le développement de travaux théoriques et méthodologiques portant sur différents corpus de recherches-formation réalisées sur des terrains français (réseau des Lieux d'éducation associés (LÉA) de l'IFÉ et réseau expérimental de l'Institut Carnot de l'éducation Auvergne Rhône Alpes-ICE) et québécois (Programme de soutien à la formation continue du personnel enseignant).

Cette formation repose sur un cadre théorique élaboré à partir de concepts mobilisés dans nos différents travaux de recherche. Ce cadre définit les mécanismes contributeurs au travail collaboratif que sont l'apparition d'objets frontière (Trompette & Vinck, 2009), le développement d'épisodes de courtage de connaissances (brokering) (Munerol, Cambon & Alla, 2013) et l'évolution de valuations (Dewey, 2011). À partir de l'hypothèse que le repérage des valuations en cours de travail constitue un moyen innovant de favoriser une forme de coévaluation continue, voire une alternative à une évaluation formelle (Nizet, 2016), nous souhaitons explorer comment les valuations en tant que processus individuels peuvent servir d'indicateurs pour analyser, décrire et améliorer le travail collaboratif.

La méthodologie implique le recueil et l'analyse des échanges d'une réunion de travail (trois heures) et d'une rencontre de debriefing (une heure) pour trois sites français distincts. Nos premiers résultats montrent que le rôle de « courtier cognitif » (broker) émerge lorsqu'un participant choisit de faciliter le travail collaboratif autour d'objets frontières. Le repérage des manifestations de valuations aide les participants à mieux percevoir la nature divergente ou convergente des buts, à qualifier leur engagement et à le gérer. Lorsque l'animateur repère les valuations au sein du groupe de travail et en favorise l'explicitation, il semble davantage prêt à réguler le cours de l'activité.

Contribution 5

Impacts et rôles de l'évaluation dans 2 recherches collaboratives portant sur les pratiques évaluatives des professeurs des écoles en mathématiques (7466)

Nathalie Sayac

Université Paris-Est Créteil, France

La place de l'évaluation dans une recherche collaborative sur l'évaluation est une question importante qu'il convient de se poser explicitement dans la mesure où elle se pose déjà implicitement dans toute recherche portant sur l'évaluation menée avec des praticien-ne-s et plus spécifiquement sur les pratiques d'évaluation qui touchent à l'intime professionnel des enseignant-e-s (Sayac, 2017). Dans le cadre de recherches collaboratives où le double enjeu de développement de savoirs scientifiques et de savoirs professionnels est clairement posé (Anadon, 2007), cette question se pose avec d'autant plus d'acuité que le développement professionnel des praticien-ne-s engagé-e-s dans la recherche peut être entendu/compris/perçu comme l'amélioration de pratiques ayant préalablement été évaluées négativement par le(s) chercheur-e-s. En effet, lorsque l'on travaille sur l'évaluation il est difficile d'imaginer que cette question reste cantonnée au seul objet de la recherche, plus encore peut-être de la part des enseignant-e-s qui pratiquent cette évaluation puisque cette dernière rend compte non seulement des acquis de leurs élèves, mais immanquablement de l'enseignement qu'ils ou elles ont dispensé pour aboutir à ces acquis. Je propose donc d'examiner a posteriori le rapport entre recherche collaborative et évaluation dans deux recherches collaboratives ayant porté sur l'étude des pratiques évaluatives de professeur-e-s des écoles en mathématiques, en France. Je montrerai à quel point la dimension personnelle est un élément crucial à prendre en compte dans une recherche collaborative touchant à l'évaluation et à ses pratiques. Partir des pratiques évaluatives existantes pour se situer ainsi dans la ZPDP (Robert & Vivier, 2013) des enseignant-e-s est à la fois indispensable pour mieux les comprendre et les faire évoluer, mais la spécificité des pratiques étudiées doit impérativement être prise en compte pour permettre une évaluation sereine et constructive de la recherche.

Contribution 6

Apports de la valuation et de la référentialisation dans la modélisation de l'évaluation d'une recherche collaborative (7467)

Lucie Mottier Lopez* & Lionel Dechamboux**

*Université de Genève, Suisse

**Haute école pédagogique du canton de Vaud & Université de Genève, Suisse

Comment les processus d'évaluation sont-ils mobilisés pendant une recherche collaborative, avec les acteurs concernés, pour concevoir et réguler les dispositifs communs, pour apprécier de façon participative les expériences réalisées en classe et les apports des rencontres collectives en termes à la fois de développement professionnel et de savoirs produits ? L'objectif de cette communication sera de tenter de modéliser une forme particulière d'évaluation, pensée comme un processus continu, qui se déploie pendant la recherche « en train de se faire ». Pour construire cette modélisation, nous convoquerons d'une part la théorie de la valuation (Dewey, 2011) pour insister sur les liens à explorer

entre attentes, désirs (vecteurs d'une appréciation immédiate) et évaluation, entre moyens utilisés et fins poursuivies. Il découlera de cette préoccupation une nécessaire attention à la double visée des recherches collaboratives, épistémique et transformative (Desgagné, 1997, 2007). Comment opérationnaliser cette évaluation au regard du critère de double vraisemblance (Dubet, 1994), et des processus de co-situation, co-opération et co-production qui semblent pouvoir caractériser les recherches collaboratives ? (Bednarz, 2013) ? Nous exploiterons d'autre part la théorie de la référentialisation (Figari & Remaud, 2014) pour postuler une dynamique de co-constitution entre références, référents et référés (Lecoite, 1997). Nous nous attacherons alors à prendre en considération la nature de l'objet à évaluer, c'est-à-dire une recherche collaborative et ses multiples dimensions dont : son contexte socio-historique, les affordances des dispositifs mis en place, les articulations entre expériences et objectivations critiques collectives, la fonction de médiation des ressources structurantes dans les situations vécues, et les indicateurs de développement professionnel. Nous illustrerons notre proposition de modélisation au travers de deux recherches réalisées en milieu scolaire.

Contribution 7

Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives « en évaluation » (7468)

Lucie Aussel & Véronique Bedin

Université Toulouse-Jean-Jaurès, France

La question évaluative constitue un enjeu scientifique et praxéologique des recherches collaboratives (RC) en Sciences de l'éducation. Cette thématique est peu explorée dans la littérature et constitue souvent un sujet tabou ou controversé. La pratique évaluative s'avère également problématique, à maints égards, pour les collègues qui s'y confrontent en acceptant de conduire ce type de recherche. Dans cette contribution, nous nous proposons donc de lever le voile sur les difficultés que rencontrent les enseignants-chercheurs lorsqu'ils s'essaient à l'évaluation dans le contexte bien particulier des RC et sur les moyens qu'ils mettent en œuvre pour y apporter des solutions. Dit autrement, c'est l'évolution de la professionnalité des enseignants-chercheurs et plus largement celle de la professionnalisation des dispositifs et des structures de recherche qui seront ici questionnées et problématisées de manière critique. Dans la perspective d'une enquête exploratoire dans un premier temps, les données empiriques seront recueillies au sein même du symposium, directement auprès des participants qui auront ainsi à compléter un questionnaire et, par le biais d'un entretien semi-directif de recherche, à répondre aussi à quelques questions sur le vécu des situations évaluatives dans les RC auxquelles ils auront participé. Ces différents témoignages, joints à ceux des auteures de ce texte et densifiés par les cadres conceptuels et méthodologiques de l'évaluation et de la RC, permettront d'alimenter la spécificité de la réflexion sur l'évaluation lorsqu'elle se déroule au cœur de ce type de recherche, dans la perspective de déceler surtout les points aveugles et les angles morts du sujet étudié, trop souvent laissé pour compte scientifiquement et pratiquement.

Ateliers du réseau RCPE

Session 6

Atelier A.RCPE.1

Animateur : Raphaël Pasquini

La construction du jugement évaluatif du superviseur à l'intérieur du dispositif de coévaluation (7485)

Olivier Maes*, Catherine Van Nieuwenhoven** & Stéphane Colognesi***

*Haute École Louvain en Hainaut & Université catholique de Louvain, Belgique

**Université catholique de Louvain & Haute École Galilée, Belgique

***Université catholique de Louvain & Haute École Léonard de Vinci, Belgique

En Belgique francophone, peu de prescrites balisent l'accompagnement offert par les superviseurs aux futurs enseignants (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). De plus, les accompagnants se disent démunis pour mener à bien leurs tâches de supervision et principalement celles relatives à la dimension évaluative (Van Nieuwenhoven, Picron, & Colognesi, 2016). Pour cette contribution, nous mettons la focale sur ladite dimension évaluative de l'accompagnement, en contexte de coévaluation de stage.

Nous interrogeons la construction du jugement évaluatif des superviseurs durant la coévaluation. Nos questions de recherche sont : comment se construit le jugement évaluatif des superviseurs durant la séance de coévaluation ? Ce jugement évaluatif rencontre-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation ? Dans quelle mesure la singularité de la situation influence-t-elle le jugement évaluatif du superviseur ?

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Deux types de données ont été récoltées, d'une part, à l'aide d'un entretien semi-directif (Albarello, 2012), les actes déclarés de huit superviseurs d'un même institut pédagogique ; et, d'autre part, les activités réelles des mêmes superviseurs obtenus en enregistrant seize séances de coévaluation. Ces données ont été traitées par le biais d'une analyse de contenu (Miles et Huberman, 1994).

Cette communication vise à présenter le contexte de la recherche, la problématique, le cadre conceptuel, les choix méthodologiques posés et les principaux résultats.

Pour ledit cadre conceptuel nous aborderons successivement les concepts : de superviseur en regard des rôles (Enz, Freeman et Wallin, 1996) et des fonctions (Gervais et Desrosiers, 2005) qu'il exerce ; de coévaluation (Allal, 1999 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) ; de jugement évaluatif (Cardinet, 1975 ; Bélair, 2011 ; Leroux et Bélair, 2015) et de jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Baribeau, 2015 ; Lafortune, 2008 ; Laveault, 2005, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottiez Lopez, 2008).

Parcours connectés : un dispositif français de formation, de suivi et d'évaluation des compétences transversales des néo-enseignants du premier degré (7535)

Niluphar Ahmadi & Maud Besançon

Université de Rennes 2, France

Parcours connectés est un dispositif de formation hybride mis en place dans le cadre de l'appel à projet e-FRAN (Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique) du Ministère de l'Education français. Ce projet, menée conjointement par plusieurs acteurs (e.g. conseillers pédagogiques, formateurs d'enseignants, chercheurs en psychologie et philosophie) vise à développer les pratiques enseignantes au travers de leur formation et a pour objectif de : 1) d'évaluer le développement et le transfert de certaines compétences depuis la formation de l'enseignant jusque dans les salles de classe (e.g. créativité, esprit critique, coopération, métacognition), 2) de faire le bilan des pratiques perçues comme efficace sur le terrain en terme de développement des compétences, et 3) d'étudier l'impact de l'instauration d'un suivi (sous forme d'atelier) des enseignants dans le cadre de leur première année de titularisation. Pour ce faire, quatre cohortes de néo-enseignants seront suivis depuis leur formation initiale jusqu'à leur deuxième année d'exercice après titularisation. Pendant les trois années de recherche, environ 1000 néo-enseignants seront touchés par le dispositif.

L'objectif de la communication est d'exposer en détail le protocole de la recherche ainsi que les premiers résultats obtenus sur le recueil de données (mesures quantitatives et qualitatives auprès des enseignants et des élèves d'Octobre à Décembre 2017). Les problématiques enseignantes relevées pendant le recueil pourront être soulevées au cours de la communication.

Pratiques évaluatives informelles et gestion de l'interaction didactico-pédagogique dans l'intervention éducative d'organismes communautaires au Québec (7551)

François Larose*, Vincent Grenon*, François Vincent**, Sébastien Béland*** & Johanne Bédard*

*Université de Sherbrooke, Canada

**Université du Québec en Outaouais, Canada

***Université de Montréal, Canada

Cette communication présente le résultat d'une analyse de deuxième ordre des pratiques évaluatives associées à la gestion de l'apprentissage d'adultes et d'élèves bénéficiant de l'intervention de deux organismes communautaires intervenant sur l'Île de Montréal. Y sont spécifiquement étudiées les stratégies de recours à la question formulée par les formateurs ou par les formés dans le cadre de dispositifs s'adressant à des parents peu scolarisés provenant de populations de milieux socioéconomiques faibles ou, dans un cas particulier, à leurs enfants (élèves). L'intervention éducative qui s'y déploie adopte généralement les caractéristiques propres à la pédagogie fondée sur le développement de la conscience critique (Freire). Cependant l'intervention s'adressant de façon spécifique aux enfants, hors du contexte scolaire, adopte pour sa part une dimension de didactisation relativement forte qui questionne les pratiques évaluatives mises en œuvre par des formateurs ne provenant généralement pas de l'univers scolaire. Inversement, la gestion de la dimension plus ou moins didactisée s'adressant à des adultes, lorsqu'elle est réalisée par des enseignants provenant de

l'Éducation des adultes, affecte la forme et la finalisation de l'évaluation, même en perspective « formative ». L'arrimage, même distant, des pratiques évaluatives des intervenants de ces organismes avec celles qui caractérisent la médiation didactique en contexte scolaire s'avère stratégique tant pour l'intégration éventuelle de parents à l'éducation des adultes que l'articulation de l'intervention parascolaire auprès des enfants avec celle qui se déploie en classe. À la lumière de l'analyse de l'interaction basée sur un corpus de onze séquences d'observation de périodes de formation contextualisées amorcerons la modélisation de la fonction évaluative du recours à la question telle qu'il apparaît de façon stable selon les populations ciblées. Les besoins spécifiques en matière de déploiement de pratiques d'évaluation certificative y seront aussi soulignés dans une perspective de meilleur arrimage des pratiques au sein de réseaux distincts.

L'évaluation du savoir-être : un défi à relever pour des enseignantes d'un programme d'études lié à la santé au Québec (7608)

Marie Beauchamp

Université de Sherbrooke, Canada

Au collégial (Cégeps), l'évaluation du savoir-être dans une approche par compétences constitue un défi pour les enseignants des programmes techniques. La difficulté à définir cette notion (Bellier, 2004) et la rareté des instruments d'évaluation (Lussier et Gosselin, 2015) ou leur imprécision (Beauchamp, 2013) provoque des résistances chez les enseignants. Faisant référence à un ensemble de caractéristiques à forte dominante affective (Scallon, 2004), le savoir-être est une composante de la compétence (Bellier, 2004; Leroux, 2009; Raynal et Rieunier, 2014; Scallon, 2004; Tardif, 2006) qui doit être considérée dans l'évaluation des compétences au collégial parce qu'il s'agit d'une attente du marché du travail. Le savoir-être, comme un objet d'apprentissage et d'évaluation (Scallon, 2004; Tardif, 2003), peut être considéré dans la planification de l'enseignement si les attentes quant aux manifestations attendues sont clairement déterminées et transmises aux étudiants (Scallon, 2004). Cette planification est-elle possible ? Afin de mieux comprendre les défis en lien avec l'évaluation du savoir-être, un projet d'intervention s'appuyant sur une méthodologie de type recherche-action-formation (Leblanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013 ; Nizet et Leroux, 2015) est mené dans le cadre du Doctorat professionnel en éducation. Les données recueillies à l'aide d'un questionnaire et lors d'un entretien de groupe auprès de six enseignantes d'un programme technique lié au secteur de la santé permettent de mieux comprendre les défis et les besoins de formation (Roussel, 2011). Dans cette communication, nous donnerons un aperçu des pratiques évaluatives actuelles et exposerons les difficultés rencontrées tout au long du processus d'évaluation (Leroux et Bélair, 2015). Nous discuterons des défis à relever pour que l'évaluation du savoir-être puisse répondre aux exigences du milieu du travail ceci dans le respect de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Enfin, nous exposerons les besoins de formation d'enseignantes d'un secteur technique lié à la santé relativement à l'évaluation du savoir-être.

Valorisation et validation des acquis de l'expérience (VAE)

Symposiums du réseau VAE

Symposium S.VAE.1

Le processus d'évaluation des dossiers de VAE, entre appréciation individuelle à la lecture du dossier et co-construction collective lors du jury (7483)

Responsables : Sophie Serry & Emmanuel Sylvestre

Université de Lausanne, Suisse

Discutant : Marc Romainville

Université de Namur, Belgique

La Validation des Acquis de l'Expérience (ci-après « VAE ») en contexte universitaire se déploie en Europe depuis les dernières décennies, notamment par le fait qu'elle s'inscrit dans la perspective de la formation tout au long de la vie et le processus de Bologne initié en 1999. La VAE à l'université consiste à évaluer les acquis de l'expérience et apprécier leur convergence avec des acquis académiques. Adressée à des adultes le plus souvent en reprise d'études, cette procédure ouvre encore un peu plus la grande hétérogénéité des pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur (Romainville, 2006). Le travail d'évaluation des dossiers de VAE par les experts du jury est parfois perçu comme ne nécessitant pas de formation ou de préparation préalable, tandis que certains auteurs soulignent l'importance d'une intervention formative en amont (Mayen & Tourmen, 2009). Dans le cadre de ce symposium, nous nous intéressons au processus d'évaluation des dossiers de VAE, entre appréciation individuelle à la lecture du dossier et co-construction collective lors du jury.

Le travail de jury « se réalise essentiellement par des échanges entre membres de jury, par un entretien avec le candidat, et par l'usage collectif et individuel de documents » (Mayeux & Mayen, 2009, p. 13). Les documents dont le jury dispose sont « ceux inhérents au dispositif (dossier du candidat, référentiels...), ceux proposés par les concepteurs (trame du déroulement du travail, guide, conseils...) et ceux que le jury a pu lui-même élaborer » comme une grille de critères d'évaluation propre à leur domaine (Mayeux & Mayen, 2009, p. 13). Le travail des jurys de VAE est susceptible d'être pourvu d'obstacles.

Premièrement, il s'agit d'un processus de co-construction d'une décision évaluative, que Mayeux et Mayen (2009) associent à une négociation dans le sens de co-opération « pour arriver à co-produire une forme d'accord » (p. 13). Par conséquent, il s'agit de se mettre d'accord ensemble sur une décision pour laquelle un avis a pu être construit individuellement en amont à la lecture du dossier : des « désaccords » sont donc susceptibles d'émerger et doivent être dépassés pour arriver à un accord.

Deuxièmement, les parcours singuliers des personnes candidates à la VAE conduisent à la quasi impossibilité d'utiliser une approche « technique » ou « mécanique » de l'évaluation des dossiers de VAE. L'objectivité totale de l'évaluation devra faire place à une « objectivation de la subjectivité » (Romainville, 2011) pour pouvoir dépasser les dilemmes susceptibles d'apparaître (Werthe, 2003) et de provoquer une insécurité évaluative (Jorro, 2013).

Troisièmement, la VAE en tant que procédure d'évaluation peut être vue par certains avec « suspicion » (Romainville, 2013), parfois même au sein des jurys (Mayen & Tourmen, 2009). Celle-ci peut entraîner

des appréhensions et des rejets. Il s'agit par exemple de membres de jurys qui s'interrogent sur la possibilité de s'assurer de la véracité, de l'exactitude voire de l'authenticité de l'expérience du candidat, essentiellement présentée de manière déclarative (Mayen & Tourmen, 2009).

Compte-tenu de ces éléments théoriques, le questionnement qui nous réunit est le suivant : Comment l'évaluation et la co-évaluation des dossiers de VAE se réalise-t-elle in situ ? Quelles tensions sont susceptibles de se manifester et quels leviers permettent-ils de les dépasser pour qu'elles ne deviennent pas un obstacle à la décision ?

Les intervenants à ce symposium tenteront de répondre à ce questionnement à partir de leurs domaines d'expertise.

Contribution 1

L'explicitation et l'observation au service de l'analyse des pratiques de jurys de VAE (7525)

Sophie Serry*, Regula Villari** & Marc Michel Pochon***

* Université de Lausanne, Suisse

**Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Suisse

***Université de Genève, Suisse

L'activité d'évaluation des membres des jurys de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) fait l'objet de nombreuses études et écrits depuis les dernières décennies. Dans le cadre de cette étude, nous avons mis à profit les méthodes habituellement utilisées par les personnes candidates à la VAE – telles que l'entretien d'explicitation et l'observation de pratiques – pour interroger l'activité des membres des jurys de VAE, dans l'optique de mieux la comprendre et d'envisager des pistes, des leviers pour améliorer leurs pratiques.

Notre questionnement de recherche est : Dans quelle mesure les outils des candidat·e·s à la VAE tels que l'explicitation et l'observation peuvent-ils servir au dévoilement voire au développement de la pratique des jurys de VAE ?

Cette étude a été menée dans le contexte de l'enseignement supérieur suisse, auprès d'un jury de VAE au niveau Bachelor, composé de 7 membres. L'analyse des données recueillies a porté sur les dimensions suivantes : la construction de la décision d'évaluation des dossiers de VAE, le fonctionnement des instruments à disposition des membres du jury, les valeurs énoncées tout au long de ce processus d'évaluation.

Nos premiers résultats donnent à voir la façon dont se co-construit l'évaluation des dossiers de VAE. Ils montrent également ce qui fait référence pour ce jury dans ses décisions évaluatives, au-delà de la grille de critères. Nous avons également constaté que les actions des jurys sont portées par un souci d'équité, d'argumentation et de fondement de leurs décisions ainsi qu'une éthique. Cette étude sera mise en perspective avec l'accompagnement des jurys de VAE.

Contribution 2

L'évaluation en VAE confrontée aux limites de l'expérience (7526)

Emmanuel Triby

Université de Strasbourg, France

Cette contribution est fondée sur les deux hypothèses suivantes : le processus de validation des acquis de l'expérience (VAE) peut être, à l'instar de l'alternance, un dispositif de formation ; l'évaluation peut constituer un « levier de développement » des personnes (Paquay et al., 2010). Ces deux hypothèses nourrissent à la fois un modèle de conception, un travail de conceptualisation et des modes d'intervention dans cette démarche, notamment sur les pratiques d'évaluation et de co-évaluation.

Ces hypothèses se réalisent à certaines conditions que nous proposons de présenter ici en trois temps : un effort de problématisation permettant de mettre au jour les incertitudes de l'évaluation en VAE et les « limites de l'expérience » (Mayen, 2013), comme expérience vécue, expérience analysée et comme concept pour penser la rapport entre l'activité et la formation ; une démarche d'investigation nourrie d'une expérience pratique de la VAE, de travaux de recherche sur les matériaux tirés de cette expérience (dossier de validation, verbatim de l'accompagnement collectif, relevés des traces des accompagnements individuels...), et du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle ; l'ébauche d'un modèle de conception fondé sur une trame visant à constituer des situations d'évaluation et d'auto-évaluation qui structurent le processus autant de « situations potentielles de développement » (Mayen, 2009). Cette traduction passe notamment par la mise au jour de « l'efficacité » des situations, les « écarts » et les « biais » dans l'expérience ainsi construite (Mayen et Thievenaz, 2017). Des « repères de développement » (Mayen et Vanhulle, 2010), tirés des caractéristiques agissantes de la situation (Mayen 2012), sont ainsi mis au jour, entre normes et valeur(s).

Cette contribution est l'occasion de réinterroger ce dispositif singulier, dans ses liens avec la valeur, avec sa part incontournable de subjectivité et son indéniable dimension formative.

Contribution 3

L'évaluation intégrée au service de la Validation des Acquis de l'Expérience (7527)

Antoine Yazigi

Université Antonine, Liban

Dans un souci permanent d'adresser ses formations à un public diversifié et de différents backgrounds, l'Université Antonine tente, à travers l'adoption de l'évaluation intégrée au sein de ses parcours, de valider les compétences provenant d'apprentissages antécédents non formels et informels, tout en respectant le contexte légal actuel au Liban dans lequel la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) n'est pas encore en vigueur.

L'évaluation intégrée – rendue possible par l'entrée de l'université dans une approche programme pour l'ingénierie des formations – questionne le modèle conventionnel de l'évaluation où chaque cours dans un parcours est évalué et validé séparément avec des épreuves intermédiaires et finales qui lui sont propres.

La présente analyse de pratiques tente d'apporter des éléments de réponses aux questionnements suivants : Dans quelle mesure l'évaluation intégrée peut-elle être in situ au service de la VAE ? Quels sont les processus qui font que cette pratique est un levier pour valider les compétences non formelles et informelles ? Quelles en sont les limites ? Notre étude s'est centrée particulièrement sur le travail du jury d'admission qui valide les cours à l'Université Antonine au Liban.

En l'absence d'une reconnaissance officielle de la VAE dans le contexte libanais actuel, l'évaluation intégrée tente de contribuer au renforcement de l'accessibilité de parcours universitaires pour un public d'adultes désirant réintégrer les études.

Lors de notre communication, les avantages et les limites d'un tel dispositif seront discutés au regard des questionnements actuels de la littérature émis à propos de la VAE.

Les défis de l'évaluation dans les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (7601)

Responsables : Pascal Lafont* & Carmen Cavaco**

*Université Paris-Est Créteil, France

**Université de Lisbonne, Portugal

Discutant : Marcel Pariat

Université Paris-Est Créteil, France

Au cours des deux dernières décennies, des pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience se sont développées dans de nombreux pays en lien avec des transformations sociales, économiques et politiques. Ce phénomène est surtout associé à deux dimensions : d'une part, l'intérêt des organismes internationaux, comme l'UNESCO, l'OCDE et la Commission européenne, pour l'accroissement des qualifications scolaires et professionnelles des adultes en raison de leurs implications dans le développement économique, et d'autre part, l'évolution des connaissances scientifiques relatives à la formation et à l'apprentissage dans les sciences sociales et humaines qui permettent de clarifier le processus de formation et d'apprentissage global, dans la mesure où cela se traduit par un accompagnement de la personne tout au long de sa vie, dans tous les temps et espaces de celle-ci. L'apprentissage peut être appréhendé sur différents registres cognitifs. Il se déroule dans des contextes d'éducation formelle, mais aussi dans les contextes d'éducation non formelle et informelle. Cela constitue la base de l'émergence des pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Et, si ces pratiques sont soutenues, c'est vraisemblablement parce que l'expérience est porteuse d'un potentiel d'apprentissage qui tend à être associé à une valeur sociale.

Le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience a fait émerger des pratiques nouvelles d'évaluation, étayées par des méthodologies et des outils innovants. Or, cette nouvelle pratique d'évaluation constitue un véritable défi pour les accompagnateurs et pour les candidats, notamment en raison de l'impérieuse nécessité de mettre en relation les savoirs acquis à partir de l'expérience de vie avec les savoirs dits « académiques ».

Ce symposium a pour finalité d'appréhender la problématisation relative aux défis de l'évaluation dans les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, à partir de recherches scientifiques développées dans le champ des Sciences de l'Éducation dans divers pays d'Europe (France, Portugal, Suisse, Belgique, Irlande). Aussi les contributeurs mettent-ils en débat l'origine de ces défis et leur traduction dans la détermination des actions produites et induites par les acteurs de la RVAE. Les analyses portent notamment sur les tensions et les paradoxes des positionnements et du sens de l'action au travers des pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, en se fondant sur l'étude des représentations des accompagnateurs, des membres de jurys et des candidats, par rapport aux méthodologies, outils, et référentiels.

Quelques questions permettent d'orienter la discussion : Quels sont les défis les plus significatifs identifiés par les accompagnateurs, les membres des jurys et les candidats au sujet de l'évaluation à partir du portfolio, des preuves et de l'observation de l'activité ? Quels sont les défis posés par les référentiels au sein du dispositif d'évaluation, du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience ? Qu'est-ce qui est finalement évalué au travers des pratiques de

reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience : les savoirs, les compétences, et ou d'autres éléments ?

Dans le cadre de ce débat, nous envisageons d'établir un bilan sur le savoir scientifique construit au cours des deux dernières décennies, dans le cadre de cette nouvelle pratique d'évaluation qui émerge à l'aune des politiques et des pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience.

Contribution 1

Les référentiels du processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal : complexité et paradoxes (7653)

Carmen Cavaco

Université de Lisbonne, Portugal

La recherche sur laquelle est fondée la présente communication s'inscrit dans le cadre scientifique des Sciences de l'Éducation. L'objectif est de comprendre les enjeux et défis posés par les référentiels sur lesquelles est basé le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, à partir du regard des adultes, des accompagnateurs et des éléments du jury. Les questions structurantes sont : Quels sont les référentiels du processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience au Portugal ? Comment sont-ils organisés et quel est le contenu de ces référentiels ? Quels sont les problèmes posés par ces « référentiels de compétences » aux adultes, aux accompagnateurs et aux éléments du jury ? Pour recueillir ces données, plusieurs techniques ont été utilisées, à savoir : entretiens semi-directifs avec les différents intervenants dans le processus (professionnels de RVC, formateurs, coordinateurs des CRVCC et adultes concernés), et analyse de documents. Ces données empiriques ont permis de comprendre la complexité du processus d'évaluation relative à la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, ainsi que les paradoxes et les défis posés à l'évaluation sous tendus par ces référentiels. Nous nous efforçons de problématiser les paradoxes et les défis de l'utilisation des « référentiels de compétences » dans le processus d'évaluation des acquis de l'expérience. Cette problématisation a pour objectif de contribuer à la construction de la connaissance scientifique sur l'évaluation des acquis de l'expérience et sur les référentiels de ce type de processus. La problématisation est soutenue par des auteurs du champ des Sciences de l'Éducation orientés vers l'évaluation et les référentiels (Hadjji, 1989 ; Figari, 1994 ; Allal, 2012 ; Lopez, 2015 et autres auteurs) des compétences (Le Boterf, 1995, 1997 ; Aubret, 2003 ; Perrenoud, 2004 et autres) et des acquis de l'expérience (Pineau, 1989, 1991 ; Courtois, 1995 ; Lietard, 1999, 2000 ; Cavaco, 2001).

Contribution 2

Accroître les opportunités de validation des compétences et la mobilité internationale (7654)

Cathal De Paor

Mary Immaculate College, Irlande

Cette communication porte sur le potentiel du système européen de crédits (ECVET) pour accroître les opportunités de validation des compétences dans le domaine de l'éducation et formation professionnelle (EFP). Nous nous appuyons sur une expérimentation ECVET dans le cadre d'un partenariat stratégique Erasmus+ (QUAKE) pour illustrer certains défis dans l'évaluation, en faisant la conclusion qu'en dépit des contraintes, certains éléments témoignent des progrès accomplis. Le dispositif ECVET a pour objectif de faciliter le transfert, la reconnaissance et l'accumulation des acquis d'apprentissage par-delà les frontières nationales. Pour construire ce système, il faut des certifications avec des acquis d'apprentissages regroupés en unités validables et dotées de crédits qui expriment leur poids relatif pour l'obtention d'un diplôme. Cela fait la différence avec ce qui se joue dans l'enseignement supérieur, comme favorisé dans le processus de Bologne et le système ECTS, où les crédits reposent sur la charge de travail et le temps dont les étudiants ont en règle générale besoin pour parvenir aux acquis d'apprentissage escomptés (où 1 crédit ECTS représenté 25-30 heures). Alors que les avantages de la mobilité internationale sont largement reconnus dans l'enseignement supérieur, les caractéristiques du système EFP rendent compliqué la validation et la reconnaissance des compétences acquises à l'étranger. On fait la conclusion que le dispositif ECVET ne peut que contribuer à accroître et à faciliter les opportunités pour la validation des apprentissages, quelle que soit la source – formelle, informelle ou non-formelle. C'est par le biais des actions des opérateurs d'un côté (comme dans QUAKE) et les décideurs/législateurs au niveau national (comme en Finlande) qu'on peut préparer le terrain (pour emprunter une métaphore à l'horticulture), impliquer des enseignants, et développer la capacité dans les établissements pour la collaboration internationale.

Contribution 3

Les référentiels au service de la promotion professionnelle et sociale par la voie de la VAE (7655)

Marie-Christine Presse

Université Lille 1, France

Les travaux présentés dans cette communication sont relatifs à une interrogation sur les processus de référentialisation mobilisés dans l'évaluation des acquis de l'expérience. La validation est une opération qui confère une valeur d'usage à l'expérience, qui résulte d'une transformation des acquis en certification qui l'atteste. Le système de certification, a pour vocation d'être stable et fiable.¹ Dès lors la question centrale est liée aux modalités d'attribution de la valeur des acquis d'expérience. L'objet de cette contribution est donc de s'interroger sur les dimensions mobilisées dans l'évaluation : axiologique et technique au travers de l'usage des référentiels dans la procédure de validations des acquis de l'expérience. Les entretiens réalisés (n=100) les observations (n=60) et les analyses de dossiers

(n=1100) permettent de comprendre les usages différenciés des référentiels en fonction des cadres de référence de chacun des acteurs et en fonction de sa position sur l'échiquier social.

Contribution 4

L'évaluation des acquis de l'expérience par les jurys universitaires : entre mise en correspondance et valuation (7656)

Anne Grzyb, Murielle Sack, Amandine Bernal Gonzalez & Françoise de Viron
Université catholique de Louvain, Belgique

La présente communication a pour objectif d'interroger le processus évaluatif des membres des jurys VAE sous deux angles différents à savoir celui de l'objet de l'évaluation et celui du sujet qui évalue.

A partir d'entretiens de membres de jurys, nous examinerons comment le jugement évaluatif se fonde sur un processus de comparaison entre référents et référés mais également comment, du côté de l'évaluateur, en fonction de son rapport au savoir, se construit le jugement de valeur sur l'objet de l'évaluation (valuation). Si ces deux dimensions peuvent être imbriquées l'une dans l'autre dans une situation d'évaluation classique, au sens d'une mise en correspondance entre éléments homogènes ; la situation est différente lorsqu'il s'agit, pour un académique, d'évaluer des acquis issus de l'expérience. En effet, dans le cadre d'une évaluation entre acquis hétérogènes (savoirs académiques vs savoirs issus de l'expérience) l'établissement d'une comparaison entre référent et référé ne suffit pas à expliquer l'élaboration du jugement évaluatif. Une autre dimension demande à être explorée, celle de l'attribution de la valeur (valuation) par le jury aux acquis de l'expérience. Comme dans la valorisation des acquis de l'expérience, il est bien question de valeur que l'on reconnaît à des savoirs et compétences issus de l'expérience, comment se construit cette valeur du côté de l'évaluateur.

Contribution 5

Des défis pour l'expertise en reconnaissance et de validation des acquis d'expérience (RVAE) (7657)

Patrick Rywalski
Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse

Depuis 2004, l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) propose à des enseignants ou des formateurs de la formation professionnelle d'obtenir leur diplôme d'enseignement par une démarche de RVAE. Plusieurs travaux ont permis de décrire ce dispositif (Albornoz et Dupuis, 2008, Rywalski, 2012), d'interroger les décisions des experts (Cortessis, 2013), de mettre en évidence les démarches d'accompagnement (Rywalski, 2016).

Cette communication mettra l'accent sur le développement d'outils utilisés par l'ensemble des personnes actives dans la démarche, des candidats aux accompagnateurs, animateurs d'ateliers et experts. L'élaboration d'une liste d'indicateurs de l'activité enseignante de la formation professionnelle par les experts, les accompagnateurs et des formateurs d'enseignants chevronnés a permis à ces personnes de confronter leurs représentations des composantes de l'activité enseignante (Goigoux,

2002). Le choix de proposer quatre modalités d'observation différentes et complémentaires lors de la démonstration de compétence conduit les experts à différer le moment de la formalisation définitive de leurs appréciations. La lecture des dossiers ciblés de compétences s'effectue en premier. Quand les experts se déplacent dans les lieux de pratique professionnelle, puis participent de l'organisation des mises situations professionnelles, ce sont davantage des éléments manifestes et directement observables de l'activité qui leur est donné à voir (Leplat, 2001). Enfin l'entretien explicatif est le dernier moment où candidats et experts peuvent s'entretenir quant aux aspects indirectement observables. Pour se préparer à la rédaction d'un rapport évaluation, les expertes et experts se réfèrent à des recommandations pour son écriture et la préparation à la rencontre lors de l'entretien de restitution. Tout au long de leurs observations, les expertes et experts se réfèrent à une échelle descriptive à quatre niveaux. Parmi les défis posés par le dispositif, la construction de l'échelle descriptive a permis de se référer aux apports de la didactique professionnelle, de l'analyse du travail, de l'ergologie. L'usage de celle-ci suscite des interrogations quant à la manière de s'y référer aux différents moments du dispositif et seront articulés lors de cette communication.

Contribution 6

Conditions et pratiques d'évaluation des jurys dans le cadre du doctorat par Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) (7658)

Pascal Lafont & Marcel Pariat
Université Paris-Est Créteil, France

Dans le cadre d'une expérimentation relative à la mise en œuvre du doctorat en architecture par la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), des modalités d'harmonisation des pratiques d'évaluation du doctorat par VAE applicables, quels que soient les champs disciplinaires, ont été mises en œuvre à l'initiative de la volonté politique sans véritable concertation avec les porteurs d'un projet relatif à la « modularisation et référentialisation de la formation doctorale par VAE ».

Force est de constater que la diffusion d'outils de positionnement (guide à l'usage des évaluateurs) et d'évaluation (référentiel de compétences d'un doctorat en architecture) ne suffisent pas, pour la majorité des membres des jurys, qui découvrent pour la première fois la singularité des conditions d'évaluation relative à la VAE, à (re)conforter la validité de leur jugement. Une distinction semble s'opérer entre ceux qui ont une connaissance de la VAE à partir de leur expérience dans des pratiques d'évaluation et d'accompagnement à des niveaux inférieurs de formation (Diplôme Universitaire Technologique, licence, Master) et ceux qui ne disposent d'aucun savoir en matière de Validation des acquis. Eléments de déstabilisation qui parfois s'ajoutent aux jeux d'influence qui, de surcroît, sont susceptibles de s'exercer entre membres d'un jury compte tenu de la notoriété et de l'avis d'un membre perçu comme plus éminent que d'autres, ce qui ne constitue pas une spécificité propre au dispositif de VAE.

Aussi, nous souhaitons mettre en débat notre hypothèse selon laquelle plus les membres du jury conduisent des recherches sur la base de protocoles méthodologiques éloignés de ceux que porte la recherche-action, moins ils ont l'expérience de la formation continue, et moins ils sont porteurs d'une ouverture sur le monde du travail, plus leurs références classiques, au sens académique du terme, fonctionnent et les prédisposent à une application normative d'un référentiel de compétences que l'institution a élaboré pour eux.

Contribution 7

Evolution des postures d'expert et d'accompagnateurs VAE après inversion des fonctions (7659)

Pierre-Alain Besençon

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Le processus de validation des acquis d'expérience mis en place à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD) mobilise des accompagnateurs et des experts issus des diverses Unités d'enseignement et de recherche de notre Institution de formation des enseignants ainsi que des praticiens formateurs en charge des stages dans les établissements scolaires. Historiquement, le cumul de ces deux fonctions n'était pas prévu. A la demande insistante des accompagnateurs, l'autorisation de siéger dans des jurys VAE a été acceptée pour autant qu'il ne s'agisse pas de l'évaluation du dossier d'un candidat préalablement accompagné. De même, certains experts formés au coaching ont obtenu l'autorisation d'accompagner des candidats VAE.

Notre contribution se focalise l'observation de l'évolution de la conduite de l'activité d'accompagnateur ou d'expert lorsque ces acteurs découvrent l'activité complémentaire. Elle témoigne des prises de consciences, des découvertes et des régulations évoquées par les intervenants. Ce regard croisé entre deux activités professionnelles complémentaires est analysé au travers de deux questions : Comment l'activité d'évaluation de dossiers VAE a agi sur les pratiques d'accompagnement à la référentialisation d'une expérience aux compétences du référentiel de la HEP Vaud ? Comment la pratique de l'accompagnement de candidats VAE a agi sur l'activité d'évaluation de la démonstration des compétences d'un candidat en regard du référentiel de compétences de la HEP Vaud ?

Au-delà des critères spécifiques et des niveaux d'atteinte de la capacité à mobiliser les compétences déclinées dans les référentiels, nous postulons que notre intervention offrira un regard original sur l'activité d'accompagnement à la démonstration des acquis de l'expérience et sur l'évaluation de celle-ci.

Table des matières détaillée

Thématique du colloque : L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines	7
Axe 1 : Évaluation et politiques de régulation de la qualité	7
Axe 2 : Évaluation et hétérogénéité grandissante des publics	8
Axe 3 : Evaluation et évolution numérique	8
Axe 4 : Evaluation et nouveaux apports des sciences cognitives	9
Réseaux thématiques de l'ADMEE-Europe	10
Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)	10
Évaluations et didactiques (EVADIDA)	10
Évaluation et enseignement supérieur (EES)	10
Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)	11
Valorisation et validation des acquis de l'expérience (VAE)	11
Résumés des conférences	12
François Dubet	12
Steve Masson	13
Pedro Cardoso Leite	14
Christine Schiltz	15
Dirk Jacobs	17
Mireille Bétrancourt	18
Nathalie Mons	20
Marc Demeuse	21
Résumés des symposiums et ateliers	23
Axe 1 : Evaluation et politiques de régulation de la qualité	23
Symposiums de l'axe 1	23
Symposium S.1.1	23
L'évaluation des systèmes d'éducation et de formation : enjeux et tensions liés à la qualité éducative (7592)	23
Symposium S.1.2	28
L'évaluation des apports de la formation continue en milieu de travail : les nouveaux dispositifs d'évaluation basés sur des standards de qualité (7550)	28
Symposium S.1.3	32
Questionner l'évaluation dans les premiers degrés pour améliorer la qualité de l'école (7596)	32
Symposium S.1.4	37
Récents développements en mesure de l'éducation (7720)	37

Ateliers de l'axe 1	41
Session 1	41
Atelier A.1.1 Animateur : Eusébio André Machado	41
Session 2	44
Atelier A.1.2 Animatrice : Somia Salah	44
Session 3	46
Atelier A.1.3 Animateur : Walther Tessaro	46
Atelier A.1.4 Animatrice : Annick Fagnant	49
Session 4	51
Atelier A.1.5 Animateur : Christophe Dierendonck	51
Session 5	53
Atelier A.1.6 Animateur : François-Marie Gerard	53
Atelier A.1.7 Animatrice : Nathalie Droyer	56
Session 6	58
Atelier A.1.8 Animatrice : Lucie Aussel	58
Axe 2 : Evaluation et hétérogénéité grandissante des publics	61
Symposiums de l'axe 2	61
Symposium S.2.1	61
La diversité au secours d'une évaluation humaniste ? (7521)	61
Symposium S.2.2	65
Former des bibliothécaires/documentalistes à la formation des utilisateurs dans des bibliothèques/centres de documentation (7598)	65
Symposium S.2.3	69
Mesurer les compétences et les représentations autour des apprentissages numériques des élèves de 4-6 ans dans des milieux hétérogènes (7706)	69
Ateliers de l'axe 2	73
Session 1	73
Atelier A.2.1 Animatrice : Sonja Ugen	73
Atelier A.2.2 Animateur : Yann Mercier Brunel	76
Session 2	79
Atelier A.2.3 Animateur : François-Marie Gerard	79
Atelier A.2.4 Animateur : Eusébio André Machado	82
Session 3	85
Atelier A.2.5 Animatrice : Somia Salah	85
Atelier A.2.6 Animatrice : Scarlet Sarraf	87
Session 4	89

Atelier A.2.7	Animatrice : Annick Fagnant	89
Session 5		92
Atelier A.2.8	Animateur : Walther Tessaro.....	92
Axe 3 : Evaluation et évolution numérique		95
Symposiums de l'axe 3.....		95
Symposium S.3.1		95
Evaluation et technologies numériques : quels développements futurs pour quelles finalités ? (7614).....		95
Temps 1: Conception d'outils et de dispositifs numériques d'évaluation et de formation.....		97
Temps 2: Mise à l'épreuve d'outils et de dispositifs numériques d'évaluation		100
Temps 3: Analyse de l'activité des évaluateurs et/ou des évalués.....		104
Symposium S.3.2		109
Evaluation et numérique : Nouvelles pratiques ? Nouvelles opportunités ? (7530)		109
Symposium S.3.3		113
Enjeux soulevés par la technologie dans l'évaluation de compétences (7595)		113
Ateliers de l'axe 3		122
Session 1		122
Atelier A.3.1	Animateur : Marc Demeuse.....	122
Session 2		125
Atelier A.3.2	Animateur : Mohammed Raji.....	125
Session 3		127
Atelier A.3.3	Animateur : Pascal Detroz.....	127
Session 4		130
Atelier A.3.4	Animateur : Fadi El Hage	130
Session 6		132
Atelier A.3.5	Animateur : Mohamed Radid.....	132
Axe 4 : Evaluation et politiques de régulation de la qualité		135
Symposiums de l'axe 4.....		135
Symposium S.4.1		135
Des dispositifs et programmes de remédiation cognitive au service de l'évaluation scolaire, apports cognitifs et conatifs (7616).....		135
Ateliers de l'axe 4		140
Session 2		140
Atelier A.4.1	Animatrice : Scarlet Sarraf	140
Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)		143
Symposiums du réseau ASEE		143

Symposium S.ASEE.1.....	143
Apprentissages scolaires et évaluations externes (7618).....	143
Evaluations et didactiques (EVADIDA)	149
Symposiums du réseau EVADIDA.....	149
Symposium S.EVADIDA.1	149
Mieux comprendre les besoins réels des apprenants : Evaluation des composants (méta)cognitifs et émotionnels de dispositifs d'enseignement apprentissage en mathématiques (7549).....	149
Ateliers du réseau EVADIDA	153
Session 1.....	153
Atelier A.EVADIDA.1 Animateur : Rémy Goasdoué	153
Évaluation et enseignement supérieur (EES)	155
Ateliers du réseau EES.....	155
Session 1.....	155
Atelier A.EES.1 Animatrice : Catherine Van Nieuwenhoven.....	155
Session 2.....	157
Atelier A.EES.2 Animatrice : Palmira Alves.....	157
Session 3.....	159
Atelier A.EES.3 Animateur : Christophe Gremion.....	159
Session 4.....	162
Atelier A.EES.4 Animateur : Yann Mercier Brunel.....	162
Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)	164
Symposiums du réseau RCPE.....	164
Symposium S.RCPE.1	164
Dix ans de recherches menées au sein du réseau RCPE : quels rapports entre recherches collaboratives et évaluations ? (7458).....	164
Ateliers du réseau RCPE	171
Session 6.....	171
Atelier A.RCPE.1 Animateur : Raphaël Pasquini.....	171
Valorisation et validation des acquis de l'expérience (VAE)	174
Symposiums du réseau VAE	174
Symposium S.VAE.1	174
Le processus d'évaluation des dossiers de VAE, entre appréciation individuelle à la lecture du dossier et co-construction collective lors du jury (7483).....	174
Symposium S.VAE.2	178
Les défis de l'évaluation dans les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (7601).....	178

Soutenu par le Fonds National de la Recherche,
Luxembourg (FNR) (RESCOM/17/11767687)



Soutenu par le Ministère de l'Économie



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Économie