



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

Actes du colloque



**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

Actes du colloque

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



Soutenu par le Ministère de l'Économie



Directeurs de publication : Marc Demeuse, Marianne Milmeister et Christiane Weis

Lieu : Esch-sur-Alzette

Année : 2018

Editeur : Université du Luxembourg

Layout Cover : Reka Print +, Ehlerange

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

Université du Luxembourg

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

ISBN : 978-2-9199498-1-6



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	34
Liste des participants du colloque	565
Index des auteurs	576
Index des contributions.....	580

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

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

La gestion par les instruments et l'institution scolaire

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)

Imagerie cérébrale et évaluation en éducation

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

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

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)

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

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'égalité (GERME) de l'Institut de sociologie

Evaluer dans un système scolaire marqué par la ségrégation

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,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*

Directrice de l'unité de Technologies de formation et d'apprentissage (TECFA)

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

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, l'administration, à l'échelle collective et 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 (obligatoire, post-obligatoire, 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 ? ». Cette communication expose en premier lieu 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. La dernière partie évoque quelques pistes sur la façon dont les traces numériques peuvent enrichir l'évaluation des dispositifs, des apprentissages et des apprenants.

1. Les technologies numériques en éducation

Le rôle des technologies numériques en éducation est un objet de débat depuis des décennies dont la teneur varie selon les théories d'enseignement-apprentissage du moment, les tendances politiques et bien sûr l'évolution des technologies elles-mêmes (Molenda, 2008). La recherche a fourni suffisamment d'études à petite et grande échelle pour faire émerger des idées qui font consensus. La première idée est que dans un monde devenu extrêmement numérique, il était fondamental que les élèves puissent développer une véritable maîtrise de ces outils et une compréhension de leur fonctionnement. Malgré des mythes concernant les générations X, Y ou Z, les études sérieuses montrent bien que les usages spontanés des jeunes sont en majorité orientés vers la consommation de services et de contenus et qu'une minorité, souvent socialement favorisée, développe des usages épistémiques et de création (Boulc'h, Bernard, & Baron, 2016). Devant ce nouveau fossé numérique qui n'est plus déterminé par l'accès mais par les usages, c'est bien à l'école qu'il convient de former les élèves à ces compétences et ces connaissances nécessaires dans le monde d'aujourd'hui (Baron & Bruillard, 2008). Une deuxième idée force est que la simple présence des technologies ne garantit pas ses effets mais qu'il s'agit bien d'une adéquation entre les objectifs visés, les affordances des outils utilisés et les usages que l'on en fait (Zucker & Light, 2009).

Se pose alors la question plus subtile de quels usages pour quels effets dans quelle condition ? Plusieurs approches peuvent être proposées pour répondre à cette question et nous présentons ici une approche psycho-ergonomique pour l'évaluation des dispositifs d'enseignement intégrant des outils numériques.

L'acronyme EIAH (environnements informatisés d'apprentissage humain) établi par la communauté scientifique francophone éponyme sera utilisé dans la suite de ce texte.

2. L'approche psycho-ergonomique pour l'évaluation des EIAH

A la suite de Tricot et al. (2003), Bétrancourt (2007 ; 2018) a proposé un modèle intégratif pour évaluer les EIAH sur la base des trois dimensions définies par Davis (1989) dans son modèle *Technology Acceptance Model* (TAM) (voir figure 1). Développé pour comprendre les causes de résistances au déploiement de nouveaux systèmes d'information dans les organisations, le modèle TAM peut être déclinées pour les technologies de formation en prenant en considération les différents types d'utilisateurs, principalement les apprenants et les enseignants.

Acceptabilité

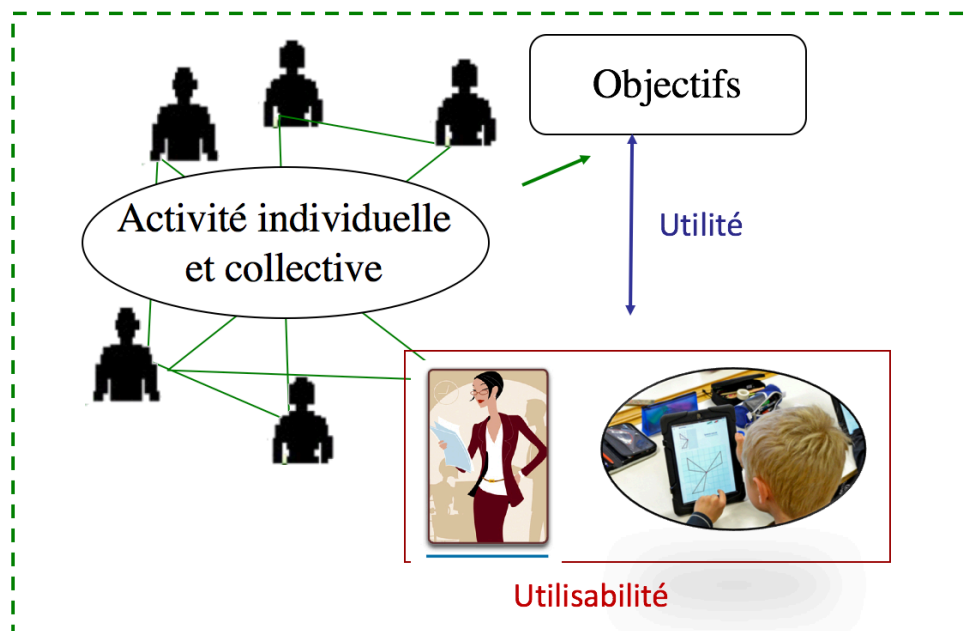


Figure 1 : Les trois dimensions d'évaluation des EIAH

Selon ce modèle, l'analyse des effets se situe à trois niveaux :

- l'utilité – le dispositif permet-il d'atteindre les objectifs ?
- 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 ?

Ces trois dimensions ne sont pas indépendantes et s'influencent réciproquement. Ainsi, un EIAH qui est perçu utile par les enseignants sera plus facilement accepté, et son utilisabilité sera perçue comme meilleure. En outre, les trois dimensions doivent être considérées séparément pour les différents types d'acteurs. Ainsi, l'utilité du point de vue de l'élève sera définie selon l'atteinte des objectifs didactiques, alors que l'utilité pour l'enseignant sera définie en fonction de l'activité d'enseignement (gestion de classe, des progrès des élèves). Plusieurs approches méthodologiques peuvent alors être mises en œuvre pour l'évaluation des EIAH en adressant une ou plusieurs de ces dimensions.

2.1. L'approche facteurs humains

D'inspiration cognitive et expérimentale, cette approche consiste à mesurer l'effet de certaines caractéristiques des EIAH dont on fait l'hypothèse qu'elles vont avoir un impact sur les processus d'apprentissage et d'enseignement. Cette approche est particulièrement utilisée pour évaluer des facteurs de conception de ressources multimédia, et notamment les animations pédagogiques. Ainsi Berney et Bétrancourt (2017) se sont intéressés à la conception d'animations pour enseigner des connaissances d'anatomie fonctionnelle et ont montré expérimentalement que la présence de dispositifs d'aide à la représentation spatiale 3D (présence d'un avatar ou d'axes XYZ) facilitait l'apprentissage des étudiants.

2.2. L'approche compréhensive

Alors que les études expérimentales permettent d'isoler l'effet d'un facteur précis, elles ne prennent pas en compte la complexité des situations réelles et les interactions entre facteurs multiples, liés aux personnes, aux outils, aux usages et plus largement au contexte. Selon le modèle TAM et ses versions successives (p.ex. Venkatesh & Bala, 2008), c'est la perception de l'utilité d'un système, et dans une mesure moindre la perception de son utilisabilité, qui vont déterminer les intentions d'usage initiales. Les retours d'expérience ainsi que les facteurs organisationnels (par exemple soutien à l'appropriation) et individuels (notamment le sentiment de compétence a priori avec les outils numériques) vont influencer fortement les perceptions de l'utilité et de l'utilisabilité. L'approche compréhensive permet d'évaluer à la fois les usages effectifs mais également d'appréhender les facteurs qui, dans un contexte spécifique, vont influencer la perception du système. Prenons l'exemple actuel des tablettes tactiles dont les affordances (mobilité, intégration de différents outils, présence discrète) offrent un potentiel intéressant en éducation (Haßler, Warwick & Hennessy, 2016), mais qu'en est-il de son acceptabilité effective sur le terrain ? Une étude a été menée dans une classe du canton de Genève qui a reçu pendant 4 mois un lot de tablettes tactiles (de 4 à 20 selon les périodes) incluant observation, entretiens et journal de bord tenu par les deux enseignantes responsables à mi-temps de cette classe (Boujol, 2014). Les observations et les traces d'activités numériques ont permis de recenser 85 utilisations des tablettes pendant les 4 mois, recouvrant une grande diversité d'usages, avec 35% d'usages en production (écriture, production multimédia, billets de blogs). Les entretiens tout au long de l'expérience ont permis de révéler des éléments qui ont très vite suscité une perception positive de l'utilité de la tablette pour les élèves, comme l'interactivité source de persévérance pour les activités d'entraînement et la facilitation de la production écrite. Cette perception positive a pu atténuer des appréhensions techniques ressenties par les enseignantes peu habituées des tablettes, de même que le sentiment de menace de compétence avec des élèves « plus doués » qu'elles. Ce type d'études permet de mieux connaître les facteurs d'appropriation, les leviers et les obstacles, de façon à accompagner efficacement l'introduction de nouveaux outils, dans le respect des pratiques effectives et des différences interindividuelles.

2.3. L'approche recherche orientée vers la conception

Compte tenu de la place de l'ingénierie dans le domaine, la recherche sur les EIAH a facilement adopté l'approche « design-based research » (Sandoval et Bell, 2004) qui intègre aux démarches de recherche la conception de dispositifs durables et pertinents. Le point de départ de ce type d'approche est une problématique de terrain, qui doit être documentée de façon complémentaire par une étude de la littérature et des observations de terrain. Des hypothèses ou conjectures sont alors exprimées sur les façons de répondre au problème, qui seront implémentées dans un dispositif (didactique, pédagogique et technologique) conçu de façon à pouvoir tester ces hypothèses. Le résultat du test permet à la fois

d'améliorer le dispositif et de vérifier des hypothèses fondamentales, pour une nouvelle itération du cycle. Le *design-based research* est donc un type de recherche-action particulièrement axé sur l'ingénierie de dispositifs et la formalisation de leurs éléments constitutifs (éléments de design). Cette approche a été mise en œuvre dans Widmer et Bétrancourt (2018) pour répondre à la difficulté d'organiser de véritables démarches d'argumentation scientifique dans les TP de biologie. Suite à l'étude de la littérature et aux observations de terrain, une plateforme Web (beekee.ch) a été conçue pour faciliter le partage des observations au microscope des élèves selon des principes de conception des EIAH, comme la réification et le minimalisme (Dillenbourg et al., 2011). La scénarisation pédagogique s'est inspirée de la littérature en pédagogie coopérative (Buchs, 2017). Des données concernant les processus (observations des élèves, analyse de leur production) et les résultats de l'apprentissage (questionnaires de connaissances avant et après l'activité, perception par les élèves) ont permis de corriger certains éléments technologiques, pédagogiques et didactiques du dispositif, dont une deuxième itération est en cours d'expérimentation.

3. Quelques pistes pour l'usage des traces numériques pour l'évaluation des dispositifs et des apprentissages

Quelle que soit l'approche et quelle que soit l'orientation (recherche appliquée ou recherche-action), la particularité des EIAH est leur capacité à garder des traces des actions effectuées par les utilisateurs. Ces traces sont largement exploitées en recherche pour évaluer les processus d'apprentissage (par exemple usage des ressources, temps passé sur les exercices) et les résultats d'apprentissage (typiquement progression des élèves au cours du temps). Le champ des *learning analytics* a d'ailleurs émergé de cette capacité des EIAH à tracer les comportements de façon à exploiter au mieux cet ensemble de données (Renties et al., 2017). Hors du champ de la recherche, l'usage des traces numériques devient beaucoup moins trivial. En effet, le traçage de la progression d'un apprenant et de ses activités est tout à fait possible dans des environnements de type entraînement, où l'ensemble des activités se réalisent sur une même plateforme. On peut citer ainsi la plateforme TACIT¹ (Université de Rennes 2) qui permet de suivre l'évolution des performances de compréhension de texte d'élèves de primaire ou secondaire, mais également leur activité (exercices, temps passé, résultats) de façon à personnaliser les exercices si besoin. L'usage des traces se complexifie lorsque les activités d'apprentissage ne se déroulent pas entièrement dans l'EIAH ou qu'elles soient difficiles à inférer des comportements. Ainsi, l'activité d'un étudiant sur une plateforme LMS (*Learning management system*, par exemple Moodle) peut donner des informations comme le nombre de connexions, les documents téléchargés, mais ne permet pas de savoir ce que les étudiants font réellement de ces documents. Le plus souvent, les traces numériques permettent d'identifier le décrochage, le succès ou l'échec mais difficilement les causes de cet échec, compte tenu de la variabilité des comportements et l'absence de relation déterministe entre un comportement donné et un processus d'apprentissage. La recherche va certainement progresser à ce sujet, mais la nature fondamentale des processus d'apprentissage (vicariants, idiosyncrasiques et contextualisés) augure mal d'une analyse automatique par quelque intelligence artificielle. En revanche, la confection de tableau de bord et de visualisation de comportements est une piste prometteuse pour appuyer l'analyse et la régulation des apprentissages par les apprenants et les enseignants.

¹ <https://tacit.univ-rennes2.fr/>

Bibliographie

- Baron, G., & Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sciences et Technologies de l'information et de La Communication Pour L'enseignement et La Formation (STICEF)*, 15, 1–12. Retrieved from http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm
- Berney, S., & Bétrancourt, M. (2017). Learning three-dimensional anatomical structures with animation : Effect of orientation references and learners' visuo-spatial abilities. Dans R. Lowe and R. Ploetzner (dir.), *Learning from dynamic visualization. Innovations in research and practice* (p. 279-303). Berlin, Allemagne : Springer.
- Bétrancourt, M. (2018) L'ingénierie des dispositifs de e-Formation : une approche psycho-ergonomique. A paraître dans A. Jézégou (ed.) *eFormation des adultes*. Bruxelles : De Boeck.
- Boujol, L. (2014). *Usage pédagogique des tablettes tactiles numériques : une étude de cas en enseignement primaire genevois* (Mémoire de diplôme MALT). Université de Genève. [<http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/memoire/boujol2014.pdf>]
- Boulc'h, L., Bernard, F.-X., & Baron, G.-L. (2016). Éditorial du Numéro Spécial « Enseigner, accompagner, apprendre, quels changements à l'heure du numérique. » *Sciences et Technologies de l'information et de La Communication Pour l'Éducation et La Formation (STICEF)*, 23(1). Retrieved from <http://sticef.univ-lemans.fr/classement/rech-annee.htm#v23>
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & A. F. (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Dillenbourg, P., Zufferey, G., Alavi, H., Jermann, P., Do-lenh, S., & Bonnard, Q. (2011). Classroom Orchestration : The Third Circle of Usability. *CSCL 2011 Proceedings I*, 510–517.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). L'iPad à l'école : usages, avantages et défis. Retrieved from <http://s442047004.onlinehome.fr/images/classenumerique/ipadecole.pdf>
- Haßler, B., Major, L., & Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools : a critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 139–156. <http://doi.org/10.1111/jcal.12123>
- Molenda, M. (2008). Historical foundations. In D. Jonassen, et al. (eds.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 3–12). Routledge.
- Rienties, B., Nguyen, Q., Holmes, W., and Reedy, K. (2017). A review of ten years of implementation and research in aligning learning design with learning analytics at the Open University UK. *Interaction Design and Architecture(s)*, 33, 134-154.
- Sandoval, W., & Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201.
- Tricot, A., Plécat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Actes de la conférence Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Strasbourg, France.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315.
- Widmer, V. & Bétrancourt, M. (2018) Les technologies numériques comme soutien à une activité coopérative de travaux pratiques en biologie. A paraître dans la *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*.
- Zucker, A., & Light, D. (2009). Laptop programs for students. *Science*, 323(January), 82–85.

Nathalie Mons

Professeure en sociologie à l'Université de Cergy-Pontoise

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

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

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)

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

Un peu de poésie... dans un monde bien brutal

Pour cette conférence de clôture, j'ai voulu commencer par une référence à la poésie. Je n'en ai pas vraiment l'habitude ! J'ai donc intitulé cette présentation « Pour faire le portrait... d'une école ». C'est un clin d'œil évidemment à Jacques Prévert², mais surtout à une classe de CM2 qui avait fait une très jolie description d'une école, en pastichant le poète.

Mais, au fait, pourquoi s'intéresser aux écoles et tenter d'en faire le portrait ? D'abord, parce que l'unité « école » est devenue, dans la littérature scientifique, un niveau essentiel d'analyse³. Il me semblait donc normal de m'y intéresser ici, lorsqu'il est question d'hétérogénéité. Naturellement, les écoles existent depuis bien longtemps, par contre la reconnaissance de leur importance n'est pas si ancienne dans le monde francophone. Pour une part, c'est sans doute la fiction de l'égalité de traitement, bien mise en évidence par l'Ecole républicaine qui y a contribué en France. Ensuite, parce que l'école⁴ est de plus en plus considérée comme une unité de gestion qu'il faudrait rendre autonome, c'est-à-dire à la fois plus libre dans ses actions et plus responsable de celles-ci, comme le prévoit, en Belgique francophone, le Pacte pour un enseignement d'excellence (Renard et Demeuse, 2017).

Ce n'est naturellement pas sous l'angle de la poésie que je vais aborder ce sujet, malheureusement, et certains seront tentés, comme Magritte, de ne pas reconnaître leur école dans ma manière de la peindre, à l'aide de chiffres et d'indicateurs (Dandoy, Demeuse, Franquet, Friant et Hourez, 2012). C'est pourtant quelque chose que l'on fait déjà depuis un certain temps puisque, par exemple, ma collègue liégeoise Aletta Grisay, dans les années 90, avait déjà accompli un important travail de ce type sur les collèges en France (Grisay, 1990, 1993 et 1997), s'inspirant notamment des travaux en langue anglaise de la « School effectiveness ». La recherche d'Aletta Grisay, à laquelle j'avais été très modestement associé, impliquait une centaine d'établissements et abordait l'école, non seulement sous l'angle des résultats

² « Pour faire le portrait d'un oiseau », extrait de « Paroles » (1945).

³ A côté de l'importante littérature en langue anglaise autour de la « school effectiveness », on peut aussi pointer l'existence d'au moins une revue consacrée entièrement à ce sujet « School Effectiveness and School Improvement » dont le premier numéro est sorti dès 1990. Sans pouvoir exactement dater le début de cette préoccupation pour « l'effet établissement » en langue française, on peut certainement citer la thèse de Pascal Bressoux (1993) et sa note de synthèse dans la revue française de pédagogie (1994) ou deux textes d'Olivier Cousin, parus en 1993.

⁴ J'utilise ici le terme « école » ou le terme « établissement scolaire », indifféremment, quel que soit le niveau considéré et même si, comme en France, il existe bien une distinction importante entre une école (primaire) et un établissement scolaire, y compris en termes juridiques. Cette distinction n'est cependant pas universelle.

cognitifs, mais aussi, ce qui était beaucoup plus novateur sans doute à l'époque, sous l'angle des acquis socio-affectifs.

A la même époque, de mon côté, avec beaucoup moins de moyens, je m'étais lancé dans une étude en Communauté française de Belgique. Cette tentative – il y a à présent prescription et je ne considère pas ce travail comme remarquable – constituait pour moi une première tentative de modéliser et de comprendre le fonctionnement de l'Ecole, avec une majuscule et au singulier, à travers celui des écoles, au pluriel et sans majuscule. L'idée originale de cette étude avait été soufflée par Aletta Grisay et j'ai mis beaucoup de cœur et... commis pas mal d'approximations dans cette entreprise, notamment en n'adoptant pas une approche multi-niveaux. A l'époque, on avait peut-être quelques excuses, du moins dans le monde francophone ! On en a sans doute un peu moins aujourd'hui, notamment après la publication de l'ouvrage très didactique de Pascal Bressoux (2008) et de la partie qu'il consacre aux modèles multi-niveaux.

Dans les années 90, c'est aussi, pour l'ADMEE-Europe, le colloque de Liège (1991) et l'ouvrage qui en résulte, coordonné par Marcel Crahay (1994). Celui-ci est intitulé : « Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie ». Douze ans plus tard, en 2003, toujours à Liège, le 16^e colloque de l'ADMEE-Europe est consacré à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Il sera, lui aussi, l'occasion d'envisager les établissements scolaires. Il donnera lieu à une publication que j'ai coordonnée avec quelques collègues liégeois (Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise & Matoul, 2005). Néanmoins, si on s'appuie sur l'analyse rétrospective de Linda Allal, Marie-Claire Dauvisis et Jean-Marie De Ketele (2017), publiée à l'occasion des 30 ans de l'association, l'établissement scolaire n'est guère au centre des préoccupations de l'ADMEE-Europe, pris entre le micro – les élèves et la classe – et le macro – le système scolaire dans son ensemble.

S'intéresser aux écoles, c'est aussi s'intéresser à l'Ecole

Alors, finalement, pourquoi parler d'établissement scolaire ici, à Luxembourg, dans le cadre de ce 30^e colloque, consacré notamment à l'évaluation mais aussi à la gestion de l'hétérogénéité ? En fait, de manière fort personnelle, parce que ce niveau constitue une sorte de fil conducteur d'une partie de mes travaux autour de la mise en place de politiques d'éducation prioritaire dont l'un des arguments est de répondre à une hétérogénéité jugée trop importante des publics scolaires et aux problèmes que celle-ci charrie à sa suite lorsqu'elle se marque par une ségrégation des différents publics.

Pour parvenir à mettre en œuvre des politiques d'éducation prioritaire, la notion d'établissement scolaire s'est en quelque sorte imposée. En effet, si on souhaite mener une politique ciblée et donner plus à ceux qui ont moins, en tout cas ne pas donner moins à ceux qui ont déjà moins, il faut pouvoir identifier l'unité à laquelle on va s'adresser, l'unité à laquelle on va donner les moyens supplémentaires, au-delà de l'égalité de traitement. A moins de développer un système de bourses individuelles, de manière assez générale, et donc pas seulement en Belgique francophone, ces moyens passent par l'établissement scolaire, considéré comme unité de gestion, même si ceux-ci peuvent être agrégés dans des ensembles plus larges, comme les réseaux d'éducation prioritaire en France.

Schématiquement donc, pour pouvoir mettre en œuvre ce type de politiques, en essayant de fournir davantage de moyens aux élèves de certaines écoles parce que cela se justifierait, il faut pouvoir décrire chacun des établissements et dire pourquoi cet établissement plutôt qu'un autre devrait être aidé, bénéficier de plus de moyens qu'un autre et donc rompre avec la stricte égalité de traitement, aveugle aux différences.

Mais pourquoi mener des politiques d'éducation prioritaire en Belgique francophone ?, objecteront sans doute ceux qui connaissent mal ce système. A cette question, il n'est malheureusement pas difficile de répondre : parce que le système éducatif belge francophone est à la fois l'un de ceux qui sont pointés pour leur faible efficacité, mais surtout parce qu'il est l'un des systèmes les plus inéquitables et les plus ségrégatifs des pays industrialisés (Danhier et Jacobs, 2017). Cette position assez peu enviable, qui ajoute à l'impact des caractéristiques socio-économiques et académiques individuelles, les effets de la ségrégation (Danhier, 2017) a donné l'occasion à de nombreux chercheurs de mettre en évidence les causes de cette situation et de proposer des pistes de solution (par exemple, Crahay, 2013). Nous y reviendrons un peu plus tard.

Compte tenu du temps disponible, je parlerai surtout de l'Ecole et des écoles en Belgique pour illustrer un ensemble de réflexions. Outre les politiques d'éducation prioritaire, l'un des points de départ pourrait être aussi les tentatives de régulation de l'accès à l'enseignement secondaire menées à travers trois décrets successifs depuis 2007. Dans un système éducatif ultra libéral, basé sur une constitution qui proclame que « l'Enseignement est libre », depuis 1831, toute tentative de régulation est rapidement combattue. On peut ainsi lire sous la plume de l'éditorialiste de l'un des plus importants journaux francophones : « L'égalité des chances est une fiction. La vie est injuste. C'est cruel, mais c'est comme ça. Faut-il, au nom d'un slogan – 'L'école de la réussite' –, tirer vers le bas l'ensemble de l'enseignement ? Refuser aux parents et aux professeurs la possibilité de réorienter en temps utile un enfant (...) vers un enseignement plus adapté à ses capacités ou à son talent ? ». Ce texte date de 2007... et il est écrit par un journaliste qui a transité par la télévision publique pour s'occuper ensuite de la communication... au sein d'un des partis de la majorité⁵. Le texte législatif dont il est alors question vise à prendre en compte l'ordre des demandes d'inscription pour inscrire effectivement les élèves, en limitant le pouvoir discrétionnaire des chefs d'établissement... on est donc loin d'une révolution, sauf peut-être au niveau des mentalités de ceux qui se croyaient seuls propriétaires de l'Ecole.

Le droit de choisir... mais quoi au juste ?

Le système belge francophone est paradoxal, comme le souligne assez justement le juriste Xavier Delgrange (2013) lorsqu'il écrit à propos des textes qui régissent notre système et leur évolution : « À considérer la quasi-absence de recours des parents contre les différents décrets qui, depuis 1997, ont privé l'école de sa liberté pédagogique, la liberté qu'ils privilégient est plutôt celle du droit à un 'développement séparé' ; l'enseignement francophone devenant un enseignement ségrégationniste » (p. 51) [...] « Les parents belges tolèrent une uniformisation de l'offre d'enseignement tant qu'ils peuvent toujours choisir librement l'école qui correspond à leurs aspirations sociales et où leurs enfants sont protégés d'une trop grande altérité » (p. 54). La liberté de choix aujourd'hui semble donc, pour beaucoup de parents, se résumer non pas tellement à choisir une école pour ce qu'elle est, mais un type de public sur la base d'un système de type « séparés, mais égaux ». On veut pouvoir être entre soi. C'est ce qui semble être le moteur principal, pas le seul évidemment. Certains parents choisissent des écoles pour ce qu'elles sont, pour la pédagogie qu'elles peuvent prôner et on voit dans ce cadre apparaître des écoles à pédagogie spécifique. Ces choix ne sont cependant pas sans rapport avec les caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles. Tous ces mécanismes peuvent être analysés à travers ce que les chercheurs nomment « quasi-marché » (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013).

⁵ Michel Konen, rédacteur en chef de la Libre Belgique, 8 février 2007, à l'occasion du débat sur le décret « Inscriptions » (cité par Ryelandt, 2013). Texte complet : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/l-enfer-des-bonnes-intentions-51b891dee4b0de6db9af31c4>

Le principe « séparés, mais égaux », faut-il le rappeler ici, c'est celui de la ségrégation raciale aux Etats-Unis... Malheureusement, en dehors du principe même d'absence de vivre ensemble, si le premier terme est effectif – des groupes homogènes se forment bien –, le second n'est généralement jamais rencontré. Certains groupes ainsi formés sont mieux traités et obtiennent systématiquement de meilleurs résultats. Il en va de même dans les autres systèmes scolaires ségrégatifs, construits sur un modèle de séparation, pour reprendre la typologie de Nathalie Mons (2007).

Dans ce modèle, il s'agit progressivement d'exclure de la filière principale et noble les élèves qui présentent des difficultés scolaires, souvent au motif d'une « meilleure » orientation. Dans la suite de notre intervention, nous ne considérerons pourtant pas des systèmes éducatifs issus d'états totalitaires, pratiquant un « apartheid légal », instituant une ségrégation sur une base juridique entre certaines composantes de leur population, mais de systèmes éducatifs dans lesquels, compte-tenu des mécanismes en vigueur, y compris à travers une très grande liberté de choix, des groupes se distinguent sur la base de caractéristiques sociales et économiques, valorisées différemment, et se retrouvent séparés dans l'espace, étant de ce fait peu amenés à se rencontrer (Delvaux, 2005a et b).

Cette définition de la ségrégation de fait, malheureusement, s'applique parfaitement au système éducatif belge francophone (et à quelques autres, proches voisins). Elle n'est pas nécessairement volontaire et/ou consciente. Elle résulte, dans notre cas, du libre choix des acteurs, dont certains posent effectivement des choix réfléchis pour tirer les meilleurs bénéfices personnels des moyens collectifs alors que d'autres font confiance au système. Elle peut se traduire de manière très variée et multiple, au niveau des écoles, mais aussi des filières hiérarchisées à l'intérieur de celles-ci (Lafontaine et Monseur, 2011), voire entre implantations ou sites d'une même école. Parfois, ce sont des motifs très louables et des idées généreuses qui ont présidé à la mise en œuvre de certains mécanismes ségrégatifs, comme lors de l'instauration d'un enseignement spécial en 1971. Celui-ci est devenu aujourd'hui un enseignement spécialisé... et des mécanismes d'intégration dans l'enseignement ordinaire, encore timides et mis en œuvre sur une base volontaire, sont prévus pour limiter la séparation totale des élèves présentant des besoins spécifiques des autres élèves. Les effets de l'intégration restent encore marginaux dans un modèle de séparation.

La ségrégation dans notre système éducatif est de nature statistique et non absolue, ce qui la rend résistante à la critique : les exceptions sont souvent mises en évidence pour nier ou minimiser les phénomènes. Il est donc important, pour décrire et analyser les systèmes éducatifs et leur fonctionnement, au-delà de la discussion du café du commerce, de disposer d'éléments factuels, d'outils d'analyse et de modèles d'interprétation, notamment lorsque des politiques éducatives doivent être (re)définies (Dupriez, 2010). Les effets de la ségrégation ne se marquent pas seulement dans le domaine cognitif et des apprentissages formels, ils influencent l'image de soi, la croyance en un monde juste ou la construction de réseaux personnels.

Comparer, se comparer... pour mieux se comprendre

Les données comparatives permettent aussi d'analyser les données nationales en ayant des repères, des ordres de grandeur. Ainsi, lorsqu'il est question de ségrégation, disposer de points de comparaison avec d'autres systèmes éducatifs permet de souligner l'ampleur d'un phénomène. Pour donner un exemple plus concret, lorsque nous avons discuté avec mon collègue Christian Monseur (Monseur et Demeuse, 2004) de l'impact ou non de la carte scolaire en France et de l'absence de celle-ci en Belgique, nous avons pu mobiliser les données de la première collecte PISA pour apporter des éléments concrets, au-delà des opinions et des positions idéologiques des uns et des autres, par rapport aux mécanismes de ségrégation. De même, à partir de données provenant des deux premières campagnes

du PISA, nous avons pu mettre en évidence, avec Ariane Baye, cette fois, l'importance des mécanismes de ségrégation au niveau des établissements scolaires, selon les modèles d'organisation des différents systèmes éducatifs européens (Demeuse et Baye, 2007 et 2008). Il est donc à la fois possible de réfléchir à propos de systèmes particuliers, comme le système belge francophone, mais aussi à propos des mécanismes à l'œuvre, de manière beaucoup plus large, dans les différents systèmes éducatifs européens. Ces travaux s'inscrivent notamment dans la volonté de produire des indicateurs européens d'équité. La construction d'indicateurs, si elle est essentielle pour permettre les comparaisons, n'est pas d'abord un problème de nature statistique, mais de nature conceptuelle : il faut par exemple disposer d'une définition opérationnelle des concepts, comme celui d'équité, avant de pouvoir entreprendre le moindre recueil de données ou la moindre analyse statistique (Demeuse, Crahay et Monseur, 2001).

A partir de concepts opérationnalisables, comme celui de ségrégation socio-économique ou académique, il est possible de décrire des ensembles d'établissements scolaires et d'évaluer le niveau de ségrégation qui existe dans cet ensemble, compte tenu par exemple d'une variable particulière, comme le retard scolaire. Il est aussi possible de comparer ce niveau à celui d'un autre ensemble, par exemple un autre système éducatif. Il est aussi possible de simuler l'affectation d'élèves selon différents modèles pour étudier la possible réduction de la valeur de l'indice de ségrégation en fonction de modalités particulières d'affectation des élèves. La mise en œuvre d'un tel indice nécessite néanmoins une réflexion approfondie à propos du sens qu'il peut revêtir, mais aussi de la manière de le calculer et des données à prendre en compte (Danhier, 2016). La ségrégation scolaire, c'est-à-dire la manière dont les écoles agrègent les élèves ayant certaines caractéristiques, peut dépasser la ségrégation géographique ou liée à l'habitat, notamment dans des régions densément peuplées, comme dans la Région de Bruxelles-Capitale (Marissal, 2017 ; Danhier et Devleeshouwer, 2017), et agir de manière très précoce, dès la maternelle (Marissal, 2014). A partir des données administratives disponibles, il est possible de suivre les élèves dans leur parcours, dans les changements d'école qu'ils effectuent, mais aussi de regarder les écoles, année après année, et de constater quels sont les élèves qui y entrent, et quels sont ceux qui en sortent, à la fin d'un cursus ou en cours de route, pour rejoindre une autre école. Ce qu'avaient fait Bernard Delvaux et Magali Joseph en 2006 dans une zone particulière, mettant en évidence la hiérarchisation des établissements scolaires et les interdépendances compétitives entre ceux-ci, il est possible de le faire à l'échelle de tout le système (Friant, 2014 ; Friant et Demeuse, 2014), même si des analyses sur des espaces plus réduits restent indispensables à la compréhension fine des mécanismes à l'œuvre (Demeuse, Crépin, Jehin et Matoul, 2006).

A côté des indicateurs de ségrégation liés aux performances scolaires et à la composition sociale des établissements, il faut pouvoir décrire les pratiques effectives au sein des établissements, mais aussi les stratégies mises en œuvre pour recruter les élèves. Certains semblent donc plus désirables que d'autres et les écoles développent de véritables stratégies marketing pour attirer les uns plutôt que les autres, y compris à travers leur communication, via leurs pages WEB, comme nous l'avons mis en évidence (Friant, Ferrara, Leurs, et Demeuse, 2017). Le quasi-marché se structure également en marché de niches qui évite la concurrence entre tous les établissements par une répartition de ceux-ci en fonction de leur offre spécifique et du public scolaire attendu (Ball et Maroy, 2008 ; Cornet et Dupriez, 2005 ; Leurs et Friant, 2016). Les hiérarchies, par exemple entre filières, sont bien intériorisées par les usagers (Friant et Demeuse, 2011 ; Friant et Ferrara, 2014), même si les élèves qui fréquentent les filières peu demandées développent des mécanismes de rééquilibration leur permettant de se satisfaire, au moins partiellement, du sort qui leur est réservé (Franquet, Friant et Demeuse, 2010).

Des chercheurs unanimes... et alors ?

Quel que soit le point de vue adopté par rapport aux mécanismes ségrégatifs en Belgique francophone, l'ampleur de ces mécanismes est importante, elle dépasse celle qui peut être observée dans de nombreux pays industrialisés et est associée à des performances moyennes insatisfaisantes et surtout, à un haut niveau d'iniquité.

Comme le rappelle Nathalie Ryelandt (2013), à propos de l'analyse qu'elle fait des « décrets inscriptions », « un consensus existe entre chercheurs quant au lien entre l'iniquité et le regroupement des élèves en écoles et classes dites 'de niveau', c'est-à-dire l'existence, d'un côté, d'écoles et de classes où le niveau d'enseignement est satisfaisant et, d'un autre côté, d'écoles et de classes où il est significativement inférieur. Les chercheurs s'accordent également pour reconnaître que ce sont principalement les élèves issus des milieux populaires qui sont concentrés dans des classes de faible niveau. Ainsi que les analyses de l'étude PISA 2006 l'ont notamment mis en évidence, la corrélation entre 'agrégation académique' (scolaire) et 'agrégation sociale' est importante. La littérature scientifique belge francophone et française est assez unanime pour considérer que l'hétérogénéité sociale et scolaire est efficace, c'est-à-dire qu'elle bénéficie à l'ensemble de la société grâce à un relèvement global du niveau ». Ce constat permet de souligner combien les travaux scientifiques ne suffisent pas à convaincre... lorsque ceux-ci sont confrontés aux intérêts personnels et à des convictions idéologiques puissantes, ancrées profondément dans les valeurs d'un pays où, historiquement, depuis sa naissance, chaque citoyen est confronté à l'obligation de choisir, dans un système pilarisé (Mangez et Liénard, 2014), son école, puis sa caisse de mutuelle, son syndicat, son médecin, son hôpital et son régime linguistique, dans une certaine mesure... sans même s'en rendre compte, en pensant qu'il agit librement.

Les travaux des chercheurs qui s'intéressent à l'école peuvent aussi permettre de modéliser certaines solutions et l'impact de celles-ci ou, simplement, leur faisabilité technique. C'est par exemple ce qu'ont fait Estelle Cantillon (2009) ou Nico Hirtt et Bernard Delvaux (2017) en testant des modèles d'affectation des élèves, sur la base de données empiriques. C'est aussi ce que nous avons tenté par rapport au positionnement d'écoles nouvelles dans un espace donné. En effet, la croissance démographique à Bruxelles, par exemple, peut constituer une opportunité exceptionnelle d'augmenter la mixité sociale dans les écoles... ou pas. Face à la nécessité de créer de nouvelles places dans des écoles existantes et sans doute aussi, de nouvelles écoles, ce que tout le monde s'accorde à reconnaître, on peut utiliser plusieurs modèles pour localiser ces nouveaux établissements et les tester par rapport aux connaissances acquises en matière de choix.

On pourrait ainsi, par exemple, être tenté de placer les écoles nouvelles dans les zones à forte croissance démographique, mais alors elles seraient placées dans les zones les moins favorisées socialement. On pourrait au contraire, les placer sur la ligne de fracture entre les quartiers les plus favorisés et les quartiers les moins favorisés de manière à éviter de les enclaver dans des quartiers homogènes, peu attractifs pour les familles les plus aisées. Une troisième piste à tester serait une implantation en périphérie des zones les plus peuplées, de manière à y favoriser l'accès des francophones de la périphérie flamande de Bruxelles. Toutes ces pistes, et sans doute encore bien d'autres, mériteraient d'être investiguées, mais outre les problèmes liés à l'acquisition de terrains, ce que l'on rencontre dans tous les systèmes éducatifs qui doivent développer leur réseau d'écoles, se greffe chez nous le problème de la concurrence entre réseaux d'enseignement. Ce qui est sans doute assez particulier à notre situation, ce sont les rapports de force qui limitent drastiquement les capacités de l'enseignement public à développer son offre alors que l'enseignement privé subventionné revendique des moyens publics équivalents au motif qu'il exerce une mission de service public. Ne

pouvant offrir à chacun des investissements sans limite – créer une place nouvelle coûte au moins 15.000 euros – ou compter, comme par le passé, sur un fort investissement privé ou local, et avec le risque d'accroître la concurrence et les places non occupées, il est actuellement difficile de répondre de manière rationnelle à un véritable problème, celui de la croissance démographique, dans un système où la liberté de choix et les structures concurrentes priment sur toute autre considération. Cela interroge de manière aiguë le modèle politique et sociétal belge, mais aussi la nécessité d'une prise en compte de l'intérêt général de manière à assurer à chacun une place dans une école de qualité (et pas seulement la satisfaction d'avoir choisi).

Des pistes... pour quoi faire ?

Si l'on souhaite intervenir sur l'organisation de l'Ecole, face aux constats qui viennent d'être rapidement évoqués, plusieurs pistes s'offrent au niveau de l'école même si leurs résultats ne sont pas totalement assurés. On peut citer au moins trois pistes qui sont actuellement mobilisées, de manière plus ou moins importante, dans le système éducatif belge francophone :

- ***Soutenir les « victimes d'une école libérale, construite sur la séparation », sans en modifier les principes.***

C'est la base des actuelles politiques d'éducation prioritaire qui fournissent (un peu) plus de moyens aux écoles qui scolarisent massivement les groupes d'élèves dont les caractéristiques socio-économiques sont jugées les plus défavorables. Ces moyens sont supposés compenser les difficultés liées à la scolarisation de groupes d'élèves peu favorisés socio-économiquement et concentrés dans certains établissements. Cette approche ne vise pas à augmenter la mixité, mais compenser son absence.

C'est aussi le modèle des « magnet schools » qui ont émergé aux Etats-Unis dans les années 1970 dans le cadre de la déségrégation raciale et qui, en offrant à des écoles enclavées dans des quartiers défavorisés et très homogènes, la possibilité d'ouvrir des formations très attractives, font le pari d'attirer des populations plus favorisées socialement et d'augmenter ainsi la mixité sociale, ce que les programmes d'éducation prioritaire belges ou français ne visent pas explicitement.

- ***Jouer le marché contre le marché, en informant mieux les parents des performances des établissements, en favorisant la mobilité entre établissements, en particulier des élèves socio-économiquement plus défavorisés, voire en régulant l'accès et les inscriptions selon des règles de priorité.***

C'est, par exemple, le fondement des politiques de « vouchers » dans les systèmes éducatifs où l'enseignement public est très développé et où coexiste un système privé payant que les autorités souhaitent valoriser en offrant des chèques aux élèves défavorisés issus d'écoles publiques trop peu performantes. Cette piste peut difficilement s'appliquer dans un système où le libre choix est déjà assuré, sauf de manière marginale en jouant sur les priorités d'inscription dans les établissements très demandés, pour autant que le nombre de places disponibles soit limité, comme c'est le cas dans le cadre de l'actuel « décret inscriptions ». Ce décret ne prend pas en compte les performances des écoles, mais seulement le rapport entre les places disponibles et l'importance de la demande. La publication des résultats des écoles, en Belgique, malgré le modèle de choix, reste totalement prohibée.

Plusieurs modalités peuvent être envisagées par rapport à l'optimisation de l'affectation des élèves. Des travaux intéressants, notamment basés sur des simulations, peuvent être consultés, comme ceux de Nico Hirtt et Bernard Delvaux (2017) ou ceux d'Estelle Cantillon

(2009). Si les premiers visent à favoriser a priori une réelle hétérogénéité au sein des établissements, les seconds visent surtout à offrir une réponse effective à l'expression des choix des parents, tout en évitant des effets de ségrégation trop importants.

- ***Piloter par les résultats, considérant les résultats obtenus par les établissements de manière à inciter, dans une approche volontariste, ou à obliger, dans une approche plus dure, les établissements jugés en dehors des limites attendues à réagir.***

La version des plans de pilotage mis en place par le Pacte pour un enseignement d'excellence constitue une première tentative, dans une version relativement peu contraignante si on considère l'absence réelle de sanctions, de pilotage par les résultats au sein du système éducatif belge francophone (Renard et Demeuse, 2017). Une version dure de cette approche consiste, comme dans d'autres systèmes, notamment en Angleterre, à fermer les écoles - les « failing schools » - dont les performances sont jugées insuffisantes, après avoir, éventuellement, remplacé la direction⁶.

Une quatrième piste, comme celle évoquée par exemple par Jacques Cornet (2013), pourrait sans doute aussi être envisagée : celle d'une excellence populaire. Dans ce cas, il s'agit, dans un système fortement ségrégué, de proposer des solutions spécifiques pour les écoles qui regroupent les élèves de milieu populaire, de manière à mieux les armer par rapport à une société qui ne les traite pas justement. C'est aussi le sens que certains, en France, donnaient aux ZEP (zones d'éducation prioritaire), prises comme laboratoires du changement, en 1981.

A côté de ces réflexions par rapport aux solutions collectives, il n'est pas inutile de rappeler, comme le font Daniel Frandji et Jean-Yves Rochex (2011), qu'aujourd'hui les demandes des familles se portent de plus en plus vers des solutions individualisées, sur mesure, l'école étant principalement perçue sous l'angle d'un bien de consommation à usage privé, ce qui ne simplifie pas la mise en œuvre des pistes que nous avons envisagées jusqu'ici.

Un petit effort ne suffira pas !

Comme le montrent les résultats au niveau belge francophone en matière de ségrégation, d'efficacité et d'équité, il ne suffit pas de mettre en œuvre une série de solutions acceptables, encore faut-il s'assurer de l'efficacité de celles-ci et de leur réelle mise en œuvre... Au-delà du portrait de notre Ecole et de ses écoles, c'est une vision dynamique qui s'impose de manière à suivre les évolutions et les éventuels progrès.

Il faut sans doute avoir le courage de remettre fondamentalement en cause la philosophie qui sous-tend notre système, celle de la séparation, si on souhaite pouvoir un jour entendre des chercheurs dresser des portraits plus flatteurs de notre système éducatif. Des actions de surface ou palliatives, comme les mesures d'encadrement différencié, ne peuvent produire que des résultats modestes et de surface et, d'une certaine manière, calmer les revendications fondamentales de changement en empêchant le modèle de véritablement se remettre en cause, y compris à travers une profonde révision de ses structures héritées du XIX^e siècle. Comme l'a bien souligné François Dubet, lors de la conférence d'ouverture, si les chercheurs en éducation peuvent à la fois décrire et essayer de comprendre les systèmes éducatifs, ce n'est pas à eux de décider. Ils peuvent néanmoins fournir modèles d'analyse et outils pour aider ceux qui sont légitimes, s'ils le souhaitent vraiment, pour décider.

⁶ Pour une réflexion à ce sujet, voir notamment Tomlinson (1997).

Bibliographie

- Allal, L., Dauvisis, M.-C., & De Ketele, J.-M. (2017). L'ADMEEE-Europe, née à Dijon en 1986 : développements et perspectives. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 107-137.
- Ball, S.J., & Maroy, C. (2008). School's Logics of Action as Mediation and Compromise between Internal Dynamics and External Constraints and Pressures. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*. Dijon: Université de Bourgogne.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Cantillon, E. (2009). Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles, *Brussels Studies* [En ligne], Collection générale, n° 32. <https://journals.openedition.org/brussels/720>
- Cornet, J. (2013). Plaidoyer pour une (très) mauvaise école. *TRACeS*, 210. <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2741#nb1>
- Cornet, J., & Dupriez, V. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement, construction d'une problématique, *Revue française de Sociologie*, XXXIV(3), 345-419.
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues. *Revue française de Pédagogie*, 115, 59-75.
- Crahay, M. (éd.) (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (éd.) (2^e édition, 2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Dandoy, A., Demeuse, M., Franquet, A., Friant, N., & Hourez, J. (2012). Elaboration d'indicateurs de structure de population et de flux d'élèves au sein des établissements en Communauté française de Belgique. Congrès international AREF 2010 « Actualité de la recherche en éducation et en formation », Genève.
- Danhier, J. (2016). *Little Matthew has also chosen the wrong school: secondary analyses of compositional effect in a segregated educational system*. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.
- Danhier, J. (2017). How Big Is the Handicap for Disadvantaged Pupils in Segregated Schooling Systems?. *British Journal of Educational Studies*, 1-24.
- Danhier, J., Devleeshouwer, P. (2017). School choice and local embeddedness in Brussels: the neighbourhood effect assessed through administrative files. *Belgeo [on line]*, 2-3, 1-18. <http://www.jdanhier.be/files/belgeo-18999.pdf>
- Danhier, J., & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Delgrange, X. (2013). De quelle liberté d'enseignement se soucie le citoyen ?, *La Revue nouvelle*, 3, mars 2013 (dossier « Enseignement, une liberté à réinterroger »).
- Delvaux, B. (2005a). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (éds.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B. (2005b). Méthode de définition des espaces d'interdépendance entre écoles. *Les Cahiers du Cerisis* n°24.

- Delvaux, B., & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles: le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie*, 156, 19-27.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2007). Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe. In N.C. Soguel & P. Jaccard (eds). *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht (NL): Springer. pp. 85-106.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens, *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Matoul, A. (éds.) (2005). *Vers une école juste et efficace : vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In. W. Hutmacher, D., Cochrane, & N. Bottani (Eds). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 63-91.
- Demeuse, M., Crépin, F., Jehin, M., & Matoul, A. (2006). Behind the positive discrimination in French community of Belgium s: central criteria vs local actions. In L. Moreno Herrera, G. Jones, J. Rantala (Eds), *Enacting equity in education*. Helsinki: University of Helsinki. (pp. 59-79)
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris: UNESCO, coll. « Principes de planification de l'éducation ».
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ferrara, M., & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/3, 497-524.
- Frاندji, D., & Rochex, J.Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education et formations*, 80, 95-108.
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S')orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/4, 507-527.
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : entre description, compréhension et gestion du système*. Thèse de doctorat, Université de Mons.
- Friant, N., & Demeuse, M. (2011). Un modèle de prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/2, 183-200.
- Friant, N., & Demeuse, M. (2014). Des outils pour étudier le choix de l'école et en évaluer l'impact sur les ségrégations scolaires. Actes du 26^e colloque de l'ADMEE-Europe, Marrakech.
- Friant, N., Ferrara, M., Leurs, M., & Demeuse, M. (2017). Compétition entre établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone : quels arguments marketing ? . *Les quinzeièmes rencontres du réseau international de recherche en éducation et en formation (REF2017)*, Paris.
- Grisay, A. (1990). Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ?, Étude d'un groupe contrasté de collèves « performants » et « peu performants ». *Éducation et Formations*, 22, 31-46.
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèves et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation et de la prospective. Dossier éducation et formation n° 32 .
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collève*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective, Dossier Éducation et Formations N° 88.

- Hirtt, N., & Delvaux, B. (2017). Peut-on concilier proximité et mixité sociale ? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°107.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanisme de ségrégation sociale et académique. Une approche comparative. *Education comparée*, 6, 69-90.
- Leurs, M., & Friant, N. (2016). Etude d'un espace local en Belgique francophone: compétition et logique d'action. *Education comparée*, 16, 67-89.
- Mangez, E., & Liénard, G. (2014). Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45(1), 1-22.
- Marissal, P. (2014). La ségrégation entre écoles maternelles. Inégalités entre implantations scolaires: les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos. *Education & Formation*, e-302, 191-203.
- Marissal, P. (2017). La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire ? Le cas bruxellois. *Belgeo* [en ligne], 2-3. <http://journals.openedition.org/belgeo/20313>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ?* Paris: Presses universitaires de France.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2004). Quelques réflexions méthodologiques à propos des enquêtes internationales dans le domaine de l'éducation. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 11, 37-54.
- Renard, F., & Demeuse, M. (2017). Du Contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers le plan de pilotage. *Working papers de l'INAS*.
- Ryelandt, N. (2013). Les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » de la Communauté française, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n°2188-2189. 118 pages.
- Tomlinson, S. (1997). Sociological perspectives on failing schools. *International Studies in Sociology of Education*, 7(1), 81-98.

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, Benoît Lenzen, Francia Leutenegger & Christophe Ronveaux
Université de Genève, Suisse*

Mots-clés : évaluation des enseignements par les étudiants, formation continue certifiante en enseignement, reconnaissance

Contexte et problématique

Cette proposition 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 (EEE) des formations continues certifiantes (FCC) est devenue obligatoire depuis 2014, institutionnalisant l'utilisation d'un questionnaire standardisé pour les FCC de toutes les facultés. Ce questionnaire, en ligne, est conçu par un service spécialisé rattaché au Rectorat.

La communication examinera l'évaluation de deux de ces FCC, dispensés dans un institut universitaire de formation des enseignants. Ces programmes ont été mis en place en 2012- 2013 à la demande de la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Genève. Ils 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 (*Diploma of Advanced Studies*) 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 (*Certificate of Advanced Studies*) en soutien pédagogique. Ce contexte est intéressant pour interroger le rapport entre évaluation et qualité

des programmes de formation en jeu, notamment compte tenu de l'ensemble des partenaires impliqués : étudiants, formateurs universitaires et de terrain, cadres mandataires, directeurs des programmes et institut de formation, responsables de l'élaboration de l'évaluation au niveau du Rectorat.

Cadre conceptuel et questions de recherche

Dans le contexte universitaire, l'EEE est souvent associée à une évaluation des compétences pédagogiques de l'enseignant (Berthiaume et al., 2011). Souvent, les résultats représentent aussi une source, parmi d'autres, pour évaluer plus largement un programme, une faculté, une université (Pelletier, 2009). C'est le cas des FCC concernées par la communication. Les résultats de l'EEE ne sont pas réservés à des usages confidentiels. Dans des formes diverses, ils sont transmis non seulement aux formateurs qui ont dispensé l'enseignement évalué, mais aussi aux directeurs des programmes concernés, au mandataire-employeur, au Rectorat. Cette EEE s'inscrit essentiellement dans une logique d'évaluation interne comme « process of using staff members to evaluate programs or problems of direct relevance to an organization's managers » (Love, 1993, p. 2).

Dans notre communication, la qualité de l'évaluation sera problématisée au regard de deux processus majeurs qui s'y rapportent :

1. Un processus de régulation, susceptible de concerner tant une fonction de développement qu'une fonction de contrôle de l'évaluation. Dans le contexte des deux FCC :
 - a. Quand les résultats de l'évaluation sont utilisés dans une visée formative à des fins de décisions pédagogiques, la régulation se situe au niveau des compétences professionnelles des enseignants et des dispositifs d'enseignement ;
 - b. Quand les résultats de l'évaluation contribuent à documenter une démarche plus générale de contrôle à des fins de décisions administratives, la régulation se situe au niveau de la gestion du programme, par exemple pour l'attribution de ressources ou un rééquilibrage des offres de formation.
2. Un processus de reconnaissance, qui « amplifie l'acte évaluatif à partir des processus de valorisation et de légitimation qu'elle véhicule » (Jorro, 2009, p. 11). Dans les deux FCC, des enjeux et luttes de reconnaissance (Honneth, 2006 ; Ricoeur, 2004) sont susceptibles de se nouer autour de l'EEE entre parties prenantes (Patton, 2008). Ces personnes portent en effet des « références » (au sens de Lecoine, 1997) susceptibles d'être en tension entre la culture universitaire et la culture professionnelle. Rappelons que Lecoine conceptualise l'évaluation dans une relation ternaire entre référent-référent-référence, cette dernière étant considérée comme « un construit social, relatif et culturel qui comporte autant d'implicites et d'imaginaire que d'explicites et d'universel rationnel » (p. 129).

La communication abordera les questions de recherche suivantes :

- Quelles fonctions de régulation les différentes parties prenantes attribuent-elles à l'évaluation standardisée au regard de ses visées évaluatives plus ou moins partagées et de l'usage des résultats produits ?
- Quelles formes / luttes de reconnaissance observe-t-on dans le discours des parties prenantes ?
- Que dévoilent ces différentes formes et luttes de reconnaissance par rapport aux enjeux qualité de l'évaluation dans un contexte de FCC qui a une visée de professionnalisation ?

Méthodologie

L'étude se fonde sur la réalisation d'entretiens semi-structurés avec différentes catégories d'acteurs volontaires, impliqués dans les deux FCC concernées : en tout neuf personnes, dont le profil sera détaillé

pendant la communication. Les entretiens ont été structurés par un guide dont les axes thématiques seront présentés.

Les échanges ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Dans une approche interprétative, ils ont fait l'objet d'une analyse thématique portant sur les axes « régulation » et « reconnaissance ». Pour ce dernier, les trois formes de reconnaissance définies par Ricoeur (2004) (reconnaissance-identification, reconnaissance de soi, reconnaissance mutuelle) ont été inférées. Pour les deux axes, un repérage systématique a été fait au fil de chaque verbatim. Des extraits de verbatim ont ensuite été regroupés dans une « matrice de dépouillement » (Huberman & Miles, 1991), puis condensés en mots-clés.

Résultats et perspectives

Les analyses dégagent quatre cas de figure donnant à voir : (1) les différentes fonctions attribuées à l'EEE, entre développement et contrôle-qualité ; (2) le rapport plus ou moins positif des acteurs à l'évaluation. Plus ils ont une fonction hiérarchique élevée plus leur rapport est positif. Les retenues exprimées par les personnes ne mettent pas en question la légitimité de l'EEE, mais révèlent surtout des enjeux de collaboration entre partenaires et espaces de professionnalisation ; (3) les enjeux et luttes de reconnaissance liés aux différents espaces de formation et exigences du terrain professionnel. La communication détaillera les cas de figure. Elle les interrogera à la lumière de la thématique du rapport entre évaluation et régulation de la qualité des dispositifs de formation. Elle permettra de réfléchir, en guise de perspective, à une dimension peu problématisée dans une démarche qualité qui est celle des enjeux de reconnaissance et de légitimité entre les parties prenantes d'une évaluation.

Contribution 2

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

Lucie Aussel

Université Toulouse Jean-Jaurès, Département des sciences de l'éducation, France

Mots-clés : évaluation de dispositif, recherche-intervention, expérimentation

Dans l'axe du texte de cadrage de ce symposium, la communication abordera les enjeux d'une évaluation de dispositif de formation dans contexte d'un partenariat Université- Entreprise dont la spécificité et de réunir une équipe de chercheurs pluridisciplinaire. Il s'agira d'explorer la dimension d'accompagnement de ce type d'évaluation au sein cet environnement et d'en proposer une analyse critique.

Cette recherche réalisée en France, a été soutenue en 2013 par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) dans le cadre d'un Appel à projets visant à favoriser la création de Laboratoires Communs (LabCom). L'objectif de cette Appel était de « faire en sorte que le monde de la recherche académique se rapproche des entreprises ». Une des missions du LabCom RiMeC « Réinventer le Média Congrès » correspond à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un dispositif de formation (Audran, 2007 ; Leclercq, 2003) expérimental. Celui-ci a été conçu pour des cardiologues interventionnels et mis en place lors de l'édition 2015 d'un congrès international de cette spécialité. La création et l'évaluation de ce dispositif ont été respectivement portées par deux chercheurs du LabCom ; la réalisation a quant à elle été assurée par des membres de l'entreprise (aspects logistiques et organisationnels) et par des

cardiologues-formateurs (aspects scientifiques et pédagogiques). Cette distribution des rôles autour de l'expérimentation confère à l'évaluation une dimension multi partenariale à la fois endogène (partenaire-collègue) et exogène (partenaires-commanditaires, partenaires- diffuseur du dispositif, etc.).

Dans le cadre de projets collaboratifs, particulièrement au sein d'une recherche-intervention, l'évaluation peut être convoquée dans une perspective d'accompagnement du changement (Bedin, 2013), ici en appui à une expérimentation. L'expérimentation en éducation consiste, à partir de certaines conditions préalablement établies, à « faire varier un ou plusieurs facteurs de la situation pour en étudier les effets » (Mialaret, 2004). Crahay (2005, p. 96) met en avant des critiques de la méthodologie expérimentale qui « s'applique mal à la complexité des phénomènes humains ». Il s'appuie ainsi sur la pensée de Reuchlin (1989 in. *ibid.*) qui reproche les situations artificielles dans lesquelles elles peuvent se développer, ainsi il milite pour un « pluralisme des méthodes ». Demeuse et Strauven (2006, p.153) abordent l'objectif d'une expérimentation qui vise selon eux à « évaluer le fonctionnement [du dispositif dans notre cas] dans une situation similaire à celle pour laquelle il est conçu et à évaluer son efficacité pédagogique ». Ainsi, elle permet aux commanditaires, si les conclusions de l'évaluation sont satisfaisantes, de généraliser l'expérimentation.

Dans le cas de ce projet, l'évaluation s'inscrit dans deux fonctions, la première est dite de régulation, elle permet d'« améliorer une situation en cours » (De Ketele, 2010, p. 26) et d'aider la prise de décision (Bedin, 1993) la deuxième est celle d'orientation, elle donne la possibilité d'« orienter une nouvelle action à entreprendre » (*ibid.*, p. 26).

Nous avons développé une évaluation concomitante portant autant d'intérêt au processus qu'aux produits, c'est-à-dire aux résultats de l'expérimentation. Mottier Lopez et Crahay (2009, p. 12) affirment que « toute pratique évaluative est finalisée et répond à des logiques souvent plurielles et interconnectées ». Une logique nous intéresse en particulier : celle de développement. Elle s'apparente à une visée d'autonomisation de l'objet ou du sujet évalué. L'évaluation est pensée comme un accompagnement empreint de la fonction de régulation, c'est-à-dire comme une étape intermédiaire permettant la progression de l'objet ou du sujet évalué. Ainsi, l'évaluation s'est développée en tension entre des logiques d'*accountability* (Saussez & Lessard, 2009) et de développement afin de mettre au jour les effets du dispositif au regard de phénomènes explicatifs, du point de vue des acteurs (de la préparation jusqu'à l'expérimentation).

Pour cela, deux orientations ont été retenues : connaître pour objectiver les effets du dispositif dans un premier temps ; et connaître pour expliquer les effets du dispositif dans un second. La première orientation, connaître « pour objectiver », est une demande d'objectivation souvent (pour ne pas dire toujours) portée par les commanditaires. Elle permet de présenter un instantané d'une situation. Le but poursuivi est de construire quantitativement des informations reflétant une situation observée. La seconde orientation, connaître « pour expliquer », vient compléter la première, elle permet de l'interpréter par une connaissance fine du fonctionnement du dispositif de formation.

Les résultats de cette évaluation présenteront l'analyse des processus de création et de mise en œuvre de ce 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, Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives, Suisse

Mots-clés : évaluation, qualité, gouvernance

Durant ces dernières décennies, les systèmes éducatifs ont fait l'objet de nombreuses études et évaluations à l'échelle internationale dans le but d'identifier leurs forces et faiblesses puis de les améliorer. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) créé et conduit par l'Organisation de coordination et de développement économiques (OCDE) depuis plus de quinze ans, est l'un des plus renommés au niveau mondial. Il est d'ailleurs considéré comme l'une des références en la matière et est régulièrement mobilisé comme argument dans les débats – politiques, scientifiques et médiatiques – et dans les discours justifiant divers changements opérés en matière d'éducation. PISA a pour but d'évaluer les systèmes éducatifs des pays membres de l'OCDE en mesurant les performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en culture scientifique. Sur la base des résultats obtenus, le programme « compare les systèmes éducatifs de ces pays afin de formuler des recommandations susceptibles de les aider à orienter leurs politiques éducatives vers des modèles efficaces et équitables » (Revaz, 2016, p. 5). En conséquence, PISA ne se limite pas à une simple présentation et description du panorama éducatif des différents pays évalués mais il tend à orienter les politiques d'éducation. En nourrissant la réflexion sur les systèmes éducatifs et leurs dysfonctionnements, l'enjeu de cette évaluation est en effet d'inspirer les systèmes les moins efficaces des « bonnes pratiques » (Derouet, 2006) de leurs voisins et d'inciter à certaines formes de régulation. « L'évaluation devient alors un moyen, elle n'est pas une fin en soi » (Ridde et Dagenais, 2012, p. 22).

Les dernières publications des résultats PISA des élèves suisses ont suscité de nombreux débats et fait couler beaucoup d'encre auprès des chercheurs en éducation, des acteurs éducatifs et de la presse généraliste suisse. En cause : les modifications du fonctionnement de l'enquête, notamment le prélèvement et l'analyse des données. Afin de se mettre à jour avec l'utilisation des nouvelles technologies qui se généralise dans les salles de classe, le mode de réalisation des tests a substitué la version papier-crayon traditionnelle par l'ordinateur. Les doutes concernant la comparabilité des résultats de l'enquête 2015 avec ceux des enquêtes précédentes – qui représente l'un des enjeux principaux de ces évaluations internationales – a remis à jour de grands questionnements qui animent le débat sur PISA depuis la première enquête réalisée en 2000.

L'objectif de cette communication n'est pas de présenter les changements opérés au sein du fonctionnement des évaluations PISA – qui vont au-delà de la modification du mode de passation des tests – mais bien de revenir sur certaines critiques faites au programme depuis sa création dans le but

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 au service de la qualité (Felouzis et Hanhart, 2011), nous posons la question de savoir comment les résultats PISA sont perçus et interprétés en Suisse romande. L'enjeu est 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 romands. En définitive, il s'agit de déterminer si le dispositif d'évaluation – et la définition de qualité de l'éducation qu'il reflète – influence la régulation et la gouvernance des politiques éducatives. Vers quelle qualité de l'éducation les évaluations PISA cherchent-elles à tendre ? Comment l'OCDE définit une école de qualité et sur la base de quels critères ? Ces critères sont-ils en adéquation avec ceux d'autres acteurs éducatifs ?

Cette communication repose sur des analyses effectuées à partir d'une enquête documentaire et d'entretiens réalisés auprès de six acteurs éducatifs issus des systèmes scolaires de deux cantons suisses romands (Valais et Genève). La recherche, réalisée en 2014, repose sur la confrontation entre d'une part, une revue de la littérature et des analyses secondaires réalisées à partir de PISA et, d'autre part, les discours des personnes interrogées lors des entretiens. Les résultats de ces analyses permettent d'éclairer la confrontation de différentes définitions de la qualité en éducation et l'impact de celle véhiculée par PISA sur les changements opérés en Valais et à Genève et donc sur la gestion et la régulation de ces deux systèmes éducatifs. Nous verrons finalement en quoi « les conceptions fondamentales de l'éducation des différents acteurs impliqués dans les systèmes éducatifs conditionnent leur perception de PISA » (Revaz, 2016, p. 104).

Références bibliographiques

- Becker, G.S. (1993). *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3^e éd.). Chicago : University of Chicago Press.
- Derouet, J.-L. (2006). La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique. *Revue française de pédagogie*, 154, 5-18.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes Pisa*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (Ed.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* (collection Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Mons, N. (2008). Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, 164, 5-13.
- Nidegger, C. (Ed.) (2011). *PISA 2009 : compétences des jeunes Romands. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- OCDE (2014). À propos de l'OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/apropos/>
- Pini, G. et al. (2003). À propos de l'enquête PISA 2000. Quelques résultats complémentaires genevois.
- Revaz, S. (2016). Les enquêtes PISA dans les systèmes scolaires valaisan et genevois. Accueil, impact et conséquences. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°138. Genève : Université de Genève.
- Ridde, V. & Dagenais, C. (Ed.) (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (nouvelle édition revue et augmentée). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

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

Mots-clés : professionnalisation de la formation, tertiarisation, alternance

Introduction

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.

1. La tertiarisation en Suisse

La dynamique de professionnalisation du métier d'enseignant a entraîné, depuis quelques années et de manière convergente dans la plupart des sociétés occidentales, une rénovation des formations en alternance, une revalorisation du statut et une formalisation des savoirs et compétences du praticien de l'enseignement. La création en Suisse des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP), remplaçant les anciennes Ecoles Normales à partir des années 2000, s'inscrivait dans une démarche politique de tertiarisation. Cette réforme avait notamment pour objectifs d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, d'assurer la reconnaissance des diplômes au niveau fédéral, ou encore de favoriser la mobilité professionnelle. Elle a eu pour effets une refonte substantielle des programmes, un changement de paradigme redéfinissant les modèles de formation et de professionnalité, une hausse de la durée globale des formations (Accord de Bologne) avec une tertiarisation de ses structures, une rationalisation des savoirs et compétences, un renforcement de la place de la recherche de l'éducation et l'orientation vers des approches réflexives.

Dans le cadre de ce processus de tertiarisation, il était mis en place, sous l'égide la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), des règlements et des procédures de reconnaissance nationale des diplômes d'enseignement, fixant les exigences minimales. Les commissions chargées de l'évaluation périodique des demandes de reconnaissance adressées à la CDIP se basent sur ces réglementations en vigueur. Par ailleurs, en 2011, il fut adopté en Suisse la Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) constituant une nouvelle étape dans le processus de tertiarisation des formations à l'enseignement. En effet, les HEP sont intégrées au processus d'accréditation des Hautes écoles, au même titre que les Universités.

2. La professionnalisation en quelques mots

Commençons par rappeler que le passage des occupations aux professions est aussi « le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Wittorski, 2005, pp. 15-16). À chaque profession correspond une base approfondie de connaissances faisant du professionnel un expert, un spécialiste et supposant un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle (Bourdoncle, 1991). La rhétorique de professionnalisation, décrivant un certain idéal des professions, a suscité l'adhésion et a servi de leitmotiv pour assurer l'évolution, la stabilité et même la légitimité de certaines occupations humaines.

La formation constitue un élément moteur du processus de professionnalisation. Tardif et Borgès (2009) en présentent les dimensions les moins controversées : l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation, l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant, la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages, la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires (p. 110). Rajoutons encore l'encouragement d'approches de formation tournées vers la réflexion critique, paradigme dominant dans le mouvement de professionnalisation.

La formation demeure néanmoins un sujet de tensions et de controverses dans différents pays. La mise en œuvre du concept d'alternance fait notamment l'objet d'une attention particulière. Ses enjeux, ses formes, sa pertinence, voire ses limites nourrissent un discours critique tout autant que les processus d'évaluation. La dialectique théorie-pratique a alimenté de nombreux chantiers de recherche, revendications ou débats sur la formation professionnelle des enseignants qui assurer une articulation – et non un clivage - entre recherche, formation et professionnalisation des individus.

3. Eléments de méthodologie

Pour cette étape de notre projet de recherche, nous avons donc développé une démarche de recherche puis d'analyse documentaire que nous qualifions d'intertextuelle.

Concernant tout d'abord l'étape de sélection des documents à analyser, nous nous sommes focalisés sur les textes réglementaires relatifs à l'enseignement primaire : règlement et instructions pour l'élaboration d'une demande de reconnaissance. Nous avons également retenu la LEHE.

Pour les documents spécifiques à trois institutions de formation des enseignants, nous avons établi les critères de sélection suivants :

- Par qui : Responsables d'institution ou organes politique de tutelle.
- Pour qui : à l'intention du public et des acteurs de l'institution
- Dans quel but : vision stratégique et politique, pilotage institutionnel, description de modèles ou programmes de formation, délimitation des contours d'une professionnalité enseignante.

Nous qualifions notre analyse d'intertextuelle car l'objectif est de mettre en relation deux types de

documents sur des objets communs en les comparant mais également en identifiant les références implicites ou explicites des documents de nature stratégique aux documents réglementaires. Trois niveaux d'analyse ont été retenus :

- Recherche par mots clés et récurrences (rhétorique de professionnalisation)
- Quatre entrées pour une analyse thématique :
 - Alternance entre théorie et pratique
 - Intégration de la recherche en éducation
 - Pratique réflexive
 - Professionnalité et identité professionnelle
- Trois types de relations entre les documents :
 - Référentielle
 - Argumentative
 - Herméneutique

Selon nos interprétations, il apparaît clairement trois pôles en tension dans l'identification de critères de qualité basée sur la mise en relation de documents réglementaires pour l'évaluer et de documents stratégiques pour positionner une institution : académique, scientifique et professionnalisant. L'équilibre, la cohérence ou la prédominance entre ces trois pôles sont autant de marqueurs d'une professionnalisation des formations à l'enseignement.

Contribution 5

De l'utilisateur 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

Mots-clés : dispositif d'évaluation externe, fonctions sociales, régulation

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 prioritairement « à la mise à disposition d'une banque d'items valides, pertinents, fiables et fondés sur les objectifs et progressions d'apprentissage du PER [Plan d'études romand], dans laquelle les enseignants et les cantons pourront librement puiser » (Masterplan EPROCOT, 2016, p. 3). Il s'agit d'un instrument créé sur décision politique et visant la concrétisation de l'Art. 15 de la Convention scolaire romande (CSR) adoptée par l'Assemblée plénière de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) le 21 juin 2007. Dans cet article, il est notamment mentionné que la CIIP « organise des épreuves romandes communes à l'Espace romand de la formation afin de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études ». La CSR vise l'application, au niveau de la Suisse romande, de l'Accord intercantonal sur l'Harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) adopté en 2007 par l'Assemblée

plénière de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). L'Art. 8 de HarmoS stipule, entre autres, que chaque région doit harmoniser et coordonner son plan d'études, ses moyens d'enseignement et ses instruments d'évaluation. Précisions qu'en Suisse l'éducation relève principalement de la compétence des cantons qui coordonnent leurs travaux, au niveau national, au sein de la CDIP et, au niveau de la Suisse romande et du Tessin, au sein de la CIIP.

L'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) a reçu comme mandat de la CIIP de coordonner scientifiquement le projet EpRoCom et de développer le dispositif d'évaluation. Les matériaux mis à disposition des départements cantonaux suisses romands et de leurs enseignants via la banque d'items visent d'une part la régulation des pratiques évaluatives dans l'Espace romand de la formation en offrant des exemples de bonnes pratiques alignées au PER et d'autre part la régulation des apprentissages des élèves en proposant aux usagers des outils validés pour identifier les acquis et les lacunes des élèves eu égard à l'atteinte des objectifs du PER.

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 items dans la banque d'items pour construire leurs propres épreuves.

L'étude de la littérature portant sur l'analyse des banques d'items existantes (Chartier et Vrignaud, 1999) et sur l'impact des évaluations externes sur les pratiques évaluatives enseignantes (notamment Coburn, 2004, Tessaro, 2015, Yerli, 2014 et 2017) a permis de dégager un certain nombre de conditions à réunir. Les ressources évaluatives contenues dans la banque d'items devront présenter les qualités suivantes : être validées scientifiquement en étant exemplaires du point de vue de leur construction scientifique et de leur construction didactique ; être alignées aux objectifs du PER ; et, ne pas être trop éloignées des pratiques des usagers. Elles devront par ailleurs fournir des informations suffisantes aux usagers pour que ceux-ci puissent comprendre la nature des erreurs faites par les élèves. La banque d'items devra enfin contenir des informations sur les notions clefs mobilisées dans la banque d'items ainsi que des recommandations sur la manière de construire les épreuves à partir des ressources mises à disposition. Ajoutons pour terminer que l'élaboration de la banque d'items et sa mise à disposition devra s'accompagner d'une communication claire sur les fonctions visées par celle-ci.

L'identification de ces conditions oriente les modalités de travail à mettre en œuvre pour concevoir la banque d'items. Il s'agit, pour l'IRDp, de constituer des groupes de travail disciplinaires composés d'experts en didactique et en évaluation. Ces experts travailleront sur des items cantonaux déjà existants avec comme objectifs d'une part de contribuer à la construction de modèles d'évaluation ajustés aux spécificités du PER (i.e. des modèles d'évaluations romands) et d'autre part de produire des items alignés aux objectifs du PER. Il s'agit également de s'associer la collaboration du groupe d'appui méthodologique romand pour les questions de validation éduométrique des items. Il s'agit enfin d'expérimenter les items dans certaines classes de Suisse romandes et de récolter l'impression des enseignants afin de procéder à d'éventuels ajustements du dispositif aux attentes de cet usager. Une attention particulière sera portée sur la communication autour de la conception et de la mise à disposition de la banque d'items. Les informations seront transmises par différents canaux : les organes existants de la CIIP (conférence réunissant les chefs des services cantonaux de Suisse romande, commission réunissant les responsables cantonaux en matière d'évaluation, commission consultative des partenaires...) ; le bulletin de la CIIP ; les publications de l'IRDp et les revues pédagogiques suisses romandes.

Bibliographie

- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling : Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (3), 211-244.
- Chartier, P., & Vrignaud, P. (1999). *Rapport sur la méthodologie relative à la construction des banques d'outils d'évaluation : analyse critique des banques d'outils d'aide à l'évaluation*. Rapport de convention M.E.N. (Direction de la programmation et du développement) n° 99-405. Paris : INETOP-CNAM.
- Tessaro, W. (2015). Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative. *Evaluer, Journal international de Recherche en Education et Formation* 1 (2), pp. 49-65.
- Yerli, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (Suisse), Fribourg.
- Yerli, G. (2017). Quel est l'impact « réel » des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? Dans Y. Duterco & C. Maroy (Dir.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck.

Symposium S.1.2

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 type 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 Chochard**, Marie-Carmen Pinon*, Béatrice Chevrier* & Serge Gallant**

**Centre hospitalier universitaire vaudois, Suisse*

***Université du Québec à Montréal, Canada*

Mots-clés : transfert des apprentissages, formation continue, soins infirmiers

La littérature indique que 30 à 40 % des patients ne recevraient pas les soins conformes aux preuves scientifiques existantes et que 20 à 30 % des soins prodigués ne seraient pas nécessaires, voire nuisibles (Cullen et Adams, 2010 ; Grol et Grimshaw, 2003). La formation continue est une stratégie pour actualiser les connaissances et compétences des professionnels et 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 traduisent 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, comme par exemple : la difficulté à sortir des pratiques routinières, la gestion d'autres priorités au cours d'une journée de travail, un manque de soutien de la part de l'équipe ou la perception que les nouveaux savoirs sont inapplicables. En identifiant ces obstacles, il est possible d'agir pour améliorer le développement des compétences dans le cadre d'une formation (Hutchins et Lieberman, 2015).

Ce projet décrit une nouvelle méthode qui a pour objectif d'identifier les facteurs qui freinent ou facilitent le développement des compétences.

La formation correspond à un *Certificat en soins intermédiaires*⁷ (ci-après le Certificat) destinés aux infirmières. Il s'agit d'une formation continue de longue durée (160 h) répartie sur neuf mois. Les unités

⁷ L'expression soins intermédiaires est synonyme de soins continus. En anglais, l'acronyme U-IMC (Unit-Intermediate Care) est utilisé.

de soins intermédiaires prennent en charge des patients dont la condition ne justifie pas qu'ils soient admis dans une unité de soins intensifs, mais dont l'état de santé précaire et instable nécessite une surveillance infirmière en continu et des soins hautement spécialisés. Le besoin de formation est réel : les Directives suisses de 2013 pour la reconnaissance des unités de soins intermédiaires stipulent que 40% du personnel infirmier de ces unités doit être au bénéfice d'une formation spécifique en soins intermédiaires. La formation alterne entre cours théoriques en classe, ateliers, simulations et périodes d'enseignements cliniques individualisés au chevet des patients. La formation vise l'approfondissement des connaissances sur les pathologies, équipements et traitements du domaine cardiorespiratoire, ainsi que le développement de compétences spécifiques, comme l'examen clinique, la gestion des risques et la communication.

Notre communication présente une étude descriptive des effets du Certificat basée sur un processus en trois étapes. La première étape consiste à évaluer les effets de la formation sur les compétences des infirmières formées (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). Dans le cadre du Certificat, les comportements ont été évalués par des enseignements cliniques individuels : au début de la formation et à la fin de la formation, c'est-à-dire au moment de l'examen pratique. La seconde étape consiste à identifier les facteurs pouvant freiner le développement des compétences. Il est recommandé que cette analyse soit réalisée quelques mois après la fin de la formation (Pulliam Phillips et Phillips, 2016). Un questionnaire a été créé en intégrant une liste exhaustive de 17 facteurs issus de la littérature (Holton, Bates, Ruona, 2000). Les responsables de la formation et les cadres de proximité ont participé à l'adaptation de ces facteurs, afin qu'ils soient adaptés au milieu des soins et à cet hôpital. Le questionnaire en ligne comporte 87 énoncés. Il est soumis aux infirmières formées, trois mois après la fin du Certificat. L'analyse des propriétés psychométriques du questionnaire sera effectuée en 2018. La troisième étape de la méthode consiste à évaluer l'impact de la formation sur plusieurs indicateurs cliniques, organisationnels et de ressources humaines (RH) comme, par exemple : la détection précoce de la détérioration clinique, les transferts aux soins intensifs évitables, la poursuite de carrière des collaborateurs aux soins intensifs. Le retour sur investissement de la formation sera évalué sur la base de ces indicateurs (Pulliam Phillips et al., 2016).

Les résultats préliminaires, qui seront présentés dans un deuxième temps, démontrent un développement significatif des compétences infirmières au terme de la formation ($z = 4.81$; $p = 0.00$), avec une taille d'effet importante ($d = 1.33$; $IC = 0.88 - 1.78$). La phase pilote avait intégré les trois premières cohortes de participants au Certificat ($n = 46$). Le questionnaire a mis en évidence plusieurs facteurs qui freinent le développement des compétences : (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 5 minutes a été créée pour les trois premières volées de participants, les cadres de proximité et les responsables de formations.

Pour conclure, 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 HEC Liège, Belgique

Mots-clés : évaluation de la formation, modèle de Kirkpatrick, cycle de construction et de gestion qualité des évaluations standardisées

L'arrivée des médias sociaux et le développement des technologies Web 2.0 favorisent de nouvelles formes d'apprentissages collaboratifs ainsi qu'une large diffusion des connaissances au sein de communautés d'apprenants affranchies des problèmes de distance, de synchronicité et d'unité de lieu. Dans ce contexte, force est de constater que les stratégies d'évaluation ne parviennent pas, ou de façon très limitée, à s'ajuster à ces nouveaux modes de formation impactés par les Technologies de l'information et de la communication (TIC) et qu'elles renforcent des pratiques d'évaluation qui laissent peu de place à la résolution de problèmes en équipe ou à la mobilisation de processus cognitifs élevés tels que l'analyse, la créativité ou la métacognition, pourtant au cœur des préoccupations dans une société de la connaissance. C'est dans cette conjoncture de changements culturels et sociétaux générés par l'avènement d'une civilisation numérique (Cazeaux, 2014) et d'émergence de nouvelles formes d'enseignement plus participatives, soutenues par les TIC et disséminées via le Web que la recherche en ingénierie des évaluations trouve et développe aujourd'hui des méthodes et des instruments adaptés aux nouveaux environnements éducatifs (Blais & Gilles, 2011, 2012, 2015 ; Davis, 2015 ; Fadel, Honey, & Pasnik., 2007). Des innovations en ingénierie des évaluations visent ainsi à répondre aux besoins des apprenants, des enseignants, des formateurs et des parties prenantes au sein des systèmes de formation, et ce dans une perspective d'apprentissages tout au long de la vie avec des applications à des échelles très locales ou régionales, mais aussi nationales, internationales, voire planétaire (Blais, Gilles & Tristan Lopez, 2015a, 2015b). Les acteurs concernés souhaitent par ailleurs des garanties de qualité au niveau des solutions mises en place pour réaliser des évaluations formatives et certificatives, en particulier dans l'enseignement supérieur (Gilles, Detroz & Blais, 2011).

Les pratiques évaluatives et les dispositifs numériques doivent dès lors faire la démonstration de leur qualité qu'il s'agisse (a) d'évaluations de la satisfaction des apprenants ; (b) d'évaluations des apprentissages réalisés ; (c) des transferts des acquis de la formation dans les milieux professionnels et (d) de l'impact des formations au sein des organisations (Kirkpatrick, 1959a, 1959b, 1977 ; Bates, 2004 ; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006 ; Beech & Leather, 2006 ; Gillibert & Gillet, 2011 ; Chochard & Gilles, 2016 ; Gilles, Chochard & al., 2017). Le tout avec une visée d'amélioration en continu des dispositifs de formation. Pour satisfaire à ces exigences, Gilles (2002, 2010) propose une approche qualité en vue de construire des évaluations conformes aux critères de qualité éducatifs et docimologiques (AERA-APA-NCME, 1999 ; Gilles 2002, 2010 ; Chochard & Gilles, 2016 ; Gilles, Chochard & al. 2017). Cette approche repose sur quatre facteurs clés à prendre simultanément en compte : les besoins à couvrir ; les modèles théoriques à convoquer, par exemple le modèle de Kirkpatrick (1959) ; les ressources humaines et matérielles (hardware et software) à mobiliser et enfin

les bonnes pratiques validées à encourager. Ces quatre facteurs clés tiennent compte de deux cadres de référence : l'un porte sur les contextes dans lesquels les évaluations sont construites et l'autre, plus axiologique, porte quant à lui sur les systèmes de valeurs des acteurs qui influencent la construction, le fonctionnement et l'appropriation de ces dispositifs d'évaluation.

Concernant le facteur clé des modèles théoriques utiles, le cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations standardisées (CGQTS) (Gilles, 2002, 2010) offre des procédures de maîtrise de la qualité docimologique des instruments d'évaluation en lien avec le niveau 2 de Kirkpatrick « Evaluation des apprentissages ». Le cycle CGQTS comprend 8 étapes : (1) analyse des objectifs à évaluer ; (2) design / plan de l'épreuve ; (3) élaboration des questions / items ; (4) entraînement / information des évalués ; (5) passation de l'évaluation ; (6) correction et analyse des résultats ; (7) feedbacks et (8) régulation du cycle en vue de l'amélioration continue des évaluations qui suivront. Les contrôles qualité aux différentes étapes permettent d'améliorer en continu les dispositifs d'évaluation (Prosperi, Gilles & Blais, 2015 ; Prosperi, 2017). En 2003, à l'aide de fonds octroyés par la Région wallonne en Belgique, des développements informatiques ont permis d'intégrer les 8 étapes CGQTS dans une plateforme en ligne réalisée à l'Université de Liège. A l'origine, cette plateforme Open Source sous licence GPL3 intitulée e-CQCST (electronic Construction & Quality Control for Standardized Testing) proposait d'instrumenter le niveau 2 (évaluation des acquis en formation) de Kirkpatrick (1959). Le prototype e-CQCST a ensuite été décliné dans une seconde version moins orientée recherche et plus conviviale intitulée EXAMS (2ème génération de plateforme) utilisée par la spin off Assess Group SA créée en 2006 à l'Université de Liège. Après 8 années d'activité, cette spin off a été reprise par HR-ITinera en Suisse qui propose aujourd'hui une version aboutie (3ème génération) de la plateforme en ligne intitulée DOCIMO. Dans sa dernière version elle intègre des fonctionnalités qui permettent d'évaluer le niveau 1 de Kirkpatrick « Evaluation de la satisfaction des participants » ainsi que des nouveautés telles que la délivrance de certificats, et ce en plus des fonctionnalités avancées du niveau 2 « Evaluation des apprentissages » présentes dans les versions précédentes, telles que la gestion des degrés de certitude et l'utilisation de tables de spécifications.

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***

**Centre hospitalier universitaire vaudois, Suisse*

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

Mots-clés : évaluation de la satisfaction, ingénierie des évaluations, modèle de Kirkpatrick

Le monde de la formation est de plus en plus attentif à la qualité des évaluations qui y sont menées (Dunberry & Péchard, 2007 ; Gilibert & Gillet, 2011 ; Gilles, Detroz & Blais, 2011 ; Beraud, 2015 ; Younès, Paivandi & Detroz, 2017). Une série d'acteurs clés tels que les bailleurs de fonds, les employeurs, les autorités institutionnelles, les organisations professionnelles ou étudiantes, les cadres, les formateurs, les praticiens et les personnes formées exigent des garanties fortes de qualité des informations récoltées et donc au niveau de la construction des dispositifs d'évaluation. Ces acteurs souhaitent s'assurer du caractère irréprochable des processus et des instruments d'évaluation utilisés pour recueillir des informations concernant la satisfaction, la certification des apprentissages, les mesures de transferts des acquis et les études d'impact des formations. 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 ; Chochard & Gilles, 2016 ; Gilles, Chochard & al. 2017). Les pratiques évaluatives mises en place pour mesurer l'efficacité des formations aux différents niveaux satisfaction-apprentissage-transfert-impact (Kirkpatrick, 1959) doivent dès lors faire la démonstration de leur qualité à la lumière de ces critères. Cette preuve de qualité dépend des processus mis en œuvre et devrait être effectuée quel que soit le contexte : enseignement professionnel, formation continue ou/et en alternance, enseignement supérieur. Il s'agit d'une préoccupation forte qui s'insère dans un mouvement mondial en vue d'améliorer la qualité des activités d'évaluation dans le monde de la formation.

C'est dans ce contexte qu'un cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations standardisées (CGQTS) (Gilles, 2002, 2010) a été développé en vue de répondre aux exigences en matière d'élaboration d'instruments d'évaluations au niveau 2 de Kirkpatrick. Le cycle CGQTS comprend 8 étapes : (1) analyse des objectifs à évaluer ; (2) design / plan de l'épreuve ; (3) élaboration des questions / items ; (4) entraînement / information des évalués ; (5) passation de l'évaluation ; (6) correction et analyse des résultats ; (7) feedbacks et (8) régulation du cycle en vue de l'amélioration continue des évaluations qui suivront. Des contrôles qualité aux différentes étapes du cycle CGQTS permettent d'envisager une amélioration continue des dispositifs d'évaluation (Gilles, 2002, 2010 ; Prosperi, Gilles & Blais, 2015 ; Prosperi, 2017).

Par ailleurs, une série d'études indiquent que depuis des décennies 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 revoir le cycle CGQTS en vue de l'adapter à la réalisation

d'évaluations du niveau 1 et d'en développer une déclinaison : le cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) (Kaeser & Gilles, 2017). Une opportunité de recherche-développement a permis de mettre à l'essai le CGQES à l'occasion d'une recherche collaborative menée depuis 2016 en partenariat avec la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et la Coordination de la formation pratique de la Direction des soins du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) à Lausanne. La formation pratique représente au sein du CHUV plus de 40.000 journées de stages conventionnés par an et le besoin s'y est fait sentir de repenser le processus d'évaluation de la satisfaction, une démarche institutionnelle se rapportant à toutes les personnes ayant effectué un stage dans les services de soins. Dans cette visée, un groupe de travail CHUV – HEP Vaud a été constitué. Il réunit les cosignataires de cette communication.

La philosophie de la démarche d'évaluation de niveau 1 proposée aux acteurs concernés du CHUV (stagiaires, praticiens formateurs, équipes, cadres et coordinateurs des formations) a été définie dans une note officielle qui en souligne les enjeux : *« Ces avis sont importants à deux titres : Ils permettent aux étudiants de progresser dans leur processus de professionnalisation, en réalisant une analyse du contexte ayant porté celui-ci. En second lieu, le retour des étudiants et un indicateur important relatif à l'état du dispositif de la formation, dans le lieu du stage. L'évaluation a donc pour but de renseigner sur un système global, elle ne cible pas des prestations individuelles émises par les acteurs de la formation du système impliqués »*. Dans un premier temps, ce sont les étudiants des hautes écoles spécialisées qui exprimeront leurs avis et dans un second temps tous les prédiplômés.

Chaque étape du cycle CGQES a été mise en œuvre dans le cadre de l'élaboration du dispositif d'évaluation de la satisfaction des stagiaires dans le contexte du CHUV. Parmi les adaptations proposées, lors de l'étape « 1. Analyse », dans le cadre de l'élaboration de la Table de spécifications (TDS), le groupe de travail a utilisé le modèle de paramétrage des actions didactiques (Gilles, Bosmans, Mainferme, Piette, Plunus, Radermaecker & Voos, 2007) pour définir les dimensions à évaluer et améliorer la validité du questionnaire. Lors de l'étape « 3. Items », les questions ont été soumises à divers groupes représentatifs des acteurs concernés qui ont contribué à les améliorer, dont les étudiants (ce qui n'est pas concevable dans le cadre du cycle CGQTS lors d'une évaluation des apprentissages).

Lors de cette présentation, après une explication du contexte et des enjeux de l'évaluation de la satisfaction des stagiaires au CHUV, nous passerons en revue les procédures et les résultats de chacune des étapes du cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES). Nous ferons ensuite le bilan de la première campagne d'évaluation. Enfin, nous proposerons des pistes d'amélioration du cycle et d'exploitation des résultats à des fins d'amélioration du dispositif d'accompagnement des stagiaires au CHUV.

Symposium S.1.3

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 enfantine (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 enfantine a souvent pour conséquence de générer la multiplication de situations d'évaluation souvent inadéquates au regard des apprentissages visés (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

Dans un environnement qui considère que l'école enfantine 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 enfantine 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.

Références bibliographiques

- Bouysse, V. Claus, P. & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Rapport 2011-108, Inspection générale de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : Paris.
- Clerc-Georgy, A. & Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. In, C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (Dir) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp.79-96). EME éditions.
- Crahay, M. & Dutrévis, M. (2012). *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*. Genève : Carnet de la Section des sciences de l'éducation.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Pagnossin, E., Armi, F. & Matei, A (2016). *École enfantine et compétences des jeunes romands : quelques résultats des enquêtes PISA 2003, 2009 et 2012*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Labat, H., Farhat, S.-L., Andreu, S., Rocher, T., Cros, L., Magnan, A. & Ecalte, J. (2013). Évaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle, *Revue française de pédagogie*, 184, 41-54.
- Morlaix, S. & Suchaut, B. (2006). *Evolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège : une analyse empirique des évaluations nationales*. Rapport final pour l'UNSA Education. Juin 2006. 195 p. et annexes.
- Suchaut B. (2009). L'école maternelle : Quels effets sur la scolarité des élèves ?. In Passerieux Christine (dir.). *La maternelle : première école, premiers apprentissages*. Lyon : Chronique Sociale, p. 17–27.

Contribution 1

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

Maria Moumoulidou & Galini Rekalidou
Université Démocrate de Thrace, Grèce

Mots-clés : école maternelle grecque, évaluation, politique éducative

L'évaluation du travail de l'enseignant est un processus à travers lequel les autorités éducatives se renseignent tant sur l'enseignement que sur l'enseignant, afin d'améliorer le système d'enseignement. Il en découle que l'évaluation vise l'amélioration de la qualité du métier d'enseignant, le développement personnel et professionnel des enseignants à travers la rétroaction, la réflexion et l'amélioration de qualité et de l'apprentissage dans les écoles (Black & William, 1998. Pasiardis, Savvidis & Tsiakkiros, 2007. Heritage, 2010. Clark, 2008. Darling-Hammond, 2013). Cette contribution, à partir de l'analyse des documents officiels en vigueur, se propose de discuter la question de l'évaluation à l'école maternelle grecque afin de mieux comprendre les logiques qui régissent les politiques d'évaluation et le rapport entre évaluation et qualité de l'enseignement à la maternelle.

A partir de 1981 les enseignants ne sont plus évalués. Auparavant, c'était l'inspecteur qui les évaluait très autoritairement, or ce titre a encore aujourd'hui une connotation idéologique et politique forte. A partir de 1982 le conseiller pédagogique (Loi 1304/1982) le remplace, ayant un rôle plus consultatif qu'évaluatif. Ces dernières années, bien qu'une jurisprudence importante se soit développée sur

l'évaluation des enseignants, cette dernière demeure toujours suspendue. Dans de précédentes analyses (Rekalidou & Penderi, 2016 ; Dimitropoulos, 2002), nous avons identifiés notamment les raisons suivantes pour expliquer cette situation :

1. Les enseignants réagissent vivement face aux personnes qui vont les évaluer, à leurs critères, aux processus mêmes de l'évaluation, enfin à la mise en valeur des résultats de leur évaluation, bien que la majorité d'entre eux reconnaisse l'importance de l'évaluation dans leur développement professionnel.
2. Les enseignants mettent en cause le caractère méritocratique des processus de sélection des évaluateurs, étant donné que peu importe le gouvernement, ils sont sélectionnés parmi eux qui en sont proches.
3. Le manque de culture de l'évaluation des enseignants : ils voient dans l'évaluation un processus menaçant fondé sur des arguments idéologiques visant à manipuler l'enseignant et à imposer une hiérarchie.
4. Les syndicats des enseignants résistent obstinément chaque fois qu'un gouvernement propose l'évaluation des enseignants, défendant des intérêts corporatifs.
5. Aucun gouvernement n'a pas vraiment voulu instituer et mettre en place l'évaluation de l'enseignant, à cause du clientélisme de la vie politique

Au cours de quinze dernières années, l'évaluation de l'enfant et de ses apprentissages a pris une importance considérable dans les degrés préscolaires et ceci se reflète dans les programmes officiels. En ce moment, deux programmes et deux Guides d'enseignant cohabitent :

1. Le Cadre interdisciplinaire unifié des programmes d'études pour l'école maternelle (2003) et le Guide (2006) http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf et
2. Le Programme d'études de l'école maternelle et le Guide (2011) <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, tous les deux extrêmement analytiques.

L'analyse de ces documents révèle des différences importantes du point de vue des enjeux poursuivis par chacun d'eux. Dans le premier, l'évaluation initiale, formative et finale sont prescrites, mettant l'accent sur le repérage des difficultés individuelles et d'apprentissage, alors que dans le second, l'accent est mis sur « l'évaluation pour l'apprentissage », à savoir l'évaluation formative, bien que la triple logique n'y soit pas totalement absente.

La politique d'évaluation en découlant paraît être plutôt équivoque et assez floue. On se demande quel programme et quel Guide les enseignants doivent mettre en œuvre, d'autant plus que la formation continue sur l'évaluation en maternelle n'est pas très solide, mais plutôt fragmentaire et de courte durée (Rekalidou & Mouschoura, 2005). Avec quelles prescriptions du ministère de l'Education leurs pratiques d'évaluation sont-elles en adéquation ? On pourrait supposer que les Guides remplacent la formation continue lacunaire des enseignants. A ceci s'ajoute les carences en formation initiale des futurs enseignants : en 2016-2017, 6/9 départements universitaires proposent seulement un ou deux cours sur l'évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation mise en œuvre par les enseignants, elle semble artificielle, intuitive et improvisée, sans appui sur des objectifs précis ou des théories explicites (Rekalidou & Penderi, 2016). Les enseignants utilisent des « feuilles d'évaluation/de travail » conçus par eux-mêmes ou fournis par le commerce ou le net (Botsoglou & Panayiotidou, 2006). A titre d'exemple, concernant l'utilisation de portfolio, les autorités éducatives n'ont pas des résultats, alors qu'il est prescrit depuis 13 ans ; de leur côté, les enseignants ne savent pas comment l'utiliser (Ibid., 2006).

L'absence d'évaluation a conduit à une insuffisance de dialogue. Le manque de rétroaction à l'intention des enseignants, ainsi qu'une formation continue lacunaire, rendent difficile chez eux la conception du savoir comme objet de réflexion (Konstantinou, 2001 ; Rekalidou & Karadimitriou 2014). On peut donc se demander à quoi servent les prescriptions concernant l'évaluation des apprentissages des programmes, à partir du moment où personne ne sait si elle est mise en œuvre, ni de quelle manière, ni si elle joue un rôle dans l'amélioration des apprentissages et quelle aide est offerte à l'enseignant pour réfléchir sur ses pratiques et à se développer professionnellement.

Bibliographie

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Botsoglou, K., & Panayiotidou, E. (2006). Formes et techniques d'évaluation des enfants à l'école maternelle. Attitudes et pratiques des enseignants d'âge préscolaire. In (Dir.), D. Kakana, K. Botsoglou, N. Chaniotakis, & E. Kavalari, *L'évaluation en enseignement : Perspective pédagogique et didactique*. Thessalonique : Kyriakides, 149-155.
- Center on Great Teachers and Leaders. (2013). *Teacher evaluation models in practice*. Washington, DC : American Institutes of Research.
- Clark, I. (2008). Assessment is for learning : formative assessment and positive learning interactions. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 1-16.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right : What really matters for effectiveness and improvement*. San Francisco : Jossey-Bass
- Dimitropoulos, E. (2002). *L'évaluation de l'enseignant et du travail enseignant*. Athènes : Grigoris.
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems : Are We Losing an Opportunity ?. *Council of Chief State School Officers*.
- Pasiardis, P., Savvidis, I., & Tsiakkiros, A. (2007). *L'évaluation du travail des enseignants : de la théorie à la pratique*. Athènes : Ellin.
- Konstantinou, C. (2001). *La pratique de l'enseignant dans la communication pédagogique : l'autoritarisme en tant que caractéristique principale de la réalité existante à l'école*. Athènes : Gutenberg.
- Rekalidou, G., & Mouschoura, M. (2005). Evaluation des enseignants du premier degré : Points de vue, questionnements et propositions. *Sciences de l'éducation*, n° 4, 175 -192.
- Rekalidou, G., & Karadimitriou K. (2014). Practices of early childhood teachers in Greece for managing behavior problems : A preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 784-789.
- Rekalidou, G., & Penderi, E. (2016). Le portfolio à l'école maternelle : les points de vue des enseignants concernant sa mise en place. *La Tribune de l'Enseignant*, 21, 147-171.

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

Mots-clés : prescriptions cantonales, évaluation, école enfantine

Dans l'intention d'améliorer la qualité de son système scolaire et d'harmoniser 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 degrés de la scolarité ont été intégrés dans le curriculum (Plan d'Etudes Romand) de l'école primaire. L'enfant débute donc sa scolarité en ce qui est désormais appelé la première primaire. Ces premiers degrés font de plus en plus l'objet d'une attention particulière, de nombreux travaux ayant signalé leur rôle dans la prévention de l'échec scolaire (par exemple, Crahay & Dutrévis, 2012). Cet intérêt se perçoit notamment dans la production de rapports portant sur ces degrés (par exemple, Pagnossin, Armi & Matei, 2016).

Le plan d'étude romand est organisé en cycles de 4 ans et selon 5 domaines disciplinaires auxquels s'ajoutent des compétences transversales. Cependant, une particularité concerne les deux premiers degrés de la scolarité. Elle apparaît dans la présentation générale du plan d'études⁸ où sont définis « les apprentissages fondamentaux » qui doivent être réalisés durant les deux premières années d'école : un premier aspect « concerne la socialisation de l'enfant au contexte scolaire », un deuxième « vise la construction des savoirs tels que définis par l'institution scolaire », un dernier aspect concerne « la mise en place d'outils cognitifs ».

Ce curriculum romand pose le cadre dans lequel les cantons devraient s'inscrire et définit les attentes de fin de cycle pour chaque discipline scolaire. En dehors de ce cadre commun, les cantons sont souverains en matière de prescriptions des contenus et modalités d'évaluation des apprentissages des élèves. En ce qui concerne les deux premiers degrés de la scolarité, cette souveraineté est d'autant plus importante qu'il s'agit d'une étape intermédiaire du cycle 1 et qu'elle ne fait pas l'objet d'objectifs d'apprentissage spécifiques, hormis les apprentissages fondamentaux. Ainsi, en ce qui concerne le fait de décider ou pas s'il y a lieu de mettre en œuvre une évaluation formelle et le cas échéant, de décider de son contenu et de ses modalités, les cantons ont une grande marge de manœuvre.

Cependant, l'obligation de fréquentation de l'école dès l'âge de 4 ans, ajoutée à l'inscription d'objectifs disciplinaires dans le curriculum de toute la scolarité obligatoire génère des attentes quant aux acquis des élèves en fin d'école enfantine. Par ailleurs, ces attentes ont souvent pour conséquence d'amener les cantons à proposer une évaluation formelle dès la première année d'école, voire d'inscrire les résultats de cette évaluation dans des carnets scolaires qui accompagneront l'enfant durant toute sa scolarité. Enfin, ces exigences, plus ou moins explicites, en matière d'évaluation ont des effets sur les pratiques enseignantes qui ont tendance à imiter de plus en plus les pratiques propres à l'école primaire

⁸ Plan d'études romand, cycle 1, version 2.0, 27 mai 2010, p. 24.

(Clerc-Georgy, 2017 ; Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016 ; Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C., 2014.)

Ainsi, on observe aujourd'hui dans le paysage romand une diversité intercantonale quant aux prescriptions en la matière. Certains cantons ont, par exemple, fait le choix d'inscrire les résultats scolaires des élèves des premiers degrés dans un carnet scolaire, alors que d'autres préfèrent ne laisser aucune autre trace de ces années, hormis une attestation de fréquentation. Certains cantons choisissent d'évaluer prioritairement des objectifs disciplinaires, alors que d'autres se focalisent plus sur des indices de socialisation de l'élève.

Au niveau des établissements scolaires, certains cantons leur octroient une marge de manœuvre importante quant aux objectifs à évaluer, aux modalités de cette évaluation et aux traces éventuelles à laisser dans le dossier de l'élève. Ainsi, nous observons que dans les cantons où la prescription est faible, il n'est pas rare que les directions d'école assument un rôle prescripteur en imposant des outils d'évaluation formelle aux enseignants des premiers degrés.

Enfin, au niveau de la classe, les enseignants interprètent les différentes prescriptions, ou absences de prescription, et « fabriquent » des outils d'évaluation formelle qui s'échangent notamment sur les réseaux sociaux.

Pour mieux identifier la nature de l'articulation entre les prescriptions intercantionales, cantonales ou issues des directions d'établissement, nous nous référerons aux bases légales et aux dispositions existantes dans chaque canton. Ceci permettra d'identifier et d'analyser ce qui doit être évalué et selon quelles modalités dans les deux premiers degrés de la scolarité. Nous étudierons les différents documents édictés par les cantons de Suisse romande. Ainsi, 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.). Par ailleurs, des exemples de prescriptions édictées par certaines directions d'établissement seront étudiés. Enfin, il s'agira aussi d'examiner quelques outils produits par les enseignants eux-mêmes et mis à disposition sur les réseaux sociaux.

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 sept 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, notamment du point de vue de la prise en compte ou non des apprentissages fondamentaux spécifiques aux deux premières années d'école. Par ailleurs, cette analyse permettra d'identifier à quel niveau est renvoyée la responsabilité de l'évaluation dans les différents cantons (Suisse romande, canton, établissement, enseignant). 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.

Références bibliographiques

- Clerc-Georgy, A. (2017). Pas d'apprentissage sans imagination ni d'imagination sans apprentissage. In GFEN Maternelle, *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle. Réflexions, pratiques, outils* (pp. 25-35). Lyon : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A. & Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. In, C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (Dir) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp.79-96). EME éditions.

- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2012). *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*. Genève : Carnet de la Section des sciences de l'éducation.
- Gillieron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. (2014). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question*. Renens : URSP, 158.
- Pagnossin, E., Armi, F. & Matei, A (2016). *École enfantine et compétences des jeunes romands : quelques résultats des enquêtes PISA 2003, 2009 et 2012*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique

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

Mots-clés : pratiques évaluatives à l'école enfantine, établissement scolaire, direction d'établissement scolaire

L'établissement scolaire est devenu un acteur-clé de la régulation du système éducatif et on lui attribue aujourd'hui de nombreuses responsabilités. La conception de l'établissement a en effet changé : la tendance à le transformer en simple rouage d'une administration centrale toute puissante s'est en effet renversée et tend aujourd'hui à lui reconnaître sa personnalité juridique. On attend désormais de lui qu'il devienne une « personne morale », un sujet de droit, parfois un acteur collectif capable de développer un projet, voire une politique adaptée aux particularités de l'environnement local et du public scolaire, exprimant une vision spécifique des buts, des contenus et des modalités de l'enseignement (Progin, 2017). 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).

Il ne suffit en effet plus de faire « tourner » l'établissement, de veiller à sa bonne marche ; il est également exigé des directeurs qu'ils le fassent « bouger » (Barrère, 2008). 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. Dans un paysage scolaire fortement décentralisé dont les traditions scolaires et les différences culturelles sont nombreuses, ce concordat harmonise différentes pratiques à l'école obligatoire. L'une d'elles concerne l'entrée dans la scolarité. 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 :

Les nouvelles exigences consécutives à l'introduction d'HARMOS ne demandent pas aux enseignantes de mettre en œuvre une pratique qui n'existait pas, mais de la rendre visible, d'en rendre compte. Dès lors, 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. Dans un premier temps, nous identifierons les prescriptions existantes quant à l'évaluation des apprentissages à l'école enfantine dans le canton de Genève et dans le canton de Vaud en Suisse romande. Dans un second temps, nous analyserons le rapport des directions d'établissement à ces prescriptions et la manière dont ces dernières se répercutent sur les débats existants au sein des établissements entre enseignants et directions. Autrement dit, nous étudierons comment les règles prescrites par le système sont appliquées, en réalité et en pratique, à l'échelle locale ainsi que l'influence exercée par les directions à ce sujet.

Nos travaux antérieurs nous ont permis d'analyser le rapport différent que les directions scolaires peuvent avoir face aux normes : les exécuter, les contester de manière affichée ou cachée, s'en détourner plus ou moins discrètement, jouer avec ces normes (Maulini, Progin, Tchouala et Jan, 2016 ; Progin, 2016). Comme dans toute organisation, il existe des prescriptions, des règles, des modes de faire qui laisse un degré d'autonomie à chaque établissement, mais cette autonomie est plus ou moins exploitée selon les personnalités en présence (Progin, 2016).

Notre contribution s'intéressera ainsi à la manière dont les normes quant à l'évaluation durant les premiers degrés sont interprétées, réinterprétées par les directions elles-mêmes et comment ces interprétations influencent les débats voire les pratiques évaluatives au sein des établissements.

Du point de vue méthodologique, nous procéderons en trois temps :

1. Identification des différentes normes existantes quant aux pratiques évaluatives à l'école enfantine dans le canton de Genève et dans le canton de Vaud (prescriptions du système, documents réalisés par les directions elles-mêmes au sein de leur école).
2. Identification des documents relatifs aux pratiques évaluatives à l'école enfantine au sein des établissements concernés par l'enquête.
3. Entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2003) avec des directions d'établissement afin d'obtenir des données probantes sur leur rapport à ces normes et sur les débats existants au sein de l'établissement à ce sujet. Nous tenterons également de nous entretenir – dans la mesure du possible – avec des enseignants travaillant dans ces écoles afin de mieux accéder aux controverses pouvant exister entre direction et enseignants à ce sujet.

Nous analyserons notre matériau récolté dans une logique inductive de théorisation ancrée, à l'aide de la méthode de catégorisation par induction croisée des variations et des régularités (Glaser et Strauss, 1967 ; Maulini et al., 2012). À ce sujet, Strauss (1992) et Berthier (1996) précisent que la théorie n'est pas produite logiquement, selon la méthode hypothético-déductive, mais qu'elle est découverte, développée et vérifiée provisoirement à travers une collecte et une analyse systématique des données.

Références bibliographiques

- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, 2. Consulté le 19 septembre 2017 dans <https://tfe.revues.org/698>
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris, France : Economica.
- Clerc, A. et Truffer Moreau, I. (2013). L'évaluation dans les premiers degrés de la scolarité : au service de la régulation de l'enseignement et des apprentissages. *L'Éducateur* (1), 6-8.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research*. Chicago, USA : Aldine.
- Kaufmann, J.-C. (2003). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18). DOI: 10.4000/questionsvives.1130
- Maulini, O., Progin, L., Jan, A. & Tchouala, Ch. (2016). Sous le travail réel : la conception du rôle et le travail espéré. Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, Ph. Losego et O. Maulini (dir.), *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires* (p. 109-160). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Progin, L. (2016). Le pouvoir d'agir au sein des établissements scolaires en Suisse romande. Dans O. Maulini et L. Progin (dir.), *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système* (p. 102-108). Paris, France : ESF.
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, France : L'Harmattan.

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

**Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Mots-clés : bilan des apprentissages, école enfantine, apprentissages fondamentaux

Lors de la refonte du plan d'études en Suisse romande, les objectifs de l'école enfantine, de l'école primaire et de l'école secondaire ont été réunis dans un même document. Ce changement majeur a eu une influence directe sur les pratiques et prescriptions en matière d'évaluation et de communication avec les parents dès les premières années de la scolarité obligatoire. D'après une enquête menée par la CDIP auprès des cantons suisses, l'évaluation à l'école enfantine et davantage formative et globale (CDIP, 2014). Malgré tout, bien qu'il s'agisse d'évaluer la progression des élèves dans leurs apprentissages durant l'école enfantine, les enseignants de ces degrés sont souvent démunis et se tournent par conséquent vers des méthodes d'évaluation traditionnelle, individuelle et propre aux degrés supérieurs (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016). Gilliéron, Giroud, Meyer et Veuthey (2014) dénoncent ces nouvelles pratiques d'évaluation et nomment cette évolution la *primarisation* des deux

premiers degrés de la scolarité. Les enseignants de l'école enfantine évaluent par conséquent souvent des micro-objectifs facilement observables et omettent d'évaluer les apprentissages fondamentaux décrits dans le plan d'études en vigueur ou liés à l'entrée dans les disciplines scolaires. Or ces apprentissages sont les fondements d'une scolarité réussie.

Suite à ces constats, Clerc-Georgy et Truffer Moreau (2016) ont menés une recherche-formation avec une équipe d'enseignantes de l'école enfantine d'un même établissement scolaire dans l'élaboration d'outils d'évaluation dans une perspective d'évaluation dynamique. Dès lors, ces enseignantes ont rédigé des textes-bilans pour chacun de leurs élèves en fin de deuxième année d'école enfantine. Ces textes-bilans ont servi de support pour communiquer avec les parents lors de l'entretien de fin de 2^{ème} enfantine. Par ailleurs, ils ont été transmis aux enseignants de la première année primaire qui ont reçu ces élèves dans leur classe. L'expérience a été menée en 2015 et réitérée en 2016. Il s'agira, pour cette contribution, d'analyser le contenu de ces 84 textes-bilans récoltés auprès de ces enseignantes participant à ce projet. Lors de cette formation, les enseignantes ont utilisé un canevas d'évaluation qui avait pour but de contribuer au contrôle de « l'action de l'évaluateur (focaliser son attention sur les aspects pertinents de l'objet à évaluer) et à amplifier sa capacité de jugement (suggérer des attributs à prendre en compte auxquels il n'aurait pas pensé) » (Allal, 2010, p. 72). L'attention de ces enseignantes a été portée sur développement du langage oral, l'entrée dans la langue écrite, la construction du nombre, le développement des concepts liés au temps, l'appropriation de la posture scolaire et sur un point fort de l'élève.

Cette communication a pour objectif de présenter le contenu de ces textes-bilans en identifiant et décrivant spécifiquement quels sont les apprentissages évalués et nommés et de les comparer aux objectifs visés par le plan d'étude. S'agit-il d'apprentissages fondamentaux ou de micro-objectifs comme le comportement de l'élève ? S'agit-il d'apprentissages liés à l'entrée dans les disciplines ou de connaissances déclaratives mettant en jeu des habiletés cognitives de faible niveau. La revue de littérature scientifique réalisée à ce jour dans le cadre de notre groupe de recherche nous permet de définir les apprentissages fondamentaux selon au moins cinq dimensions. En effet, une des premières dimensions des apprentissages fondamentaux est liée au « vrai » jeu (selon l'appellation de Vygotski) ou jeu de « faire semblant ». En situation de « vrai » jeu les enfants créent une situation imaginaire, endossent et jouent des rôles et suivent un certain nombre de règles déterminées par ces mêmes rôles (Vygotski, 1933/1967 ; Bodrova, 2008). Ce jeu est considéré comme l'activité maîtresse à cet âge parce qu'il favorise le développement de gains développementaux tels que de nouvelles formes de pensée, de capacités d'auto-régulation, du langage oral, de la conscience métalinguistique ou encore de l'imagination (Bodrova, 2008 ; Bodrova et Leong, 2011 ; Charlesworth, 1998). Une deuxième dimension relève de l'appropriation de savoirs *protodidactiques*, c'est-à-dire de savoirs qui rendent possible le travail scolaire (Nonon, 2004) et qui visent l'apprendre à apprendre (Chevallard, 1991). Une troisième dimension est liée au processus de disciplinarisation. En effet, les savoirs traités dans ces premiers degrés s'inscrivent progressivement et de plus en plus distinctement dans différents domaines disciplinaires. Par ailleurs, certains savoirs inscrits dans une discipline peuvent être convoqués lors d'une activité inscrite dans une autre discipline (Laparra & Margolinas, 2016). Une quatrième dimension relève de l'apprentissage de la posture scolaire et du développement de la capacité à changer de point de vue sur un objet (Pramling Samuelsson & Pramling, 2016) pour progressivement adopter un point de vue scolaire, puis disciplinaire sur les objets du quotidien traités à l'école. Finalement, une dernière dimension est liée à l'apprentissage de structures participatives, d'un cadre particulier de questionnement (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000), d'un travail collectif où il s'agit de se mettre

d'accord, de s'approprier collectivement des outils de pensée sous le guidage de l'enseignant. Dès lors, il s'agit de construire une conception du langage non plus seulement comme un outil d'expression ou de communication seulement, mais d'un outil pour réfléchir, pour apprendre aussi. Cette dimension comprend notamment le développement de la capacité à adopter et à faire usage de différents registres de pensée et de langage (Bautier & Rayou, 2013 ; Bautier & Goigoux, 2004).

Cette recherche vise à identifier, dans les bilans produits par des enseignantes, la présence ou pas de ces apprentissages fondamentaux ainsi que les formes données à leur identification. Les résultats de cette recherche nous permettront d'abord de contribuer à la définition des apprentissages fondamentaux et de ce qui est considéré ou pas comme fondamental par les enseignantes, en apportant un éclairage empirique issu de textes-bilans rédigés par des enseignantes de l'école enfantine pour évaluer la progression de leurs élèves. Ces résultats nous permettront ensuite de contribuer à la compréhension de l'impact des prescriptions et des politiques éducatives contemporaines sur l'école enfantine au regard de l'évaluation des apprentissages fondamentaux réalisée en fin de 2^{ème} année.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. et Thélot (Eds.). *Évaluer pour former* (pp. 71-81). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle. Retz : Paris.
- Bautier E. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7-2, 29-46.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills : a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2014). Enquête 2014-2015. Repéré à <http://ides.ch/dyn/16272.php>
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74(5), 274-282.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Chevallard, Y. (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).
- Clerc-Georgy, A. & Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. In Veuthey, C., Marcoux, G. et Grange, T. (Eds.), *L'école première en question. Analyse et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp. 79-95). Louvain-la-Neuve : Editions L'Harmattan.
- Gillieron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. (2014). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question. Renens : URSP, 158.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2016). Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Nonnon E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Traces, Recherches*, 41, ARDPF, Lille, pp.17-31.

- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2016). Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy : Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 286-295.
- Vygotski, L.S. (1933/1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.

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 (ULB) et Haute école Galilée, Belgique

Mots-clés : école maternelle en Belgique francophone, évaluation diagnostique, action pédagogique

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 assorti assez rapidement d'un classement tout aussi prématurés l'un que l'autre : l'école maternelle n'est pas le lieu des apprentissages formels et, de plus, elle n'est pas obligatoire. Toutefois, ne peut-on pas envisager un autre objectif à l'évaluation ? Le médecin qui ausculte un patient ne pratique-t-il pas également une forme d'évaluation ? L'architecte qui arpente une maison à rénover et prend tout un panel de mesures n'évalue-t-il pas ? L'évaluation, dans ce sens, est un recueil d'informations diverses à examiner en fonction d'une action future. Trop souvent, dans le monde scolaire, l'évaluation est comprise uniquement comme un jugement, souvent sans appel, de la personne même de l'élève. Que penserait-on d'un médecin qui se contenterait d'annoncer à son patient que son taux de cholestérol est trop élevé par rapport à la norme ? Comment réagirait-on face à un architecte qui se contenterait d'acter que la maison n'est pas salubre car les caves sont très humides ?

Il nous semble évident qu'une évaluation certificative/sommative n'a pas lieu d'être à l'école maternelle. Aucune connaissance et/ou compétence ne sont à certifier à cet âge : Quels seraient, en effet, ces apprentissages ? Quand auraient-ils été construits et par qui ? De plus, une telle certification a pour fonction soit de préparer l'entrée sur le marché, soit de préparer l'orientation. Jusqu'à ce jour, bien heureusement, l'orientation et les filières ne sont pas à l'horizon des écoles maternelles. Une évaluation normative/critériée a pour fonction de classer les individus et de mesurer un écart avec une norme. Dans cette acception également, l'intérêt de l'évaluation ne nous semble absolument pas pertinent : quel serait l'avantage d'introduire les enfants de cet âge dans une logique de compétition ? Quelle norme serait pertinente ?

Nous écarterons également la fonction formative de l'évaluation tant il nous semble que, trop souvent, le poids de la réponse à apporter à une telle évaluation incombe à l'élève seul. Comment un enfant de 4 – 5 ans peut-il prendre à sa charge ce genre d'information ?

Il reste cependant l'évaluation diagnostique. Là encore, il s'agit d'être prudent et précis : l'objectif de l'évaluation diagnostique n'est absolument pas de repérer les élèves en difficulté et encore moins de les montrer du doigt comme étant les élèves qui risquent d'échouer dans leur carrière d'élève qui n'a même

pas encore véritablement commencé (obligation scolaire à 6 ans). L'évaluation diagnostique a pour fonction de déceler et analyser les différences voire les difficultés éprouvées. L'intention de cette fonction particulière peut s'inscrire dans la définition d'une action pédagogique ciblée. Pour pouvoir apporter des réponses adéquates, encore faut-il avoir un questionnement précis pour, d'une part, orienter adéquatement le recueil d'informations et, d'autre part, adapter l'interaction pédagogique en fonction de ces informations. La démarche d'enseignement - apprentissage de l'enseignant, tout comme la démarche du médecin ou de l'architecte dans notre exemple, sont des transactions humaines ce qui veut dire que l'action à entreprendre se négocie, se co-construit entre les différents intervenants : le médecin ne proposera pas exactement le même plan thérapeutique si le patient a 15 ou 85 ans, vit dans un squat ou dans une villa, même si les données médicales sont identiques ; de même, l'architecte ne proposera pas les mêmes projets en fonction du budget mais aussi du type de famille et des habitudes de vie des clients.

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) ? Notre méthodologie de recherche s'inscrit dans une démarche d'accompagnement et de formation de trois équipes d'enseignants de l'école maternelle. Nous leur avons donc proposé de mener auprès de leurs élèves une « évaluation diagnostique pour l'action pédagogique ». Lors de cette démarche de recherche et d'accompagnement, nous avons recueilli un ensemble de données quant au rapport au savoir et au rapport à l'apprentissage de 58 élèves de 4 à 5 ans par des entretiens semi-directifs individuels. Le traitement des données a été réalisé par une analyse de contenu des réponses des 58 enfants. Nos analyses nous ont permis de mettre en évidence des catégories de réponses. En effet, cette procédure permet « *d'opérer des classements d'objets à partir de propriétés communes, la finalité étant la construction d'ensembles distincts et, dans l'idéal, clairement délimités* » (Bardin, 2003, p. 251). Par le biais de ces unités de codage, nous avons opté pour une double approche : a) une quantification des éléments distinctifs mis en évidence au niveau de la classe et b) une analyse seconde du contenu du discours individuel afin de mieux comprendre de la signification première du discours des élèves. La première intention « *visée est de comprendre les communications au-delà de leurs significations premières* » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 197 et la deuxième – dans une visée de formation – est l'adaptation de l'action pédagogique de nos trois groupes d'enseignants auprès de leurs élèves. Cette action pédagogique « adaptée » à l'individu, ne veut absolument pas dire qu'elle s'ajuste, que l'on va se montrer moins exigeant ou qu'on va proposer une autre action mais bien qu'on va entreprendre l'action en l'ancrant dans la réalité de l'individu.

L'analyse et l'interprétation de nos résultats sont en court. En guise d'illustration, nos premières analyses nous apprennent que Milo, 4 ans, pense qu'à l'école, on attend de lui d'apporter le plus rapidement possible une réponse. L'enseignante lui demandait de compter « jusqu'où il pouvait ». De son côté, 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 lors de l'entretien semi-directif. Le chercheur lui dit : « Montre-moi » et l'élève s'exécute effectivement très rapidement en espagnol mais avec des omissions et moins rapidement et moins loin dans la chaîne numérique en français mais sans faute. L'action pédagogique a été ciblée sur cette information. Puis de son côté, 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.

Bibliographie

- Bardin (2003). L'analyse du contenu. Paris, PUF
- Bouko, Ch., Kahn, S., Rey, B., Van Lint, S. (2011) Analyse des causés et conséquences de maintien en troisième maternelle en Fédération Wallonie - Bruxelles - Rapport de recherche <http://www.enseignement.be/index.php?page=26589>
- Bouko, Ch., Caffieaux, Ch. et Van Lint S. (2015). Étude du rapport au savoir des enseignants de maternelle et son influence sur les pratiques de classe. In Vincent, V. & Carnus, M.-F. (Ed.) (2015) *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles, De Boeck supérieur, Perspectives en éducation et formation, (2015). Chapitre II pp.37 - 48
- Bouko, Ch., Robin, Fr. et Van Lint, S. (2016) Analyse de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et celui de l'enseignant à l'école primaire in Theriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. & Vincent, V. (sous la direction de). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre*. Bruxelles, De Boeck, Perspectives en éducation et en formation. 2017.
- Bouko, Ch. et Van Lint, S. (2016). Quelles pratiques d'évaluation à l'école maternelle en Belgique francophone ? in T. Grange, C. Veuthey & G. Marcoux (Eds), *Entre jugement professionnel et évaluation standardisée : quels enjeux pour l'école enfantine ?*, EME
- Kahn, S. (2010). Pédagogie différenciée. Bruxelles : De Boeck
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaine*. Bruxelles : Mardaga (3^e éd.).
- Van Lint, S. (2016) *Jeu et compétences scolaires. Comment enseigner les compétences à l'école ?* Bruxelles : De Boeck Éducation, Le point sur ... Pédagogie.

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.

La troisième contribution a pour cadre les questionnaires à choix multiples (QCM). 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 quatrième 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 : g_{lb} et ω (7721)

Sébastien Béland

Université de Montréal, Canada

Mots-clés : réponses manquantes, fidélité, imputation multiple

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 (par exemple, une échelle portant sur la motivation scolaire ou un examen de connaissances constitué d'items). C'est le modèle de score vrai (*true score model*) qui permet de comprendre les bases du concept classique de la fidélité. Mathématiquement, celui-ci prend la forme suivante :

$$Y = V + E \quad (1)$$

où le score observé Y d'un étudiant est composé de deux éléments. L'élément V est le score vrai, qui est une caractéristique intrinsèque et non-observable de l'étudiant (on réfère aussi au concept de *trait latent* dans les écrits en psychométrie). L'élément E est une erreur de mesure aléatoire lors de la prise de mesure et elle se définit comme la différence entre le score vrai et l'erreur de mesure :

$$E = Y - V. \quad (2)$$

Pour être plus spécifique, nous allons référer à Spearman (1904) qui déclarait que E est une « accidental deviations [that] are different in every individual case [...] and occur quite impartially in every direction according to the known laws of probability » (cité par Revelle (en préparation)).

Puisque la fidélité est calculée à partir des réponses d'un groupe d'étudiants, l'équation 1 peut être décomposée en variances (notées Var), de sorte que :

$$Var(Y) = Var(V) + Var(E). \quad (3)$$

C'est cette formulation qui permet de déboucher sur la conception classique de la fidélité, qui est le ratio de la variance du score vrai $Var(V)$ sur la variance du score observé $Var(Y)$:

$$\rho_{YV}^2 = \frac{Var(V)}{Var(Y)} = \frac{Var(V)}{Var(V)+Var(E)} \quad (4)$$

où ρ_{YV}^2 prend une valeur bornée entre 0 et 1, car $Var(Y)$ représente toute la variance disponible. Ainsi, plus la valeur de $Var(V)$ est près de $Var(Y)$, plus le coefficient ρ_{YV}^2 prendra une valeur qui approchera de l'unité et plus le test sera considéré comme étant fidèle.

Comment estimer ρ_{YV}^2 ?

La conception de la fidélité présentée à l'équation 4 est théorique. Par chance, les chercheurs ont développés plusieurs méthodes pour estimer ρ_{YV}^2 , dont le populaire coefficient α de Cronbach (1951). Il est, par contre, important de savoir que Revelle et Zinbarg (2009), Sijtsma (2009) et Trizano-Hermosilla et Alvarado (2016), pour ne nommer que ceux-là, ont montré que ce coefficient présente des limites d'utilisation importantes et qu'il existe des alternatives plus efficaces : les coefficients *glb* (Jackson et Agunwamba, 1977) et ω (McDonald, 1985, 1999).

Le problème avec les réponses manquantes

Cette présentation focalise sur des tests où les étudiants n'ont pas répondu à tous les items d'un test. D'entrée de jeu, il est important de mentionner que les réponses manquantes peuvent affecter la précision de ρ_{YV}^2 (McKnight, McKnight, Sidani & Figueredo, 2007). Étonnamment, peu d'études ont été produites pour quantifier l'impact des réponses manquantes sur la fidélité et les auteurs qui s'y sont concentrés se sont intéressés, à notre connaissance, exclusivement à l' α de Cronbach (Enders, 2004 ; Izquierdo and Pedrero, 2014 ; Béland, Pichette et Jolani, 2016).

Comment remplacer des données manquantes ?

D'abord, il est important de mentionner qu'il existe trois grands mécanismes de réponses manquantes : (i) celles qui sont complètement au hasard (*Missing completely at random* ; MCAR), (ii) celles qui sont au hasard (*Missing at random* ; MAR) et (iii) et celles qui sont non liées à un mécanisme de hasard (*Missing not at random* ; MNAR).

Trois familles de méthodes de remplacement de réponses manquantes sont au centre de notre réflexion. Elles sont présentées dans ce qui suit.

Les méthodes de remplacement simples : exemples

Cette série de méthodes est celle qui est généralement utilisée de façon intuitive. Par exemple, une stratégie consiste à tout simplement ignorer les étudiants qui présentent des réponses manquantes et à ne garder que ceux qui ont répondu à tous les items d'un test (*complete cases*, CC) avant de faire des analyses. Un autre exemple, postule qu'un étudiant doit démontrer qu'il maîtrise le contenu d'un item pour se voir accorder une bonne réponse. Ici, toutes les réponses manquantes sont remplacées par des mauvaises réponses.

Les méthodes de remplacement basées sur la moyenne : exemples

Cette famille de méthodes est basée sur la moyenne arithmétique. D'abord, une réponse manquante peut être remplacée par la moyenne à l'item (*item mean*, IM):

$$IM = \sum_{i \in obs(j)} X_{ij} / \#obs(j) \quad (5)$$

où X_{ij} est le score de l'étudiant i ($i = 1, \dots, n$) à l'item j ($j = 1, \dots, J$) et $obs(j)$ est le nombre de réponses observées à l'item. Il est évidemment possible de remplacer une réponse manquante par la moyenne de l'étudiant (*participant's mean*, PM):

$$PM = \sum_{j \in obs(i)} X_{ij} / \#obs(i). \quad (6)$$

où $obs(i)$ est le nombre de réponses présentées par l'étudiant i .

Winer (1971) a proposé une combinaison des deux méthodes précédentes qui prend la forme suivante :

$$W = \frac{IM + PM}{2}. \quad (7)$$

Un dernier exemple provient de Van Ginkel, Van der Ark, Sijtsma, and Vermunt (2007), qui présentent une approche en deux sens (*two-way imputation*, TW):

$$TWI = PM + IM - TM \quad (8)$$

où TM est la moyenne totale du test :

$$TM = \sum_{j \in obs} \sum_{i \in obs} X_{ij} / \#obs. \quad (9)$$

Les méthodes de remplacement basées sur un modèle : exemples

Ces méthodes sont connues pour être particulièrement efficaces (Peugh et Enders, 2004). Tout d'abord, l'approche par maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*, ML) consiste à calculer la vraisemblance des réponses présentes à un test et la vraisemblance des réponses manquantes au même test afin de quantifier la valeur des réponses manquantes. Ensuite, l'approche par imputation multiple (*multiple imputation*, MI) consiste, *grosso modo*, à remplacer toutes les réponses manquantes d'un ensemble de résultats avant de calculer un paramètre d'intérêt (par exemple, un coefficient de fidélité). Cette étape est reproduite à quelques reprises (d'où le nom « imputation multiple ») et c'est la moyenne des valeurs du paramètre qui est généralement retenue.

Objectif de cette étude

Cette étude a comme objectif de comparer les coefficients de fidélité α , ω et glb avec dix méthodes de remplacement simples et complexes : CC (cas complet), « 0 » (mauvaise réponse), IM (moyenne à l'item), PM (moyenne du participant), TM (moyenne du test), WI (imputation proposée par Winer), TWI (imputation « two-way »), CIM (imputation « corrected item mean »), EM (imputation « expectation-maximization ») et MI (imputation multiple).

Méthodologie

Nous avons utilisé le modèle de Rasch afin de générer des matrices de réponses dichotomiques. De leur côté, les données manquantes ont été générées selon les mécanismes MCAR et MAR. De plus, nous avons produit des analyses selon deux longueurs de test (20 items et 60 items) et deux taux de réponses manquantes (5% et 20%). Enfin, mentionnons que 1000 matrices de données ont été produites pour chacune des situations de simulation.

Nous avons calculé les *Mean absolute errors* (MAE) afin d'apprécier le degré d'erreur de chacune des méthodes de remplacement de réponses manquantes. Ce sont ces MAE qui vont être rapportées dans la section suivante.

Synthèse des résultats

Nous observons que la valeur des MAE est généralement faible. Ces erreurs sont d'ailleurs moins importantes lorsque le taux de réponses manquantes est de 5% plutôt que de 25% et il y a légèrement plus d'erreurs lorsque les réponses manquantes sont de type MAR plutôt que MCAR.

La méthode de remplacement qui présente le moins d'erreurs est MI, suivie de près par W. Ce résultat est intéressant, car W, qui est basée sur la moyenne arithmétique, performe bien malgré les avertissements de nombreux auteurs suggérant de ne pas utiliser cette catégorie de méthodes (Enders, 2010). Selon Van Buuren (2012):

Mean imputation is a fast and simple fix for the missing data. However, it will underestimate the variance, disturb the relations between variables, bias almost any estimate other than the mean and bias the estimate of the mean when data are not MCAR. Mean imputation should perhaps only be used as a rapid fix when a handful of values are missing, and it should be avoided in general. (p.11)

Le coefficient de fidélité dont la précision est la moins affectée par le remplacement de données manquantes est *glb* et, ce, peu importe si les données manquantes sont MCAR et MAR. Enfin, cette étude était essentiellement exploratoire et il faudra éventuellement bonifier les analyses en générant des données plus complexes (par exemple, contenant plusieurs dimensions et des items corrélés).

Références

- Béland, S., Pichette, F., & Jolani, S. (2016). Impact of simple treatment of missing data on Cronbach's α coefficient. *The Quantitative Methods for Psychology*, 12, 57-73. DOI: 10.20982/tqmp.12.1.p057
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York : Guilford
- Enders, C. K. (2004). The impact of missing data on sample reliability estimates : implications for reliability reporting practices. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 419-436. DOI:<https://doi.org/10.1177/0013164403261050>
- Izquierdo, M. C., & Pedrero, E. F. (2014). Estimating the reliability coefficient of tests in presence of missing values. *Psicothema*, 26, 516-523. DOI:10.7334/psicothema2014.98
- Jackson, P. H., et Agunwamba, C. C. (1977). Lower bounds for the reliability of the total score on a test composed of non-homogeneous items : I: Algebraic lower bounds. *Psychometrika*, 42, 567-578. DOI:10.1007/BF02295979
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory : A unified treatment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
- McKnight, P.E., McKnight, K.M., Sidani, S., Figueredo, A.J. (2007). *Missing data : A gentle introduction*. New York : Guilford.
- Revelle, W. (en préparation). *An introduction to psychometric theory with applications in R*. URL : <https://www.personality-project.org/r/book/>
- Revelle, W., et Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the glb : Comments on Sijsma. *Psychometrika*, 74, 145-154. DOI:10.1007/s11336-008-9102-z
- Sijsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74, 107-120. DOI:10.1007/s11336-008-9101-0
- Trizano-Hermosilla, I. et Alvarado, J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions : Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in psychology*, 26, 769. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00769
- Van Buuren, S. (2012). *Flexible imputation of missing data*. Boca Raton : CRC

Van Ginkel, J. R., Van der Ark, L. A., Sijtsma, K., & Vermunt, J. K. (2007). Two-way imputation : a Bayesian method for estimating missing scores in tests and questionnaires, and an accurate approximation. *Computational Statistics and Data Analysis*, 51, 4013–4027. DOI:10.1016/j.csda.2006.12.022

Winer, B. J. (1971). *Statistical principles in experimental design*. New York : McGraw-Hill

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

Mots-clés : Théorie de réponse à l'item, évaluation à large échelle, multidimensionnalité

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques évalue les compétences des étudiants de 15 ans en littéracie à travers le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). Cette évaluation à large échelle est menée tous les trois ans et implique un nombre important de pays ou économies (72 à l'occasion de PISA 2015). Les compétences des élèves sont évaluées principalement dans trois domaines (la littéracie en mathématiques, en lecture et en sciences) ainsi que dans des domaines particuliers telle la résolution de problèmes en 2003. Ces performances, qui sont au cœur de PISA, sont mesurées par le biais d'un questionnaire cognitif.

Les réponses des élèves aux items sont ensuite mises à l'échelle par le biais d'un modèle multidimensionnel de réponse à l'item. Les modèles actuellement mis en œuvre font l'hypothèse que chaque item ne mesure qu'une seule compétence. Ils postulent donc une multidimensionnalité *between item*. Cependant, de par le haut degré de contextualisation du questionnaire cognitif, une structure complexe dans laquelle chaque item mesurerait une compétence spécifique ainsi qu'une compétence générale de résolution de problèmes peut être envisagée. Cette hypothèse de multidimensionnalité *within item* est également soutenue par les corrélations inter-domaines particulièrement élevées dans le modèle multidimensionnel *between item*, ces corrélations traduisant un recouvrement entre les dimensions ainsi estimées. Enfin, une seconde modélisation alternative postule l'unidimensionnalité de l'évaluation : tous les items, indépendamment des domaines auxquels ils appartiennent, évaluent la capacité des élèves à résoudre des problèmes.

La présente étude s'intéresse à 18 pays ou économies ayant participé à PISA 2003. Les modèles de réponse à l'item sont des modèles logistiques à deux paramètres, le *Generalized Partial Credit Model*. Les modèles multidimensionnels sont des modèles compensatoires. Les analyses ont été réalisées pays par pays via le logiciel ConQuest.

Les résultats indiquent que le modèle présentant le meilleur ajustement aux données est, dans la majorité des pays, le modèle postulant la multidimensionnalité *within item*, le modèle ayant le moins bon ajustement étant le modèle unidimensionnel. Dans le modèle multidimensionnel *within item*, les paramètres de discrimination des items relatifs à la compétence générale en résolution de problèmes sont particulièrement élevés en comparaison des paramètres de discrimination des compétences spécifiques en mathématiques, lecture ou sciences. Ainsi, une augmentation de la compétence des élèves en résolution de problèmes induit une plus grande augmentation de la probabilité de réussir un

item donné qu'une même augmentation de leur compétence dans le domaine évalué par l'item. En lien avec ce constat, la fidélité de l'estimation de la compétence des élèves en résolution de problèmes est élevée tandis que la fidélité des estimations des compétences spécifiques est faible.

Ces résultats indiquent que le processus de réponse aux items constitutifs de l'évaluation PISA 2003 implique simultanément deux compétences, une compétence générale en résolution de problèmes et une compétence spécifique dans le domaine couvert par l'item (mathématiques, lecture ou sciences). La compétence générale est mesurée avec plus de précision que les compétences spécifiques, ces dernières ayant une faible fidélité. Ainsi, bien que les compétences spécifiques soient mesurées avec peu de précision, elles ne peuvent cependant être supprimées du modèle, le modèle unidimensionnel ayant le moins bon ajustement.

Plusieurs explications peuvent être avancées quant à la nature de ces dimensions spécifiques. La première relève de la définition des construits mesurés par PISA. Dans cette optique, la compétence générale est donc la capacité de l'élève à réagir à des situations hautement contextualisées tandis que les compétences spécifiques couvrent la connaissance du curriculum de domaines donnés. La seconde est d'ordre méthodologique. Les dimensions spécifiques pourraient également être un artéfact méthodologique reflétant des différences dans la présentation des items entre les différents domaines.

Appliquer un modèle multidimensionnel *within item* aux données de PISA présente plusieurs implications. La première est d'ordre pédagogique. En distinguant, dans la performance des élèves, ce qui relève d'une compétence générale et d'une compétence spécifique, l'association avec les différentes variables contextuelles tels le genre ou le statut socio-économique pourrait être affinée. La seconde est d'ordre psychométrique. Certains items ont été exclus, soit au niveau national, soit au niveau international, en raison de leurs piètres qualités psychométriques en comparaison des autres items du même domaine. Une analyse de ces items dans un contexte de multidimensionnalité *within item* permettrait de déterminer si ces items mesurent réellement une autre dimension non prise en compte par le modèle (par exemple, des aspects culturels) ou plutôt une combinaison différente des compétences générale et spécifique. Enfin, la troisième implication concerne la communication sur les résultats. Le modèle multidimensionnel *between item* permet de décrire les différentes dimensions au regard du contenu des items (la compétence générale étant reflétée dans les corrélations latentes) tandis que le modèle multidimensionnel *within item* se focalise sur les différentes compétences impliquées lors de la réponse aux items. Le premier peut donc apparaître comme plus approprié pour une communication destinée au grand public.

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

Mots-clés : degrés de certitude, dimensionnalité, ACP

Les degrés de certitude sont une technique d'attribution du score à un item, souvent une question à choix multiple, où on demande à la personne examinée d'exprimer l'estimation de sa probabilité subjective que la réponse donnée soit correcte. Ceci signifie que l'étudiant est appelé à accompagner chaque réponse d'un pourcentage (entre 0 % et 100 %) qui représente la probabilité que la réponse soit correcte. Cependant, pour des raisons de praticabilité et du fait que les étudiants ne seront pas en mesure d'apprécier la différence de quelques points de pourcentage (Leclercq 1982), le continuum 0%-100% est partagé en intervalles dont la taille et le nombre dépendent du contexte évaluatif. On définit ainsi une échelle d'intervalles de certitude qui sont par la suite numérotés et appelés degrés de certitude (DC). Le type de DC utilisés dans cette communication a été présenté par Leclercq, Boxus, de Borgniez, Wuidare et Lambert (1993) et correspondent à une échelle avec six degrés, numérotés de 0 à 5 et dont les valeurs seuil qui partagent le continuum sont (0%, 25%, 50%, 70%, 85%, 95% et 100%). Le score attribué à l'étudiant pour une question est calculé en fonction de la réponse (correcte/incorrecte) et du degré de certitude exprimé. Ceci est fait selon un schéma d'attribution du score prédéfini qui correspond à un tableau à double entrée : une entrée a deux options (correct/incorrect) et l'autre a un nombre d'options égales au nombre de degrés de certitude.

Lors d'un test avec degrés de certitude l'examineur relève donc deux types d'informations : la réponse donnée et le DC choisi pour chaque réponse. Le traitement de ces informations à niveau du groupe d'étudiants qui passent un test a permis le développement d'indices de qualité des items (Gilles, 2010), mais aussi de nouveaux modèles psychométriques de la famille des modèles de Rasch (Prosperi, 2017).

Or, un prérequis fondamental pour l'application du modèle de Rasch est celui de l'unidimensionnalité du test. En d'autres termes, il est requis que le test mesure et quantifie une seule caractéristique. En effet, l'application d'un modèle unidimensionnel à des données multidimensionnelles peut introduire de l'instabilité dans la détermination des paramètres des items et ne plus garantir la propriété d'invariance des paramètres des items (Alagumalai et Keeves, 1996 et Reckase, 1979).

Il existe une multitude d'instruments pour déterminer l'unidimensionnalité d'un test et Hattie (1985) en fait un long recensement au bout duquel il suggère que pratiquement tous les indices présentent des failles et ne permettent pas d'affirmer à 100% l'unidimensionnalité. Dans la pratique, les chercheurs utilisent principalement trois méthodes pour vérifier l'unidimensionnalité. Pour l'application des modèles de Rasch, on valide l'unidimensionnalité a posteriori en vérifiant que le modèle s'adapte bien aux données (si après avoir appliqué le modèle les données statistiques de « fit » sont bonnes, on peut affirmer que les données de départ sont unidimensionnelles) ou en effectuant une analyse en composantes principales (APC) sur les résidus de Rasch. La procédure DIMTEST (Nandakumar and Stout, 1993) représente la troisième méthode souvent citée dans la littérature. Dans le cas de réponses multinomiales (par exemple une échelle de Likert) il existe des méthodes basées sur l'analyse en composantes principales. Les « rules of thumb » de ces méthodes suggèrent qu'on peut affirmer

l'unidimensionnalité s'il existe un facteur qui explique plus de 20% de la variance totale et que le rapport entre « la première valeur propre moins la deuxième » et « la deuxième moins la suivante » soit « grand ».

Sur un autre plan, Reckase (1979) affirme que souvent dans la construction de tests conçus pour la mesure de compétence dans un domaine on ne se base pas sur une méthodologie orientée vers la mesure d'un facteur unique, mais plutôt sur une table de spécification qui dirige la création des questions sur la base des différents chapitres qui y figurent. Ceci, conclut-il, mène souvent à des structures qui sont factoriellement complexes et mesurent rarement un seul trait.

Les données qui sont à la base des élaborations qui font l'objet de cette communication proviennent d'un test de maîtrise de la langue française et qui est construit sur la base d'une table de spécification qui possède quatre chapitres (Orthographe, Vocabulaire, Syntaxe et Compréhension). On est donc dans la situation décrite par Reckase où on veut mesurer un trait (la maîtrise du Français) avec un instrument qui a des fortes chances d'être multifactoriel à cause des chapitres multiples de la table de spécification. Chaque chapitre se décline en 15 questions à choix multiple et le test est fait passer avec la technique des degrés de certitude.

Sur la base du succès obtenu dans l'exploitation des DC pour obtenir de l'information au sujet des items surgit la question de recherche qui est l'objet de cette communication : « Est-ce que l'expression des degrés de certitude contient de l'information relative à la structure et à la dimensionnalité d'un test ? »

Afin de répondre à cette question, les degrés de certitudes issus du test de maîtrise du français ont été utilisés pour effectuer une analyse par composantes principales avec rotation Varimax. L'application de la méthodologie suggérée par Hattie et par Fields (2009) montre que l'analyse des DC permet de recomposer la structure de la table de spécification et de donner des indices permettant de s'exprimer sur 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, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP), France

Mots-clés : évaluations numériques, data science, stratégies de réponse

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. En 2017, plus de 10 000 élèves de fin de collège (14 ans) ont passé une évaluation contenant plusieurs dizaines d'items dits interactifs en mathématiques. Les élèves ont à leur disposition une « trousse numérique » (crayon, gomme, mètre, compas, calculatrice) et doivent répondre à des situations de résolution de problèmes mathématiques. Durant leur activité, les élèves laissent des « traces numériques » (*log-data*) qu'il est possible d'analyser, dans la perspective de rendre compte des stratégies employées par les élèves et également des difficultés rencontrées ou des erreurs de conception.

Une première analyse de ces traces a été conduite en 2016 sur trois items interactifs puis en 2017 sur plusieurs dizaines d'items. Nous présentons ici des exemples concrets de ces analyses, en mettant l'accent sur la démarche statistique utilisée. Par exemple, un item demande aux élèves d'estimer le périmètre d'un lac affiché à l'écran, à l'aide du mètre disponible dans la trousse. L'analyse des données visent ici à identifier, au-delà de la réponse donnée au final, des profils d'élèves, en lien avec un cadre d'analyse didactique relatif à la perception des figures géométriques.

D'un point de vue statistique, tout d'abord, un effort particulier est porté sur la structuration des données. En effet, les traces numériques forment un ensemble de données faiblement structuré, en comparaison des données classiquement issues d'une évaluation, qui peuvent être analysées directement avec les méthodes psychométriques habituelles (théorie classique des tests, modèles de réponse à l'item). Ce travail de restructuration est conduit conjointement avec les concepteurs des items, afin de repérer *a priori* les informations pertinentes.

Puis, des méthodes statistiques issues de la *Data Science* peuvent être appliquées. En l'occurrence, ces méthodes relèvent principalement du champ des classifications, supervisées ou non supervisées, l'objectif étant de mettre à jour des profils d'élèves. Une référence au domaine du *machine learning* est présentée, dans le but de parvenir à une classification automatique des productions des élèves, reposant sur l'analyse des traces. Cependant, malgré le nombre important d'élèves évalués, ces approches peuvent s'avérer limitées, car elles nécessitent un volume de données bien plus important que ceux traditionnellement observé dans le domaine de l'évaluation des élèves.

Ces méthodes sont présentées et leur apport est discuté, au vu des premiers résultats obtenus.

Ateliers de l'axe 1

Session 1

Atelier A.1.1

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'éducation et de la formation continue Tunis et Centre de didactique et pédagogie universitaires, Tunisie

Université catholique de Louvain, Belgique

Mots-clés : qualité, curriculum de formation uni, enseignement supérieur, objectifs, compétences professionnelles, validité, pertinence

1. Introduction

Les grandes mutations qu'a connues la société tunisienne sous l'effet de la révolution de l'information et des technologies de la communication ont fait apparaître de nouveaux besoins et de nouvelles aspirations. La mondialisation et le développement économique ont changé la conception, les conditions de l'emploi ainsi que les compétences mises en avant dans le champ professionnel (Paquay, 2002 ; Crisan, 2002 ; Ben Abdellah, 2009 ; Bettaieb, 2015 ; De Ketele, 1997, 2003, Boussaada et De Ketele, 2008, 2013 ; Saussois, 2002 ; Safar, 1992 ; Weber, 2015).

Cette mutation a également marqué profondément le domaine de l'éducation, l'enseignement supérieur en particulier, où on est censé former des citoyens responsables et des personnels hautement qualifiés. L'insatisfaction à l'égard de la formation universitaire et du niveau de qualification de nos jeunes diplômés, de la part des employeurs, des parents, et des responsables de l'éducation⁹, a entraîné une pression accrue sur les institutions d'enseignement supérieur. Les problèmes de la massification, de l'explosion de la demande de l'enseignement supérieur et de la dégradation des qualifications des diplômés, ont également entraîné une nouvelle crise au sein de l'université tunisienne. Ces institutions se sont trouvées donc devant l'obligation de répondre sans trop tarder aux changements rapides des demandes et des exigences du marché de l'emploi.

Dans ce contexte, l'assurance-qualité paraît comme un domaine « *d'action politique dans lequel des décisions doivent être prises quant à son organisation générale et les objectifs à poursuivre* » (Perellon, 2004, p.65). L'approche en termes de politiques permet, selon Perellon (2004) d'aller au-delà de l'observation et de la description de la pratique et des procédures utilisées pour assurer la qualité dans l'enseignement supérieur, pour élargir la réflexion sur les éléments qui forment la politique d'assurance-qualité. Il est donc attendu que les institutions d'enseignement supérieur identifient les faiblesses et les lacunes spécifiques de la qualité des enseignements dans leurs établissements et mettent en place un cursus innovant à forte employabilité tout en renforçant le développement des compétences professionnelles exigées par le marché de l'emploi, faisant de l'amélioration de la qualité de

⁹ Le taux de chômage des diplômés tunisiens est passé de 2.3% en 1984 à 14.8% en 2005.

l'enseignement et de l'apprentissage un pilier central de la stratégie du développement du système d'enseignement supérieur tunisien.

Devant cette politique internationale et ces mutations qui gagnent l'enseignement supérieur tunisien, la présente recherche propose d'évaluer, dans un premier temps, la **qualité appliquée** à un programme d'études (contenus des enseignements, objectifs visés, le profil attendu, les compétences évaluées) et dans un deuxième temps, la **qualité perçue** d'un programme de formation universitaire (les contenus des enseignements, les objectifs visés, le profil attendu, les compétences évaluées).

Nos investigations se sont dès lors centrées sur la question suivante : *dans quelle mesure la formation dispensée à l'ISEFC de Tunis et le système d'évaluation des acquis des étudiants favorisent le développement des compétences génériques qui auront une retombée positive sur l'insertion professionnelle de nos jeunes diplômés ?* Notre hypothèse générale, postulait que *la façon dont sont constitués les programmes d'études et les épreuves d'évaluation des acquis des étudiants ne favorise pas le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel de nos jeunes diplômés.* Cette évaluation a été menée en deux études complémentaires appelant des démarches méthodologiques distinctes.

1. La première **évalue la qualité appliquée** à un curriculum de formation universitaire (cohérence avec le profil de formation cohérence avec les objectifs déclarés). Plus précisément, on a voulu savoir :

- Dans quelle mesure le **curriculum de formation presté** à l'ISEFC est valide et pertinent ? (En se référant (a) aux **intentions** : aux objectifs visés, aux contenus d'enseignement, aux compétences visées, aux effets attendus au terme de la formation universitaire ; (b) au **processus d'enseignement-apprentissage** : activités proposées, démarche didactique adoptée, scénarisation pédagogique promulguée, approches pédagogiques choisies) ; (c) aux **produits** : évaluation (objets, modalités, conséquences), effets (à court formation terme ou à long terme).
- Dans quelle mesure ce curriculum presté est en cohérence avec les compétences professionnelles indispensables pour la professionnalisation des acteurs de l'éducation (enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.) ?

Cette analyse nous a permis de dresser une hiérarchisation des 21 combinaisons observées depuis la combinaison « la plus professionnalisante » : présence d'un support présentant un problème professionnel à résoudre, explicitant une tâche de nature professionnelle (Exemple : « Comparer deux manuels ») à la combinaison « la plus vague » : pas de support ni de problème à résoudre, ni de tâche explicite, ni de question (ex.: « Parlez-moi de ») en passant par des combinaisons académiques traditionnelles : présence ou non d'un support, pas de problème à résoudre, pas de tâche explicite, mais une question (purement académique). Les traitements statistiques, au moyen du logiciel SPSS, et les analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies ont permis d'identifier de nombreux effets dommageables à la qualité de la formation universitaire et par conséquent sur les compétences attendues par le monde économique et social. La rupture entre les acquis professionnels et ce que le marché de l'emploi exige comme connaissances et comme compétences professionnelles à développer chez les étudiants, remet en question la formation universitaire dans les institutions d'enseignement supérieur à Tunis en général et l'ISEFC en particulier.

2. La deuxième **évalue la qualité perçue** de la pertinence et de la validité d'un curriculum de formation universitaire et ses effets sur le développement des compétences professionnelles indispensables au devenir professionnel. Plus précisément, on a tenté de répondre à deux types de questions : (1) Quelle perception se font les diplômés de la qualité des contenus de la formation dispensée (connaissances théoriques et connaissances pratiques) et des compétences développées au cours des enseignements

universitaires par rapport aux compétences indispensables au devenir professionnel ? (2) Quelle perception se font les diplômés de la concordance entre les compétences maîtrisées et les compétences jugées importantes pour l'insertion professionnelle ? Les traitements statistiques, au moyen du logiciel SPSS, et les analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies nous ont conduit à conclure que la formation universitaire tunisienne était trop académique et en décalage par rapport aux exigences d'un diplômé employable sur le marché de l'emploi.

Le raisonnement suivi dans la rédaction de la présente recherche se présente comme suit :

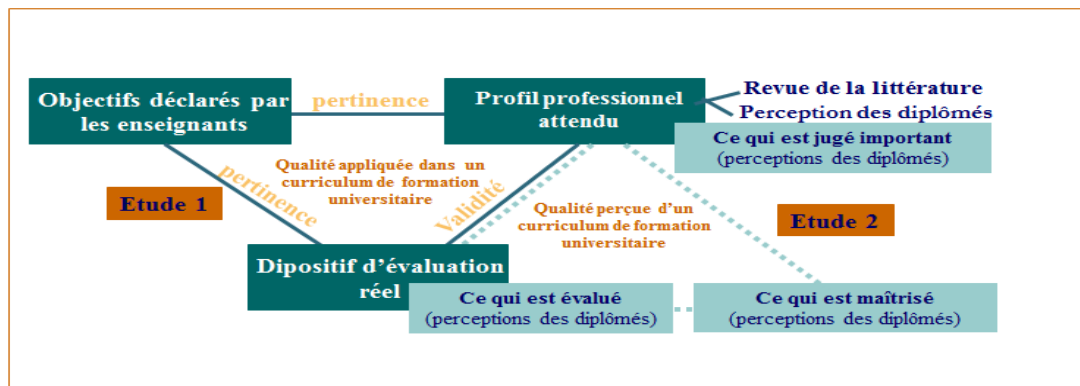


Figure 1 : Raisonnement des deux études menées dans la présente recherche

Cette recherche sur l'évaluation de la qualité d'un curriculum de formation universitaire et ses effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens doit mettre en évidence des stratégies d'évaluation pertinentes afin d'améliorer l'efficacité de la formation universitaire et de diminuer l'inadéquation entre les démarches didactiques de professionnalisation des diplômés, les apprentissages universitaires et les compétences professionnelles développées au terme du cursus universitaire par rapport à celles attendues sur le marché du travail.

2. Dispositif méthodologique

Deux démarches d'investigation ont été appliquées dans la présente recherche. La vérification de l'hypothèse inhérente à **la première étude** sur la pertinence du système d'évaluation universitaire des acquis pour le devenir professionnel de nos jeunes diplômés, a nécessité le recours à une triple démarche :

- **La détermination du profil attendu du futur didacticien** : par une synthèse de la littérature à ce propos. Devant l'absence d'un référent pour évaluer la pertinence de la formation et de son dispositif d'évaluation, nous avons décrit le profil d'un diplômé professionnel « employable » en utilisant une triple syntaxe :
 - « *Etant donné...* » : ceci décrit le « pourquoi » de la compétence, car, selon le pourquoi, la compétence peut changer plus au moins fortement ;
 - « *le futur didacticien sera capable de ...* » : ceci décrit le « quoi », c'est-à-dire la nature de la compétence ;
 - « *en se référant aux critères de ...* » : ceci décrit le « pour quoi », c'est-à-dire les qualités attendues, car les compétences peuvent être très bien différentes selon les critères fixés.
- **L'identification des objectifs déclarés** : questionnaires aux enseignants. Nous avons, en guise de pré-enquête, parcouru les syllabus et les notes de cours des étudiants inscrits dans les différentes

spécialités de didactique des disciplines. Mais, devant l'absence des objectifs visés dans différentes prises de notes des étudiants et dans les différents syllabus de cours, nous avons construit un questionnaire qui a été soumis aux enseignants. Ce questionnaire nous a permis de récolter rétrospectivement un maximum d'informations concernant les objectifs visés dans chacun des enseignements.

L'analyse des objectifs déclarés a pris en considération les indicateurs suivants :

- Le nombre d'objectifs (voir échantillon) ;
 - Le type de terme inducteur : ainsi des expressions comme « l'étudiant sera capable de... » indiquent des objectifs étudiants, tandis que « le cours développe ... » ou « la discipline vise... » indiquent des objectifs enseignants ;
 - Le lien entre les objectifs déclarés pour un même cours : ils peuvent être simplement « juxtaposés » ou au contraire « hiérarchisés » ;
 - Le type de formulation : ainsi une « verbalisation » (*Exemple* : « compare ») exprime davantage une action qu'une nominalisation (*Exemple* : « comparaison de ») ;
 - Le niveau taxonomique : parmi les nombreux choix possibles, nous avons voulu développer un modèle simple et compréhensible pour les praticiens et permettant de bien distinguer différents niveaux de professionnalisation.
- *Le recueil auprès de la direction des dispositifs d'évaluation (question d'examen).* Après l'élaboration de l'outil de recueil des objectifs visés dans chacun des enseignements, l'étape suivante a été marquée par la collecte des questions d'examens écrits qui ont été proposés par les enseignants de l'ISEFC. La façon dont sont conçues ces épreuves est la trace parlante d'une pratique évaluative utilisée dans le contexte universitaire (tunisien). Ces épreuves témoignent de la pertinence ou non du modèle adopté dans l'évaluation des acquis des étudiants.
 - L'analyse des épreuves d'évaluation des acquis des étudiants a pris en considération les catégories suivantes :
 - Présence *versus* absence d'inducteur, c'est-à-dire présence d'une expression (le plus souvent un verbe) qui précise la tâche attendue de l'étudiant. Exemples : « *analysez...* » est un inducteur. Par contre, la question suivante ne comprend pas d'inducteur : « *La nécessité de l'épistémologie dans l'enseignement* ».
 - Présence *versus* absence de support : le dispositif qui consiste à faire comparer deux manuels ou deux préparations de leçons suppose la mise à disposition des supports sur lesquels s'exerce la tâche.
 - Présence *versus* absence d'un problème à résoudre : la tâche n'est pas une simple restitution de connaissances ou une simple application (*Exemple* : formuler un objectif en respectant les règles énoncées par Mager), mais un véritable problème, c'est-à-dire une tâche complexe s'exerçant sur une situation complexe (*Exemple* : comparer deux manuels).
 - Le problème ou la tâche ont un caractère professionnel *versus* académique : « *Comparer deux manuels* » a un caractère professionnel ; « *Parlez-moi de* » a un caractère académique.
 - Le dispositif se présente sous forme d'une question, comme dans l'exemple suivant : « *Quels sont les arguments pour ou contre ...* »
 - Le niveau taxonomique : même grille que pour l'analyse des objectifs.

Cette analyse nous a permis de dresser une hiérarchisation des 21 combinaisons observées depuis la combinaison « la plus professionnalisante » : présence d'un support présentant un problème professionnel à résoudre, explicitant une tâche de nature professionnelle (*Exemple* : « Comparer deux

manuels ») à la combinaison « la plus vague » : pas de support ni de problème à résoudre, ni de tâche explicite, ni de question (ex.: « Parlez-moi de ») en passant par des combinaisons académiques traditionnelles : présence ou non d'un support, pas de problème à résoudre, pas de tâche explicite, mais une question (purement académique).

Une deuxième étude complémentaire à la première a été nécessaire pour évaluer la pertinence et la validité de la formation dispensée à l'université mais d'un point de vue des diplômés ayant une expérience professionnelle qui suivent une formation à horaire décalé dans un Mastère spécialisé en didactique des disciplines à l'ISEFC de Tunis. Les données ont été récoltées sur base d'un questionnaire. Pour le construire, une pré-enquête a été réalisée grâce à des entretiens avec quelques diplômés de différentes disciplines littéraires et scientifiques suivant la formation spécialisée en didactique des disciplines (non retenus dans l'échantillon définitif). Ces entretiens nous ont permis de s'assurer de la clarté des questions posées. La version finale du questionnaire est composée de quatre grandes parties correspondant à quatre groupes de variables :

- Les caractéristiques individuelles des sujets : (genre, spécialité, profession, ancienneté, etc.)
- L'univers professionnel des interrogés : concerne les perceptions que se font les diplômés de la pertinence des compétences développées au terme de la formation universitaire : dans quelle mesure les compétences acquises sont-elles importantes pour l'insertion professionnelle et dans quelle mesure les compétences acquises les préparent bien à l'exercice de la profession actuelle ?
- La formation universitaire reçue : quelles sont les connaissances théoriques et pratiques transmises à l'Université ? Quelle est leur utilité par rapport aux exigences du marché de l'emploi ? Quelles sont les lacunes et les forces de la formation reçue à l'université ? Quelle est quantitativement, parmi les connaissances enseignées, la part de celles-ci réellement utilisée dans leurs activités professionnelles ? Comment les diplômés évaluent-ils leur degré de maîtrise des compétences acquises au terme de la formation universitaire ? Comment perçoivent-ils le rôle de l'université dans le processus d'apprentissage et dans le développement des compétences recherchées par le marché de l'emploi ?
- La qualité du système d'évaluation des acquis des étudiants : quelles sont les compétences évaluées ? Quelle(s) fonction(s) l'évaluation universitaire privilégie-t-elle ? Comment est perçu le système de notation ?

Les traitements statistiques, au moyen du logiciel SPSS, et les analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies nous ont permis d'analyser les perceptions que se font les étudiants de la qualité de la formation universitaire et ses effets sur leur devenir professionnel.

3. Présentation et analyse des résultats des deux études

Nous sommes partis d'une question générale de la recherche de *l'effet des dispositifs de formation et du système d'évaluation des acquis des étudiants sur le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens*. En effet, l'étude de la qualité des enseignements et de la pertinence du système d'évaluation des acquis pour le devenir professionnel nous intéresse dans la mesure où l'identification des faiblesses spécifiques de la qualité des enseignements et des méthodes d'évaluation des acquis des étudiants est un facteur déterminant pour l'amélioration du rapport formation universitaire - marché de l'emploi.

Nous avons abordé cette question par deux approches :

- Chercher à voir si la formation dispensée et les méthodes d'évaluation des acquis des étudiants, tels qu'ils sont construits à l'ISEFC de Tunis, permettent de développer des compétences de haut

niveau utilisables et utilisées dans la pratique professionnelle. Autrement dit, voir si la formation dispensée est cohérente avec les exigences de l'insertion professionnelle et du développement de la société de connaissances.

- Voir si dans les perceptions de la qualité de la formation universitaire et de la pertinence du système d'évaluation des acquis, les étudiants valorisent les compétences exigées par les responsables de la vie professionnelle. Autrement dit, voir si le jugement porté par les étudiants sur la qualité des enseignements et du système d'évaluation des acquis est en adéquation avec le profil professionnel attendu.

Les résultats des deux études intégrées dans la présente recherche sur l'évaluation de la qualité de la formation universitaire et du système d'évaluation et leurs effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens pourraient être résumés de la façon suivante :

Tableau 1 : Synthèse des résultats de la recherche

Etudes	Résultats
Etude 1	<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs déclarés (après coup) <ul style="list-style-type: none"> - ...ne sont guère reliés au profil de formation d'un didacticien professionnel (tel que dégagé de la littérature) - ...mais se réfèrent davantage à un profil de formation du didacticien ayant accumulé une somme de connaissances sur et autour de la didactique. • Aussi bien les objectifs que les questions d'évaluation portent majoritairement sur des savoir-redire et des savoir-faire d'application de méthodes et non sur la résolution de situations complexes ; • Seule une minorité de questions sont orientées vers le développement d'un profil professionnel (54% des questions d'évaluation ne correspondent pas aux objectifs déclarés et sur les 10 objectifs définis en termes de compétences (seulement 4 y correspondent)
Etude 2	<ul style="list-style-type: none"> • La formation universitaire était 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. • La formation universitaire dispensée dans les facultés dont sont originaires nos diplômés doit être impérativement améliorée. • Le système d'évaluation à l'université pose d'autant plus de problèmes pour nos étudiants qu'il n'est pas clairement expliqué. • Aucun étudiant ne s'est trouvé tout à fait d'accord avec l'affirmation que le système d'évaluation est objectif. • Sur les 22 compétences trop rarement évaluées, 19 sont jugées importantes et même très importantes par nos diplômés. Mais, trois d'entre elles nous interpellent car elles sont jugées nettement moins importantes par ses derniers, alors qu'elles le sont en fait par les responsables de la vie professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Travailler sous pression - Prendre des initiatives ; - Être autonome dans son travail. • Le système d'évaluation doit être revu, tant dans son objet prioritaire que dans ses aspects techniques

Si nous observons, les résultats de ces deux études de cas, nous constatons effectivement que la formation universitaire tunisienne était trop exclusivement académique et trop décalée par rapport aux exigences d'une société dite de connaissances.

3.1. Qualité appliquée à un programme de formation à l'ISEFC

Dans la première étude, il s'agissait pour nous d'éprouver notre hypothèse qui consistait à voir d'une part, si les objectifs déclarés par les enseignants étaient en adéquation avec le profil professionnel attendu (*pertinence des objectifs*), d'autre part, voir si les compétences réellement évaluées à travers les épreuves d'évaluation des acquis des étudiants étaient en cohérence avec les objectifs déclarés par les enseignants (*pertinence de l'évaluation*) et enfin, voir si le profil professionnel attendu d'un didacticien était en adéquation avec le dispositif d'évaluation des acquis professionnel (*validité de l'évaluation*).

Le schéma ci-après résume les relations entre les différentes variables :

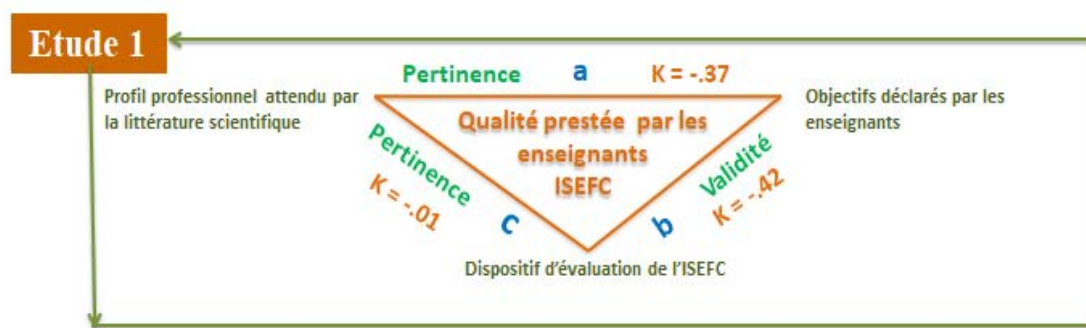


Figure 2 : Modélisation synthétique des principaux résultats de la 1ère étude

Lecture :

- (a) Le coefficient d'accord K ($K = -.37$) a confirmé l'existence d'une nette divergence entre le profil professionnel attendu par la littérature scientifique et les objectifs déclarés par les enseignants.
- (b) Le coefficient d'accord K ($K = -.42$) a confirmé l'existence d'un désaccord très important entre les objectifs déclarés et les performances évaluées.
- (c) Le coefficient d'accord K ($K = -.01$) il y a indépendance il n'y a pas de relation entre le profil professionnel attendu par la littérature scientifique et les performances évaluées. Alors qu'on devrait s'attendre à une relation positive.

Conclusion :

L'analyse de ces relations permet de constater que le curriculum de formation universitaire est peu pertinent et que le système d'évaluation des acquis des étudiants est non valide pour développer les compétences indispensables au devenir professionnel et pour préparer les jeunes diplômés pour une excellence sociale et sociétale.

Nous discuterons, dans ce qui suit, ces différentes relations.

3.1.1. Objectifs déclarés pertinents par rapport au profil de formation ?

Nous avons remarqué lors du parcours des syllabus de cours et des notes des étudiants que les objectifs d'enseignement ne sont pas formulés ni communiqués aux étudiants. Nous avons construit sur cette base un questionnaire qui a été soumis aux enseignants. Les objectifs analysés ont été écrits après coup à la demande de la chercheuse et avec l'appui de la direction de l'ISEFC.

L'identification d'un profil attendu d'un futur didacticien professionnel est le meilleur indicateur de la pertinence d'une formation universitaire de qualité. Néanmoins, l'ISEFC¹⁰ n'a produit aucun document à ce sujet. Nous avons donc conduit une analyse de la littérature pour disposer d'un tel référent.

L'analyse menée à travers ces deux stratégies méthodologiques a délivré les résultats suivants :

Sur les 54 objectifs déclarés ...

- 46 (85.2%) sont des « objectifs enseignants » et non des « objectifs étudiants » ;
- 50 (92.6%) sont juxtaposés (non hiérarchisés) ;
- 10 (18.5%) sont formulés en termes de compétences mais 39 (72.2%) sont formulés en terme de savoir restituer des connaissances.

Ces résultats montrent que les critères retenus pour former des futurs didacticiens professionnels sont fort éloignés de ceux qui sont en cours dans l'univers professionnel pour évaluer l'efficacité des programmes d'études universitaires. En effet, les objectifs déclarés (après coup) ne sont guère reliés à un profil de formation d'un didacticien professionnel (tel que dégagé dans la littérature), mais se réfèrent davantage à un profil de formation du didacticien ayant cumulé une somme de connaissances sur et autour de la didactique. Alors qu'on sait très bien que le développement d'un savoir agir professionnel consiste en une combinaison, un agencement, une intégration autonome et réfléchie, selon la situation problème proposée, d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-faire complexe, savoir-être) dans le but de résoudre un problème posé.

Au-delà des relations très significatives existant entre les hypothèses, ces derniers sont en congruence avec des conclusions issues des travaux antérieurs liés aux critères de qualité d'un curriculum de formation (Romainville, 1997, 2002, 2013 ; De Ketele, 1998, 2000, 2005, 2006, 2007, 2014, 2016) et à la nécessité de la mise en place d'un référentiel de compétences qui s'inscrit dans la ligne des objectifs visés d'une formation universitaire de qualité (Gerard, 2001 ; De Ketele, 1997, 2005, 2007, Frenay et Bédard, 2004).

De Ketele (2005), souligne les effets pervers d'une conception individualiste de la « liberté académique » : profil de formation non défini, pas d'objectifs rédigés, pas d'objectifs communiqués aux étudiants. Brown, Collins & Duguid (1989) ont en effet montré qu'un apprentissage qui se joue dans un cadre réaliste se déroule de manière plus efficace qu'un apprentissage traditionnel, surtout si les démarches sont bien explicitées afin de leur donner un maximum de sens. Frenay et Bédard (2004) rappellent le principe de « cognition située » qui implique que le traitement de l'information soit indissociable du contexte dans lequel il prend place et que ce dernier influence d'une façon déterminante la représentation et l'utilisation qui sera faite des connaissances. Frenay et Bédard (2004) ont développé le modèle pédagogique d'apprentissage et d'enseignement contextualisé authentique (AECA) qui propose à la fois un regard sur l'apprentissage et sur les modalités d'enseignement susceptibles de favoriser (1) l'intégration des connaissances et le développement des compétences, (2) l'activation et le transfert des connaissances et (3) une perception positive de la tâche et de soi-même comme apprenant. Le modèle présente un ensemble de principes pédagogiques qui guident la planification et la réalisation d'activité d'apprentissage et d'enseignement, en prenant en compte les contextes professionnels où seront transférées les connaissances et les compétences acquises. Les principes sont constitués de « l'authenticité du contexte qui remplit sept conditions et le compagnonnage cognitif constitué aussi de sept conditions ».

¹⁰ D'ailleurs c'est le cas de la plupart des institutions d'enseignement supérieur à Tunis.

Dans le même sens, Romainville (2002) estime que l'absence d'un référentiel de compétences a des effets néfastes sur la qualité des acquis des diplômés et par conséquent sur les compétences attendues par le marché de l'emploi. En effet, l'ISEFC est amené donc à produire ce document et à professionnaliser ses enseignants si elle veut atteindre l'excellence et si elle se veut compétitive.

3.1.2. Dispositifs d'évaluation valides (cohérents avec les objectifs déclarés) ?

L'analyse de contenu des objectifs déclarés par les enseignants de l'ISEFC et le dépouillement du corpus d'évaluation des acquis des étudiants montrent qu'aussi bien les objectifs (72.2%) que les questions d'évaluation (44%) portent majoritairement sur les savoir-redire. Les enseignants annoncent 10 objectifs reliés au savoir-faire complexe, or nous constatons qu'il n'y a que 4 questions sur 15 qui ont trait effectivement aux compétences, alors que nous attendions au moins 10¹¹.

Les qualités personnelles qui relèvent des attitudes et de savoir-être plutôt que de compétences cognitives (comme travailler sous pression, travailler en équipes, initiative, créativité, négociation, etc.) ne sont jamais visées dans les objectifs des cours enseignés à l'ISEFC et curieusement ne font pas partie des compétences évaluées par les examens proposés par les enseignants. Il est bien à signaler que les attitudes et les savoir-être ne peuvent pas être évalués par une évaluation ponctuelle transversale, mais nécessitent des observations répétées dans le temps et donc le dispositif d'évaluation mis en œuvre par les enseignants universitaires de l'ISEFC ne permet pas d'évaluer ce genre de compétences (attitude et comportement), puisque la formation est exclusivement académique et les évaluations sont en majorité une simple restitution des cours ou des méthodes. Alors que la littérature considère comme importantes les compétences en termes de savoir-être. La question qui se pose alors est de savoir si on peut former des didacticiens professionnels sans à la fois développer des attitudes et sans les évaluer ? Est-ce qu'on peut développer un profil professionnel sans travailler sur des situations complexes ? Est-ce qu'on peut former un citoyen réflexif par la simple formation académique et avec une évaluation axée simplement sur les capacités de restitution de cours mémorisés ? Alors que les compétences en termes de savoir-être et de comportement sont parmi les compétences les plus importantes et les plus recherchées sur le marché de l'emploi.

Puisque ces capacités et ces comportements ne peuvent pas être évaluées dans un examen unique, alors que cela ça doit être développés et appris, il faut donc non seulement retrouver d'autres dispositifs d'évaluation, mais aussi les développer, par d'autres types de pédagogie (ainsi, par exemple, on ne peut former à l'autonomie que si on place les étudiants régulièrement en situation d'autonomie ; et on ne peut développer l'esprit de travail en équipe que par des tâches collectives régulières). Il faut donc penser le curriculum de formation dans ses différentes dimensions : didactiques, pédagogiques, sociales et sociétales.

Malgré des contextes différents du nôtre, les travaux de (Edwards & Knight, 1995 ; Tan, 1992 ; Beattie, 1995), concordent avec nos résultats empiriques. Romainville (2002) a mené ses travaux en procédant à une revue de la littérature et en menant des entretiens semi-dirigés avec des responsables de programmes et des enseignants. Il souligne que l'évaluation est trop souvent réalisée, à l'université, en l'absence de standardisation et d'explicitation des dispositifs, des procédures, des exigences et des critères sur la base desquelles les acquis des étudiants sont appréciés.

Les méthodes d'évaluation ont parfois tendance, selon Romainville (2006), à privilégier des mesures de restitution des parties du cours, notamment parce que ces méthodes sont les plus faciles à mettre en

¹¹ Nous avons remarqué aussi que 4 de questions d'évaluation sur 15 ne correspondent pas aux objectifs déclarés et sur 10 objectifs définis en termes de compétences seulement 4 questions y correspondent.

place au sein des grands groupes de l'université de masse. On remarque que les examens proposés aux étudiants ne nécessitent qu'une reproduction des matières enseignées. Nous signalons avec Romainville (2006) et Montgomery (1995) que ces méthodes d'évaluation ne favorisent pas le développement des compétences de haut niveau (de synthèse, de résolution de problèmes, etc.), mais elles inciteraient les étudiants à privilégier des études mécaniques « par cœur », morcelées et superficielles. L'opacité des objectifs visés pousse l'étudiant à développer certains « habitus », lorsqu'il ignore ce qu'on va lui demander le jour de l'examen, il se réfugie dans la restitution stricte des contenus des matières enseignées (Edwards & Knight, 1995). Selon Tan (1992), ces pratiques d'évaluation encouragent l'étude, par la seule mémorisation et reproduction des contenus de cours.

Pour Edwards et Knight (1995), les critères retenus dans l'évaluation académique des acquis des étudiants sont fort éloignés de ceux privilégiés dans le domaine du travail. Les épreuves portent exclusivement sur les connaissances déclaratives alors que l'univers professionnel nécessite la formation des étudiants capables de résoudre des problèmes dans une famille de situations complexes (maîtrise et combinaison de connaissances procédurales en situation). Selon les mêmes auteurs, les méthodes d'évaluation des acquis des cours négligent des compétences de haut niveau indispensables pour la formation des étudiants employables sur le marché du travail, à savoir la communication orale, le travail de groupe qui serait prioritairement recherché par les employeurs.

Enfin, la validité des dispositifs d'évaluation est aux mains des enseignants (de la définition des objectifs du cours jusqu'à la détermination des critères et des compétences visées), les pratiques actuelles d'évaluation à Tunis aussi bien qu'ailleurs semblent peu compatibles avec les plus hautes finalités de l'enseignement supérieur (Romainville, 2006). Les institutions d'enseignement supérieur sont donc invitées sans trop tarder à répondre aux exigences de l'univers économique et social. Elles doivent adapter les pratiques pédagogiques actuelles (méthodes d'évaluation, profil attendu, objectifs visés, etc.) aux besoins de l'univers professionnel qui souhaite des diplômés qui ont développé des capacités de réflexion, de synthèse, de résolution de problème, de communication, etc.

3.1.3. Dispositifs d'évaluation pertinents (cohérents avec le profil de formation attendu) ?

La pertinence des dispositifs d'évaluation des acquis des étudiants signifie que les compétences mesurées doivent être en cohérence avec le profil d'un futur didacticien professionnel capable de mobiliser ses acquis dans une famille de situations complexes.

Les analyses du degré d'adéquation entre les compétences évaluées à travers les examens et les compétences visées dévoilent les résultats suivants :

Sur les 42 épreuves d'évaluation des acquis des étudiants

- 7 (16,66%) proposent à la fois un support * problème à résoudre * tâche explicite professionnelle
- 18 (42,80%) proposent question ou tâche de nature essentiellement académique
- 6 (14,3%) ne proposent ni support, ni problème, ni tâche
- 3 (7,3%) propose des questions à réponse longue (QRL), mais 7 (16,66%) = reposent à la fois sur la structure Support * Problème * Tâche complexe

Et pour les critères de correction des épreuves d'évaluation des acquis des étudiants :

- 83,3% proposent sans barème
- 14,3% avec barème sur une partie de l'épreuve
- 2,4% avec critères de correction

Il ressort de ces résultats que la majorité des questions d'évaluation sont centrées sur l'accumulation du savoir-faire d'application (**pôle académique**). Seule une minorité de questions sont orientées vers le développement d'un profil professionnel (**pôle professionnel**). Théoriquement on s'attendait à retrouver pour les 10 objectifs déclarés en termes de savoir-faire complexe, des questions portant sur des tâches complexes, ce qui n'est pas le cas. On s'attendait aussi à une correction davantage critériée, or on a seulement 2,4% d'enseignants qui proposent des critères de correction. Une seule personne parmi les 4 ayant proposé des objectifs en termes de savoir-faire complexe et des tâches complexes a utilisé des critères de correction.

Dans une logique de professionnalisation des étudiants et de la formation universitaire, on s'attend à ce qu'on développe des objectifs qui soient professionnalisant, que ces objectifs soient plus hiérarchisés que juxtaposés, qu'ils soient des objectifs de verbalisation et centrés sur de savoir-faire en termes de résolution de problème. Les objectifs « ressources » en termes de savoirs et savoir-faire d'application, peuvent être évalués en fin d'année, mais à condition qu'ils ne soient pas prioritaires. On peut proposer, aux étudiants, des supports, mais pas simplement des supports qui visent à résoudre des tâches de type purement académiques et qu'ils soient orientés vers des situations professionnelles plutôt que des situations proprement académiques.

Dans les faits observés, le système d'évaluation porte essentiellement sur les capacités des étudiants à restituer le contenu du cours. Seule une minorité de questions d'examen est orientée vers le développement d'un profil professionnel. Par ailleurs, les objectifs déclarés, qu'ils soient pertinents ou non, ne sont guère évalués comme tels dans une majorité des cas. Comment expliquer de tels constats ? A notre sens, ces observations témoignent des effets pervers d'une conception individualiste de la « liberté académique » : profil de formation non défini, pas d'objectifs rédigés ; pas d'objectifs communiqués aux étudiants. Aucun regard extérieur ne vient alors se poser sur « les affaires internes »... c'est cette même conception de la liberté académique qui pousse les enseignants à ne pas croire à la nécessité de participer aux formations en pédagogie universitaire. L'opacité des objectifs de formation et de profil attendu d'un didacticien professionnel est en effet gênante à plusieurs niveaux :

Au niveau des étudiants : n'ayant pas une idée claire et précise sur les acquis qui font l'objet d'une évaluation et sur les objectifs à atteindre, les étudiants manquent de repères sur les stratégies d'apprentissage qu'ils doivent adopter pour se préparer aux examens. A côté du déficit d'équité et d'égalité des chances que pose l'absence d'explicitation des objectifs de formation en termes de connaissances et de compétences, cette pratique ne nous renseigne pas sur la qualité des acquis des étudiants, ni même sur le fait qu'ils ont appris beaucoup ou peu. Une formation universitaire de qualité suppose donc que les objectifs des cursus aient été préalablement explicités en termes de connaissances et de compétences, pour que les enseignants de l'enseignement supérieur puissent juger de la réalisation de ces objectifs par les étudiants.

- *Au niveau des institutions d'enseignement supérieur* : ni le monde économique et social ni les employeurs du ministère de l'éducation ne disposent d'indicateurs clairs de ce que font les universités et de ce que les étudiants développent comme connaissances et comme compétences professionnelles. Par ailleurs, la lisibilité des objectifs de formation universitaire en termes des acquis et de compétences pourrait sûrement attester un plus grand professionnalisme dans l'évaluation des acquis des étudiants. Le système d'évaluation devrait donc fonctionner prioritairement en la présence des objectifs de formation explicites écrits et communiqués aux étudiants et d'un profil attendu. L'explicitation des acquis attendus renvoie particulièrement à la

question des finalités de la formation universitaire et notamment à la qualité des dispositifs mis en œuvre pour vérifier l'atteinte des objectifs de formation par les étudiants.

- *Au niveau des enseignants* : l'université tunisienne fonctionne majoritairement en l'absence d'une liste précise de compétences à développer et d'objectifs de formation à atteindre par les étudiants. Même si certains départements ont initié des travaux d'élaboration de référentiels de compétences et des référentiels d'évaluation (par exemple les départements de français). Ceci est un argument pour réclamer une réflexion critique afin d'améliorer la qualité des pratiques d'évaluation des acquis des étudiants. Dans son analyse des effets nocifs à la qualité de la formation universitaire, Romainville (2002) montre bien comment l'absence de repères explicites et officiels sur le « produit attendu », place les enseignants devant de grandes difficultés à déterminer leur niveau d'exigence. Ce phénomène s'observe majoritairement en début de carrière, lorsque l'enseignant nouvellement recruté prend en charge de nouveaux cours, sans qu'il reçoive des indications précises quant à leurs objectifs ni aux modalités d'évaluation. Une autre difficulté s'ajoute à la première, c'est de savoir comment s'adapter à une diversité de compétences à l'entrée au système d'enseignement supérieur si on ne dispose pas d'un référentiel de compétences attendues à la sortie ? La qualité d'un processus évaluatif repose donc sur une définition préalable des compétences à développer et des objectifs de formation à atteindre par les étudiants.
- *Au niveau des futurs employeurs* : les futurs employeurs ne disposent pas d'inventaires précis des compétences de ceux qui se présentent sur le marché de l'emploi. Cette opacité semble avoir des effets néfastes sur la qualité des acquis des diplômés et par conséquent sur les compétences attendues par le monde économique et social (Romainville, 2002). La rupture entre ce qui se fait au sein de l'université et ce que le marché de l'emploi exige comme connaissances et comme compétences professionnelles à développer chez les étudiants, pourrait avoir pour origine la faiblesse et des lacunes du système d'évaluation universitaire.

Ces nombreux effets dommageables à la qualité de la formation universitaire pourraient être un facteur majeur pour une réflexion critique sur le fonctionnement du système d'évaluation des acquis des étudiants au sein des universités tunisiennes. Il ne faut pas perdre de vue que l'Université est confrontée, et de plus en plus, à une série de défis non seulement liés à la mondialisation de l'économie, mais aussi à l'invasion des nouvelles technologies de l'information et de la communication et aux besoins d'un marché du travail qui s'inscrivent dans une dynamique d'interaction entre les acteurs et les institutions d'une société moderne (OCDE, 2002 ; Rekik, 2009 ; Ben Sedrine, 2009). Selon De Ketele (1997), les institutions d'enseignement supérieur peuvent et doivent contribuer à répondre aux défis lancés si elles ne se trompent pas de mission. Il s'agit d'une question de pertinence. Elles y répondront si elles mettent sur le marché du travail des diplômés prêts à faire face à ces défis et à continuer leur formation dans ce sens : il s'agit d'un problème de qualité. Elles y répondront si elles mettent en place en leur sein des structures et des processus de gestion prévisionnelle efficaces, efficients et équitables. Elles y répondront si elles se fixent des objectifs à atteindre dans un laps de temps et dans un contexte déterminé sans perdre de vue l'importance de traduire leurs objectifs en produits concrets évaluables. Elles y répliqueront si elles élaborent des cahiers de charges des programmes d'enseignement supérieur dans lesquels elles précisent : les conditions d'admission à l'enseignement supérieur, les objectifs de chaque enseignement, le profil de compétences axé sur la résolution de problème plutôt que sur la seule accumulation de savoir, les tâches attendues des étudiants pour chaque enseignement, les modalités de l'évaluation, ...

Toutes ces pistes de réflexion et d'action évoquées peuvent s'articuler autour d'un thème prioritaire pour les institutions d'enseignement supérieur, un thème formulé ainsi : « A l'aube du 21^{ème} siècle, les institutions [...] d'enseignement supérieur ont besoin de développer une gestion prévisionnelle de qualité pour mettre au service [d'une société moderne] des produits de qualité dans un souci d'équité et [d'efficacité] » De Ketele (1997, p.21). La pertinence d'un curriculum de formation universitaire et la validé du système d'évaluation des acquis sont deux critères pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur tunisien et pour permettre à tous les étudiants de développer une excellence de haut niveau. C'est notamment au nom du développement économique et social du pays que les institutions d'enseignement supérieur sont invitées à participer activement dans la formation d'étudiants « employables » capables de mobiliser leurs acquis dans l'action (c'est le cœur même des différentes réflexions dans le cadre du pilotage du processus de Bologne et des nouvelles orientations de la recherche d'une qualité dans une logique sociale et sociétale, prenant en compte les enjeux nationaux et mondiaux).

3.2. Qualité perçue d'un programme de formation à l'ISEFC

Nos hypothèses de départ avaient été formulées sur la base d'indices observés qui nous conduisaient à dire que la formation universitaire tunisienne était trop exclusivement académique (« trop est l'ennemi du bien ») et trop en décalage par rapport aux besoins de la société et par rapport à la demande du marché de l'emploi.

L'analyse des différentes relations (a^* , b^* , c^*) présentées dans la **figure 3** permet d'analyser les quatre hypothèses posées au départ qui postule que les diplômés estiment que : (1) les contenus de la formation universitaire (connaissance théoriques et connaissances pratiques) sont insuffisants et peu satisfaisants pour le développement des compétences requise pour le marché de l'emploi ; (2) les compétences maîtrisées ne concordent pas avec les compétences jugées importantes pour l'insertion professionnelle, sauf pour les compétences d'analyse, de communication écrite et d'aptitude à apprendre ; (3) les compétences évaluées ne sont pas celles requises par le monde du travail ; (4) le système d'évaluation n'est pas objectif et il ne permet pas à tout le monde d'avoir les mêmes chances de réussite.

Les résultats de l'analyse de ces hypothèses se présentent comme suit :

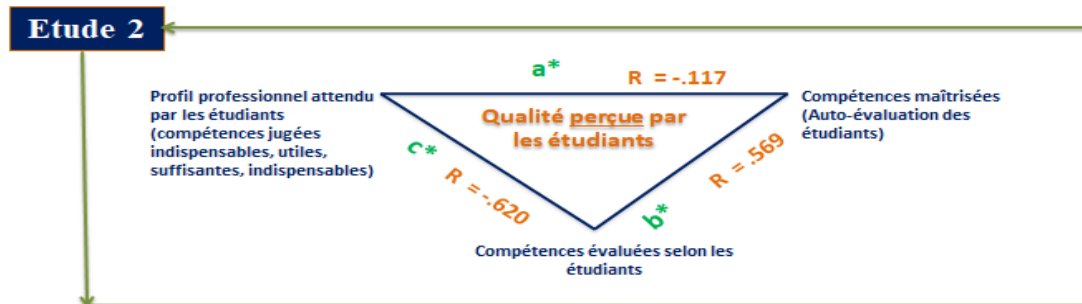


Figure 3 : Modélisation synthétique des principaux résultats de la 2ème étude

Lecture :

(a^*) Le coefficient de corrélation Bravais Person R ($R = -.117$) a confirmé l'absence de corrélation entre le profil du professionnel attendu par les étudiants et les compétences jugées maîtrisées.

(b^*) Le coefficient de corrélation Bravais Person R ($R = .569$) a confirmé une relation positive entre les compétences maîtrisées et les compétences évaluées selon les étudiants.

(c*) Le coefficient de corrélation Bravais Person R ($R = -.620$) a confirmé une relation négative forte entre le profil du professionnel attendu par les étudiants et les compétences jugées évaluées par les enseignants de l'ISEFC. Autrement dit, les compétences évaluées sont loin d'être celles attendues dans le profil professionnel.

Conclusion :

L'analyse de ces relations permet de constater que le curriculum de formation universitaire est jugé selon les étudiants peu pertinent, trop académique et trop en décalage par rapport aux exigences du développement d'un agir professionnel compétent.

Trois hypothèses de non correspondance entre le profil professionnel attendu par les étudiants d'une part et les compétences qui sont évaluées selon eux et d'autre part les compétences maîtrisées selon eux. Et pour finir une quatrième hypothèse a été analysée pour évaluer la pertinence du système d'évaluation pour l'insertion professionnelle selon les étudiants.

Pour l'essentiel les hypothèses ont été validées. Il n'y a pas de concordance entre le profil attendu par les étudiants (*satisfaction à l'égard de la formation, compétences jugées indispensables, utiles et utilisables, suffisantes, indispensables*) et les compétences maîtrisées (sentiment de compétence personnel) d'une part et les compétences jugées non maîtrisées d'autre part (a* et c*).

L'hypothèse de non correspondance entre le profil professionnel attendu par les étudiants d'une part et les compétences qui sont évaluées selon eux et d'autre part, les compétences maîtrisées selon eux, ne tient pas la route. Seule il y a une correspondance entre les compétences évaluées et les compétences maîtrisées, mais celles-ci ne sont pas celles attendues par le marché de l'emploi. Autrement dit, les étudiants sont d'accord pour dire qu'ils maîtrisent relativement les compétences qui sont évaluées, mais ces compétences évaluées et les compétences maîtrisées ne sont pas celles qui sont attendues par le marché de l'emploi (b*).

3.2.1. a*. Profil professionnel attendu par les étudiants (satisfaction à l'égard de la formation, compétences jugées indispensables, utiles et utilisables, suffisantes, indispensables) concorde avec les compétences maîtrisées (sentiment de compétence personnel) ?

Pour recueillir les perceptions des diplômés de notre échantillon sur cette importante question, nous avons fait porter l'évaluation des étudiants sur plusieurs dimensions : leur degré de satisfaction par rapport à la formation universitaire, l'utilité de celle-ci et des connaissances enseignées, le caractère plus ou moins suffisant de celles-ci, le caractère plus ou moins indispensable des contenus enseignés et des compétences développées et enfin la quantité de connaissances utilisées dans la vie professionnelle.

Deux hypothèses sont en lien avec cette relation (hypothèse 1 et hypothèse 2) de profil attendu par les étudiants (basé sur les 33 compétences attendues dans la littérature spécialisée pour le didacticien professionnel et pour l'enseignant intellectuel) et les compétences estimées maîtrisées par les étudiants. La première hypothèse postulait que les étudiants estimaient que les contenus de la formation universitaire (connaissance théorique et connaissances pratiques) sont insuffisants et peu satisfaisants pour favoriser le développement des compétences requises par le marché de l'emploi. Et la deuxième hypothèse postulait que la perception des compétences acquises au terme de la formation universitaire ne concorde pas avec la perception des compétences jugées importantes pour l'insertion professionnelle, sauf pour les compétences d'analyse, de communication écrite et d'aptitude à apprendre. Pour l'essentiel ces deux hypothèses ont été vérifiées. Cependant la dernière partie de l'hypothèse 2 doit être nuancée, comme nous allons voir dans l'analyse et la confrontation des données récoltées dans la présente étude.

Le tableau suivant synthétise l'ensemble des données récoltées dans cette étude :

Tableau 2 : Synthèse des résultats des données récoltés dans la 2ème étude

		Satisfaisant		Utile		Suffisant		Indispensable		Transfert dans la pratique
		-	+	-	+	-	+	-	+	
Formation générale Académique	Formation universitaire en général	69.6	30.4							Aucune Toutes
	Formation universitaire pour la culture générale (pôle académique)			60.8	39.2					
	Compétences acquises → préparent à un emploi actuel	80.3	19.6							
Formation professionnalisante	Formation universitaire prépare à une insertion professionnelle			67	32.9					
	Pas théoriques enseignées pour l'insertion professionnelle			77.2	22.8	79.8	30.2			
	Pas pratiques enseignées pour l'insertion professionnelle			91.2	8.8	93.7	6.3			
	Contenus enseignés pour l'insertion professionnelle							48.8	51.2	
	Compétences développées pour l'insertion professionnelle							72.1	7.9	
	Connaissances utilisées dans l'activité professionnelle									67.4 32.6

Nous avons fait un tableau de synthèse regroupant d'une part les trois questions relatives à la « formation générale » et les 6 questions à « la formation professionnalisante ». Pour les trois questions relatives à « la formation générale », la perception des étudiants est très négative en termes d'insatisfaction pour les deux premières et en termes d'utilité pour la troisième. C'est surtout ce dernier point qui est l'objet d'un jugement sévère de la part des diplômés : si 30.4% des diplômés sont « satisfaits » voir « très satisfait » de leur formation, 69.6% d'entre eux estiment que la formation est peu satisfaisante ou insatisfaisante.

En ce qui concerne la formation professionnalisante, la perception des étudiants est chaque fois négative à une seule exception près. La formation universitaire n'est pas utile pour préparer une insertion professionnelle, pour « les connaissances théoriques enseignées » et pour « les connaissances pratiques pour l'insertion professionnelle ». Et même pour ces deux derniers éléments c'est non seulement inutile mais ce n'est pas suffisant. Cette évaluation est très sévère, car elle touche une principale mission de l'université, à savoir le développement de connaissances théoriques et pratiques et l'apprentissage du transfert des acquis de la formation vers l'environnement social.

Quant à l'évaluation du caractère plus au moins indispensable des contenus enseignés et des compétences développées pour l'insertion professionnelle, les réponses des diplômés sont plus nuancées. Les étudiants estiment que « les contenus enseignés pour l'insertion professionnelle » sont indispensables (51.2%). Nous entendons un étudiant, de la section science humaine, dire : « Nous avons besoin des contenus disciplinaires car ils sont certes nécessaires pour enseigner et pour faire apprendre aux élèves, mais ce sont les outils de transposition sur le terrain, la façon de les didactiser et de les gérer en respectant les niveaux des élèves qui nous pose plus de problème que les contenus matière en soi ».

Et enfin, « les compétences professionnelles pour l'insertion professionnelle » sont jugées pas du tout indispensables pour le devenir professionnel des diplômés. Les dix compétences estimées les moins

maîtrisées par les étudiants sont toutes des compétences jugées importantes et indispensables pour la vie professionnelle.

Dans tout ce tableau, un seul résultat se dégage positivement, c'est celui de considérer que les contenus enseignés sont indispensables pour l'insertion professionnelle ; par contre tous ce qui concerne la formation générale n'est pas satisfaisant ou utile et les autres aspects de la formation dans une perspective professionnalisante, ne sont ni utiles, ni suffisants, ni indispensables, ni transférés dans la pratique en quantité suffisante.

Une analyse plus poussée du tableau (2) s'est imposé à nous pour répondre à une nouvelle question problème par laquelle nous nous sommes demandé si le profil professionnel attendu par les étudiants (compétences jugées indispensables, continue de formation utile et transférable, etc.) était en concordance avec les compétences estimées maîtrisées par les étudiants (sentiment de compétence personnel) ? (*Voir figure 3*). Pour se faire, nous avons fait porter l'évaluation des diplômés sur un ensemble de 33 compétences susceptibles d'être développées par la formation universitaire. Les étudiants étaient invités à exprimer leur degré de satisfaction par rapport aux compétences acquises pour l'insertion professionnelle et à estimer leur niveau de maîtrise de celle-ci.

Ces résultats montrent que, aux yeux des étudiants, la formation universitaire est axée plus sur les contenus que sur les compétences ; or, l'insertion professionnelle implique des compétences (De Ketele, 2000, 2013, 2010 ; Roegiers, 2011, 2012 ; Ben Sedrine, 2009). Les diplômés estiment que, seule une formation qui alterne les connaissances théoriques et le travail de terrain est vraiment indispensable pour faciliter l'insertion professionnelle. 50% d'entre eux déclarent avoir rencontré beaucoup de difficultés pour s'adapter à la vie professionnelle et pour s'outiller de méthodes pédagogiques qui leur permettent d'ajuster les connaissances acquises lors de leur formation universitaire au niveau des élèves dont ils ont la charge. Parmi les diplômés, 67.4% d'entre eux déclarent ne jamais utiliser ou n'utiliser que peu les connaissances acquises à l'université dans la vie professionnelle.

Ayant suivi une formation dans des filières de sciences humaines, certains d'entre eux étaient obligés de travailler dans des domaines qui ne font pas partie de leur formation universitaire. Des domaines, comme l'enseignement des langues, la littérature, l'histoire et autres, connaissent un taux de chômage en constante croissance. Sollety (2011), dans son article intitulé « *le chômage des diplômés, moteur de la révolte tunisienne* »¹², souligne que beaucoup de diplômés issus de cursus universitaires, dans le secteur tertiaire en particulier, se sont retrouvés déclassés une fois sur le marché de l'emploi. « *Ici, il n'est pas rare d'être servi à la pompe à essence par un jeune titulaire d'un master en sociologie, raconte un commerçant français installé à Sousse depuis 2009. La femme de ménage est licenciée d'anglais, le vendeur de fruits et légumes est docteur en mathématiques et ainsi de suite...* ». Cette situation est vécue, par les diplômés, comme un échec personnel dans la réalisation de ses projets personnels et professionnels. Les jeunes diplômés se trouvent devant l'obligation de faire des petits jobs non qualifiés pour survivre. Et là on se pose la question sur la mission de l'enseignement supérieur qui classe, mais aussi qui déclasse les diplômés sur le marché de l'emploi. Ce qui prive la société tunisienne d'une main d'œuvre hautement qualifiée et des intellectuels réflexifs, s'inscrivant dans un environnement sur lequel ils peuvent agir, enracinés dans une culture entrepreneuriale qu'ils peuvent comprendre et la

¹² Voir le journal électronique « Le Monde Afrique » sur le site suivant :
http://www.lemonde.fr/afrique/article/2011/01/07/le-chomage-des-diplomes-moteur-de-la-revolte-tunisienne_1462244_3212.html

développer, conscient des enjeux sociétaux et de la responsabilité qui leur incombe (De Ketele et al., 2016 ; NEHE, 2016).

3.2.2. b*. Les compétences maîtrisées (sentiment de compétence personnel) concordent avec les compétences évaluées (auto-évaluation par les étudiants)?

L'hypothèse de non concordance entre le profil professionnel attendu par les étudiants d'une part et les compétences qui sont évaluées selon eux et d'autre part, les compétences maîtrisées selon eux, ne tient pas la route. Il y a une correspondance seulement entre les compétences évaluées et les compétences maîtrisées, mais celles-ci ne sont pas celles attendues par le marché de l'emploi. Autrement dit, les étudiants sont d'accord pour dire qu'ils maîtrisent relativement les compétences qui sont évaluées, mais ces compétences évaluées et les compétences maîtrisées ne sont pas celles qui sont attendues par le marché de l'emploi (**b*** : *figure 3*).

Ces résultats se rapprochent plus ou moins de ce qui se trouve dans la littérature spécialisée. Drew (1998) a mené, par entretiens de groupe puis par questionnaires à grande échelle, une étude sur les compétences que les étudiants estiment avoir développées au cours de leurs études supérieures. Les résultats obtenus ont permis à Drew (1998) de dresser un inventaire des compétences attendues par les employeurs à savoir, l'adaptabilité, créativité, expression orale et écrite, capacité à travailler en groupe, ... etc. Il ressort des analyses de Drew (1998) que ce qui est mesuré par les examens universitaires traditionnels (évaluation des connaissances disciplinaires) n'est pas considéré, par les étudiants, comme le bénéfice principal de leurs études : ils ne citent, en effet, les connaissances spécifiques qu'en cinquième position. Quant à la compétence de résolution de problème et la créativité, les diplômés estiment qu'elles sont « les moins développées » lors de leurs études universitaires. Bien que la pensée critique, l'analyse, la synthèse, la résolution d'une tâche complexe, créativité, soient des compétences indispensables dans la vie professionnelle, elles ne sont citées qu'en dernier lieu. Ce dernier aspect nous interpelle, car on découvre, avec Drew (1998) que les compétences mises en avant dans le discours des employeurs ne sont pas celles développées par les études universitaires. Ces constats vont largement dans le sens de nos résultats. En focalisant l'attention sur les compétences développées par le système d'enseignement supérieur et notamment celles recherchées par le marché de l'emploi, Paul & Suleman (2005), ont mené une recherche qui visait, d'une part, l'identification des compétences valorisées par les diplômés de l'enseignement supérieur, et d'autre part, la reconnaissance des compétences recherchées par un secteur bancaire portugais.

Pour évaluer les gains des diplômés de l'enseignement supérieur européen, Paul & Suleman (2005) ont exploité la base de données du projet européen CHEERS (Careers after Higher Education : a European Research Survey). Cette exploration a permis de reconstituer les premières années de vie professionnelle de 35000 diplômés de l'enseignement supérieur de 1994-1995 enquêtés en 1999 dans onze pays d'Europe et au Japon. Les enquêteurs ont invité les diplômés à se prononcer, à partir d'une liste de trente-six compétences, sur le niveau acquis au moment de quitter l'enseignement supérieur et le niveau requis dans l'emploi occupé au moment de l'enquête. Les compétences les plus valorisées par les diplômés de l'enseignement supérieur européen et donc les plus recherchées par le marché de l'emploi sont les compétences en informatique et la maîtrise d'une langue étrangère (secteur industriel et tertiaire). Trois autres compétences semblent associées à un salaire plus élevé : la maîtrise d'un raisonnement économique, l'aptitude à apprendre et les compétences analytiques (secteur personnel). Quant au secteur public, ce sont les capacités à appliquer les règles et les règlements qui sont les plus rémunérées. De tels résultats montrent, selon Paul & Suleman (2005), que les conceptions pédagogiques encore trop souvent fondées sur le savoir restituer et que les exercices répétitifs doivent

être remises en question au profit de pédagogies qui donnent plus de place à la résolution de problèmes dans une famille de situations complexes. Ces analyses peuvent être confortées par l'étude de la relation entre les compétences évaluées par le système d'enseignement supérieur tunisien et les compétences jugées importantes pour l'insertion professionnelle.

3.2.3. c*. Le profil professionnel attendu par les étudiants (les compétences exigées dans le profil du didacticien professionnel) concorde avec les compétences évaluées selon les étudiants (auto évaluation des étudiants) ?

Le coefficient de corrélation Bravais Person calculé R ($R = -.620$) a confirmé une relation négative forte entre le profil du professionnel attendu par les étudiants et les compétences jugées évaluées par le dispositif d'évaluation de l'ISEFC (voir le c* : figure 3). Autrement dit, les compétences évaluées ne sont pas du tout celles attendues dans le profil professionnel d'un didacticien. Et pour identifier de façon plus nette les compétences pour lesquelles les diplômés jugent indispensables pour le devenir professionnel d'un didacticien et les compétences jugées indispensables au devenir professionnel, nous avons fait un tableau de synthèse regroupant d'une part les compétences attendues, par les étudiants, du profil professionnel du didacticien et les compétences jugées évaluées et d'autre part, les compétences non attendues par les étudiants et les compétences non évaluées par le dispositif d'évaluation ISEFC (voir le tableau 2).

Dans cette partie de la recherche, nous avons postulé que « *les diplômés estiment que les compétences attendues par le profil professionnel ne sont pas celles réellement évaluées par le dispositif d'évaluation de l'ISEFC* ». Notre objectif de départ était d'identifier les perceptions que se font les étudiants des compétences réellement évaluées par les examens proposés à l'ISEFC et la perception qu'ils se font des compétences indispensables pour le développement professionnel d'un didacticien. Pour ce faire, nous avons calculé un indice (% négatifs et % positifs)¹³ pour les compétences jugées indispensables pour le devenir professionnel d'un didacticien et les compétences estimées évaluées par les enseignants de l'ISEFC, lors des interrogations de fin de semestre ou de fin d'année.

Les résultats de nos analyses montrent que 26 (86.66%) compétences attendues par le profil professionnel sont jugées non évaluées par le dispositif d'évaluation proposé par les enseignants de l'ISEFC et seule 4 (13.34%) compétences sont, à la fois, jugées évaluées dans les examens de l'ISEFC et attendues par le profil professionnel. Mais 26 d'entre elles nous interpellent, car elles sont jugées non évaluées par nos diplômés, alors qu'elles sont en fait très demandées par les responsables de la vie professionnelle. Ceci va être confirmé par le relevé des compétences pour lesquelles les étudiants estiment indispensables pour le marché de l'emploi et qui ne sont pas évaluées par les enseignants universitaires.

Il ressort de ces résultats que le dispositif d'évaluation des acquis des étudiants est peu pertinent et exclusivement académique centré sur l'accumulation du savoir et de savoir-faire (capacité d'apprendre, capacité d'analyse, capacité à chercher des idées et des informations, connaissances propres à une filière, capacité de restitution d'un cours, capacité de mémorisation, capacité d'application de méthodes ou de règlement). Les diplômés sont conscients que ces compétences évaluées ne sont pas celles recherchées par les employeurs et par la société (sauf pour l'habileté manuelle). Les compétences de haut niveau taxonomique (telle que la résolution de problème, la réalisation du projet, la réflexivité, la créativité, etc.) sont non évaluées alors qu'elles sont jugées indispensables par le profil professionnel attendu par les étudiants. Ce décalage par rapport aux exigences du développement d'un agir

¹³ Voir l'annexe 10 de la présente recherche.

professionnel compétent remet en question le rôle de la formation et du système d'évaluation dans le processus de professionnalisation des étudiants.

Dans le même ordre d'idée, une quatrième hypothèse a été analysée. Elle postulait que les diplômés de l'université de Tunis estiment que le système d'évaluation n'est pas pertinent puisqu'il n'est pas objectif et il ne permet pas à tout le monde d'avoir les mêmes chances de réussite. Cette hypothèse se révèle tout à fait confortée. En effet, pas un seul étudiant ne s'est trouvé tout à fait d'accord avec l'affirmation que le système d'évaluation est objectif, et seulement un étudiant sur 158 s'est déclaré tout à fait d'accord pour dire que le système d'évaluation assure l'égalité des chances pour tous les étudiants. Le système d'évaluation à l'université pose d'autant plus de problèmes pour nos diplômés qu'il n'est pas clairement expliqué. Cette hypothèse se révèle tout à fait confortée.

Nous pouvons comparer nos résultats empiriques à ceux d'une part de De Ketele et Provoost (1999), tout en considérant que ces deux recherches ont des traits communs et spécifiques : (1) le trait commun concerne l'évaluation des effets des dispositifs d'évaluation des acquis sur le développement des compétences requises sur le marché de l'emploi ; (2) le trait spécifique concerne le contexte institutionnel, culturel et sociologique dans lequel se trouvent les diplômés interrogés. La recherche de De Ketele et Provoost (1999) avait pour objectif de voir d'abord, comment se pose le problème de l'examen oral dans des systèmes universitaires différents, à savoir belge, italien et canadien ; ensuite observer des professeurs lors de la passation des examens oraux à leurs étudiants ; et enfin identifier les perceptions que se font les étudiants et les enseignants sur la qualité des examens oraux (situation d'examen, le système de notation, la gestion de stress, les rôles respectifs du savoir, etc.) dans le contexte universitaire. La recherche a consisté à mener d'abord, des entretiens auprès de 10 professeurs belges, italiens et canadiens ; ensuite à observer 89 examens oraux de quatre professeurs de quatre disciplines ; et enfin, administrer deux questionnaires : le premier auprès de 157 étudiants et le deuxième auprès de 29 professeurs. Les dispositifs de recueil d'information ont été construits de façon parallèle et complémentaire.

L'analyse de ces quatre enquêtes dévoile les résultats suivants :

- Si les étudiants et les professeurs sont d'accord sur le fait que les notes attribuées correspondent en général à la prestation orale, les professeurs sont convaincus que cela correspond aussi au travail fourni par l'étudiant ; ce dernier est loin de penser la même chose à ce propos ;
- L'étudiant ainsi que le professeur ne perçoivent pas le stress de la même manière. Pour les étudiants, le stress est un facteur de réussite, tandis que, les professeurs estiment qu'il est un facteur d'échec. Aux yeux des étudiants, les facteurs les plus stressants sont liés à la matière mais, pour les professeurs les facteurs de stress les plus importants sont liés aux étudiants eux-mêmes.
- Sur la qualité de l'examen oral, les avis divergent selon les deux acteurs ; les étudiants expriment leur accord sur les affirmations suivantes alors que les professeurs expriment leur désaccord : « la chance est importante », « en 15 minutes, il est impossible d'évaluer la connaissance d'un étudiant », « l'examen oral est injuste car les étudiants n'ont pas les mêmes questions », « les professeurs sont toujours en retard », « l'erreur est fatale » et « avec un peu de chance, on réussit » ; en revanche, les étudiants marquent leur désaccord et les professeurs leur accord pour les affirmations suivantes : « l'examen oral est fiable », « l'examen oral est une occasion intéressante de rencontre avec les étudiants » et « l'examen oral permet d'évaluer réellement la performances d'une personne ».
- Pour « les raisons de bien réussir un examen oral », les professeurs et étudiants sont d'accord pour dire qu'il faut « bien structurer sa réponse », que « la connaissance de tout le cours » est

nécessaire et ce qui prime, c'est « la compréhension du cours » ; ils ne s'accordent pas par contre sur les raisons suivantes : « tirer les bonnes questions » et « la chance », « introduire des exemples dans la réponse » et « poser un jugement critique sur la matière du cours ».

Ces constats sont importants pour notre recherche dans le sens où ils insistent sur la nécessité d'avoir des critères d'évaluation transparents et pertinents. Ces résultats sont aussi intéressants dans la mesure où ils mettent en question la qualité des dispositifs d'évaluation de la communication orale. Ces derniers sont loin de répondre aux exigences de transparence, de validité et de pertinence.

4. Conclusion

Les résultats des deux études intégrées dans la présente recherche sur la qualité du curriculum de formation universitaire et ses effets sur le devenir professionnel des jeunes diplômés tunisiens, montre 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. Le dispositif de formation et le système d'évaluation des acquis des étudiants doit être impérativement amélioré. Le lien entre formation-emploi devrait être réinterrogé à la lumière des évolutions sociétales récentes et d'orienter les curriculums d'enseignement supérieur autour d'un profil d'un citoyen capable d'agir sur son environnement. Un curriculum qui articule la dimension de professionnelle à la réflexion sur un projet de société. Nos résultats suggèrent que complémentairement à une excellence élitiste, il est nécessaire de développer une « *excellence sociale et sociétale* » permettant à chaque étudiant de développer une expertise scientifique, une expertise professionnelle et une expertise citoyenne facilitant l'insertion professionnelle sur le marché de l'emploi.

Ce « *paradigme socialisant* », comme le fait remarquer De Ketele et al. (2016)¹⁴, devait animer toute politique de l'enseignement supérieur. Cet objectif est justifié en référence aux deux dimensions économiques est sociale : améliorer l'employabilité et l'insertion professionnelle, réduire les inégalités sociales. Dans cette conception, élever le niveau de qualification des étudiants devient un enjeu majeur « *pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun* » (Déclaration de Bologne, 1999, p.2). Ce texte met en avant la citoyenneté universelle, la démocratie et la formation d'un citoyen actif partie prenante des grands débats sociétaux.

La société tunisienne a besoin d'intellectuels pratiquant un raisonnement scientifique, s'insérant dans un monde du travail sur lequel ils peuvent porter un regard distancié, enracinés dans une culture qu'ils peuvent comprendre et développer, conscients des enjeux sociétaux et de la responsabilité qui leur incombe (De Ketele et al., 2016). De ce fait, toute formation reposant sur la seule base de connaissances académiques ne suffit pas, même si elle est nécessaire. Une formation de qualité doit mettre aussi l'accent sur les besoins du monde du travail et les besoins sociétaux.

Une réflexion sur le référentiel de formation est nécessaire dans ce cadre pour assurer la cohérence entre ces trois types de besoins : scientifiques, personnels et sociétaux. Une construction efficace, valide et pertinente du référentiel de formation ne serait pas complète sans une réflexion sur les stratégies d'évaluation et sur la capacité des dispositifs pédagogiques à aider les étudiants à mobiliser les

¹⁴ Selon l'Association Européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) et De Ketele (2014, 2015, 2016) toutes les institutions d'enseignement supérieur doivent inclure une forte ouverture aux dimensions sociale et sociétale de l'éducation supérieur. Les deux auteurs parlent d'une « excellence sociale et sociétale ».

connaissances scientifiques dans les champs professionnels et sociétaux. Si ces conditions sont remplies, on peut espérer former, à travers l'enseignement supérieur tunisien, un citoyen responsable capable de faire évoluer l'environnement social dans lequel il vit.

Bibliographie

- Bédard, D. & Béchar, JP. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aouadi, S. (2012). « La manière de la mise en œuvre du système LMD est défailante ». Une interview accordée à Akademia. Propos recueillis par Yosr Fercchichi, *Akademia*, n°6, pp. 6-7.
- Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : PUR.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Bernard H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.M. & al, (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck université.
- De Ketele, J.M. & Boussada, H., (2005). « L'évaluation comme indicateur de la qualité de formation universitaire : Etude empirique dans le cadre d'un Mastère de didactique spécialisé », communication présentée lors du 22ème congrès de l'Association International de Pédagogie Universitaire (AIPU) sur « *L'enseignement supérieur au XXIè siècle : de nouveaux défis à relever* », Université de Genève (Suisse), 12-14 septembre 2005.
- De Ketele, J.M. & Boussada, H., (2006). « L'évaluation comme indicateur de la qualité de formation universitaire : Etude empirique dans le cadre d'un Mastère de didactique spécialisé », communication présentée lors du 22ème congrès de l'Association International de Pédagogie Universitaire (AIPU) sur « *Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire* », Monastir (Tunisie), 15-18 mai 2006.
- Boussada, H. & De Ketele, J-M., (2008). « L'évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire : le point de vue des diplômés », In *Avaliação, Campinas ; Sorocaba, SP*, v. 13, n°1, p. 39-61.
- De Ketele, J.M. & Boussada, H., (2013). *Atelier de réflexion doctorale*. UCL Louvain : GIRSEF.
- De Ketele, J.M. (1998). L'enseignement supérieur au 21e siècle : vision et action (document de travail), in *L'enseignement supérieur face aux défis. Paris : document d'orientation au congrès national sur l'enseignement supérieur*, « Document UNESCO ».
- De Ketele, J.M., & Sall, H.N. (1997). Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité, in *Mesure et Evaluation en Education*, Vol 19, n°3, 119-142.
- De Ketele, J.M. (1997). L'enseignement supérieur au 21e siècle (résumé du document de travail), in *les actes de la consultation régionale, Dakar (Sénégal) 1-4 Avril 1997*, 83-111.
- De Ketele, J-M., (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. In *Cahiers de la Formation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- De Ketele, J.M., De Ketele, R., Draime, J. & Voglaire, F. (1987). Réussir une première candidature ingénieur. Rapport d'une enquête par questionnaire auprès de la première candidature en Sciences Appliquées l'UCL 85-86. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale.
- Drew, S. (1998). « Student's perceptions of their learning outcomes », *teaching in Higher Education*, 3/2, 197-217.
- Galand, B., (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*. Belgique : UCL Presses Universitaires de Louvain.
- Global University Network for Innovation (2007). Higher education in the world 2007 : Accreditation for quality assurance : what is stake ? Great Britain : « Guni series on the social commitment of universities 2 ».
- Heywood, R. (1985). *Job Analysis*. Birmingham : University press.

- Leclercq, D. (Ed). (2003). Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican *mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Les éditions de l'Université, (Bel).
- Hugues, C. & Acedo, C. (2014). Learning and competencies for the 21st century. Prospects, 172 (4), 503-626.
- Legendre, P. (2005). Species Associations : The Kendall coefficient of concordance revisited. Journal of Agricultural, Biological, and Environmental Statistics, Vol.10, n°2, pp.226-245.
- Paul, J.-J., & Suleman, F., (2005). « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? », Education et Société, 15/1, 19-43.
- Maroy, C. (2006). Ecole, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2001). « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête ». *Cahier de recherche du GIRSEF n°12*, Louvain-la-Neuve, Décembre 2001.
- Musselin C. (2008). *Les universitaires*. Paris : Découvertes.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rege Colet, N. (2002). Enseignement universitaire et interdisciplinaire. Bruxelles : De Boeck.
- Rapport du Comité National d'Evaluation, (2002). Les formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications. Paris : CNE. Ce rapport est disponible sur le site suivant : <http://www.cne-evaluation.fr>
- Raucent, B., (2006). Etre un enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- Roegiers, X. (Avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele). (2000). La pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- Roegiers, X. (2003). Des situations *pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck, « Pédagogies en développement ».
- Romainville, M. et al., (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck, « Perspectives en education & formation ».
- Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000527/0000.pdf>. Consulté le 05 mars 2014.
- Vinokur, A., (2011). « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », In *Educação, Sociedade & Culturas*, n°33, pp. 179-200.
- Wouters, P. & Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp.125-152). Bruxelles : De Boeck.

Typologie des critères qualité de la formation professionnelle (7474)

Yannick Miel

Lafayette Associés, Conservatoire national des arts et métiers, France

Mots-clés : qualité, formation professionnelle, typologie des critères

La présente communication s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche sur l'intégration des normes qualité dans les organismes de formation. La régulation du secteur de la formation professionnelle en France à travers une normalisation de la qualité nous renvoie à la question de la définition du « produit » de la formation et de ses spécifications (Chatel, 2006). Relevant de la prestation de service, la formation est par nature intangible et il existe une inséparabilité temporelle entre sa production et sa consommation. Ce constat nous force à réfléchir sur la qualité du processus de production du service comme vecteur de qualité identifié par le terme « servuction » (Boyer et Nefzi, 2009). Or il semble que ce soit cette approche qui a été retenue par le législateur avec l'établissement de 6 critères cadres dont tout financeur d'action de formation doit vérifier le respect par les organismes de formation qui bénéficient de l'éligibilité de leurs formations aux fonds publics. Les financeurs publics ont mis en place des mécanismes de contrôle de la conformité des organismes de formation via deux mécanismes principaux : l'obtention d'une certification qualité reconnue comme conforme aux 6 critères ou l'enregistrement d'éléments de preuve sur une plateforme partagée par plusieurs financeurs, appelée le Datadock. A cette phase de mise en conformité qui s'est étalée de janvier à septembre 2017, succédera une phase de contrôle en 2018. Dès lors, se pose la question de comment accompagner cette normalisation de la qualité au niveau de l'organisme de formation en évitant une simple recherche de conformité (Doucet, 2010), signe d'une certaine passivité dans la gestion de l'intégration de la norme (Zardet et Bonnet, 2010) ? Les « gourous » de la qualité, Crosby, Juran, Ishikawa, Deming, bien qu'ancrés dans le monde industriel, offrent des éclairages intéressants bien qu'insuffisants. Dans des travaux plus récents, tels que ceux de Beckford (2017), la qualité dans le secteur des services n'est pas identifiée comme un enjeu de standardisation et de contrôle mais comme reposant sur les compétences, les savoirs et l'éducation. A ce titre, nous nous sommes intéressés à la typologie des critères du principal référentiel qualité émis par les financeurs publics (Datadock), pour identifier si ces derniers pouvaient être agencés selon une logique de compétences. L'intérêt d'une typologie des critères qualité est de permettre l'identification de leviers d'actions pour améliorer la performance de l'organisation (Rascol-Boutard et Amans, 2011). Et l'approche par compétence offre la possibilité, par l'ingénierie de formation, de répondre aux besoins de l'organisme de formation.

Le référentiel Datadock a été mis en œuvre dans le cadre d'une recherche-intervention (Cappelletti, 2007), méthode dont l'un des principes de base est l'utilisation du conseil et de ses outils « comme une technologie de la recherche » (Savall, Zardet, 2004). Ainsi, avec la posture du consultant, 12 organismes de formation ont été accompagnés dans leur projet de mise en conformité avec la nouvelle réglementation française sur la qualité des organismes de formation. Le protocole de recherche a d'abord consisté à établir un diagnostic des pratiques de l'organisme de formation. Cela s'est matérialisé par un tableau reprenant chacun des 21 critères du référentiel Datadock où, sur la base d'une demi-journée d'interview du responsable de l'organisme de formation, ont été décrits l'état des pratiques pour chaque critère. Une colonne « recommandation » faisait apparaître l'effort à produire pour la mise en conformité. Une seconde étape a visé à faire valider ce diagnostic par le responsable de l'organisme de

formation et à accompagner pas à pas sa réponse au diagnostic (entretiens téléphoniques, réunions skype, échanges de mail). La dernière étape consistait en un « audit blanc » sur la base du référentiel et à rédiger pour chaque critère une description des pratiques « conformes » et à identifier les éléments de preuves produits. Les 12 organismes de formation ont vu leur dossier validé comme conforme par un financeur public avec parfois des demandes de précisions ou de rectifications.

Notre démarche a pour objectif d'étudier la typologie des critères sous l'éclairage des pratiques finalement jugées conformes par les financeurs afin d'identifier des ensembles cohérents du point de vue des compétences clés à mettre en œuvre au sein des organismes de formation. Si une première lecture des critères peut être faite grâce à l'approche par les processus telle que proposée par la norme ISO 29990 ; *Services de formation dans le cadre de l'éducation et de la formation non formelles - Exigences de base pour les prestataires de services* ; nous nous sommes intéressés aux types de conformité attendus. 4 catégories nous ont paru pertinentes : juridique / réglementaire, des procédures mises en œuvre, des évaluations de la satisfaction des parties prenantes et administrative. Cette classification est basée sur des questionnements selon ce que l'organisme doit prouver : doit-il démontrer une conformité juridique ? Doit-il attester de bonne foi une pratique conforme ? Doit-il décrire comment il procède ? Doit-il montrer sa capacité à évaluer ses propres actions en interrogeant les parties prenantes ?

Il apparaît d'un premier abord que les critères peuvent recouper plusieurs types de conformité en fonction des éléments de preuves attendus selon le référentiel et en pratique par les financeurs. Ensuite notre étude illustre les limites du référentiel pour engager les organismes de formation dans une démarche qualité au sens de la théorie de la qualité comme peut l'illustrer simplement, mais efficacement, la roue de Deming. Au final, nous proposerons un ensemble de compétences clés qui pourraient permettre de favoriser la mise en œuvre efficace et pérenne du référentiel dans les organismes de formation.

Bibliographie

- Boyer A., Nefzi A. (2009), La perception de la qualité dans le domaine des services : Vers une clarification des concepts, *La Revue des Sciences de Gestion* 2009/3 (n° 237-238), p. 43-54.
- Beckford J. (2017), *Quality, A Critical Introduction*, 4th Edition, Routledge 2017
- Cappelletti L. (2007), L'exploitation des pratiques professionnelles dans une recherche en audit et contrôle : apports de la recherche-intervention qualimétrique, *Revue Sciences de Gestion*, n° 59, p. 67 à 87
- Chatel E. (2006), Qu'est-ce qu'une éducation de « qualité » ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires, *Education et sociétés* 2006/2 (n° 18), p. 125-140
- Doucet C. (2010), *La Qualité*, Presses Universitaires de France
- Rascol-Boutard S., Amans P. (2011), Critères de qualité de la relation de service : une proposition de typologie, *Revue Sciences de Gestion*. 2011, Issue 79, p19-41
- Savall H., Zardet V. (2004), *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique. Observer l'objet complexe*, préface de Boje D. (Etats- Unis), Economica.
- Zardet V., Bonnet M. (2010), Intensification actuelle de la tétranormalisation : risques et bonnes pratiques émergentes, dans « Normes : Origines et Conséquences des Crises » coordonné par Bessire D., Cappelletti L., Pigé B., Economica

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

Rima Mawad

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

Mots-clés : modélisation, qualité de la formation universitaire, acteurs de l'évaluation

Aujourd'hui, la société universitaire de par le monde se voit plonger, bon gré mal gré, dans un tourbillon d'activités nouvelles et déifiantes en termes de 1) gouvernance et stratégie : planification stratégique, politiques et procédures, mécanismes de gouvernance et de participation, etc. ; 2) réforme académique et pédagogique : vision et approches éducatives, élaboration de référentiels de compétences, précision des profils de sortie ; 3) gestion de la formation : adoption de la culture des résultats d'apprentissage, révision des programmes en fonction des référentiels, innovation pédagogique et usage du numérique ; et 4) institution de culture et de pratiques d'évaluation externe et interne : s'évaluer et se faire évaluer institutionnellement, évaluer les programmes, les produits, etc.

Qu'elle soit institutionnelle, de programme ou pédagogique, l'évaluation est une situation à enjeux, une situation complexe car potentiellement conflictuelle, avec des rapports de pouvoir et des exigences méthodologiques et techniques qui compliquent encore plus la tâche (Tourmen, 2016, pp. 5-6). Notre expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur, longue et variée, nous a confirmé la complexité des processus évaluatifs aux différents paliers et systèmes en place.

De quelle évaluation s'agit-il ? Quoi évaluer et pourquoi ? Est-on sûr de bien évaluer ce que l'on cherche à évaluer ? Questions qui nous ont menée vers la présente recherche afin d'y trouver des réponses potentielles : Construire un modèle de l'évaluation permettant d'assurer la qualité de la formation universitaire et qui émergerait d'une vision d'acteurs de l'enseignement supérieur dans le contexte libanais.

Par ailleurs, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur libanais a mis en place un chantier pour la réglementation et le développement du secteur de l'ES en collaboration avec ses partenaires nationaux, dont l'Association des universités du Liban, et avec ses partenaires internationaux dont l'Agence universitaire de la francophonie – AUF – Bureau du Liban.

Dans le cadre du projet E-TALEB¹⁵, le lancement officiel du « Cadre libanais des normes professionnelles pour l'enseignement et le soutien de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur », connu sous l'acronyme anglais LBPSF¹⁶, a eu lieu à l'Université Saint-Esprit de Kaslik. Le LBPSF est un ensemble de normes professionnelles pour l'enseignement et le soutien de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Ce cadre de référence développé par un consortium d'universités libanaises et européennes 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

¹⁵ Excellence in Teaching and Learning in Lebanese Universities (E-TALEB). Projet cofinancé par ERASMUS+ de l'Union européenne – EU.

¹⁶ Lebanese Professional Standards Framework.

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 à l'usage de tous les acteurs et aux différents niveaux du système éducatif, y compris les étudiants.

La méthodologie a été construite et menée en deux phases impliquant chacune un échantillonnage, une collecte et un traitement de données distincts. La phase de construction du Modèle a été menée selon la technique Delphi (Mayer & Ouellet, 1991, p. 77) avec un échantillon (Beaud, 2003, p. 226) d'enseignants universitaires typique parmi les membres de l'ADMEE, section libanaise. La phase de validation du prototype a été effectuée selon un échantillonnage théorique en deux panels, un panel d'experts nationaux et un autre d'acteurs locaux représentant toutes les parties prenantes en plus du groupe Delphi.

Construit dans une logique systémique, le Modèle s'articule autour de quatre systèmes en interaction : microsystème (pédagogique), le mésosystème (pilotage), le macrosystème (politique) et le chronosystème. Il met en tension trois axes d'Acteurs concernés et d'Actions visées : Étudiant-Apprentissages, Enseignant-Enseignements et Management-Programme. Ces axes sont uniformément présentés selon la structure suivante :

- Vision éducative de la formation universitaire, de l'enseignement, de l'étudiant et de l'apprentissage au supérieur.
- Vision et Modèle de l'évaluation relatifs à chacun des axes retenus.
- Valeurs, principes et éthique en question en jeu.
- Qualité recherchée propre à l'axe et à la vision éducative.

Les dimensions et composantes sont détaillées dans une logique de trajectoire en quatre temps allant de l'amont (offre et demande) à l'aval (effets et impact).

Selon les trois groupes de validation, le Modèle constitue un cadre de référence :

- Culturel permettant une vision commune bien fondée théoriquement
- Stratégique et opérationnel car **Modèle de gestion**
 - **De la formation universitaire**, essentiel pour la planification stratégique et pour la gouvernance.
 - **De l'évaluation** : support d'amélioration institutionnelle procédures d'évaluation, suivi et développement de programmes, conception de nouvelles formations...
 - **D'Autogestion** : outil de développement des capacités de tous les acteurs.

Il est **porteur de sens** multiples quant à la qualité voulue de la formation universitaire et à la complexité des processus d'évaluation. Il tente de rendre intelligible ce qui est effectivement important, d'éclairer les *intentions* de l'Évaluation et de l'Évaluateur (multiple) et de fournir des éléments de réponse aux questionnements éthique et politique soulevés lors d'un processus d'évaluation.

Bibliographie

- Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 211-242). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*. Vol 3 2d edition, 37-43.
- ERASMUS+. (2017). *National Erasmus+ Office - Lebanon*. Retrieved Mars 13, 2017, from National Erasmus+

- Office – Lebanon : <http://erasmusplus-lebanon.org/>
- E-Taleb Project. (2017). *Le cadre libanais des normes professionnelles pour l'enseignement et le soutien de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Beyrouth : E-taleb Project.
- Fave-Bonnet, M.-F., & Curvale, B. (2013). Approches comparées en évaluation. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout, *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 261-272). Bruxelles : De Boeck.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D., & collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- TEMPUS-ADIP. (2013). *Direction générale de l'Enseignement supérieur*. Retrieved Mars 15, 2017, from Tempus.adip.org: <http://www.tempus-adip.org/partenaire/english-direction-generale-de-lenseignement-superieur/>
- TLQAA+. (2016). *National ERASMUS+ Office - Lebanon*. Retrieved Février 6, 2017, from erasmusplus-lebanon.org: <http://erasmusplus-lebanon.org/>
- Tourmen, C. (2016). Apprendre à évaluer, Editorial. *Éducation permanente*. N 208 - 3, 5-8. Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes. Dispositifs. Outils*. Bruxelles : De Boeck.

Session 2

Atelier A.1.2

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

Mots-clés : critères de qualité de l'évaluation certificative, approche par compétences, politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

Les politiques en matière d'évaluation des apprentissages des étudiants ont été un terreau fertile de transformations successives dans la dernière décennie (Bélair & Dionne, 2009 ; Carette & Dupriez, 2009 ; Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2010 ; Laveault, 2009 ; 2014). En plus d'avoir des incidences sur les pratiques enseignantes, les politiques en matière d'évaluation orientent les décisions des établissements qui doivent rendre compte de la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages (Michaud & Leroux, 2016). Dans le contexte de l'enseignement supérieur au collégial, dont les programmes visent le développement des compétences, les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) sont garantes de la qualité de l'évaluation certificative. La présente étude a pour but de documenter l'aspect de l'évaluation certificative présente dans des PIEA sous l'angle des critères de qualité.

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 collège 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, certains auteurs identifient des caractéristiques (Durand & Chouinard, 2012 ; Tardif, 2006 ; Scallon, 2004) qui doivent guider les pratiques évaluatives. 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.

Alors, est-ce que les PIEA renferment les éléments assurant une qualité de l'évaluation certificative en lien avec l'approche par compétences ? L'objectif de la recherche est de documenter l'aspect de l'évaluation certificative (sommative) présente dans des PIEA sous l'angle de ses critères de qualité. Plus spécifiquement, nous souhaitons répondre à la question suivante : est-ce que les PIEA renferment les éléments assurant une qualité de l'évaluation certificative en lien avec l'approche par compétences ? Dans le cadre de la présente 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) a été analysé 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.

Antérieurement à l'approche par compétences, les programmes d'études étaient formulés par objectifs. Cette approche a conduit au morcellement des apprentissages (Louis & Bédard, 2015 ; Nguyen & Blais, 2009 ; Roegiers, 2010 ; Scallon, 2015). Associées aux instruments de mesure (Mottier Lopez, 2013 ; Nguyen & Blais, 2007), les principaux critères pour s'assurer de la qualité de l'évaluation sont la validité et la fidélité issues du paradigme de la mesure. L'approche par compétences, qui s'appuie plus particulièrement sur les théories cognitives, exige plutôt une évaluation qui place l'étudiant au cœur de la réalisation de tâches complexes. Or, ce changement de paradigme entraîne la révision des critères de qualité. À l'instar de quelques auteurs qui se sont penchés sur de nouveaux critères (Lafortune, 2008 ; Leroux & Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015 ; Roegiers, 2017), pour les fins de notre étude, nous avons retenu les définitions qui suivent et qui ont servi de cadre de référence pour l'analyse des politiques.

D'abord, la **validité** correspond à la relation entre la décision prise par l'enseignant et l'intention exprimée par celui-ci. (Baribeau, 2015 ; Bélair, 2007 ; Gerard, 2008). Un rapport étroit existe entre ce qui est enseigné, appris et évalué (Baribeau, 2015 ; Bélair, 2007 ; Gerard, 2008 ; Lafortune, 2008 ; Leroux & Bélair, 2015). Quant à la **crédibilité**, elle concerne le choix du type d'information à recueillir et les outils de jugement qui auront un impact sur la décision (Baribeau, 2015 ; Roegiers, 2004). La **fiabilité**, elle, se définit comme l'aptitude des informations à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par quelqu'un d'autre, dans d'autres conditions (Baribeau, 2015 ; De Ketele & Roegiers, 1997 ; Gerard, 2008 ; Lafortune, 2008 ; Lemenu & Heinen, 2015 ; Leroux & Bélair, 2015 ; Roegiers, 2004). La fiabilité doit aussi s'appliquer au jugement et à la décision. La **transparence**, consiste à communiquer aux étudiants la planification des modalités d'évaluation, les critères d'évaluation et les outils qui permettent de porter un jugement (Scallon, 2015, Leroux & Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015). De plus, la **pertinence** d'une décision est établie lorsqu'il y a une adéquation au sein de la communauté concernée entre les informations recueillies et les critères de décisions pour la certification (Lemenu & Heinen, 2015). Lorsque les tâches se rapprochent d'une situation authentique, elles auront une plus grande pertinence (Roegiers, 2017). Aussi, une évaluation qualitative s'avère plus

pertinente dans une approche par compétences (Lasnier, 2014 ; Leroux, 2010 ; Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2004). La **cohérence** tient au fait que le professeur doit s'assurer que tous les moyens planifiés sont complémentaires et répondent en globalité à ce qui était visé dans le cours. (Leroux & Bélair, 2015). Par ailleurs, la **rigueur** est une qualité qui vient chapeauter l'ensemble des critères. Pour être rigoureux dans le processus d'évaluation, il faut passer par la transparence, la pertinence, la fiabilité, etc.

S'il est certain que l'évaluation dans une approche par compétences nécessite une transformation des pratiques, selon les résultats obtenus de notre étude documentaire, il n'est cependant pas assuré que les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages favorisent les changements exigés. En effet, les résultats de la recherche confirment qu'aucune des politiques n'intègre les huit critères de qualité. Seules l'équité et la transparence sont des qualités repérées à l'intérieur de chacune des PIEA. Afin que les PIEA soient réellement un gage d'une évaluation de qualité selon l'approche par compétences, elles devraient être révisées de sorte que tous les critères de qualité soient présents et axés sur les étapes du processus d'évaluation. Par ailleurs, afin de cesser de perpétuer l'évaluation dans une approche par objectifs par le biais d'une évaluation sommative continue, il semble incontournable de développer des dispositifs d'évaluation certificative qui sollicitent le jugement professionnel de l'enseignant (Leroux, 2016 ; Leroux & Bélair, 2015 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Les PIEA qui guident les pratiques évaluatives des enseignants dans un cours doivent fournir les lignes directrices pour prendre le virage de l'approche par compétences (Michaud & Leroux, 2016).

Références bibliographiques

- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation des enseignants du secondaire IV et V des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*, thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.) *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 330-353). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Bélanger, D.-C., & Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal, QC : Collège de Maisonneuve.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2012). *L'application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes. Pour des évaluations justes et équitables*. Québec : Gouvernement du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV (1), 25-37. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquee-2010-1- page-25.htm>.
- De Ketele, J.-M. (2013). *Les tâches complexes et leur évaluation*. Entretien avec Jean-Marie de Ketele. Communication présentée à la journée d'étude en évaluation, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel, Suisse.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Gerard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences, guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Gilliéron Giroud, Patricia & Ntamakiliro, Ladislav (éds). (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?*. Berne : Lang.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages, Dans Lafortune, L. et Allal, L. (dir.) *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et Genève*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal, QC : Guérin universitaires.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des*

- apprentissages* (3e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après ? *Éducation et francophonie*, XLII (3)
- Lemenu, D. & Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles : de Boeck.
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences, In Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (dir.) *Processus de jugement dans les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Leroux, J. L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur, In Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65- 104). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC
- Leroux, J. L. (2012). Comment des enseignantes et des enseignants évaluent-ils les compétences ? In St-Pierre, L. (dir.2012) *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche*. (p. 51-73). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse de pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke. Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (NR62810).
- Louis, R. & Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur, dans Leroux, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 197-249). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : de Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation, *Revue française d'administration publique*, 148 (4), p.939-952.
- Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5-34.
- Nguyen, D.-Q. & Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8 (4), 232-250.
- Paquay, L., Defêche, N. & Dufays, J.-L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant ? Dans Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. & Huynen, A.-M., *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Presses universitaires de Louvain.
- Roegiers, X. (2017). *De la connaissance à la compétence*, P.I.E. Peter Lang.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation, des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, Bruxelles : De Boeck. Pédagogies en développement.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du nouveau pédagogie inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

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

Mots-clés : méthodologie d'évaluation, assurance qualité, politiques de l'enseignement supérieur

Cette communication expose pourquoi et comment une agence qualité – 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 consultation auprès des acteurs clés de l'enseignement supérieur 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 déployé sera décrit. Les premiers résultats seront présentés en termes de perspectives d'évolution méthodologique à confirmer par le législateur.

1. Contexte, facteurs et finalités du changement visé

À l'instar de nombreuses agences qualité en Europe, l'histoire de l'AEQES est relativement récente. Créée par décret en novembre 2002, elle a démarré en 2004 ses premières activités qui, faute de moyens structurels, furent d'abord modestes. En février 2008, des modifications sont apportées au cadre légal pour augmenter l'efficacité du dispositif et rapprocher les pratiques de l'Agence des principes des « Références et Lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (ESG) ».

Dans le cadre d'une approche formative, l'AEQES met en œuvre, de manière cyclique, des évaluations programmatiques. Elle rend compte de la qualité de l'enseignement supérieur en œuvrant à son amélioration constante.

Cependant, l'expérience acquise d'une part, et les changements nécessaires pour suivre les recommandations de l'ENQA (*European Association for Quality Assurance*) suite aux évaluations successives de l'Agence en 2011 et 2016 d'autre part, sont à l'origine d'évolutions méthodologiques avérées indispensables. De plus, le contexte de l'enseignement supérieur en CFB a été modifié en profondeur par le décret Paysage du 7 novembre 2013 avec, notamment, la création d'une structure fédérant l'ensemble des établissements.

Ces différents facteurs, tant européens que nationaux, étaient enfin à confronter avec les feedbacks des établissements et analyses d'impact auxquelles procède l'AEQES. Ainsi, l'Agence est particulièrement sensible aux problématiques de la charge de travail liée aux évaluations, du transfert effectif entre programmes des « acquis » d'une évaluation externe ou encore du souhait d'une plus grande autonomie de certains établissements dans la gestion de leur système d'assurance qualité.

Si la méthode et le référentiel actuels d'évaluation des programmes ne sont pas remis en cause et sont même reconnus positivement tant par les acteurs de terrain que par l'ENQA, une évolution est toutefois nécessaire pour :

- au niveau international, mieux garantir la robustesse et l'efficacité de l'approche formative adoptée par la CFB et donc renforcer la visibilité de la qualité de ses diplômes et diplômés ;
- au niveau des établissements, mieux soutenir leur autonomie et le développement de leur système interne de management de la qualité (SMQ).

2. Processus participatif de développement d'une nouvelle méthode d'évaluation

L'approche adoptée par l'AEQES s'appuie sur les valeurs de « dialogue et co-construction » identifiées dans sa note stratégique ainsi que sur les ESG 2.2 et 3.1 relatifs à la conception de méthodologies adéquates et à la gouvernance et au travail des agences qualité. L'implication des parties prenantes va au-delà de la prise d'informations à des fins de régulation des processus. D'une part, la notion de parties prenantes englobe les acteurs internes et externes d'une institution. D'autre part, l'implication attendue recouvre plusieurs registres d'action : fourniture d'avis, décision, mise en œuvre d'action, élaboration, prise de responsabilité, etc.

Le caractère « participatif » de la démarche n'est pas que formel, il est une condition de qualité de la réflexion menée tant dans son processus que dans son résultat. Ici, les principaux critères de qualité visés sont l'efficacité et la pertinence.

Les étapes de cette démarche peuvent être synthétisées ainsi :

Tableau 1 : Etapes clés de la démarche prospective et participative de l'AEQES

Dates	Etapes	Productions
Avril 2015	<ul style="list-style-type: none"> Mise en place du groupe de travail « Perspectives » (GTP) 	
Avril 2015 à mai 2016	<ul style="list-style-type: none"> Etat de l'art Rédaction d'un rapport intermédiaire présentant différents scénarios possibles pour l'évaluation externe 	Rapport intermédiaire : http://aeqes.be/documents/Rapport%20interm%C3%A9diaire%20Perspectives_20160707.pdf
Septembre 2016 à avril 2017	<ul style="list-style-type: none"> Information des parties prenantes Elaboration des questionnaires, recueil et traitement des données Rédaction de deux rapports d'analyse des données Rédaction d'une « note d'approfondissement » comportant synthèse du contexte, principes de référence et proposition de scénario d'évolution méthodologique pour l'AEQES 	Rapports d'analyse : http://aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=561
Avril 2017 à août 2017	<ul style="list-style-type: none"> Consultation sur la « note d'approfondissement » : <ul style="list-style-type: none"> Avis écrits demandés aux instances représentatives de la CFB, à des agences qualité européennes et à des experts internationaux Séances de présentation sur la note Focus-groups avec des parties prenantes Rédaction du rapport final 	Note d'approfondissement Synthèse des avis reçus (non publiés à cette étape) Rapport final
Septembre et octobre 2017	<ul style="list-style-type: none"> Discussion et validation du Rapport final par le Comité de Gestion de l'AEQES 	Rapport final
A partir de novembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> Diffusion du rapport auprès des parties prenantes Journée d'étude AEQES sur la Conduite du changement (10 novembre 2017) Contribution à l'élaboration d'un nouveau décret 	Nouveau décret sur l'assurance qualité en CFB

3. Deux propositions clés dont l'opérationnalisation doit être co-construite.

Au moment de la rédaction de cette contribution, deux propositions clés se dégagent mais doivent encore, en particulier concernant leur opérationnalisation, faire l'objet d'une validation par le Comité de Gestion de l'AEQES et le législateur.

La méthodologie d'évaluation externe doit prendre en compte de manière plus complète et systémique la manière dont une institution oriente, développe, gère et évalue sa mission d'enseignement supérieur. En conséquence, la nouvelle approche prévoit de compléter l'approche programme actuellement en œuvre **par un volet institutionnel, centré sur l'enseignement**. Pour autant, il s'agit de définir clairement les périmètres et référentiels des deux volets de l'évaluation externe pour assurer la couverture des ESG sans redondances contre-productives. Dans la visée d'une mise en œuvre plus aboutie du double principe d'autonomie et responsabilité des établissements, la proposition différencie également plusieurs modalités d'évaluation externe des programmes :

- Évaluation initiale (diagnostic complet) pour les programmes qui n'ont jamais été évalués par l'AEQES ;
- Évaluation continue (ciblée sur le processus d'amélioration continue) pour les programmes évalués depuis 2009-2010 ;
- Reconnaissance possible, selon des conditions et critères définis, des évaluations externes de programme menées par d'autres opérateurs ;
- Gestion possible, pour les établissements dont la robustesse du SMQ aura été attestée lors d'une évaluation institutionnelle externe, de l'évaluation externe de ses programmes.

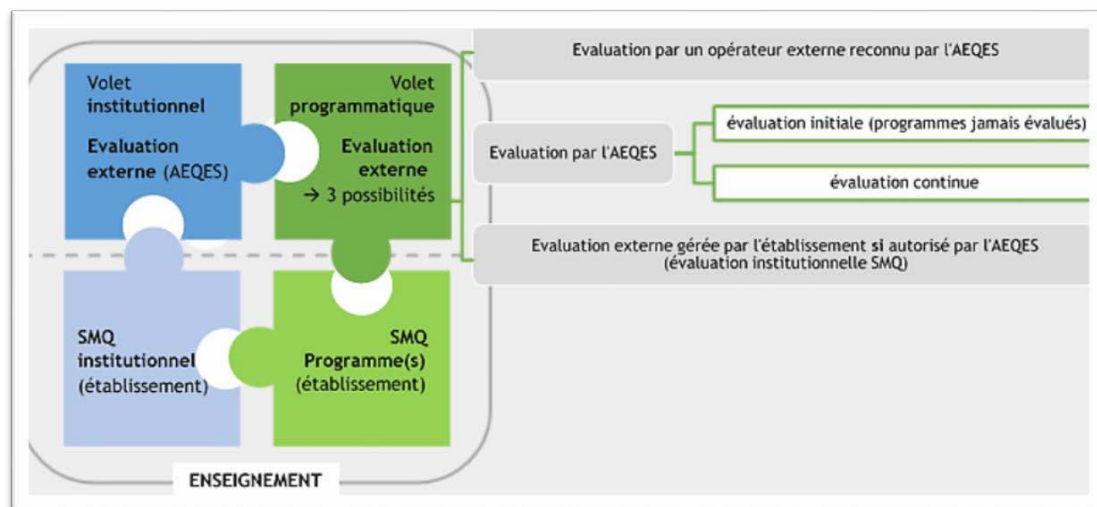


Figure 1 : Articulation entre les différents volets de l'assurance qualité

L'évolution méthodologique nécessite un déploiement progressif sur plusieurs plans :

- Une phase pilote de co-élaboration méthodologique (notamment en termes de référentiel) est envisagée. Elle impliquera un nombre d'établissements volontaires, représentatifs d'une variété de contextes, en ce compris différents développements de démarches qualité. Elle se conclura par un bilan conduisant à des ajustements.
- Pour soutenir le renforcement des SMQ au rythme et selon les objectifs de chaque établissement, ce dernier pourra déterminer quand il sollicitera le volet « évaluation institutionnelle externe ».

Conclusion

Le véritable bilan, notamment quant à la pertinence de la nouvelle méthodologie d'évaluation, ne pourra se faire qu'à la fin de la phase pilote, puis du 1^{er} cycle d'évaluation externe. À ce jour, le constat principal

concerne la démarche participative engagée avec les parties prenantes. En effet, elle s'est révélée être tant un processus de co-construction d'un modèle méthodologique d'assurance qualité original et contextualisé, qu'un processus de renforcement de la confiance indispensable à une approche formative.

Bibliographie

- Aubert-Lotarski, A. et al. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. L'évolution des relations entre la recherche et le politique en Communauté française de Belgique. In : *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (18), 121-130.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*. Bruxelles, De Boeck/Éditions du Renouveau pédagogique.
- Bollaert, L. (2014). *A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education. With a special focus on professional higher education*. Brussels, European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE).
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (93), juin. Lyon : ENS de Lyon.
- European Quality Assurance Register (EQAR). (2014). *Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area. RIQAA Final Project Report*, Bruxelles, EQAR.
https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/riqaa/WP5_RIQAA_Report_final.pdf
- Références et Lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG 2015). http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20French_by%20R%C3%A9seau%20FrAQ.pdf

Session 3

Atelier A.1.3

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

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

*Université de Genève, Suisse

**Service formation et développement Genève, Suisse

Mots-clés : jugement évaluatif, alignement, référentialisation

La composante évaluative d'un plan d'études n'étant pas toujours spécifiée, il revient alors aux enseignants de concevoir des pratiques et des instruments qui sont en cohérence avec les visées définies. Cette situation peut être interprétée par eux comme un écueil car elle alourdit leur responsabilité pédagogique : ils ont en effet non seulement la tâche de l'opérationnalisation mais doivent, en outre, préserver une certaine équité dans le traitement de leurs élèves. Cet écueil est d'autant plus manifeste lorsqu'ils sont confrontés à une modification du curriculum (Tessaro, Gerard & Giglio, 2017). Bien que les pratiques évaluatives des enseignants visent à assurer une cohésion interne dans la transposition curriculaire (Laveault, Dionne, Lafontaine, Tessaro & Allal, 2014), elles comportent une marge irréductible d'imprévisibilité qui échappe à la planification (Jonnaert, 2011). 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* (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012).

En Suisse romande, un nouveau plan d'études (PER) a été récemment introduit. Défini comme un référentiel d'enseignement/apprentissage, les degrés de maîtrise attendus ne sont que sommairement spécifiés. Afin d'aider les enseignants à planifier leurs séquences d'enseignement et à mettre en œuvre des situations qui correspondent aux compétences visées, des nouveaux moyens (ou manuels) d'enseignement romands (MER) sont progressivement proposés. Pour effectuer le bilan des apprentissages, ces outils soutiennent ainsi le travail complexe et permanent de référentialisation des enseignants (Figari, 1994). Si ces outils participent à l'alignement (Biggs, 1996) et facilitent les pratiques d'enseignement, de nouveaux enjeux pour l'évaluation apparaissent. Parmi ceux-ci, concepteurs, formateurs et enseignants relèvent la difficulté d'évaluer les apprentissages dans des tâches complexes. 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 (Mottier Lopez et al., 2012), des entretiens individuels ont été menés avec une dizaine d'enseignants de l'école primaire (degrés 5-6 Harmos, élèves de 8-9 ans). Pendant ces entretiens, chaque enseignant a corrigé plusieurs copies d'élèves en verbalisant ses interprétations et ses raisonnements. Des rencontres complémentaires ont par ailleurs permis aux enseignants qui avaient construit conjointement un contrôle écrit de prendre des décisions communes lors d'hésitations. Outre les copies des élèves, les outils d'évaluation certificative (contrôles écrits, référentiels, correctifs) ont été recueillis. Par ailleurs, des informations ont été prises à propos des séquences d'enseignement menées en amont, des objectifs d'apprentissage évalués, du choix des items et du barème.

Une première étude, présentée précédemment, 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 définies par cette discipline dans le plan d'études et les types de tâches utilisés. Les résultats de nos analyses concernant ce troisième aspect, effectuées notamment à l'aide de la typologie de De Ketele (2016), indiquent globalement que les tâches d'application de savoirs et savoir-faire sont les plus fréquentes et toujours contextualisées. Les tâches complexes sont quant à elles peu présentes et réparties de façon inégale entre les enseignants. Ces résultats questionnent l'alignement et la cohérence entre les situations d'évaluation et celles promues par les manuels d'enseignement. Le guide didactique précise en effet qu'en situation d'évaluation il s'agit d'équilibrer les situations de restitution, d'application et de mobilisation (UMER, 2014). Il apparaît en outre que si les enseignants placent fréquemment leurs élèves dans des situations de questionnement et d'analyse et leur demandent de formuler des hypothèses en les argumentant, ces compétences ne sont que peu évaluées de façon certificative.

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 (Tourmen, 2009), faite d'allers et retours entre les référents et la construction de référés et qui passe par une « triangulation » des informations à partir de plusieurs sources de données (Allal & Mottier Lopez, 2009). La production d'une appréciation peut ainsi être considérée comme une multitude d'évaluations successives et provisoires qui s'ajustent progressivement. Ce processus a parfois lieu à des moments différents, notamment lorsqu'il s'agit de confronter des points de vue avec un-e collègue.

A l'aide des verbatim, nous avons mis en évidence les hésitations et les hypothèses des enseignants à propos des erreurs constatées chez les élèves, les référents évoqués par eux et leurs décisions, provisoires et définitives. Nous avons ensuite schématisé les différentes étapes par lesquelles passent

les enseignants lorsqu'ils constatent un écart entre la réponse de l'élève et la réponse attendue, jusqu'à la décision finale. Il s'agit, de cette façon, d'illustrer de façon détaillée les cheminements réalisés et plus généralement la construction progressive du jugement professionnel. Les différents exemples montrent comment sont successivement convoqués, lors d'hésitations, plusieurs référents, formels mais aussi le plus souvent implicites (valeurs personnelles, culture d'établissement, caractéristiques de l'élève) et propres à la situation d'évaluation (Mottier Lopez, 2012).

Après l'analyse des différents processus de jugement, il apparaît que les hésitations des enseignants surviennent lorsque l'item du contrôle écrit concerne une tâche complexe dans laquelle l'élève doit produire un texte, lorsque la formulation de la consigne est ambiguë et les critères insuffisamment formalisés. Par ailleurs, nous avons pu observer que si une culture d'établissement d'évaluation collaborative tend à se développer, elle peut inciter systématiquement les enseignants à consulter leurs collègues en cas de doute, sans convoquer d'autres référents qui pourraient les aider à prendre une décision éclairée.

Références

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation, des démarches de triangulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 22, 25-40.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- De Ketele, J.-M. (2016). *L'évaluation des compétences : passer d'une posture de contrôle à une posture de la reconnaissance*. Conférence du 18 janvier, Espace Louis-Agassiz, Neuchâtel.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Laveault, D., Dionne, E., Lafontaine, D., Tessaro, W. & Allal, L. (2014). L'évaluation des compétences en salle de classe : régulations entre politiques et pratiques. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Ed.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck. Collection Le point sur... Pédagogie.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 18, 159-175.
- Tessaro, W., Gerard, F.-M. & Giglio, M. (2017). Changements curriculaires : un levier pour les pratiques évaluatives des enseignants ? *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(2).
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 22, 101-119.
- UMER (2014). *Guide didactique à l'usage des enseignant-e-s. 5^e-6^e. Sciences Humaines et Sociales. Géographie*. Neuchâtel : CIIP.

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

Mots-clés : dispositif d'évaluation, approche par compétences, enseignement supérieur

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 (Hadji, 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).

Les réformes en éducation au Québec ont entraîné le remplacement des programmes formulés par objectifs, par de nouveaux programmes élaborés selon l'approche par compétences. Celle-ci s'appuie sur les théories cognitives qui s'intéressent au traitement de l'information opéré par le sujet dans la réalisation de tâches complexes. Or, un programme d'études formulé par compétences conduit à une transformation des pratiques évaluatives (Paquay, 2002 ; Scallon, 2004, Tardif, 2006). Selon des chercheurs (Bélanger et Tremblay, 2012 ; Leroux, 2010 ; Nguyen et Blais, 2007), l'évaluation demeure ancrée dans l'approche par objectifs qui utilise une démarche sommative. Il est donc impératif de former les futurs enseignants à de nouvelles pratiques évaluatives en cohérence avec l'approche par compétences.

Notamment, les caractéristiques de l'évaluation qui sont liées à cette approche, en plus d'être enseignées lors de la formation en évaluation, doivent être utilisées dans le dispositif d'évaluation à même le cours. Entre autres, les futurs enseignants doivent réaliser des tâches complexes en situation authentique (Leroux, Hébert et Paquin, 2015 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006) leur permettant une réflexion critique. Pour se faire, des stratégies comme l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs seront privilégiées. De plus, une autre caractéristique de l'évaluation en lien avec l'approche par compétences consiste en une évaluation qualitative (Lasnier, 2014 ; Leroux, 2010 ; Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2004). Par ailleurs, dans la perspective du jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008 ; Leroux, 2016 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015) une démarche descriptive et interprétative (De Ketele, 2014) est à privilégier pour mieux rendre compte de la compétence.

En plus des nouvelles caractéristiques à tenir compte dans les dispositifs d'évaluation, les critères de qualité doivent être adaptés à l'approche par compétences. Comme le soutient Mottier Lopez (2013), le paradigme de la mesure a fourni les balises nécessaires pour déterminer les critères de qualité requis pour une pratique évaluative. En effet, dans une approche par objectifs, ces critères de qualité sont

essentiellement les critères métrologiques ou psychométriques, soit la fidélité et la validité (Nguyen et Blais, 2007) et sont rattachés aux instruments de mesure. La préoccupation est de générer des notes avec le moins de biais possible. La perspective est quantitative. Par rapport à l'approche par objectifs, les critères de qualité en lien avec l'approche par compétences ont évolué (Lasnier, 2014), mais peu d'auteurs font mention de ces nouveaux critères. Cependant, Mottier Lopez (2015) stipule que le jugement professionnel est novateur à titre de cadre de référence pour réfléchir aux qualités des pratiques évaluatives inscrites dans une approche par compétences. Elle énumère les critères de qualité suivants : fiabilité, validité, rigueur, crédibilité, cohérence, transparence, etc. D'ailleurs, Leroux et Bélair (2015) identifient des critères de scientificité du jugement professionnel en lien avec le processus d'évaluation qui rejoignent en partie ceux nommés par Mottier Lopez (2015) : fiabilité, validité, cohérence, rigueur et transparence. Une avenue intéressante pour parler des critères de qualité, est aussi proposée par Lafortune (2008). Elle transpose les critères de scientificité d'une recherche qualitative, à la démarche d'évaluation. Ces critères sont la validité, la crédibilité, la fidélité et la fiabilité. À ces critères, Roegiers (2017) ajoute la pertinence et la faisabilité. Or, dans le contexte de formation en évaluation de futurs enseignants, ces critères de qualité doivent être enseignés et le dispositif d'évaluation du cours en évaluation doit tenir compte de ces critères.

Dans le cadre d'un cours en évaluation au deuxième cycle 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 les critères de qualité d'une évaluation dans une approche par compétences. Afin d'enrichir le corpus de connaissances quant aux dispositifs d'évaluation dans une approche par compétences, l'objectif général de la recherche est d'évaluer et réguler un dispositif d'évaluation permettant de porter un jugement sur la compétence à évaluer chez les futurs enseignants. 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). Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009) et vise la population d'étudiants qui suivront un cours en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur à l'automne 2017. Les étudiants participants auront à remplir différents questionnaires quantitatifs et qualitatifs. Ils permettront de faire un portrait des étudiants, connaître leurs conceptions initiales en évaluation, vérifier leurs apprentissages et documenter leur perception quant au dispositif d'évaluation utilisé pour évaluer leur compétence. Dans cette communication, nous décrirons les étapes ayant permis de mettre en place le dispositif d'évaluation ainsi que les éléments le constituant (plan de cours, cahiers de consignes liés aux tâches complexes et grilles d'évaluation). La faisabilité, la perception des étudiants, l'évolution de leurs conceptions et les retombées seront également discutées. Ceux-ci permettront de réguler à nouveau le dispositif d'évaluation du cours.

Références

- Bélanger, D.-C., et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal, QC : Collège de Maisonneuve.
- De Ketele, J.-M. (2014). Contrôles, examens et évaluation, Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Éditions Dunod.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Éditions Nathan

- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement, *Recherches qualitatives*, 28 (2), 95-117.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages, Dans Lafortune, L. et Allal, L. (dir.) *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et Genève*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec
- Lasnier, F. (2014). Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation. Montréal, QC : Guérin universitaire.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*, Montréal : ERPI
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences, In Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (dir.) *Processus de jugement dans les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages*. Berne, Suisse : Peter Lang
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. L'expérience subjective des élèves. *Éducation et société. Revue internationale de sociologie*, 13, 193-208.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation, *Revue française d'administration publique*, 148 (4), p.939-952.
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Nguyen, D.-Q. et Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8 (4), 232-250.
- Paquay, L., Defêche, N. et Dufays, J.-L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant ? Dans Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A.-M., *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Presses universitaires de Louvain.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. St-Laurent, QC : ERPI.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

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

Mots-clés : jugement professionnel, éthique, dispositif d'évaluation

Plus de deux décennies après l'implantation de l'approche par compétences (APC) au Québec au niveau collégial, il existe toujours un écart entre ce qui est fait et ce qui est prescrit en évaluation chez les enseignants. Parallèlement à l'implantation de l'APC, le gouvernement du Québec crée la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), un organisme autonome, indépendant et neutre qui doit contribuer et témoigner de la qualité de l'enseignement collégial (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2009). Également, dès 1993, le Règlement sur le régime d'études collégiales

(RREC) impose aux cégeps la mise en place et l'application d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) qui leur est propre (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1994, 2012). En 2012, la CEEC souligne qu'il existe toujours des lacunes concernant les évaluations dans les PIEA : « certaines évaluations finales de cours ne sont pas de nature synthèse et ne portent pas sur la globalité de la compétence », « le niveau taxonomique de l'épreuve n'est pas toujours approprié aux standards visés » et « la pondération de l'épreuve terminale n'est pas significative, de sorte que sa réussite ne permet pas d'attester l'atteinte des objectifs du cours selon les standards et ainsi la maîtrise de la compétence » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2012b, p.16). De plus, selon Lasnier (2014), Leroux (2009), Scallon (2004) et Tardif (2006), les pratiques des enseignants consistent en 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) souligne que la méthodologie pour y parvenir n'est pas encore maîtrisée.

Le jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2015) qui se doit aussi d'être éthique (Bélair, 2014) possède une place prépondérante en évaluation dans une APC. En ce sens, selon Leroux et Bélair (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.). Le jugement suppose une approche plus qualitative. Toutefois, selon Perrenoud (2001), il est difficile pour les enseignants de porter un jugement qui est considéré comme étant plus subjectif que les notes. Cette subjectivité soulevée nous amène à se pencher sur l'éthique en lien avec le jugement professionnel. L'aspect éthique du jugement met l'accent sur le questionnement constant auquel est confronté l'enseignant dans sa pratique de l'évaluation (Jutras, 2013 ; Pachod, 2013). D'après Jutras (2007), être formé au jugement professionnel est la base d'une éthique professionnelle chez l'enseignant. Baribeau (2015) amène que les enseignants doivent prendre conscience de l'importance de l'éthique dans leur travail. Tardif (2014) aborde dans le même sens que l'agir éthique est à la base de tout geste pédagogique posé par un enseignant. D'autant plus que pour Tardif (2006), « l'éthique en matière d'évaluation des compétences, comme des apprentissages en général, impose que l'on n'évalue que ce qui a été l'objet d'apprentissage. » (p.112). Cependant, pour enseigner au niveau collégial au Québec, quoiqu'encouragé, il n'est pas requis d'avoir une formation en pédagogie. Par ailleurs, une erreur de jugement professionnel a ses conséquences (Mottier Lopez, 2015) : atteinte à la motivation et à l'engagement de l'étudiant dans sa formation (Leroux et Bélair, 2015) en plus d'affecter son parcours professionnel ou scolaire (Bélair, 2014). D'autant plus que selon Jutras, Gohier et Desautels (2012), les décisions lors de situations dites problématiques relèveraient d'une éthique personnelle plutôt que collective ou partagée par la profession enseignante.

Le jugement professionnel et éthique doit être présent dans l'ensemble du dispositif d'évaluation de l'enseignant. Celui-ci suit la démarche suivante : la planification, la prise d'information, le jugement, la décision et la communication. La planification du dispositif d'évaluation certificative doit d'abord et avant tout être rigoureuse et en adéquation avec la ou les compétences du cours (Leroux et Bélair, 2015). Ainsi, la prise d'information doit être pertinente, cohérente et suffisante afin de permettre de poser un jugement valide et fiable sur le développement de la ou des compétences du cours. Ce jugement entraîne la décision qui demande à l'enseignant(e) de certifier que l'étudiant(e) maîtrise la ou les compétences du cours. Finalement, l'enseignant(e) doit communiquer la réussite ou l'échec au cours. Bien que celui-ci utilise l'évaluation autant dans sa fonction formative que certificative, l'étude se

concentrera davantage sur sa fonction certificative. L'intérêt porté à cette fonction particulière est que celle-ci permet de certifier que l'étudiant possède et maîtrise les compétences requises par sa formation. Le jugement professionnel et éthique doit donc être particulièrement présent.

Afin de documenter le jugement en évaluation, l'approche qualitative sera utilisée. Une étude de cas multiples permettra de suivre une dizaine d'enseignants au cours d'une session. 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). Les documents permettront de comprendre la situation particulière de l'enseignant au cours d'une session. Les documents à analyser seront les devis ministériels des programmes d'études concernés, la PIEA du cégep, les règles départementales, les plans-cadres des cours, les plans de cours des enseignants participants, ainsi que leurs évaluations (prise d'information) et leurs outils de jugements (jugement). Le journal de bord sera également utilisé afin de documenter le vécu (réflexions) de l'enseignant tout au long de la session.

La communication exposera les balbutiements d'un projet de thèse novateur qui vise à explorer la piste de l'éthique comme gage de qualité en évaluation.

Références

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire iv et v dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/8123/1/D2885.pdf>
- Bélair, L. (2014) Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.355-380). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1994). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2012a). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal, QC : Guérin universitaire.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Processus de jugement dans les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Leroux, J. L. et Bélair, (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 40(2), p.35-52.
- Jutras, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et profession*, 21(3), p.56-69. DOI:10.18162/fp.2013.234

- Jutras, F., Gohier, C. et Desautels, L. (2012). L'éthique professionnelle des enseignants et enseignants du collégial : de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial* (p.75-104). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, p.25-28. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html#copyright
- Savoie-Zajc, L. (2013). Le jugement professionnel. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p.102-116). Anjou, QC : Les éditions CEC.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent, QC : ERPI.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal, QC : ERPI.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2014). *Étude des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en Soins infirmiers au collégial* (Essai de maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://cdc.qc.ca/universite/sherbrooke/033119-tardif-principes-ethiques-enseignants-eval-certificative-soins-inf-essai-usherbrooke-2014.pdf>

Atelier A.1.4

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

Mots-clés : élèves en difficultés, intégration/inclusion, enseignement secondaire, classe spéciale, politique québécoise de l'adaptation scolaire

Dans le cadre d'une recherche sur l'évaluation de la qualité de la politique québécoise de l'adaptation scolaire (2000), cette communication présente les résultats d'une analyse longitudinale portant sur le cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. S'appuyant sur le modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires (Tremblay, 2012), le lien de conformité entre les objectifs et les effets/temps (efficacité, fiabilité) (Tremblay, 2012) constitue la focale de cette communication. Elle situe ainsi principalement au sein de l'axe 1 : *Évaluation et politiques de régulation de la qualité*.

Au Québec, aujourd'hui, plus de 20 % des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), contre 10 % lors

de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (MELS, 2015). Entre 1999-2000 et 2012-2013, l'effectif de l'ensemble des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) a augmenté, passant respectivement de 132 538 à 188 931 élèves, soit un accroissement de 42,74 % (MELS, 2009 ; MELS, 2015). Près de 70 % sont intégrés en classes ordinaires au primaire, contre 50 % au secondaire (Bélanger, 2010 ; MELS, 2014). Pour les élèves en difficulté d'apprentissage du secondaire ayant un grand retard scolaire, il existe, entre autres, pour les trois premières années, des classes de cheminement particulier (classes spéciales au sein d'écoles ordinaires), fréquentées à temps plein ou partiel. Après ces trois années, les élèves peuvent fréquenter une filière professionnelle. Ainsi, tant au primaire qu'au secondaire, bien que la scolarisation en classe ordinaire soit privilégiée, le recours aux écoles et aux classes spéciales est possible, sous certaines conditions.

Toutefois, l'analyse de la littérature existante montre un manque de recherches empiriques examinant le parcours scolaire des élèves à besoins spécifiques, surtout dans les populations francophones. Plus spécifiquement, très peu de travaux ont étudié cette question dans le contexte québécois, spécialement de manière longitudinale (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt & Hrimech, 2004 ; Rousseau et al., 2007). La principale source d'information provient des statistiques gouvernementales qui présentent un taux annuel de diplomation ou de fréquentation, mais qui ne rendent pas ou mal compte du suivi d'un groupe particulier d'individus tout au long de leur cheminement scolaire. De plus, la transition primaire-secondaire est une étape importante dans le cheminement scolaire des élèves, particulièrement pour ceux en difficulté.

Les objectifs de cette communication sont, à partir d'une analyse longitudinale du cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'apprentissage issus de classes spéciales primaires, 1) de dresser un portrait du cheminement scolaire de ces élèves en enseignement secondaire selon deux caractéristiques : le sexe et la langue d'enseignement, permettant 2) d'analyser si des différences (sexe et langue) existent chez cette population et comment les structures scolaires sont utilisées par ces groupes. L'analyse du cheminement scolaire portera sur : 1) le niveau scolaire en fin de primaire, 2) la présence d'un plan d'intervention actif ou non, 3) le type de groupement (classe spéciale homogène ou hétérogène, école spéciale, etc.), 4) la sortie du système scolaire et 5) l'obtention d'un diplôme et le type de diplôme obtenu.

Le concept de cheminement scolaire fait référence à la progression éducative en fonction de l'organisation scolaire (Massot, 1979a). Le système scolaire québécois, comme les autres, est organisé par ordre d'enseignement, cycle, filière et programme. À chacune des étapes, des décisions doivent être prises par l'élève, et sa famille ou par le personnel scolaire (ex. : orientation). Ainsi, les orientations à l'intérieur du système scolaire sont fondamentales dans l'analyse du cheminement scolaire des élèves. L'analyse des cheminements scolaires se caractérise par une conception de la progression éducative en lien direct à la structure de l'organisation scolaire (Massot, 1979a et b). Le concept de cheminement accorde ainsi une importance forte à l'organisation scolaire (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009). Des différences chez les élèves (ex. : sexe, langue) sont donc susceptibles d'avoir une incidence sur plusieurs aspects de leur cheminement et pas uniquement sur celui du nombre d'années de scolarité (Sylvain et al., 1988).

Les élèves avec un plan d'intervention (PI) actif et fréquentant une classe spéciale à temps plein en fin d'enseignement primaire sont pris en considération ($n = 3\,530$). De ce nombre, 29,52% ($n = 1\,042$) sont des filles (32,4% de filles dans l'échantillon total) et 5,24% ($n = 185$) des élèves fréquentant l'école anglaise (10,39% dans l'échantillon total). Les données analysées proviennent des déclarations de l'effectif scolaire en formation générale, en formation professionnelle et en formation générale aux adultes et sont issues des bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Les données ont été analysées par le biais de SPSS 24. L'analyse des cheminements s'appuie sur une série de tests de différence de proportions. Des tests non paramétriques d'indépendance (χ^2) ont été réalisés sur les différences entre les groupes. Le niveau de signification statistique a été déterminé à $p < 0.05$ (Johnson, 2013 ; Fortin, & Gagnon, 2015).

Les résultats montrent des différences importantes avec les élèves de l'échantillon total en termes de maintien du PI actif, la fréquentation des classes ordinaires, le décrochage et la diplomation/qualification. Il s'agit visiblement d'un groupe plus à risque d'utilisation importante des écoles spéciales (pour les anglophones) et des classes spéciales (pour les francophones). Il y a nettement moins de différences filles/garçons dans ce sous-échantillon que pour l'échantillon total. Toutefois, ici encore, les filles montrent de meilleurs résultats en termes de diplomation/qualification. En ce qui concerne les anglophones, on observe des différences importantes (une sous-représentation de ceux-ci dans le sous-échantillon, une diplomation/qualification plus grande, une utilisation différente des dispositifs de scolarisation). Ces nettes différences de pratiques et de résultats dans les écoles anglophones incitent à poursuivre les travaux dans ce domaine pour, d'une part, analyser comment et pourquoi ces différences sont observées et d'autre part, appliquer dans les écoles francophones les pratiques développées chez leurs concitoyens de langue anglaise. Ces inégalités seraient davantage reliées à la langue d'enseignement qu'à la langue maternelle, et elles ne peuvent s'expliquer uniquement par rapport aux différences socioéconomiques entre anglophones et francophones (Sylvain, Laforce, Trottier, & Georgeault, 1988).

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

Mots-clés : pilotage, gestion participative, évaluation

Contexte

En Belgique francophone, le système scolaire est par définition complexe : il existe plusieurs « réseaux » d'enseignement, avec des institutions fonctionnant chacune selon leurs propres logiques administratives. Un décret voté en 2007 stipule désormais qu'une formation initiale est exigée. 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 de pilote 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 pilotage¹⁷, avec un point charnière : laisser de l'autonomie à la

¹⁷ La présidence du groupe chargé de la réflexion sur le pilotage a été assurée par le professeur Alain Eraly. Alain Eraly, *L'avenir de l'autorité*, Conférence donnée dans le cadre de l'université d'été du SEGEC, Louvain-la-Neuve, 2011.

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 poste¹⁸, 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. Notre prochaine étape : élaborer le même groupe avec les délégués des élèves. Un travail de fond a été entamé par les professeurs, et nous espérons cette année, aboutir à cette représentation officielle des élèves. 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* »¹⁹.

Problématisation

Au travers de ce CAP, nous avons proposé une enquête pour évaluer le travail de direction, de manière plus globale. Le défi était d'observer le taux de participation, qui, pour nous, serait révélateur d'une première réussite dans la démarche de gestion participative²⁰ : les membres du personnel oseront-ils répondre en confiance, oseront-ils être critiqués ? Car l'enquête exigeait que la participation soit nominative.

Une responsabilisation des enseignants : dans le contexte belge, le monde enseignant reste un monde « infantilisé ». Sans reprendre ici les mots d'Alain-Fournier dans son célèbre roman, cela tient peut-être au fait de rester à l'école si longtemps. En fait, ce milieu professionnel, constitué majoritairement de personnes disposant au minimum d'un « Bac+3 » et donc susceptibles de lire des lois et des textes officiels, est sans doute celui où les gens sont le moins responsabilisés. Une analyse sociologique à ce sujet devrait d'ailleurs être menée pour cerner les causes de cette situation. Notre objectif au sein de l'école est donc de sortir de cette espèce d'assistanat pour partager les décisions et les responsabilités. 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. Ces tables rondes partiront de l'analyse des réponses ; il nous faudra examiner les actions à mener pour améliorer le pilotage. L'important sera de cibler les logiques à travailler.

Les items de cette enquête, ainsi que les résultats, sont présentés²¹. En croisant les indications de deux

¹⁸ Nous occupons ce poste depuis février 2011.

¹⁹ François Dubet, *Le déclin de l'institution*, ed. Seuil, Paris, 2002, p. 396.

²⁰ Notre objectif se situe bien dans la lignée de ce que Christian Maroy nomme l'accountability : « *reddition des comptes par rapport à des orientations normatives, des finalités et des objectifs éducatifs collectivement et légitimement définis.* » Christian Maroy, *La confiance sous contrôle : le professionnalisme enseignant face aux nouvelles régulations*, in Oliver Maulini et Monica Gather Thurler, *Enseigner : un métier sous contrôle ?*, Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail, ed. ESF, Paris, 2014, pp. 208 sqq.

²¹ Cette démarche quantitative sera suivie d'une recherche qualitative par le biais de tables rondes autour des réponses données.

ouvrages de référence²² dans la définition de la tâche de direction, nous avons élaboré un questionnaire, reprenant les différentes facettes du métier.

Items	Questions	Nombre de réponses	Taux /5
Pilotage	1. Stimuler les équipes	79	3,78
	2. Faciliter les actions	79	3,92
	3. Reconnaître les actions	79	4,05
	4. Définir des buts communs	79	3,94
	5. Coordonner les actions vers ces buts	77	3,77
	6. Contrôler et surveiller la situation interne	77	4,03
	7. Contrôler et surveiller la situation externe	77	3,85
Maintenance	8. Allouer les ressources humaines	79	3,99
	9. Allouer les ressources financières	78	4,06
	10. Allouer les ressources matérielles	79	3,89
Interface	11. Aller chercher les informations	79	3,95
	12. Traduire opérationnellement les informations	77	3,83
	13. Transmettre les informations	77	3,77
	14. Mettre en place des dispositifs de communication	78	3,97
	15. Mettre en place des dispositifs d'information	79	3,91
	16. Valoriser les acteurs et les actions à l'intérieur	79	3,99
	17. Valoriser les acteur et les actions à l'extérieur	76	4,24
Symbolique	18. Rendre visibles les valeurs de l'institution	79	4,49
	19. Faire vivre les valeurs de l'institution	79	4,27
Durée moyenne de remplissage			19.57 minutes
Nombre total de MDP	109	79	
	9 MDP en maladie de longue durée		
	9 « autres » sans réponse		
	12 opposants syndiqués sans réponse		
	27 commentaires ont été comptabilisés		

Perspectives et constats

Globalement, les résultats se révèlent très positifs, comme le taux de participation. Au-delà de cela, un premier constat est vite apparu, l'opposition catégorique d'un syndicat enseignant. Il estime qu'il n'est

²² Francis Bonnet & alii, L'école et le management. *Pour une gestion stratégique des établissements de formation*, ed. De Boeck, Bruxelles, 1995³ Francis Tilman et Nouria Ouali, *Piloter un établissement scolaire, Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, ed. De Boeck, Bruxelles, 2001.

pas honnête que l'enquête soit réalisée, contestant la période (avril-mai), mais aussi la démarche. Sans vouloir créer la polémique, leur opposition interroge.

Nous avons alors déterminé trois chantiers à partir des réponses, chantiers à mettre en œuvre dans le courant de cette année :

- Coordonner les actions mises en place
- Stimuler les équipes
- Transmettre les informations

Nous n'avons pas assez de recul pour faire écho dès à présent de ces chantiers. Mais un point reste pour nous essentiel, nous n'avons mis en branle ces démarches que dans un but ultime, celui d'améliorer le système et, in fine, d'augmenter la réussite de nos élèves, tant qualitativement que quantitativement.

Session 4

Atelier A.1.5

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, Marc Thiry & Marie-Noëlle Hindryckx
Université de Liège, Belgique

Mots-clés : aide à la réussite, satisfaction, questionnaire

Depuis l'année académique 2011-2012 et suite à un taux d'échecs à l'examen important (85 % de notes inférieures à 10/20), 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 à participation obligatoire prend place chaque année, au tout début du cursus universitaire des étudiants inscrits en bachelier scientifique.

Brièvement, ce dispositif consiste en différentes séances de travail au cours desquelles les étudiants sont répartis par section en sous-groupes d'une trentaine de personnes et gérées par un encadrant. Préalablement à chaque séance, les étudiants doivent réaliser un devoir qu'ils présentent à l'encadrant afin de se voir ouvrir l'accès à la séance. Durant celle-ci, les étudiants sont amenés à résoudre des exercices d'application en lien avec les autres activités du cours (séances théoriques, laboratoires...). Pour chaque exercice, un étudiant propose aux autres sa résolution et ses condisciples la corrigent, la complètent, etc. Ce n'est qu'en fin de processus que l'encadrant intervient pour valider la résolution à laquelle ont abouti les étudiants. Les exercices à résoudre proposés sont très proches de ceux auxquels les étudiants seront soumis à l'examen du cours de biologie (Poffé, Rigo, Thiry & Hindryckx, 2015 ; Poffé, Rigo, Hindryckx et Thiry, 2017).

Au cours des séances, le rôle des encadrants est de vérifier la réalisation du devoir par chacun des étudiants ; d'organiser les interventions des étudiants en respectant le canevas de séance préalablement établi ; de valider la production finale à laquelle les étudiants ont abouti face au problème posé. Durant les phases de travail des étudiants, les encadrants sont également amenés à répondre à leurs questions, tant sur des éléments de savoir que sur des méthodes de résolution de problèmes

(comprendre une question complexe, identifier les procédures de résolution à mettre en œuvre et produire une réponse complète et structurée).

À la fin de chacune des séances, les étudiants sont invités à remplir un questionnaire, identique pour toutes les séances. Il comprend une quinzaine de propositions réparties en différentes catégories : la difficulté du devoir et la qualité de la réponse produite par l'étudiant ; l'augmentation des chances de réussite à l'examen (savoirs et/ou méthodes de résolution et/ou implication dans l'étude) ; l'aide apportée par l'encadrant ; la capacité de la séance à apporter des réponses aux questions des étudiants. Pour chaque proposition, les étudiants doivent se positionner sur une échelle à quatre valeurs, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Les encadrants sont également amenés à renseigner leur avis par le biais de questionnaires du même type que ceux remplis par les étudiants, mais avec des questions adaptées à leur rôle. Ce questionnaire est également identique d'une séance à l'autre.

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.

En fin de quadrimestre, tous les questionnaires sont dépouillés et analysés. Pour chaque séance et pour chaque proposition, la fréquence de chacune des quatre possibilités de réponse est calculée. Ces fréquences sont portées en graphiques. Ces résultats sont comparés entre séances d'une même année et également d'une année à l'autre. Les résultats de cette analyse, accompagnés de différentes données factuelles (taux de réussite aux différentes évaluations, analyse de l'activité des étudiants sur l'espace en ligne dédié au cours, résultats à l'examen...) sont présentés à toute l'équipe d'encadrants. Lors de cette réunion, chaque séance de l'année est discutée. L'ensemble des données permet d'alimenter cette discussion qui porte tant sur les éléments à maintenir pour l'année suivante, que sur les éléments à revoir, compte tenu notamment, de l'avis des étudiants et des encadrants. Ces éléments sont tout autant des éléments de méthodologie que des savoirs scientifiques à faire acquérir.

Chaque année, le dispositif d'aide à la réussite et son articulation avec les enseignements sont donc modifiés en fonction des résultats issus de l'analyse des questionnaires et des suggestions des étudiants. On constate que, si, dans un premier temps, la régulation du dispositif s'est opérée essentiellement sur des modifications d'ordre logistique (adéquation des horaires, amélioration de la communication des attentes vers les étudiants, réglage du niveau de difficulté du devoir, par exemple), cette dernière s'est petit à petit affinée. En effet, après quelques années de fonctionnement, l'équipe est parvenue à un dispositif dont l'efficacité était globalement satisfaisante (questionnaires montrant un taux global de satisfaction des étudiants élevé et un taux de réussite à l'examen en évolution positive) et a souhaité s'engager dans des essais de méthodologies d'enseignement plus variées (une séance en classe inversée, une séance en classe puzzle...). À chaque fois, les questionnaires ont permis d'évaluer les impacts de ces méthodologies sur la satisfaction des étudiants par rapport à leurs apprentissages en vue de l'évaluation certificative du cours.

La communication tendra à montrer comment la prise en compte systématique des avis de tous les protagonistes (étudiants et encadrants), collectés au travers des questionnaires, 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 du cours de biologie (passage de 15 à 30 % de réussite).

Bibliographie

- Poffé, C., Rigo, P., Thiry, M., & Hindryckx, M.-N. (2015, August). *Outils d'aide à la réussite dans le cadre du cours de Biologie en Premier bachelier en Faculté des Sciences à l'Université de Liège : présentation et analyse*. Paper presented at 53e Congrès des professeurs de Sciences : connexions, Liège, Belgique.
<http://hdl.handle.net/2268/199759>
- Poffé, C., Rigo, P., Hindryckx, M.-N., & Thiry, M. (2017). *Outils d'aide à la réussite dans le cadre du cours de Biologie en premier bachelier de la Faculté des Sciences à l'Université de Liège : présentation et analyse*. Paper presented at Colloque AIPU : Métier d'étudiant, métier d'enseignant : pratiques et valeurs.
<http://hdl.handle.net/2268/214284>

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

Mots-clés : évaluation de la qualité, posture, coaching

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 entre deux axes contraires : d'une part, la logique de contrôle en posture de conseiller et d'autre part, la logique d'accompagnement en posture d'accompagnateur professionnel tels que le définissent Vial et Mencacci (2007). 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 ?

En France, la loi sur la formation professionnelle de 2014 a notamment permis de questionner la qualité des formations dispensées. Or, depuis 2009, la législation considère que l'accompagnement professionnel de type coaching ne relève pas de la formation et un vide juridique existe quant à cette exercice et à l'évaluation de sa qualité. Le coaching regroupe donc un ensemble de pratiques hétérogènes non réglementées qui ne disent, a priori, rien de la posture du praticien ni de son rapport à la qualité. Le coaching est une pratique d'étayage au sein de la relation éducative, l'intervention qu'il met en œuvre relève des métiers de l'évaluation (Guillemot, 2014).

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. Il apparaît que ce sujet n'est pas ou peu traité proportionnellement à la littérature existante (Angel et Amar, 2009). L'espace de travail aurait un sens dont les effets possibles seraient ressentis en séance. En terme de démarche qualité, le ministère de la Fonction publique indique que le lieu doit être neutre.

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 et de maîtrise des situations au sein du structuraliste ou de la systémie (ibid). En ce cas, le travail de la qualité est une démarche de mise en cohérence des procédures entre les référentiels prévus et l'activité réelle des professionnels dans une perspective de gestion. Ainsi dans l'audit, il s'agit de mettre à jour la

structure, de l'analyser et de proposer des préconisations pour l'améliorer (Arrivé et Frings-Juston, 2004, pp. 72-74). Le modèle CIPP (Context, Input, Processus, Product) de Stufflebeam (1980) illustre ce « paradigme de l'évaluation au service de la décision » (De Ketele, 1993, p. 67). L'évaluation du « processus » permet d'envisager les dysfonctionnements probables du dispositif proposé, les régularisations possibles, les informations à recueillir et à stocker pour l'analyse des résultats. L'évaluation du produit met en relation objectifs, contexte, inputs processus et résultats afin d'obtenir un jugement de valeur. Aussi, cet algorithme décisionnel renvoie à la démarche de référentialisation (Figari, 1994). Quatre phases sont protocolisées au sein de l'ICP (Induit, Construit, Produit), (Figari et Remaud, 2014, p. 80). Cette méthode se caractérise par un mode opératoire outillé permettant d'observer l'objet, une méthodologie pour traiter la structure et la fonction du dispositif et enfin par une analyse et une interprétation des résultats. La référentialisation conduit à la construction de référentiel. Ces dispositifs d'évaluation de la qualité sont identifiés par Vial (2012) comme étant de l'ordre du contrôle et de la désignation. La qualité est ainsi considérée comme un objet normatif, une procédure à maîtriser.

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 du sens dans une logique d'accompagnement. Il s'agit d'un processus inachevable du sujet par un travail problématologique. L'évaluateur participe à l'orientation de l'autre en lui laissant des choix, il travaille le changement plutôt que la transformation. Le but appartient à l'accompagné, les surprises et les opportunités sont possibles à tout moment. L'évaluateur /accompagnateur fait problématiser par le questionnement pour que l'accompagné problématise. Ce processus est une caractéristique de l'accompagnement professionnel (Giust-Desprairies, 2003, p.29) et de l'évaluation située (Vial, 2012). 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 quantitative, qualitative des représentations sociales (Moscovici, 1961, Abric, 2011) afin de se questionner sur la structure de la représentation que le coach a de son métier ainsi que le rapport qu'il entretient avec le lieu et la qualité. L'utilisation des représentations sociales permet en outre, de mieux comprendre les conceptions des praticiens et de les mettre en perspective.

Il est distingué deux outils de recueils de données. D'une part, les chaînes associatives et l'association libre et d'autre part, l'entretien semi-directif. À partir du mot inducteur « coaching », il s'agit de faire émerger des éléments de signification d'un même corpus et de réaliser des chaînes associatives. L'entretien semi-directif est le second outil de recueil de données. Il s'agit d'une méthode qualitative (Grawitz, 2001). L'échantillon est composé de 50 coachs. Afin de traiter et d'analyser les données, l'analyse de contenu (Bardin, 2014) a été choisie comme méthode.

Les résultats sont modélisés à partir de l'image du kaléidoscope comme un processus en cours du coach, une praxis, reliée à son « art de faire » (De Certeau, 1987). Nous avons caractérisé dans la logique du contrôle en posture de conseiller : le pilote orienté solution qui donne une orientation à suivre, le facilitateur maïeuticien qui accouche l'esprit du coaché par un dévoilement pré-organisé du questionnement, le praticien en développement personnel qui vise le mieux-être par un travail de remédiation. Et dans la logique de l'accompagnement en posture d'accompagnateur : le coach clinicien qui met en œuvre un dispositif d'accompagnement (Vial et Mencacci, 2007, p. 93). Des préconisations sont proposées au regard des procédures et des processus de la qualité pour chacune des postures.

Session 5

Atelier A.1.6

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

Mots-clés : qualité, évaluation, leadership

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.

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 (Dupriez & Malet, 2013 ; Maulini & Thurler, 2014). Comme Maulini et Gather-Thurler (2014) on peut partir du principe que le contrôle du travail des enseignants, dans une visée de vérification de la qualité est « à la fois une pratique ancienne mais en pleine évolution, un enjeu pour le développement de la profession, par ailleurs un objet de conflit et de controverse dans et hors de l'institution » (p.12).

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 (Dupriez & Malet, 2013). Pour Perrenoud (2014), si le contrôle du travail des enseignants est un droit, voire même un devoir des institutions scolaires, il est essentiel d'en définir l'objet. En effet, l'enseignant ne possède pas de complète autonomie dans son travail, il doit obéir à de nombreuses prescriptions (horaires, curriculum, planification, etc...), on ne peut donc vérifier son travail uniquement par les résultats de ses élèves puisque de nombreuses variantes dont il n'est pas responsable exercent leur influence. A contrario, on ne peut uniquement contrôler son travail au travers de son respect de la prescription puisqu'une part importante de l'activité de l'enseignant est en lien avec l'exercice de son autonomie comme le démontrent d'ailleurs les travaux autour de l'effet-maître (Bressoux, 2006).

Le système scolaire du canton de Fribourg en Suisse rencontre de nombreux changements qui affectent sa structure et dont les répercussions sont perceptibles par les enseignants et les directions d'établissement, acteurs principaux de l'école. Une nouvelle loi scolaire, après une période de gestation de plus de dix ans, 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.

C'est pour permettre le développement et la constitution de moyens que les auteurs de la présente étude ont été mandatés par la Direction de l'instruction publique de la culture et du Sport (DICS) pour concevoir un concept de suivi et de développement de la qualité de l'école fribourgeoise.

Dans notre réflexion sur un concept de développement de la qualité il nous est apparu essentiel de nous centrer sur le rapport que peuvent entretenir les acteurs de l'école avec la question de la qualité et de son contrôle.

Nous cherchons donc à comprendre, dans un premier temps, ce qu'est pour eux 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. Alors que la conduite de l'établissement scolaire doit se conjuguer dans une double tension entre travail individuel et travail collectif et entre « faire tourner » et « faire bouger » (Barrère, 2014), quels sont les points de vue des professionnels sur le rôle des directeurs et des enseignants dans le développement de la qualité ? En effet, de très nombreux travaux (Barrère, 2002, 2014 ; Barrère, 2006 ; Bonami, Letor, & Garant, 2010 ; Dupriez, 2010 ; Garant, Letor, & Bonami, 2010 ; Lessard & Meirieu, 2008 ; Piot, 2010) mettent en évidence le rôle déterminant et complexe du directeur d'école dans la mise en place d'une dynamique favorisant le développement professionnel individuel et collectif.

La construction de notre problématique et son articulation aux données récoltées nous a conduit à développer un cadre conceptuel qui explore le contrôle et l'évaluation de la qualité de l'école (Dupriez & Malet, 2013 ; Lessard, 2014 ; Lessard & Meirieu, 2008 ; Maulini, 2012 ; Maulini & Gather Thurler, 2014,...), la question du référent en évaluation (Barbier, 2001 ; Bouquet, 2009 ; Hadji, 2000, 2012, ...), la construction du sens dans le cadre d'un collectif (Berry, 2008 ; Wenger, 2005, ...) et le concept de leadership (Barrère, 2014 ; Barrère, 2006 ; Garant et al., 2010 ; Marcel & Garcia, 2010 ; Piot, 2010, ...). Les données ont été récoltées dans le cadre de vingt entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011) d'une durée de soixante à septante-cinq minutes menés conjointement par les deux chercheurs. Le protocole de questionnement a invité le sujet à prendre connaissance d'une quinzaine de critères d'évaluation de la qualité puis d'en choisir un. Le questionnaire portait alors sur la raison de ce choix puis sur la validité d'un tel critère pour évaluer la qualité de l'école. Nous avons ensuite questionné le répondant sur l'évaluation qu'il ferait de lui-même et de ses collègues à partir du critère choisi. Le deuxième temps de l'entretien s'est intéressé aux autres critères proposés, à leur compréhension ainsi qu'à un classement en fonction de leur importance.

Le paradigme de la recherche ancrée (Strauss & Corbin, 2004) nous a conduit à un travail de thématisation qui a constitué l'opération centrale de notre méthode (Paillé & Mucchielli, 2003). Un corpus de plus de huit-cent occurrences réparties entre quarante-huit codes a permis l'émergence de trois thématiques décomposées en catégories donnant l'occasion d'un développement plus approfondi de notre problématique

Les résultats présentés dans le cadre de cette communication reprennent des éléments issus des thématiques développées. Nous mettrons 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.

Références

- Barbier, J.-M. (2001). *L'Évaluation en formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.

- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 89-99.
<https://doi.org/10.4000/rfp.459>
- Barrère, A. (2014). Les chefs d'établissement, contrôleurs empêchés du travail enseignant ? In O. Maulini & M. Gather Thurler (Éd.), *Enseigner : un métier sous contrôle ? : entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p. 11-29). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Berry, V. (2008). Communautés de pratique : note de synthèse. *Pratiques de formation - Analyses*, 54, 11-47.
- Bonami, M., Létor, C., & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. In L. Corriveau, C. Létor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes* (p. 47-64). Bruxelles ; [Paris]: De Boeck.
- Bouquet, B. (2009). Du sens de l'évaluation dans le travail social, 152(2), 32-39.
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître ? In E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 213-226). Paris : Presses universitaires de France.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/index1492.html>
- Dupriez, V., & Malet, R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. De Boeck Supérieur.
- Etat de Fribourg. Loi sur la scolarité obligatoire, ROF 2014_068 LS § (2014). Consulté à l'adresse http://www.fr.ch/publ/files/pdf68/2014_068_fr.pdf
- Garant, M., Létor, C., & Bonami, M. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. In L. Corriveau, C. Létor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes* (p. 65-78). Bruxelles ; [Paris]: De Boeck.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. ESF Editeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3è). Paris : Armand Colin.
- Lessard, C. (2014). Le contrôle et le pouvoir : entre surveillance et confiance accordée. In O. Maulini & M. Gather Thurler (Éd.), *Enseigner : un métier sous contrôle ? : entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p. 61-73). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (Éd.). (2008). *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Létor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes* (p. 15-30). Bruxelles ; [Paris]: De Boeck.
- Maulini, O. (2012). Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye, & S. Cyr (Éd.), *Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives* (p. 53-63). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maulini, O., & Gather Thurler, M. (2014). L'enseignant et le contrôle : des motifs de mécontentement ? In O. Maulini & M. Gather Thurler (Éd.), *Enseigner : un métier sous contrôle ? : entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p. 11-29). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Maulini, O., & Thurler, M. G. (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

- Perrenoud, P. (2014). Contrôler le travail des enseignants : délicat, complexe, couteux, mais possible. In O. Maulini & M. Gather Thurler (Éd.), *Enseigner : un métier sous contrôle ? : entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p. 227-244). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Piot, T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. In L. Coriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes* (p. 31-46). Bruxelles ; [Paris]: De Boeck.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.

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

Mots-clés : valeur ajoutée, évaluation standardisée, revue de littérature

L'approche statistique du type de « valeur ajoutée » (« value added ») vise à quantifier un effet « enseignant » et/ou « école » qui contribuerait à l'évolution de la performance des élèves, indépendamment de leur origine (p. ex. Braun, 2005). Il s'agit d'un dispositif pour faire une évaluation standardisée de la qualité des enseignants et/ou des écoles qui a pour objectif 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. Souvent, les indices de valeur ajoutée sont utilisés pour prendre des décisions de reddition de compte (« accountability »), comme par exemple récompenser ou pénaliser des enseignants (p. ex. Sanders, 2000).

Le but de cette étude est de faire une revue de littérature sur les valeurs ajoutées en éducation primaire et secondaire afin de pouvoir analyser les différences et les points communs de l'utilisation des valeurs ajoutées dans différents contextes.

L'idée d'utiliser la valeur ajoutée dans l'éducation a déjà été exprimée par l'économiste Hanushek (1971). Dans les années 1990, ont été mis en place les premiers systèmes d'évaluation en éducation avec valeurs ajoutées. Aux États-Unis, le « Tennessee Value Added Assessment System » (TVAAS, Sanders & Horn, 1994) a joué un rôle important dans le développement de systèmes d'évaluation en éducation. À la même période, les « indicateurs de valeur ajoutée » (IVAL) étaient calculés pour la première fois en France par le Ministère de l'Éducation nationale et la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (MEN-DEP, 1994 ; voir p.ex. Duclos & Murat, 2014). Durant les dernières années, les indices de valeur ajoutée ont pris beaucoup d'importance et de popularité. Cela se voit par le nombre croissant de publications au sujet de valeurs ajoutées et également par le fait que des organisations (p. ex. OECD, 2008) suggèrent d'utiliser des indices de valeur ajoutée lors des évaluations standardisées en éducation.

Rappelons que l'approche statistique de valeur ajoutée est de comparer la performance actuelle des élèves avec une performance attendue et de déterminer la valeur qui a été ajoutée à la performance

des élèves par les enseignants et/ou les écoles. Statistiquement, différentes méthodes pour calculer les valeurs ajoutées sont utilisées. Les plus fréquentes sont des modèles de régression linéaire ou des modèles multiniveaux. A ce jour, il n'y a pas de consensus concernant la meilleure méthode pour calculer les valeurs ajoutées. Le choix du modèle statistique et des variables choisies peut avoir une grande influence sur les résultats (p. ex. Goldhaber, Gross, & Player, 2011 ; Newton, Darling-Hammond, Haertel, & Thomas, 2010). Des variables typiquement intégrées dans ces modèles sont p.ex. la performance des années précédentes, des variables démographiques de l'élève, le statut socio-économique des parents ou des variables de l'enseignant ou de l'école.

Plus précisément, nous avons utilisé les bases de données ERIC, Scopus, PsycINFO et Psynex et nous avons dûment analysé et classifié 674 publications dans plus de 30 catégories.

Les études recensées viennent de 32 pays différents. On constate que les différentes publications se distinguent déjà au niveau de l'utilisation des valeurs-ajoutées. Dans la moitié des publications étudiées, des valeurs ajoutées qu'apportent les enseignants sont analysées et/ou calculées. Les autres publications analysent les valeurs ajoutées apportées soit par les écoles, soit par les directeurs, ou soit par une combinaison « enseignant- école ». La plupart des publications viennent des États-Unis, où les valeurs ajoutées sont principalement utilisées pour l'évaluation de la qualité des enseignants.

Pour les questions méthodologiques, nous avons recensé 370 publications qui ont calculé des valeurs ajoutées avec des données empiriques. Les publications restantes ont analysé les valeurs ajoutées sur un niveau théorique ou méthodologique et/ou ont calculé des valeurs ajoutées avec des données simulées.

Dans la plupart des études avec données empiriques, les variables utilisées sont précisées, or dans approximativement 15% des publications, le modèle statistique utilisé n'est pas spécifié. Une grande majorité des études utilise une performance des années précédentes comme prédicteur ; en revanche, des variables cognitives ou motivationnelles des élèves n'ont été presque jamais prises en considération.

Pour conclure, on peut constater qu'il y a de grandes différences entre les approches statistiques du type de valeur ajoutée utilisées dans les différentes publications. En considérant l'importance politique et la popularité des valeurs ajoutées, on peut dire que cette revue de littérature permet de souligner qu'il est nécessaire d'avoir plus de transparence, rigueur et consensus, surtout sur le plan méthodologique.

Références

- Braun, H. I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers : A primer on value-added models*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- Duclos, M., & Murat, F. (2014). Comment évaluer la performance des lycées ? Un point sur la méthodologie des IVAL (Indicateurs de valeur ajoutée des lycées). *Éducation & Formations*, 85, 73-84.
- Goldhaber, D., Gross, B., & Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom : Are public schools keeping their best ? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57–87.
- Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement : Estimation using micro data. *The American Economic Review*, 61(2), 280–288.
- MEN-DEP. (1994). Trois indicateurs de performances des lycées. *Les Dossiers d'Éducation & Formations*, 41.
- Newton, X., Darling-Hammond, L., Haertel, E., & Thomas, E. (2010). Value-added modeling of teacher effectiveness : An exploration of stability across models and contexts. *Education Policy Analysis Archives*, 18(23).

- OECD. (2008). *Measuring improvements in learning outcomes*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sanders, W. L. (2000). Value-added assessment from student achievement data : Opportunities and hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4), 329–339.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 299–311.

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

François-Marie Gerard*, Bernard Hugonnier** & Sacha Varin***

*Belgique

**France

***Suisse

Mots-clés : système éducatif, évaluation, comparaisons internationales

En 1990, la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* adoptée à Jomtien (Thaïlande), sous l'égide de l'UNESCO, soulignait la nécessité de fournir à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes une éducation qui réponde à leurs besoins et qui soit pertinente pour leur vie. Cette déclaration ouvrait la voie au concept de qualité conforme à des critères fondés sur des besoins. Elle permettra de redéfinir l'objectif de nombreux systèmes éducatifs en faisant en sorte que les compétences, les connaissances, les valeurs et les attitudes, que l'enseignement et l'apprentissage encouragent, reflètent et prennent en compte les besoins et les attentes des personnes, des pays, de la population mondiale et du monde du travail aujourd'hui.

Il s'en suit que la qualité des systèmes éducatifs est une exigence fondamentale. Il reste que ce concept n'est pas encore clairement défini et que la question de l'évaluation de cette qualité reste ouverte. Plusieurs auteurs se sont efforcés de délimiter ce que recouvrent la qualité de l'éducation et son évaluation²³.

De ces travaux, il ressort que la qualité d'un système éducatif est un concept polysémique. Son évaluation doit donc prendre en compte plusieurs facettes. C'est d'ailleurs le cas d'autres phénomènes mesurés dans les décennies récentes [développement humain (ONU) ; compétitivité économique (World Economic Forum, WEF) ; « vivre-mieux » (OCDE)]. À cette polysémie du concept s'ajoute – dans le cas de la qualité – une difficulté supplémentaire : comment quantifier une mesure de la qualité qui, par nature, est qualitative ? Tout cela explique qu'à ce jour, il n'existe aucune mesure validée de la qualité des systèmes éducatifs.

Jusqu'à présent, cette qualité a principalement été mesurée par le niveau de performance des élèves. Or, dans les tests, tant nationaux qu'internationaux, comme PIRLS, TIMSS ou PISA, la variable latente n'est ni les performances des élèves, ni la qualité des systèmes éducatifs des pays (principalement pour ce qui nous concerne ici des pays de l'OCDE), mais le niveau de connaissances et de compétences des élèves. L'écart méthodologique, entre l'objectif visant à mesurer la qualité des systèmes éducatifs et

²³ Voir notamment Behrens (2007) ; Bouchard et Plante (2000, 2003) ; Chatel (2006) ; De Ketele et Gerard (2007) ; Hanushek & Wößmann (2012) ; Sall et De Ketele (1997).

l'usage qui est fait des tests passés par les élèves, est donc considérable et les erreurs d'interprétation qui s'en suivent dans les classements peuvent être d'un degré très élevé.

Notre problématique – initiée au sein du Séminaire international « École et République » qui s'est tenu au Collège des Bernardins (Paris), de 2014 à 2016 (Hugonnier & Serrano, 2017) – était ainsi de développer un indicateur dont l'objet était de mesurer réellement la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE.

1. Les critères d'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs

Mesurer la qualité d'un système éducatif nécessite de disposer d'informations sur un nombre très élevé de facteurs : la qualité des moyens (économiques, financiers, culturels, humains) qui font fonctionner le système ; mais aussi la qualité de la formation des enseignants et la qualité de leur engagement (par exemple, leur conscience professionnelle) ; l'origine sociale des élèves et des parents, la motivation des élèves, le soutien des élèves par leurs parents pour les devoirs à la maison ; la qualité de l'enseignement (qualité des programmes et de leur équilibre, des rythmes scolaires, des didactiques, des pédagogies, des relations élèves-enseignants, du climat scolaire) ; la qualité des résultats en termes de pourcentage de réussite, de taux d'échec et d'abandon, de niveau de performances ; les niveaux d'efficacité et d'équité ; enfin la qualité du contexte scolaire (situation sanitaire, l'environnement socio-économique, les conditions culturelles, l'autonomie des établissements)²⁴.

Cependant, réunir des informations statistiques fiables et comparables portant sur tous ces facteurs et pour l'ensemble des 35 pays de l'OCDE est strictement impossible à l'heure actuelle. En conséquence, pour structurer nos travaux, nous nous sommes dirigés vers le modèle en « E » proposé par Gerard (2001, 2015), largement inspiré par les travaux antérieurs, dont Sall et De Ketele (1997). « E » comme enseignement, évaluation, éducation, élève, enseignant, mais aussi envie, expérience, éthique, échec, énergie, empathie, éveil, entrave, élitisme, économie, encourager, exigence, être, examen, erreur, émotion, enthousiasme, école, esprit, excellence, émerveillement, emploi, émancipation, entrepreneuriat, évolution... Tous des éléments qui, d'une manière ou d'une autre, contribuent à la qualité d'un système éducatif.

²⁴ Scheerens, Luyten & Van Ravens, 2011.

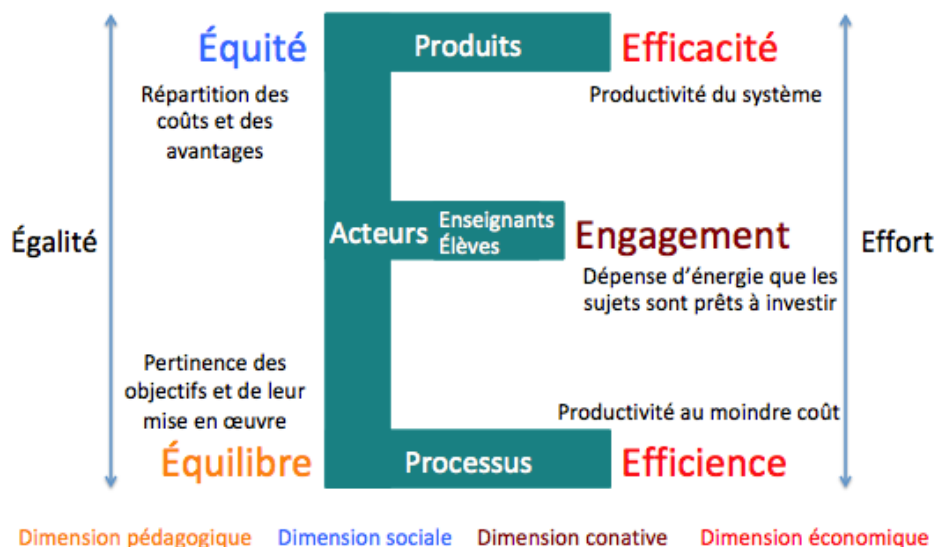


Figure 1 : Modèle en E pour l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs

Ce modèle en E, présenté en figure 1, permet d'organiser les critères constitutifs de la qualité d'un système éducatif autour de différents axes :

- les axes horizontaux concernent les *produits* du système, mais aussi les *processus* et les moyens mis en œuvre pour les atteindre, ainsi que – au centre du modèle – les *acteurs* qui les concrétisent, principalement les enseignants et les élèves ;
- les axes verticaux abordent, du côté droit, l'*effort* à fournir par le système pour atteindre les produits et mettre en œuvre les processus. Du côté gauche, à la charnière des axes, la notion d'*égalité* introduit des éléments essentiels pour la qualité du système.

À partir de ces axes, cinq critères d'évaluation de la qualité peuvent être identifiés, en lien avec quatre dimensions : l'efficacité (dimension économique), l'efficience (dimension économique), l'équité (dimension sociale), l'équilibre (dimension pédagogique) et l'engagement des acteurs (dimension conative).

Les critères retenus pour mesurer la qualité des systèmes éducatifs à travers l'**indicateur synthétique de qualité** (ISQ) rencontrent ce modèle, mais leur choix est cependant restreint par les statistiques permettant de procéder à l'évaluation puisque ces statistiques doivent être non seulement disponibles pour les 35 pays de l'OCDE, mais aussi fiables et comparables, y compris de manière diachronique. Ainsi, l'équilibre – critère essentiel pour évaluer la qualité d'un système éducatif dans la mesure où il est le seul qui porte spécifiquement sur la dimension pédagogique, au cœur des systèmes éducatifs – n'a pas été retenu dans ce cadre, car il n'existe actuellement pas de statistiques qui permettraient de le mesurer. Nous ne désespérons pas de pouvoir le faire, comme c'est d'ailleurs le cas actuellement dans une application de la démarche de l'indicateur synthétique de qualité aux systèmes éducatifs des cantons suisses (Varin, 2018).

Les cinq critères retenus dans la présente recherche sont dès lors les suivants (Gerard, Hugonnier & Varin, 2017) :

- *l'engagement des élèves* évalue combien ces derniers sont bien intégrés dans l'école et s'y trouvent heureux et mesure également leur motivation instrumentale et leur persévérance ;
- *l'engagement des enseignants* évalue la participation des enseignants à la vie scolaire, leur niveau de conscience professionnelle et leur attention vis-à-vis des élèves ;
- *l'efficacité des systèmes éducatifs* évalue la capacité de ces systèmes à conduire les élèves à de bons résultats, à limiter le pourcentage d'élèves en difficulté et à maximiser la proportion d'élèves très performants ;
- *l'efficience des systèmes éducatifs* évalue le rendement des dépenses publiques d'éducation par rapport aux bénéfices apportés par les systèmes mesurés par leur efficacité ;
- *l'équité des systèmes éducatifs* évalue notamment la capacité de ces systèmes à limiter l'impact du milieu familial sur les performances des élèves.

2. Les statistiques utilisées pour évaluer les critères

Pour évaluer chacun de ces critères et les mesurer par un score, nous avons identifié les statistiques qui paraissent les plus pertinentes. La première application de la démarche ISQ a porté sur les données issues de l'enquête PISA 2012, enrichies d'informations contenues dans *Regards sur l'éducation* (2013), également publiés par l'OCDE. Six statistiques ont été identifiées pour chacun des cinq critères, soit au total trente. Lors de la deuxième application, portant sur les données PISA 2015, nous avons constaté l'impossibilité de continuer à travailler avec ces trente statistiques, certaines d'entre elles n'étant plus disponibles. Le choix s'est donc limité à un total de 15 statistiques, à raison de trois statistiques pour chacun des cinq critères, non sans nous être assurés que ce passage de 30 à 15 statistiques ne changerait pas fondamentalement les résultats.

Le calcul de l'ISQ nécessite la standardisation des données, car toutes ne se présentent pas sous un format identique. Même si les valeurs aberrantes sont peu nombreuses, les distributions des données auxquelles nous avons à faire sont asymétriques et présentent souvent de longues queues. Dans de tels cas, il convient d'utiliser des estimateurs robustes et efficaces²⁵. Pour standardiser les données, nous avons dès lors opté, comme indice de tendance centrale, pour le *Hodges-Lehmann (HL) estimateur* qui est efficace à 95% et assez robuste, car il tolère 29% de valeurs aberrantes avant d'être inefficace. Comme indice de dispersion des données, nous avons eu recours au *ScaleTau2 estimateur (Robust Tau-estimate of scale)* qui est très efficace à 95% et robuste à 50%²⁶.

Le score de chaque critère est obtenu en faisant la moyenne des 3 statistiques qui le composent. L'indicateur synthétique de qualité (ISQ) correspond à la moyenne des cinq scores finaux des critères.

Chaque statistique a donc le même poids dans l'évaluation des critères. Ceux-ci sont également équipondérés. C'est un choix, relevant d'une certaine subjectivité inhérente à toute évaluation (Gerard, 2017). Techniquement parlant, il serait évidemment très facile de décider d'un autre choix, en donnant plus de poids à l'un ou l'autre critère, voire à l'une ou l'autre statistique. La question essentielle serait

²⁵ Varin et Panagiotakos, 2018.

²⁶ La standardisation effectuée transforme donc les données en soustrayant à chaque valeur le *HL estimateur* et en la divisant par le *ScaleTau2 estimateur*. Les scores standardisés sont ensuite retransformés de telle sorte que l'indice de tendance centrale (*HL estimateur*) soit égal à 500 et celui de dispersion (*ScaleTau2 estimateur*) égal à 100.

alors la pertinence de cette pondération différenciée. Si l'OCDE décidait d'utiliser l'ISQ, la décision quant à cette pondération serait évidemment du ressort de l'ensemble des pays membres de l'OCDE.

3. Résultats et utilisation de l'ISQ

L'indicateur synthétique de qualité débouche sur une évaluation chiffrée de la qualité des systèmes éducatifs des 35 pays de l'OCDE. Il permet d'établir un classement de ces 35 pays. Nous pensons que celui-ci n'est pas le plus important. De nombreuses critiques ont été adressées quant à la pertinence, la validité et la fiabilité des classements présentés par les enquêtes internationales (Champollion & Barthes, 2012 ; De Ketele, 2006 ; Roegiers, 2012). Les classements des pays n'apportent pas réellement d'information pertinente pour l'action, et ils risquent d'entraîner une course à la première place aussi vaine qu'inutile. En effet, tous les tests internationaux (PISA, PIRLS, TIMMS...) classent les pays suivant les scores des élèves. Les pays les moins bien placés s'intéressent dès lors aux politiques des pays les mieux classés pour éventuellement tenter de les dupliquer alors même que les contextes sont fondamentalement différents.

Au lieu de se limiter à faire de tels classements, l'indicateur synthétique de qualité développé ici propose trois nouvelles approches permettant une analyse politique de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE nettement plus constructive.

3.1. Première approche : une catégorisation de la qualité des systèmes éducatifs

Afin de permettre aux pays d'apprécier la qualité de leur système éducatif²⁷ et sans mettre en avant le classement de cette qualité que permet la valeur de l'ISQ, on pourrait se baser sur lui pour créer des catégories hiérarchisées correspondant à des niveaux de qualité. Une telle catégorisation pose cependant des difficultés pour déterminer les frontières entre chaque catégorie, surtout si on prend en compte les marges d'erreur²⁸.

Cependant, l'ISQ est composé de 5 critères dont l'indice de tendance centrale (*HL estimateur*) est à chaque fois de 500 points. La qualité des systèmes éducatifs pourrait dès lors être évaluée suivant le nombre de critères égaux ou supérieurs à ce score de 500.

On pourrait ainsi considérer que les pays qui ont 5 critères égaux ou supérieurs à 500 ont une haute qualité de leur système éducatif, alors que ceux qui en ont 4 seraient de très bonne qualité, 3 de bonne qualité, 2 de qualité moyenne et 1 ou 0 de qualité insuffisante.

Dans le tableau 1, les critères n'atteignant pas 500 sont indiqués en jaune.

²⁷ Les analyses réalisées globalisent chaque fois ici les données des pays, alors même que ceux-ci ont parfois des systèmes éducatifs régionalisés, par exemple en Allemagne, en Belgique, en Suisse...

²⁸ Une limite inhérente à toute étude basée sur l'établissement d'une mesure à partir de données échantillonnées est liée à la marge d'erreur. Dans le cas du PISA, cette marge d'erreur est relativement minime étant donné les procédures très rigoureuses d'échantillonnage et la taille importante des échantillons nationaux. Dans PISA 2015, pour les 35 pays de l'OCDE, la taille moyenne des échantillons est de 7104 élèves par pays (OCDE, 2016, p. 306). La marge d'erreur à 95% de confiance est dès lors de 2 ou 3 points par résultat sur l'échelle PISA. L'ISQ étant lui-même une moyenne de moyennes, ces marges d'erreur peuvent se cumuler, tout en restant relativement réduites. Il n'empêche que ces marges d'erreur existent et invitent toujours à être prudent dans l'analyse des résultats et dans les conclusions qui peuvent en être tirées.

Tableau 1 : Scores des 35 pays de l'OCDE pour chaque critère et l'ISQ

Critères	Engagement des élèves	Engagement des enseignants	Efficacité	Efficiency	Equité	ISQ
Pays						
Allemagne	544	403	561	609	496	523
Australie	508	531	533	495	488	511
Autriche	413	491	485	522	430	468
Belgique	426	353	535	484	420	444
Canada	500	522	636	562	582	560
Chili	569	341	248	382	469	402
Corée	527	529	614	516	531	543
Danemark	484	431	543	459	539	491
Espagne	595	520	482	566	594	551
Estonie	512	565	639	692	634	608
États-Unis	530	499	463	459	556	501
Finlande	529	530	631	588	562	568
France	321	441	502	524	326	423
Grèce	586	498	324	389	449	449
Hongrie	480	552	400	584	357	475
Irlande	567	512	568	539	521	542
Islande	561	513	432	404	553	493
Israël	488	403	388	425	416	424
Italie	450	445	452	548	514	482
Japon	549	424	660	671	571	575
Lettonie	561	486	458	515	596	523
Luxembourg	434	519	442	452	372	444
Mexique	568	492	116	282	538	399
Norvège	516	480	544	467	554	512
Nouvelle-Zélande	521	579	549	470	454	515
Pays-Bas	537	398	561	536	469	500
Pologne	407	510	540	587	520	513
Portugal	531	535	508	512	551	527
République slovaque	373	504	344	480	383	417
République tchèque	371	493	477	603	369	463
Royaume-Uni	562	483	520	442	551	512
Slovénie	405	465	567	579	532	510
Suède	460	517	502	493	466	488
Suisse	420	528	553	482	470	490
Turquie	453	543	158	334	588	415

Cette méthode présente une limite évidente qui est celle de considérer comme équivalent un pays dont les 5 critères auraient des scores proches de 600 et un autre dont les scores seraient égaux à 500 de même que de considérer comme étant dans des catégories différentes des pays ayant des scores juste supérieurs à 500 et d'autres avec des scores juste inférieurs à 500.

Après plusieurs essais d'autres catégorisations non convaincantes, nous avons combiné les deux entrées : l'ISQ et le nombre de critères égaux ou supérieurs à 500. Le graphique (figure 2) présente le croisement de ces deux entrées et permet de dégager six catégories :

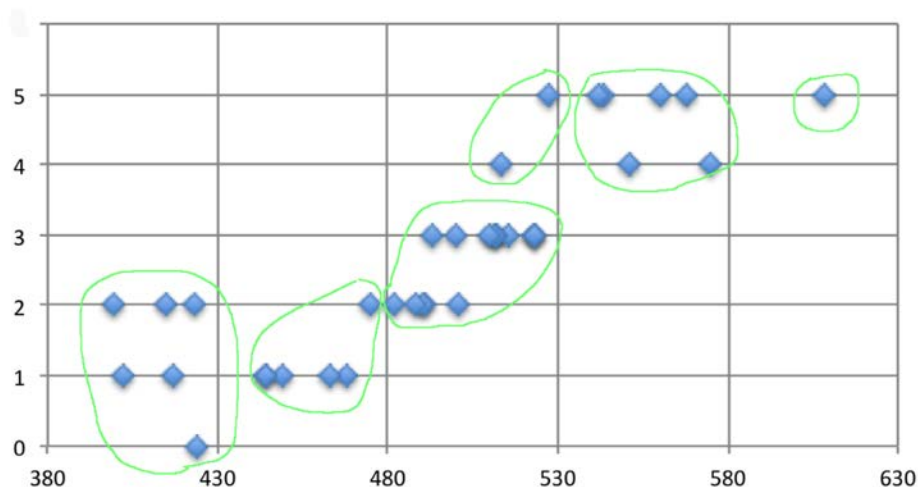


Figure 2 : Croisement de l'ISQ et du nombre de critères ≥ 500

Ces 6 catégories correspondent à différents niveaux de qualité des systèmes éducatifs. Ceux-ci peuvent dès lors être positionnés sur le continuum suivant (figure 3) :

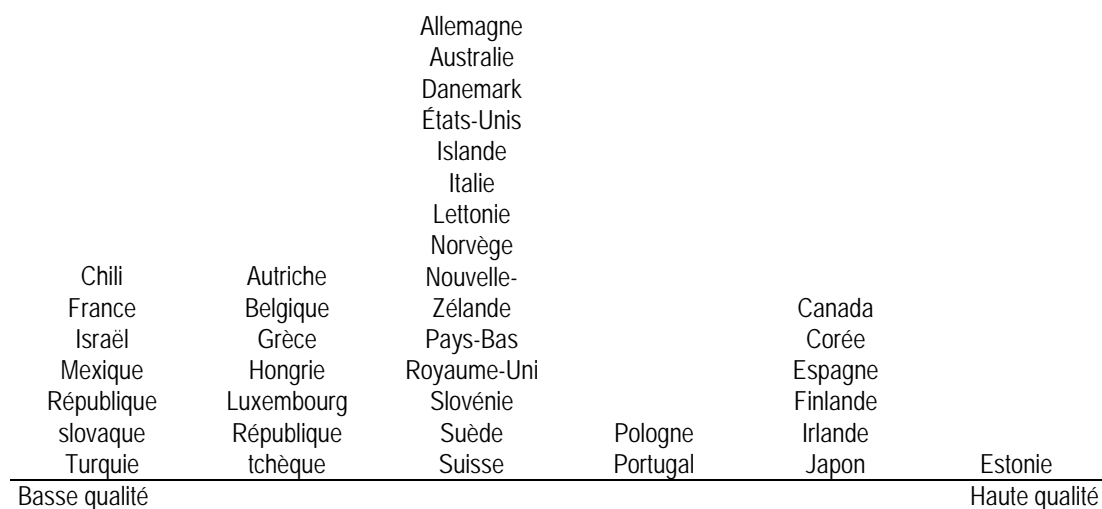


Figure 3 : Niveaux de qualité des systèmes éducatifs

Cette catégorisation permet d'indiquer aux pays qu'au regard des cinq critères utilisés, on peut qualifier la qualité de leur système éducatif dans la mesure où les pays qui ont les plus forts engagements de leurs élèves et de leurs enseignants et présentent des systèmes éducatifs qui ont l'efficacité, l'efficience

et l'équité les plus élevées, sont à notre sens, par construction, ceux qui disposent des meilleurs systèmes éducatifs.

Même si ce type de catégorisation est imparfait et ne permet sans doute pas de rendre compte de la qualité réelle des systèmes éducatifs, il invite cependant les pays concernés à se poser des questions et à prendre d'éventuelles mesures non pas pour améliorer leur classement, mais pour améliorer la qualité de leur(s) système(s) éducatif(s). C'est précisément l'objet de la seconde approche.

3.2. Deuxième approche : l'appréciation de chaque critère

L'indicateur synthétique de qualité (ISQ) apporte à chaque pays de l'OCDE des informations précieuses : le niveau d'engagement des élèves et celui des enseignants est-il plus ou moins haut ou bas, d'une part, et qu'en est-il de celui de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité de leur système éducatif, de l'autre ? En d'autres termes, l'ISQ permet à chaque pays de déterminer ses forces et ses faiblesses propres.

À partir de leur analyse, chaque pays peut donc :

- capitaliser sur ses forces, en prenant les mesures adéquates pour renforcer ces points forts ;
- agir sur ses points faibles, en prenant toutes les mesures qui s'imposent pour limiter ses insuffisances.

Il en résultera vraisemblablement des politiques bien plus efficaces, car s'adressant aux problèmes spécifiques du pays, que celle consistant à s'inspirer des mesures prises par les pays qui se trouvent en haut du classement.

Chaque pays pourrait ainsi être analysé par un graphique « radar », comme le montre la figure 4 reprenant les scores par critère de l'Islande et du Danemark qui ont un ISQ équivalent²⁹.

²⁹ Si nous présentons ici deux pays dans le même graphique, c'est avant tout à des fins heuristiques. Dans la pratique et en cohérence avec la démarche, nous pensons qu'il est préférable que chaque pays ait son propre graphique afin d'analyser sa propre situation.

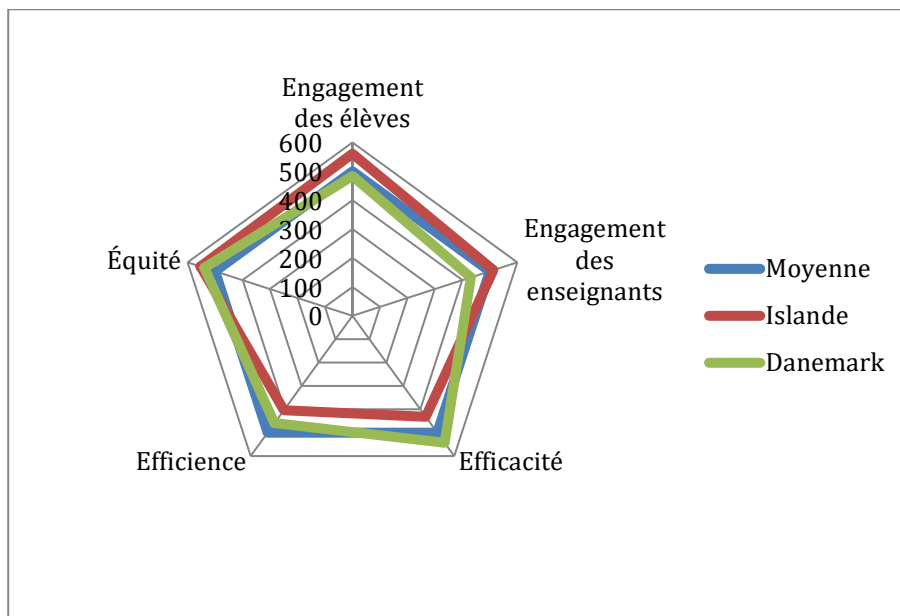


Figure 4 : Forces et faiblesses de l'Islande et du Danemark

On voit que l'Islande (en rouge) devrait améliorer l'efficacité et l'efficience de son système éducatif (critères qui sont tout deux inférieurs à la moyenne), et capitaliser sur ses forces qui sont un engagement des élèves très supérieur à la moyenne, sur une bonne équité et sur un engagement des enseignants qui sont dans la moyenne.

De son côté, le système éducatif du Danemark (en vert) présente des forces avec une efficacité et une équité supérieures à la moyenne, mais aussi un engagement des élèves et une efficience dans la moyenne, et une faiblesse avec l'engagement de ses enseignants.

Les améliorations que pourrait apporter chacun de ces pays pour améliorer la qualité de leur système éducatif et les points positifs sur lesquels ils pourraient s'appuyer sont donc très différents, bien au-delà d'un simple score basé sur les performances de leurs élèves.

L'analyse différenciée peut encore aller plus loin. Chaque critère est composé, dans cette deuxième application de l'ISQ, de trois statistiques. Ce sont donc trois informations supplémentaires dont disposent les pays pour distinguer, au sein de chaque critère, quelles sont, à chaque fois, les forces et les faiblesses sur lesquelles ils peuvent, à nouveau, agir.

Par exemple, si le score d'engagement des élèves du Danemark est juste en dessous de la moyenne (484), les résultats pour chacune des statistiques qui le constituent sont très différenciés :

- Pourcentage d'élèves manquant les cours : 577
- Pourcentage d'élèves se sentant bien intégrés à l'école : 447
- Indice synthétique de motivation instrumentale des élèves³⁰ : 427

³⁰ Selon PISA, si la motivation intrinsèque correspond à des énoncés du style « j'aime faire des sciences, car j'aime les sciences », la motivation instrumentale se caractérise par des énoncés tels que « j'aime faire des sciences, car j'ai compris qu'en étant bon en sciences, j'aurai, par exemple, plus de chances de passer dans la classe supérieure et de faire de meilleures études et d'avoir un meilleur emploi plus tard ».

Si le Danemark souhaite améliorer la qualité de son système éducatif, il pourrait donc s'appuyer sur une assiduité importante de ses étudiants (en s'interrogeant sur ce qui l'explique), mais devrait se poser des questions en ce qui concerne des éléments plus « affectifs » liés à la dimension conative de ses étudiants.

Par contre, l'Islande a un score d'engagement de ses élèves équivalent (488), mais réparti d'une manière très différente :

- Pourcentage d'élèves manquant les cours : 429
- Pourcentage d'élèves se sentant bien intégrés à l'école : 473
- Indice synthétique de motivation instrumentale des élèves : 561

Les actions à mener par le Danemark ou l'Islande pour améliorer la qualité de leur système éducatif au plan de l'engagement des élèves devraient donc être très différentes.

Ce type de constat est bien éloigné des conclusions qui pourraient être tirées d'un simple classement des pays en fonction des performances des élèves dans les trois disciplines étudiées par PISA.

3.3. Troisième approche : les corrélations entre critères

Les cinq critères peuvent être considérés comme des instruments politiques puisque – au-delà de leur mesure – chacun peut être une perspective d'action pour contribuer à l'augmentation de la qualité du système éducatif. Même si les statistiques sur lesquelles ils se basent correspondent à des mesures indépendantes l'une de l'autre, ces critères sont – dans la réalité complexe qu'est un système éducatif – naturellement interdépendants, de sorte qu'agir sur l'un peut entraîner un impact sur d'autres. Le tableau 2 fournit cette information (plus le chiffre est proche de 1, plus cet impact est élevé).

Tableau 2 : Matrice des corrélations croisées (Kendal-tau³¹ et MIC³²)³³

	Efficacité	Efficience	Equité	Engagement des élèves	Engagement des enseignants
Efficacité	1	0.48	0.24	0.38	0.06
Efficience	0.48	1	0.38	-0.13	0.07
Equité	0.24	0.38	1	0.31	0.16
Engagement des élèves	0.38	-0.13	0.31	1	-0.001
Engagement des enseignants	0.06	0.07	0.16	-0.001	1

³¹ Kendal-tau plutôt que Spearman, car relations non linéaires mais monotones et petits échantillons (N=35 pays). Kendal-tau donne de meilleurs résultats que Spearman en cas de petits échantillons.

³² MIC pour Maximal information coefficient, en cas de relations non linéaires et non monotones.

³³ À titre indicatif, relevons que les intervalles de confiance calculés grâce à la méthode du *BCa bootstrap* (Varin, 2016) révèlent que la corrélation (-0.001) entre l'engagement des enseignants et l'engagement des élèves ou vice versa, la corrélation (0.06) entre l'efficacité et l'engagement des enseignants ou vice versa et celle entre l'efficacité et l'engagement des enseignants (0.07) ou vice versa ne sont pas statistiquement différentes de zéro à 95% de confiance.

Une lecture des corrélations deux à deux telles que présentées dans le tableau 2 fournit les informations suivantes³⁴ :

- l'efficacité a des effets marquants sur trois leviers (efficacité, engagement des élèves, et équité) ou vice versa. C'est un instrument intéressant ;
- l'efficacité n'a des effets marquants que sur deux leviers (efficacité et équité) ou vice versa, mais l'effet sur l'engagement des élèves est négatif. C'est un instrument à utiliser avec grande prudence ;
- l'équité a des effets positifs sur quatre leviers (efficacité, efficacité, engagement des élèves et engagement des enseignants) ou vice versa. C'est donc un instrument intéressant.

La conclusion qui se dégage est que deux instruments politiques semblent à privilégier : l'équité d'abord et l'efficacité ensuite. L'équité est en effet le seul des cinq instruments politiques qui conduit à des accroissements des 4 autres instruments ou vice versa (on remarque que la somme de leurs coefficients d'interdépendance est respectivement de 1,09 et de 1,16 ce qui est bien supérieur à la situation des trois autres outils). L'équité conduit directement à une augmentation marquante de l'efficacité et de l'efficacité ou vice versa, mais aussi de l'engagement des élèves et de celui des enseignants ou vice versa. C'est donc par essence le premier outil à utiliser. L'efficacité peut être également considérée, avec un effet positif sur l'efficacité, sur l'engagement des élèves et sur l'équité ou vice versa.

Ces constats confirment l'intuition défendue par Lessard et Meirieu (2004) que la norme ultime du pilotage réussi d'un système éducatif restera toujours l'efficacité en termes de performances des élèves ainsi que l'équité pédagogique.

Ajoutons que les analyses réalisées permettent de montrer

- qu'aucun des 35 pays de l'OCDE ne dispose d'un système éducatif qui soit en tête dans les 5 critères ;
- qu'il n'y a pas de caractéristiques similaires entre des pays proches, qu'ils soient anglo-saxons, nordiques, germaniques ou latins ;
- que chaque pays suit une stratégie propre pour atteindre l'excellence et qu'il n'y a pas une voie unique pour arriver au sommet.

4. Conclusion

La mesure de la qualité des systèmes éducatifs est et restera un défi permanent tant le concept est, comme on l'a vu, polysémique et par nature difficilement quantifiable. Les résultats de la recherche donnée ici doivent donc être poursuivis et ce d'autant plus que l'ISQ présente certaines limites : par manque de données, certains facteurs que nous jugeons essentiels (comme par exemple, la qualité de la formation des enseignants, l'origine sociale des élèves, le soutien des parents, l'équilibre des programmes) ne sont pas analysés. La qualité du processus et du contexte scolaires n'est pas non plus mesurée. La qualité est mesurée en fin de parcours et certains pourraient faire valoir qu'il conviendrait de la mesurer à chaque palier (la maternelle, le primaire, le collège, le lycée). Enfin, question d'importance, l'ISQ pourrait-il valoir pour tous les pays dans le monde ?

³⁴ Pour rappel, il s'agit de liens corrélationnels et nullement de relations de causalité. En effet, s'agissant d'une étude observationnelle et non pas expérimentale (dans laquelle nous aurions pu « manipuler » les niveaux de l'une des deux variables), nous ne pouvons pas apporter de conclusion de causalité aux relations observées.

Force est cependant de reconnaître que l'indicateur synthétique de qualité (ISQ), qui a été présenté dans ces lignes, apporte une contribution importante à la recherche, même si la démarche doit encore être améliorée.

D'un point de vue méthodologique, ce travail met, en effet, en avant :

- une démarche holistique en portant un regard qui englobe
 - la finalité fondamentale de tout système éducatif qui est que les élèves apprennent (efficacité),
 - une perspective sociale afin que tous les élèves réussissent (équité),
 - des exigences économiques en fonction de ressources limitées (efficacité),
 - le vécu des acteurs – élèves et enseignants – à la fois moteur du processus et résultat de ce qui existe dans le système (engagement) ;
- une démarche innovante, en ne se limitant pas à un regard fondé sur une seule dimension - par exemple le niveau de compétences des élèves - et en cherchant à donner du sens à partir des différentes dimensions prises en compte ensemble ;
- une démarche scientifique, qui se base sur des statistiques reconnues et fiables, avec un traitement et une analyse variée des données ;
- une démarche diagnostique et diachronique, permettant un diagnostic différencié, au-delà des classements, à différents moments, pour affiner le pilotage ;
- une démarche évolutive, ouverte à la discussion – les critères et les statistiques qui les composent ne sont pas figés dans un moule immuable – et ayant des évolutions futures possibles vers la prise en compte d'autres critères (efficacité externe, équilibre, durabilité...).

D'un point de vue des politiques d'éducation, la recherche fournit pour chaque pays des informations innovantes à trois niveaux :

- où se situe le niveau de qualité de son système éducatif comparé à celui des autres pays ;
- où se trouvent ses forces et ses faiblesses parmi les cinq critères ;
- dans ces derniers, qui sont chacun composés de trois statistiques, à nouveau quelles sont ses forces et ses faiblesses ? En conséquence, où agir pour capitaliser sur les unes et limiter les autres ? Cela 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.

Bibliographie

- Behrens, M. (Éd.). (2007). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche.
- Bouchard, C. & J. Plante (2000). « La qualité : sa définition et sa mesure », *Service social*, 47(1/2), p. 27-62.
- Bouchard, C. & J. Plante (2003). « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, (11/12), Service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, p. 219-236.
- Chatel, É. (2006). « Qu'est-ce qu'une éducation de 'qualité' ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires », *Éducation et sociétés*, 2006/2 (n° 18), p. 125-140.
- Champollion, P. & Barthes, A. (2012). « De l'usage et du mésusage du classement par rang en matière de médiatisation de l'évaluation internationale PISA », *Questions vives – À propos de PISA : pourquoi, pour qui, évaluer et comparer les compétences des élèves*, Vol.6 n°16, p. 15-27.

- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien-Paris : UNESCO.
- De Ketele, J.-M. (2006). « Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, CIEP, n°43, 141-157.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2007). « La qualité et le pilotage du système éducatif », in M. Behrens (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche, Chap.1, p. 19-38.
- Gerard, F.-M. (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation », *Mesure et Évaluation en Éducation*, Volume 24, n°2-3, 53-77.
- Gerard, F.-M. (2015). « Le néolibéralisme se niche-t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires ? », in J.-L. Chancerel & S. Varin, *Néolibéralisme et éducation - Éclairages de diverses disciplines*, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, p. 135-154.
- Gerard, F.-M. (2017). « Objectiver la subjectivité », in D. Leduc & S. Béland (Dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, Tome 1*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 29-47.
- Gerard, F.-M., Hugonnier, B. & Varin, S. (2017). « La qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE enfin mesurée », in B. Hugonnier & G. Serrano (dir.). *Réconcilier la République et son école*. Paris : Éditions du Cerf, p. 61-73.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2012), *Education Quality and Economic Growth*, Washington, DC : The World Bank.
- Hugonnier, B. & Serrano, G. (dir.) (2017). *Réconcilier la République et son école*. Paris : Éditions du Cerf.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (dir.) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation*, Paris : Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>
- OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (Volume I)*, PISA, Paris : Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>
- OCDE (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Paris : Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>
- Roegiers, X. (2012). « L'influence des épreuves standardisées internationales sur l'évolution des dispositifs et des représentations en matière d'évaluation des acquis des élèves », *Questions vives – À propos de PISA : pourquoi, pour qui, évaluer et comparer les compétences des élèves*, Vol.6 n°16, p. 29-41.
- Sall, H.N. & De Ketele, J.-M. (1997). « Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité ». *Mesure et Evaluation en Education*. Vol. 19, n°3.
- Scheerens, J., Luyten, H. & Van Ravens, J. (Eds.) (2011). *Perspectives on Educational Quality : Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Schooling in the Netherlands*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York : SpringerBriefs in Education.
- Varin, S. (2016). *Étude quantitative des données basée sur les statistiques et le logiciel R. Approches descriptive et inférentielle*. Hallennes-lez-Haubourdin : The bookedition.com.
- Varin, S. (2018, à paraître). « La qualité du collège enfin mesurée : 11 cantons suisses sous la loupe », *L'éducateur*.
- Varin, S. & Panagiotakos, DB. (2018, to be published). « The use of robust regression, in biomedical and social sciences research », *Journal of Data Science*.

Atelier A.1.7

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

Fatiha Bouzar

Université de Lorraine, France

Mots-clés : évaluation des enseignants, motivation, qualité de l'enseignement

1. Problématique de la recherche

1.1. Contexte de l'étude et problématique générale

Le nouveau Management Public ou *New Public Management* (Hood, 1995), a pour finalité le déploiement dans le secteur public d'un management reposant sur des méthodes de gestion renouvelées, inspirées du secteur privé (Bartoli, 2009 ; Brillet 2011) en passant d'une logique de moyens à une logique de résultats. Ce mouvement a notamment été instrumenté en France par les deux textes suivants : la loi LOLF (2001) et La RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques en 2007). Ce mouvement de modernisation du service public conduit les organisations publiques à se transformer en interne afin de répondre à ces nouvelles exigences, notamment en accordant une place essentielle aux comportements des agents, acteurs déterminants pour la capacité de l'organisation publique à évoluer et modifier leurs services. La performance du système éducatif étant fortement dépendante des compétences des enseignants et de leur motivation, l'outil devient alors un outil à forts enjeux : juger la valeur professionnelle et aider les enseignants à améliorer leurs pratiques.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à une administration en particulier : l'Education Nationale. En effet, le ministère de l'Education Nationale, premier employeur de France avec environ 1,1 million de fonctionnaires et de contractuels (dont 884 300 enseignants³⁵), est une cible privilégiée de la rationalisation des moyens et du souci d'efficacité du service rendu. La dépense intérieure pour l'éducation s'est élevée à 147,8 Milliards d'euros en 2015 (rapport de l'Etat de l'Ecole publié en Décembre 2016). Même si la dépense par élève ou étudiant se situe légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, les dépenses annuelles par élève à chaque niveau d'enseignement en France sont très différents : elles sont plutôt faibles au niveau primaire (7 400 USD contre 8 700 USD en moyenne pour les pays de l'OCDE), équivalentes à la moyenne au niveau du collège (10 300 USD contre 10 200 USD) et très élevées au niveau du lycée (13 900 USD contre 10 100 USD)³⁶. Au niveau de l'enseignement supérieur, les dépenses annuelles par élève s'établissent à 16 400 USD en France, contre 16 100 USD pour la moyenne des pays de l'OCDE. Cette différence en terme de dépense nettement plus marquée pour le second cycle fait débat au regard des écarts de performances avec ses équivalents en Europe³⁷.

L'évaluation des enseignants introduit une obligation de résultat ; un basculement des rationalités s'opère, ce qui n'est pas sans poser de difficulté, dans une administration où l'obligation de résultat est

³⁵ L'Education nationale en chiffre, Aout 2017, ISBN 978-2-11-151754-7.

<http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>. Consulté le 14 Octobre 2017.

³⁶ OCDE (2017), « France », dans Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-47-fr>. Consulté le 14 Octobre 2017.

³⁷ Rapport public cour des comptes, Septembre 2015, « Le coût du lycée », La documentation française, p14.

aussi inhabituelle qu'ambiguë dans la mesure où les agents sont davantage attachés à des critères plus qualitatifs (L. Paquay, 2004). Concrètement il s'agit de passer d'un modèle d'évaluation bureaucratique (dispositions actuelles) à un modèle à visée managériale (réforme qui est entrée en vigueur à la rentrée 2017-2018) par lequel le Ministère espère influencer la motivation des enseignants à travers la mise en place de mécanismes incitatifs.

Cependant l'évaluation, loin d'être une pratique facile, soulève souvent plus d'inquiétudes et d'insatisfactions qu'elle ne parvient à motiver et reconnaître les collaborateurs (S. Guerrero 2014). L'évaluation individualisée suscite des craintes (C. Dejours 2003), est une source de stress qui, au lieu de motiver et ressourcer le salarié, peut être cause de maladies professionnelles (épuisement, burn out) et nuire au bien-être. Ainsi, Pochard (2008) affirme que l'évaluation des enseignants serait un « serpent de mer de l'éducation nationale plus que dans le reste de la fonction publique ». Dans un livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, il relève que personne n'est vraiment satisfait de l'évaluation des enseignants qui est souvent perçue comme « infantilisante ». Le **Haut Conseil de l'évaluation** relève qu'elle est « peu efficace » et qu'elle « engendre malaise et parfois souffrance » chez les évalués et les évaluateurs. Par ailleurs on assiste aujourd'hui à une complexification voire à une intensification accrue du travail enseignant (Maroy, C, 2014), ce qui a justifié l'appel à une « professionnalisation du métier » (Perrenoud, 1993). Ces changements ne sont pas sans avoir des conséquences sur la motivation des enseignants, c'est d'ailleurs ce que révèlent Fostinos et Horenstein (2009) dans une enquête intitulée « la qualité de vie au travail dans les lycées et collèges » en faisant état du « burn out » des enseignants³⁸ et de l'intention déclarée d'un enseignant sur trois (28%) de quitter l'éducation nationale, tandis que 16% déclarent qu'ils sont « incertains ». Au regard de ces éléments, l'évaluation des enseignants peut-elle être professionnalisante et les motiver en répondant à leur besoin de compétence ? Comment dans ces conditions peut-on prendre appui sur l'évaluation pour susciter la motivation des enseignants ?

On comprend donc bien ici l'enjeu d'une recherche étudiant les liens entre l'évaluation des enseignants et leur motivation.

1.2. Question de recherche

L'objet de notre recherche est donc l'efficience du dispositif d'évaluation des enseignants en termes de motivation. Elle cherche à comprendre sur quelles variables de l'évaluation il serait possible de s'appuyer pour susciter et entretenir la motivation des enseignants. Notre question de recherche prend donc la forme qui suit : « A quelles conditions l'évaluation peut-elle être un levier de la motivation des enseignants ? ».

2. Cadres théoriques mobilisés

2.1. La motivation autodéterminée

La variété des théories de la motivation, répertoriées dans la littérature autour du comportement organisationnel, témoigne de l'intérêt que suscite ce concept dans la littérature académique. Chaque théorie apporte sa contribution à l'explication de la motivation de l'individu. La réflexion sur la motivation au travail, définie comme une force dynamique qui pousse l'individu à agir (Vallerand et Thill, 1993), consiste à s'interroger sur les pratiques qu'il faudrait appliquer aux salariés pour susciter chez eux la volonté de faire des efforts (Roussel, 1996).

³⁸ Les résultats de cette enquête semblent être corroborés par d'autres travaux. L'enquête par questionnaire du Carrefour santé social (2011), affirme que 14 % des agents de l'Éducation nationale souffrent de *burn out*.

Cette recherche propose d'explorer le lien entre l'évaluation et la motivation sous l'angle de la théorie de la motivation autodéterminée de Deci et Ryan (1985). La théorie de l'autodétermination, contrairement aux autres théories de la motivation, ne considère pas la motivation comme un phénomène unitaire mais comme un continuum d'autodétermination allant de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque, en passant par différents degrés de la motivation extrinsèque. Cette théorie de la motivation cognitive apparaît intéressante à mobiliser afin de voir sur quelle facette de la motivation des enseignants (extrinsèque ou intrinsèque) l'évaluation peut jouer. La théorie stipule également que trois besoins psychologiques fondamentaux doivent être satisfaits et suscités par le contexte social afin de produire des motivations autodéterminées. Il s'agit des besoins de compétences, d'autonomie et l'affiliation sociale (Deci et Ryan, 2000).

2.2. La justice organisationnelle

Elle a été développée par Greenberg (1987) et définie comme un champ qui s'intéresse à la perception de l'équité sur le lieu de travail (Byrne et Cropanzano, 2001). Elle réfère aux règles et aux normes sociales qui régissent l'entreprise sur le plan de la distribution des ressources et des avantages, des processus et des procédures conditionnant cette distribution, et des relations interpersonnelles qui sont associées à ces procédures et distributions (Folger et Cropanzano 1998). Considérée ainsi comme un construit multidimensionnel, la justice organisationnelle regroupe la justice distributive, la justice procédurale, la justice interpersonnelle et la justice informationnelle (Folger et Cropanzano, 1998 ; Colquitt, 2001).

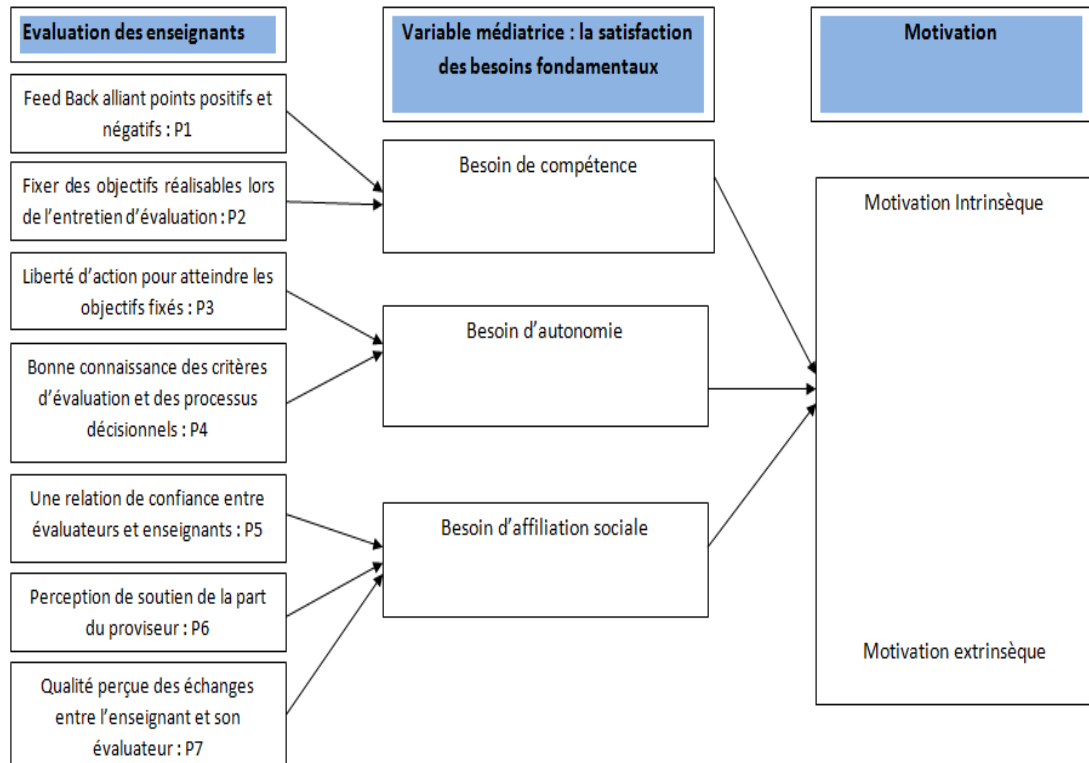
2.3. La motivation de service public (MSP)

Les agents publics sont supposés identiques à ceux du secteur privé, du moins en regard des éléments qui caractérisent leur motivation. Une telle homogénéité n'est pourtant pas systématique, c'est notamment ce que soulignent certains travaux. Ainsi, Perry et Wise (1990) sont les premiers à avoir défini la motivation *pour*, ou encore *du*, service public, par hypothèse différente de celle du secteur marchand. Il s'agirait ainsi d'une « *prédisposition individuelle à répondre à des motifs portés en premier lieu, sinon uniquement, par des institutions et organisations publiques* ». Par ailleurs Wright (2007) souligne également l'importance de ces différences, en rappelant que les employés du secteur public attachent une importance marquée à la nature spécifique de leur travail, qui comporte en partie des objectifs altruistes ou « idéologiques » (*comme aider les autres ou encore travailler au service de la société*). Ainsi, ces derniers valoriseraient davantage certaines composantes intrinsèques de leur emploi et seraient moins sensibles à des incitations externes d'ordre monétaire par exemple.

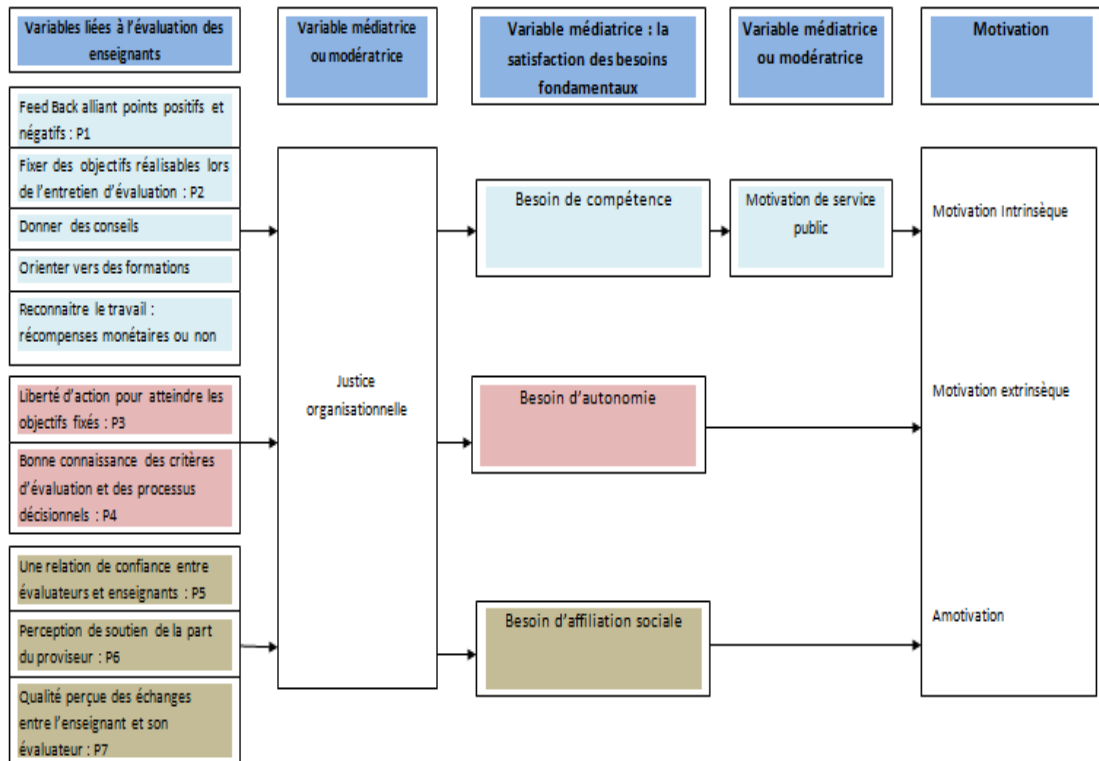
3. Premiers résultats obtenus

Nous avons réalisé une étude exploratoire sur l'évaluation et la motivation des agents de la fonction publique en étudiant le cas particulier des enseignants du second degré. En effet, à partir d'une étude de la littérature existante, nous avons réalisé une synthèse qui a permis de proposer un modèle théorique de recherche regroupant nos propositions de recherche (annexe1). Ce premier travail nous a permis de relever des interrogations et la nécessité d'investigations supplémentaires tant du point de vue empirique que théorique. Les premiers résultats laissent penser que la sollicitation des cadres de la justice organisationnelle et de la motivation de service public pourrait compléter ce modèle initial (annexe2). En effet ces variables pourraient jouer un rôle modérateur ou médiateur entre l'évaluation et la motivation des enseignants. Cet apport devient, dès lors, un point de départ que nous souhaitons approfondir.

Annexe 1 : Modèle théorique de recherche issu de la littérature



Annexe 2 : Modèle théorique enrichi par l'étude exploratoire



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

Mots-clés : modèle, évaluation, qualité

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.

Ainsi, l'évaluation de la qualité nécessite avant toute autre chose de pouvoir la circonscrire. Cette recherche doctorale s'est intéressée à sept collèges dont la direction souhaitait une évaluation de la qualité du dispositif pour élèves intellectuellement précoces (EIP) de leur établissement. En effet, les collégiens intellectuellement précoces n'entretiennent pas tous des relations simples avec l'école (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006) et on évoque fréquemment une proportion d'un tiers d'EIP en difficulté scolaire. Aussi, ces collèges publics proposent à ces élèves des dispositifs dédiés. Pour ces structures relativement méconnus (Courtinat-Camps, 2014), une évaluation de leur qualité nous semblait donc appropriée. Un cadre d'analyse s'avérait nécessaire pour mener cette évaluation, la question suivante s'est donc rapidement posée : quel modèle conceptuel pour rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs ?

Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gerard (2007) et Tremblay (2012) ont proposé des modèles d'évaluation de la qualité de dispositifs ou encore d'organismes. L'analyse de leurs travaux a permis le repérage de différents points de convergence, comme la caractérisation d'un dispositif via des composantes, une étape préalable à l'évaluation. Ces auteurs s'accordent également quant au caractère relatif de la qualité qui est définie sous la forme d'un concept pluriel : ils questionnent non pas « une » mais « des » qualités, chacune représentant l'étude du lien entre deux composantes. Bouchard et Plante (2002) parlent alors de qualités « transversales ». L'analyse des modèles a également mis en lumière des points de divergences : les composantes et les qualités sélectionnées varient sur le plan du nombre, de la dénomination ou de la définition. Cette étude préalable des trois modèles existants a abouti au repérage, pour chacun d'entre eux, de leurs limites et s'est poursuivie par la formulation de premières pistes d'évolution relatives au degré de précision des composantes, à l'apport de qualités complémentaires ou encore à une simplification de la représentation schématique au regard d'une utilisation fréquente en tant qu'outil de pilotage.

Nous avons donc opté pour l'élaboration d'un nouveau modèle qui permettrait à ces chefs d'établissement de s'inscrire dans une démarche d'amélioration continue de la qualité. Pour ces derniers, leur mission les conduit à s'inscrire dans une activité décisionnelle : l'évaluation qui est menée a pour finalité la prise de décision. Cependant, évaluer la qualité d'un dispositif se révèle une tâche délicate voire périlleuse : un dispositif éducatif est un système complexe composé de sous-systèmes et dont l'appréhension dans la globalité n'est pas toujours aisée.

Aussi, nous avons fait l'hypothèse que ce nouveau modèle d'évaluation de la qualité devait répondre aux critères suivants : être opérationnel quel que soit le dispositif, permettre une vision holistique malgré la complexité de l'objet, être modulable afin de pouvoir cibler les qualités évaluées selon les besoins et enfin servir de cadre dans la détermination des indicateurs de la qualité.

En outre, nous projetons que ce modèle vise deux fonctions de l'évaluation : celles de régulation et d'orientation (De Ketele, 2010). Dans notre étude, les chefs d'établissement ont essentiellement souhaité une évaluation pour sa fonction de régulation : elle s'est alors inscrite dans une logique de développement (Aussel, 2013), avec pour perspective l'amélioration continue de la qualité. Cependant, nous envisageons une seconde fonction à ce modèle : la fonction d'orientation. Son recours s'inscrit alors dans une perspective de développement d'expérimentations innovantes. Dans le cas précis de notre étude, les dispositifs pour EIP sont à l'initiative de l'institution ou bien d'acteurs de terrains qui ont souhaité, à leur niveau, répondre à des besoins éducatifs particuliers d'élèves. Nous formulons l'hypothèse que la comparaison des évaluations de chaque dispositif permettra tant la spécification d'invariants structuraux que la mise en évidence des stratégies qui semblent les plus efficaces. Ainsi, nous envisageons un recours à ce modèle comme outil au service d'une généralisation à plus grande échelle de dispositifs expérimentaux locaux ou singuliers.

L'analyse de deux autres modèles, le modèle d'évaluation CIPP (Context, Input, Process and Product) développé par Stufflebeam *et al.* (1980) ainsi que le modèle de la « boîte ouverte » d'analyse d'une action d'éducation ou de formation (Roegiers, 2007) a apporté des bases complémentaires à notre travail de conceptualisation. Par ailleurs, nous avons opté pour une approche par référentialisation (Figari, 1994), à savoir la recherche d'un lien de conformité entre un « référé », objet sur lequel on recueille des informations et un « référent », qui servira de critère de comparaison. Nous avons ainsi retenu quatre composantes qui interagissent dans un environnement : les effets attendus sur le terrain, les objectifs, les moyens et le produit. L'exploration des différentes interactions entre les composantes, l'environnement et les qualités elles-mêmes, nous a conduites à dessiner un modèle composé de quinze qualités : l'adhésion, la pertinence, la conformité, la continuité, la faisabilité, la cohérence, la régulation, l'applicabilité, l'équité, la synergie, l'efficacité interne, l'efficacité externe, l'efficience, la méta-évaluation et la flexibilité. Ces qualités, représentées sur un schéma unique, sont organisées selon six familles d'évaluation. Nous faisons le pari que ces combinaisons de qualités offrent de la lisibilité au modèle et concourent à son caractère modulable, permettant ainsi au chef d'établissement de cibler l'évaluation selon ses besoins. En ce sens, ce modèle se distingue particulièrement des trois précédemment présentés.

Bibliographie :

- Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Le Mirail.
- Bouchard, B., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale, Université de Liège*, 11-12, 219-236.
- Courtinat-Camps, A. (2014). La scolarisation des élèves à haut potentiel intellectuel en France : résultats de recherche. *Le Journal des Psychologues*, 321, 56-61
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37
- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche.

- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel à l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de Psychologie*, 59(5), n° 485, 431-437.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Stufflebeam D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville : N.H.P.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68

Session 6

Atelier A.1.8

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

Georgios Stamelos & Panagiota Evangelakou
Université de Patras, Grèce

Mots-clés : université, étudiants, évaluation

Introduction

Le débat sur la participation de l'étudiant à l'évaluation de différents aspects institutionnels est toujours contrasté. Toutefois la bibliographie spécifique sur ce débat ne cesse de s'enrichir. Ce qui démontre un intérêt croissant et internationalisé. Le dernier numéro de la revue *Éducation et Formation* (<http://revueeducationformation.be>) le prouve. Plusieurs questions y émergent tels que : Comment comprendre la diversité des évaluations ? Pour quel but ? Pourquoi intégrer les étudiants à ce processus ? Pourquoi évaluer les enseignements ?

La dernière question nous intéresse particulièrement. L'étudiant est sollicité afin d'évaluer la qualité de l'enseignement mais non pas son contenu. Une distinction se crée entre contenu et enseignement. Or, un jugement sur l'enseignement peut cacher un intérêt ou un désintérêt pour le contenu enseigné, soit pour le contenu en tant que tel soit par rapport aux attentes des étudiants concernant une telle formation. Malgré cette relation incontestable, l'évaluation du contenu reste plutôt un tabou. Un tabou enraciné dans l'idée traditionnelle qui voit l'éducation comme une activité dans laquelle quelqu'un qui connaît transmet à un autre qui ne sait pas. Cette idée a traversé le temps, elle a sa raison d'être mais elle est aujourd'hui contestée, tout au moins, en partie. En effet, les étudiants sont des adultes, en plein exercice de droits civils, notamment les étudiants en fin d'études qui disposent d'une expérience de formation de 3 ou 4 ans. Par conséquent, une expérimentation sur leur capacité d'évaluer leur programme d'études aurait sa raison d'être.

Dans le monde anglo-saxon, l'évaluation de l'enseignement a une longue histoire. Il est admis que le premier questionnaire a été construit par les étudiants eux-mêmes à Harvard en 1926 (Germain-Rutherford, 2003). Plus tard, dans les années 1970 et 1980, le sujet « évaluation de l'enseignement » est devenu très populaire. Aujourd'hui, le questionnaire (Students' Evaluation of Education Quality

Questionnaire (SEEQ) demeure le plus expérimenté et reconnu, depuis la fin des années '80 (March, 1987). SEEQ n'est pas le seul, d'autres outils sont aussi expérimentés, comme les : a) Course Experience Questionnaire (CEQ), b) Module Experience Questionnaire (MEQ), c) Postgraduate Research Experience Questionnaire (PREQ) et d) Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ) (Corbalan et al, 2013).

D'autre part, à partir des années '90, émerge un intérêt sur l'expérience estudiantine par rapport à leurs études du 2^d degré (Master). Comme premières tentatives sont considérés les travaux de Bowen and Rudenstine aux Etats-Unis (1992) et de Becher, Henkel & Kogan au Royaume Uni (1994). Cependant, il semble qu'un effort bien organisé au niveau national a vu le jour en Australie en 1999, intitulé Postgraduate Research Questionnaire (PREQ) et mis en route par le Council for Education Research (ACER) de ce pays. PREQ est distribué auprès de tous les diplômés de Master et de Thèse. Il est développé par l'analyse des résultats de recherches sur l'expérience d'étudiants de Master, par l'analyse des évaluations institutionnelles, les bonnes pratiques, reconnues comme telles, et par le feedback reçu par les enseignants et des focus groupes d'étudiants en Master (Marsh, Rowe & Martin, 2002). PREQ est structuré en six axes : a) infrastructures, b) climat intellectuel, c) objectifs et attentes, d) système de tutorat, e) soutenance, et f) résultats (outcomes), c'est-à-dire les compétences que les diplômés -eux-mêmes- croient avoir développé (Stamelos, 2016). Enfin, au Royaume-Uni, l'Université d'Oxford a proposé une version de PREQ, PRES, structurée aussi en 6 axes : a) caractéristiques d'étudiant, b) motivations et attentes, c) perception de l'environnement éducatif, d) cadrage des cours, e) conception de la recherche, et f) résultats de recherche (Trigwell & Dunbar-Goddet, 2005).

En Grèce, les étudiants participent tant à la procédure d'évaluation de leurs programmes d'études et de leurs institutions qu'à l'assurance qualité de l'enseignement. Ainsi, ils s'expriment non seulement sur leur expérience directe dans la classe ou l'amphithéâtre (enseignement) mais aussi sur leur expérience globale dans l'institution. Par conséquent, leur avis institutionnalisé devient crucial, en amont, pour l'évaluation extérieure de leurs programmes d'études et/ou de leurs institutions, et en aval, pour la promotion professionnelle de leurs enseignants. Cependant, cette pléthore d'évaluations estudiantines ne concerne pas certains aspects de leurs études, comme par exemple le contenu de leurs formations. Il s'agit d'un domaine censé réservé aux spécialistes.

En conséquence, notre point d'interrogation de départ consistait à expérimenter la capacité estudiantine à évaluer le contenu de leur formation. Deux questions ont suivi cette réflexion : a) avec quel cadrage ? et b) avec quel outil ?

La recherche : construire l'outil de recherche

En ayant cet arsenal d'informations, on se demandait si on pourrait s'adresser aux étudiants à la fin des études de Licence (4^{ème} année, 7^{ème} semestre)³⁹ du Département de l'Enseignement Primaire et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Patras (Grèce) afin de tester leur satisfaction relativement à leur programme d'études, concernant son contenu. Bien sûr, une telle démarche nécessiterait un outil (questionnaire) à formuler et un cadre de référence visant un dispositif d'évaluation basé sur les compétences (apprentissages attendus).

De tels dispositifs existent dans certains pays, comme le Royaume-Uni. Le cas de son Agence Nationale Anglaise d'Assurance Qualité (QAA) est un cas qui fournit aux évaluateurs un cadre de référence par discipline d'études (« Subject Benchmark Statement »). Cependant, un cadre de référence national,

³⁹ La Licence en Grèce dure 4 ans.

quelle que soit sa qualité, n'est pas facilement transférable à une réalité autre. Ainsi, il nous fallait un dispositif plus ample et ayant une validation attestée. Pour cette raison, nous nous sommes dirigés vers le travail de Tuning (<http://www.unideusto.org/tuningeu/>) qui a produit un dispositif par discipline, très élaboré et reconnu⁴⁰. Tuning, nous a fourni, donc, un cadre de référence concernant tant le programme d'études de Formation d'Enseignants que le programme d'études de Sciences de l'Éducation. Tuning propose un dispositif divisé en compétences génériques et compétences spécifiques. Pour les compétences génériques, il n'y a qu'une liste proposée pour les deux formations. Pour les compétences spécifiques, Tuning présente deux listes, une pour la formation des enseignants et une autre pour les sciences de l'éducation. Dans notre cas, il fallait utiliser l'ensemble des trois listes. Cependant, lors de la formulation du questionnaire les deux listes des compétences spécifiques étaient présentées sous forme d'une seule liste.

Notre idée serait alors d'aller vers nos étudiants et leur proposer la liste des compétences Tuning, en leur demandant trois informations distinctes (indicateurs) : a) s'ils trouvent les compétences de Tuning (une par une) pertinentes (validation des compétences), b) s'ils ont reconnu/trouvé dans leur formation ces compétences (évaluation de leur programme d'études), et c) de faire une auto-évaluation sur le degré qu'eux-mêmes ont développé ces compétences. Les réponses étaient exprimées sur une échelle de 1 (pas du tout importante) à 5 (très importante). Dans un premier temps, une recherche pilote a été engagée pour tester la pertinence de notre construction. Ainsi, par la suite, soit on a reformulé quelques compétences Tuning afin de les rendre plus compréhensibles aux étudiants soit on a réuni des compétences afin de diminuer la liste proposée (voir l'annexe).

Le questionnaire comprend quatre parties : a) des informations concernant l'origine sociale, b) des questions relatives au parcours scolaire et aux préférences éducatives personnelles, c) les compétences Tuning en deux listes (génériques et spécifiques), d) des questions sur les services de soutien aux étudiants.

Dans ce texte, on se centre sur la troisième partie, on ne donnera que quelques informations sur les parties (a) et (b) et on ne fera pas référence à la quatrième partie.

La mise en œuvre

Le questionnaire a été distribué auprès des étudiants de la 4^{ème} année de Licence lors de leur première réunion de l'année qui préparait leur stage dans une école. Il s'agit d'une réunion obligatoire et importante. On a récolté 179 questionnaires remplis sur un total de 230 étudiants. Après un contrôle préliminaire un questionnaire partiellement rempli a été exclu, donc nous avons gardé 178 questionnaires. En conséquence, une participation d'environ 80% a été obtenue. Malgré cela, il faut ne pas négliger les absents dans la mesure où il s'agissait d'une réunion obligatoire et importante.

Le profil des étudiants : des aspects introductifs

- a) une population très féminisée : 81% des femmes.
- b) note finale au baccalauréat : 50% entre 18-20/20⁴¹, pas de note en dessous de 14/20.

⁴⁰ Il est vrai qu'il était aussi un dispositif familial étant donné qu'un des auteurs de ce texte faisait partie du groupe « Education » de Tuning.

⁴¹ Les examens aux lycées ne sont pas exigeants étant donné que l'important est le concours national pour l'entrée à l'enseignement supérieur.

- c) base d'entrée au concours national⁴² : 16/20.
- d) échantillon très régionalisé : 54% de « Grèce de l'Ouest »⁴³, 29% d'Attiki (Athènes) et de Péloponnèse, 16% autres (autres régions + Chypre).

En résumant, le profil des étudiants est très féminisé et très régionalisé. Les notes tant au niveau de baccalauréat qu'au concours national sont élevées.

Le profil des étudiants : des aspects d'origine sociale

a) Le niveau d'éducation de leurs parents :

- a1) niveau bas⁴⁴ : 21% des mères et 24% des pères.
- a2) niveau moyen⁴⁵ : 46% des mères et 44% des pères.
- a3) niveau élevé⁴⁶ : 30% des mères et 26% des pères.

b) Professions des parents :

Pour la codification des professions a été utilisée la nomenclature d'ISCO 08, utilisée par le service national des statistiques. Par la suite, les différentes catégories étaient regroupées en trois (basses-moyennes-élevées). Les catégories, retraités, chômeurs et femmes au foyer, sont gardées à part. Les résultats étaient les suivants :

- b1) niveau bas : 5% des mères et 29% des pères.
- b2) niveau moyen : 35% des mères et 44% des pères.
- b3) niveau élevé : 12% des mères et 8% des pères.

De plus,

- b4) femmes au foyer 34%, hommes au foyer 1%.
- b5) retraités : 9% des mères et 17% des pères.
- b6) chômage : 3% des mères et 1% des pères.

c) Situation professionnelle :

- c1) travail permanent : 49% des mères et 69% des pères.
- c2) travail intermittent : 3% des mères et 7% des pères.

Les particularités de cette population semblent être :

- a) le taux du chômage qui est très bas par rapport à la moyenne nationale (autour de 20%⁴⁷).
- b) 1 sur 2 mères (par celles qui travaillent) et 1 sur 3 pères n'ont pas un travail fixe.
- c) le taux des retraités qui désigne l'exode massif des travailleurs/employeurs ayant fondé des droits de retraite, pendant la période de crise, afin de préserver leurs droits.
- d) le taux des femmes au foyer (34%).

⁴² L'entrée à l'enseignement supérieur se fait selon deux critères : a) les notes obtenues aux concours, et b) par une liste de préférence établie par les candidats après l'annonce des résultats. Dans la période de la crise économique, le choix semble être déterminé par la proximité de lieu d'études qui diminue le coût d'études.

⁴³ La Grèce de l'Ouest a comme capitale la ville de Patras, base de l'Université de Patras. Cette Université est la troisième la plus grande en nombre d'étudiants en Grèce.

⁴⁴ Jusqu'à l'éducation obligatoire (niveaux 1-2-3 de Cadre Européen de Certifications).

⁴⁵ Baccalauréat et formations courtes après le lycée (niveaux 4-5 du CEC).

⁴⁶ Enseignement supérieur (niveaux 6-7-8 du CEC).

⁴⁷ 20,5% en Septembre 2017, dont 16,8% pour les hommes et 25,3% pour les femmes (Service Statistique, 2017).

e) la présence d'enfants d'enseignants (11%, mais certainement plus car une bonne partie des retraités étaient des enseignant(e)s. En réalité, 1 étudiant sur 6 vient d'une famille d'enseignants). Malgré le fait que dans ce texte, on ne s'intéresse pas prioritairement à l'origine sociale, ce profil désigne la nouvelle « classe » sociale formée dans la période de prospérité qui est en train de s'effriter par la crise actuelle. Une des caractéristiques de cette « classe » est qu'elle était fondée sur le pouvoir d'achat et non pas sur des valeurs ou des comportements de classe sociale confirmée. Par conséquent, elle représente plutôt un regroupement social qu'une classe en tant que telle.

Le profil des étudiants : des aspects de choix d'études

a) Choix du Département :

- a1) 55% des étudiants avaient comme premier choix le programme d'études suivi.
- a2) 36% des étudiants avaient en 2^{ème} ou en 3^{ème} position le programme d'études suivi.
- a3) 10% des étudiants avaient ce programme d'études après la 3^{ème} position.

b) Attitude initiale face au métier d'enseignant :

- b1) 92% attitude favorable.
- b2) 8% attitude défavorable.

c) Attitude initiale face aux études dans un Département de l'Enseignement Primaire et des Sciences de l'Éducation :

- c1) 88% attitude favorable.
- c2) 8% défavorable.
- c3) 4% « ça ne m'intéressait pas ».

d) Études de « mes rêves » :

- d1) 37% métier d'enseignant.
- d2) 43% autres.
- d3) 20% sans réponse.

En conséquence, on a un échantillon très positif face à ces études et le métier d'enseignant. Par contre, le point « d » est une surprise qui mériterait plus d'intention. Pour ce faire, il nous faut une recherche spécifique par interviews qui reste à réaliser. Or, par une analyse primordiale, il semble qu'à ce point coexistent plusieurs raisons, par exemple :

- a) choix par défaut car le premier choix (p.ex. Médecine, Droit, etc.) n'était pas réalisable avec les notes obtenues.
- b) choix par défaut, pour ne pas se déplacer dans une autre ville.
- c) choix par défaut, par une influence familiale (p.ex. professions artistiques (musique, théâtre, cinéma, danse, etc.) ou professions considérées comme dangereuses (armée, police, pompiers, etc.).

L'analyse statistique sur les compétences

Dans un premier temps, a été recherchée la moyenne de trois indicateurs : (a) validation, importance absolue des compétences, (b) évaluation du programme d'études, existence des compétences dans le programme d'études et (c) auto-évaluation, niveau de développement personnel.

Pour les compétences génériques, les moyennes obtenues ont été : 4,36 – 3,56 – 3,67 (sur 5). Les différences entre les indicateurs comparés en couple sont statistiquement significatives.

Par la suite, on a testé les compétences spécifiques, qui ont donné le résultat suivant : 4,27 – 3,59 – 3,59 (sur 5). Les différences entre le premier indicateur et les deux autres sont statistiquement significatives.

L'interprétation des résultats semble confirmer une validation forte des compétences proposées par Tuning par les étudiants, une satisfaction relative, si non bonne, par rapport à leur existence dans le programme suivi et une auto-évaluation parfois plus élevée⁴⁸.

Dans un deuxième temps, on a procédé à une analyse factorielle des compétences. L'analyse a formulé deux groupes des compétences qui dispose une forte consistance intérieure (l'Alpha de Cronbach 0,94 pour les compétences génériques et 0,92 pour les compétences spécifiques). L'analyse suivie par groupe montre une logique intérieure. D'une part, on trouve un groupe des compétences traditionnellement liées au métier d'enseignant tant génériques que spécifiques :

- a) compétences génériques (nommées : génériques professionnelles) : savoirs sur le métier, la classe scolaire, la langue maternelle, la capacité de l'apprentissage tout au long de la vie, la capacité d'adaptation, la capacité à communiquer et à coopérer, le respect de la multiculturalité, la capacité à travailler avec les autres cultures, et le travail autonome.
- b) Compétences spécifiques (nommées : spécifiques professionnelles) : la capacité à lier les savoirs théoriques aux pratiques, le besoin de mettre en œuvre des pratiques didactiques, le besoin de reconnaître les besoins diversifiés des apprenants, l'apprentissage diversifié, la capacité à donner des conseils, la nécessité d'usage et d'évaluation des matériels éducatifs dans une classe, le souci d'évolution d'une classe scolaire, l'engagement au travail et à l'apprentissage des apprenants, la connaissance des matières scolaires, la capacité à communiquer, la capacité à créer un environnement d'apprentissage, la nécessité à améliorer la didactique et l'apprentissage, la nécessité d'adaptation à des environnements diversifiés.

Quant au second groupe, il est constitué par des compétences « moins importantes » pour le métier, tant génériques que spécifiques, comme :

- a) compétences génériques (nommées : génériques ouvertes) : la connaissance d'une langue seconde, les compétences de TIC, la capacité de recherche et à chercher des informations par différentes ressources, la capacité de critique et d'autocritique, la créativité, la capacité à résoudre des problèmes, la prise des décisions rationnelles, le travail collectif, la capacité à motiver les autres pour de buts communs, la capacité à communiquer avec les parents.
- b) compétences spécifiques (nommées : spécifiques ouvertes) : l'analyse de théories et des notions, la promotion des valeurs comme la citoyenneté et la démocratie, le besoin de comprendre le système scolaire et son fonctionnement, le rôle différent des participants au processus éducatif, la capacité de recherche, la capacité à planifier et à réaliser des projets éducatifs, la capacité à coordonner et à participer à un projet international, la capacité à comprendre les tendances de l'éducation, la connaissance des stratégies d'apprentissage diversifiées, la capacité à utiliser l'e-learning, l'adaptation des dispositifs éducatifs dans des environnements diversifiés, la capacité à designer et à pratiquer des stratégies différenciées.

⁴⁸ Dans un temps second, on a attesté les réponses sur les compétences par les aspects sociodémographiques et les aspects éducatifs. On a trouvé que très rarement de différences statistiquement significatives qui est, pour nous, une validation de notre estimation par rapport à la nouvelle « classe » moyenne de notre échantillon et ses caractéristiques. Or, cet aspect, si important qu'il soit, n'est pas notre priorité dans ce texte.

Les quatre nouvelles variables (génériques professionnelles, génériques spécifiques, génériques ouvertes et spécifiques ouvertes) étaient, par la suite, attestées envers les trois indicateurs initiaux (a. valeur absolue, b. évaluation du programme d'études, c. auto-évaluation) prouvent des différences statistiquement significatives mise à part la relation entre spécifiques ouvertes (b) et spécifiques ouvertes (c).

Conclusion

On est parti du point que malgré l'intérêt et l'expérimentation, plus ou moins importante et de longue date, sur l'évaluation de l'enseignement, la question d'un jugement étudiantin sur le contenu reste plutôt à la marge. Dans une approche traditionnelle, celle-ci est « normale » étant donné que l'étudiant est censé être ignorant. Néanmoins, dans une approche basée sur l'éducation tout au long de la vie, les étudiants sont considérés comme des adultes qui ont la capacité à juger. Ceci devient plus clair, de nos jours, dans la mesure où il y a des dispositifs appropriés, comme le travail de Tuning, qui peuvent proposer un cadre d'évaluation aux étudiants.

Notre réflexion se veut une contribution à cette question et notre recherche a attesté le jugement des étudiants par rapport aux compétences développées lors de leur formation ainsi qu'une impression sur le niveau d'acquisition personnelle des compétences relatives à leur formation.

Par conséquent, le questionnement des étudiants par rapport au contenu de leurs programmes d'études nous semble possible mais sous condition. La condition consiste à leur donner un cadrage de référence afin de pouvoir s'exprimer. Donc, il s'agit plutôt d'un questionnement guidé qui peut nous fournir des éléments importants pour l'amélioration des programmes d'études. Bien entendu, l'« amélioration » n'est pas une notion neutre, c'est toujours « par rapport à... ». Voulons-nous mettre l'accent sur les aspects traditionnels du métier qui serait, peut-être, le choix des étudiants ? Optons-nous vers les défis du métier et son renouveau ? À partir de là, une piste de réflexion se désigne qui mériterait une attention particulière mais qui dépasse les limitations de ce texte.

Références

- Becher T. Henkel M. & M. Kogan. 1994. Graduate Education in Britain. London : Jessica Kingsley.
- Bowen W. & N. Rudenstine. 1992. In pursuit of the PhD. Princeton : Princeton University Press.
- Corbalan M, et al. 2013. Reduction of the student' evaluation of education quality questionnaire. *Proceedings of the 13 Federated Conference on Computer Sciences and Information Systems*. pp.695-701.
- Éducation et Formation, <http://revueeducationformation.be>
- Germain-Rutherford A. (2003). *Student evaluation questionnaires : dispelling misconceptions and looking at the literature*. Carleton University. April 2013.
- Marsh, H. W. (1987). *Students' Evaluations of University Teaching : research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research*. *International Journal of Educational Research*. 11 (3): 253-388.
- Marsh, H. W., Rowe, K. J., & A. Martin. 2002. PhD Students' Evaluations of Research Supervision. *The Journal of Higher Education*. 73(3). 313-348.
- Service Statistique Hellénique. (2017). *Enquête sur l'emploi*. Athènes : ElStat.
- Stamelos G. 2016. L'évaluation des études Master. Rapport 19, Patras : HepNet.
- Trigwell K. & H. Dunbar-Goddet. 2005. The research experience of postgraduate research students at the University of Oxford. Oxford : University of Oxford.
- Tuning, <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

Annexe

Compétences génériques

1. Capacité d'analyse et de synthèse
2. Capacité d'application des connaissances dans la pratique (savoir-faire)
3. Planification et gestion de l'emploi du temps scolaire
4. Connaissances générales de base sur le domaine d'études et de la profession
5. Communication orale et écrite dans la langue maternelle
6. Apprentissage d'une langue seconde
7. Connaissances de TIC
8. Aptitudes à la recherche
9. Capacité à apprendre tout au long de la vie
10. Aptitude à organiser l'information (capacité à obtenir et à analyser des informations de sources différentes)
11. Compétences critiques et autocritiques
12. Capacité d'adaptation et d'action à des situations nouvelles
13. Capacité à générer des idées neuves (créativité)
14. Capacité à reconnaître et à résoudre des problèmes
15. Capacité de prise de décisions rationnelles
16. Travail en groupe
17. Capacité à communiquer et à coopérer avec autres
18. Capacité à motiver et à agir avec autres pour des objectifs communs
19. Capacité à communiquer avec les parents
20. Appréciation de la diversité et de la multiculturalité
21. Capacité à travailler avec autres des cultures diverses dans un contexte international
22. Capacité à travailler de manière autonome.

Compétences spécifiques

1. Capacité à analyser les théories et les concepts éducatifs systématiquement
2. Capacité à reconnaître les interconnexions entre les savoirs scientifiques et leurs applications dans les contextes (et les politiques) éducatifs
3. Capacité à transmettre de valeurs, comme la citoyenneté et la démocratie
4. Capacité à comprendre et à appliquer théories éducatives et méthodologies affirmées dans la pratique
5. Capacité à reconnaître et à respecter les différences des élèves et les différentes voies d'apprendre
6. Sensibilisation sur le fait que l'apprentissage se fait dans des situations diverses
7. Compréhension des structures et des attentes de différents systèmes éducatifs
8. Compréhension de différents rôles des participants au processus éducatif
9. Capacité de recherche dans des contextes divers
10. Capacité à planifier et à réaliser des projets éducatifs
11. Capacité à conseiller et à guider
12. Capacité à utiliser et à évaluer des matériels éducatifs et à participer à différents projets
13. Capacité à comprendre comme une classe scolaire s'évoluer
14. Capacité à coordonner ou à participer à des projets éducatifs internationaux
15. Capacité à reconnaître les tendances éducatives et ses éventuelles applications

16. Engagement au progrès des élèves et à la qualité de notre travail
17. Compétence à développer différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage
18. Connaissance des matières scolaires
19. Capacité à communiquer efficacement avec différents groupes et individus
20. Capacité à créer un climat qui conduit à l'apprentissage
21. Capacité à utiliser l'e-learning et à l'incorporer dans l'enseignement
22. Capacité à améliorer l'enseignement et l'apprentissage
23. Capacité à adapter les programmes d'apprentissage et les matériels éducatifs à des contextes spécifiques
24. Capacité à designer et à appliquer des stratégies différenciées, basées sur des critères spécifiques
25. Capacité à adapter le curriculum à des groupes spécifiques avec des besoins particuliers.

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

Arlette Vanwinkel & Anne Vigneul
Haute école Francisco Ferrer, Belgique

Mots-clés : évaluation des enseignements, travail collaboratif, culture qualité

Le critère est la base du jugement évaluatif. C'est un angle de vue adopté par des acteurs pour apprécier une intervention. (Ridde et Dagenais, 2009 - cité dans le Guide explicatif des critères d'évaluation des filières d'études HES-SO, avril 2016).

L'exploration n'est pas une action, mais un état d'esprit face à la vie. C'est l'aiguille d'une boussole intérieure qui se met à indiquer systématiquement l'inconnu (...). Bertrand Picard, André Borschberg – Objectif soleil : deux hommes et un avion. L'aventure Solar Impulse, Stock, 2017, p.14.

En Belgique, l'évaluation des enseignements par les étudiants, est un processus d'évaluation formative, obligatoire depuis 2008, mais dont les résultats, en Haute École, ne peuvent être utilisés pour justifier des actes administratifs ou décisions pris(es) dans le cadre de la carrière des agents.

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 (Romainville, 2009), jamais donner pleine satisfaction.

Ainsi, le dernier processus mis en place se fondait sur deux piliers.

D'une part, le calendrier des évaluations qui, établi sur base du calendrier de la visite des experts de l'agence qualité, prévoyait une évaluation deux ans avant la visite des experts et des évaluations intermédiaires sur une récurrence de deux années ou à la demande spécifique d'une catégorie. Il n'est pas remis en question.

Et d'autre part, un questionnaire d'évaluation identique au sein de la Haute École, pour chacun des cursus proposés, et ce quelle que soit l'activité d'apprentissage évaluée. Ce questionnaire devait être complété en version papier par les étudiants pour ensuite être scanné et lu par un logiciel de lecture optique. Les résultats, considérant la confidentialité des données, étaient ensuite transmis au Directeur de catégorie concerné, sans généralement pouvoir être véritablement exploités. Nous étions alors dans une démarche Qualité (Lanarès, 2007).

Ce processus nous a rapidement montré ses faiblesses. En effet un questionnaire lissé et uniforme est inévitablement source d'incompréhension. Non seulement parce que la pertinence des questions peut être mise en doute, mais également parce que les étudiants, au moment de l'évaluation, se lassent rapidement, entraînant de facto un faible taux de participation cumulé par ailleurs à l'impossibilité matérielle de prendre en compte les commentaires écrits.

Fort de ces constats et 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 (Delièvre, 2017) eu égard à l'EEE.

Sur base d'un travail collaboratif ayant intégré à la fois les étudiants au sein des conseils de catégorie, les enseignants ainsi que les services transversaux et pédagogiques de la HEFF 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 sur une plateforme iCampus et adaptables (Detroz, 2017).

L'évaluation du cursus est proposée :

- aux étudiants par le biais d'un formulaire en ligne, construit et géré par le service de coordination de la Qualité, garantissant le caractère anonyme du processus. Le lien permettant d'accéder à l'enquête est communiqué par un enseignant au moment de l'évaluation, elle-même organisée au sein d'un cours ;
- aux enseignants par le biais d'un courriel de leur direction leur communiquant le lien et les invitant à compléter l'enquête.

Les réponses extraites sont anonymes et mises en perspectives pour être analysées au sein du conseil de catégorie et/ou au sein des commissions permanentes de la qualité. Les résultats obtenus à ce stade sont encourageants, à la fois par le taux de réponse et par la densité des commentaires émis par les étudiants et les enseignants. La mise en perspective des réponses des étudiants et des enseignants permet par ailleurs de rapidement mettre en évidence les points de convergence et de divergence. Cette analyse permet d'alimenter le plan d'action de la catégorie concernée.

L'évaluation des enseignements est laissée à l'initiative d'un enseignant ou des enseignants d'une UE et vise à leur permettre de récolter les avis des étudiants dans le but d'améliorer leurs pratiques et/ou outils pédagogiques. Pour ce volet, quatre services d'appui aux enseignants (Coordination de la qualité, cellule d'accompagnement pédagogique, service d'accompagnement à l'utilisation des nouvelles technologies et service des statistiques) ont, dans un travail collaboratif, élaboré divers outils (bases de données d'items, questionnaires types ...) disponibles sur i Campus et assortis d'un didacticiel permettant la construction d'un questionnaire en ligne.

Les résultats de ces évaluations sont strictement personnels. Toutefois, la cellule d'accompagnement pédagogique et le service des statistiques sont à disposition des enseignants qui souhaitent être épaulés pour leur interprétation.

En conclusion, « de la frustration ... au travail collaboratif », la conception de ce système d'évaluation des enseignements par les étudiants a pour ambition d'œuvrer à la promotion de la culture qualité et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

S'il est encore aujourd'hui aux prémices de sa mise en œuvre, un regard réflexif sur son fonctionnement pourra, avec un peu de recul, nous permettre d'en objectiver les résultats.

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*

Mots-clés : évaluation de l'enseignement, participation des étudiants, auto régulation

La communication présente une recherche menée dans des institutions d'enseignement supérieur (IES) au Brésil ayant pour but de comprendre les différentes 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 cadre de la présente recherche, le concept de 'régulation' utilisé est celui de Reynaud (1989), pour qui la régulation est la capacité d'élaborer de règles, caractérisées en fonction de la place de celui qui l'émet et par l'usage qui en est fait, comme règles de contrôle ou règles autonomes ; de cette différente origine des normes découle la distinction entre 'régulation de contrôle' et 'régulation autonome'.

L'évaluation institutionnelle (IE) vise, entre autres, l'instauration d'un auto contrôle local, désirablement fruit d'une régulation conjointe, selon la conception de Reynaud. Cet autocontrôle favorise la transformation organisationnelle, à travers l'introduction de mécanismes de rétroaction (Finger, 1997).

En ce qui concerne l'appropriation de l'évaluation et de ses résultats par les acteurs institutionnels, nous suivons Crozier (1997) en la considérant un élément décisif de l'apprentissage collectif. À travers l'institutionnalisation de dispositifs de rétroaction, cette forme d'évaluation s'inscrit, désormais, dans les processus de pilotage interne 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. Selon les dispositions légales, la participation étudiante, traduite presque exclusivement dans la réponse aux questionnaires institutionnels (Qul) et au questionnaire national, fait partie du système d'évaluation de l'enseignement supérieur.

Une étude de cas, multiple et instrumentale, a été menée dans dix IES de l'Etat du Rio de Janeiro et de Minas Gerais, suivant une démarche qualitative. L'instrument privilégié de recherche a été l'interview aux étudiants (deux par institution), complémenté par l'observation et les interviews aux dirigeants. Les entretiens avec les étudiants ont eu comme point de départ leurs réponses aux Qul, 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 IES choisis pour l'étude sont très diversifiées : cinq universités publiques et cinq établissements privés ; ils se situent, huit dans le grand Rio, un dans une ville de la périphérie et un en milieu rural ;

l'âge des établissements et leur taille est aussi très différente. Le choix des sites a obéi au critère de réunir un ensemble équilibré et diversifié d'IES sans prétendre à l'échantillonnage représentatif.

La philosophie et les procédés d'EE dans ces institutions ont été objet d'un traitement comparatif. En analysant les différentes modalités de partage entre étudiants et enseignants dans le processus (Younès, 2015), l'étude a constaté l'absence de deux très importants moments de partage : celui du partage en amont, concernant la construction des critères de qualité de l'enseignement et, aussi, celui du partage en aval, des points de vue entre étudiants et enseignants sur les résultats de l'EE.

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 les conditions de participation comme peu rassurantes : l'anonymat n'est pas garanti et la peur de représailles est évoquée.

La diffusion des 'bons' résultats des évaluations internes et des bons classements dans les évaluations externes est l'effet recherché par les dirigeants institutionnels, intéressés à utiliser l'évaluation à leurs fins propres. D'où une éventuelle utilisation de moyens d'influence et/ou de pression sur les étudiants, conditionnant leurs réponses aux questionnaires d'EE.

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

Dans la plupart des institutions, la routine de l'EI est implantée, y compris la réalisation des démarches prévues par la loi, mais la participation des étudiants n'est pas activement recherchée, ni prise en compte. Les procédures créées par la politique publique d'évaluation de l'enseignement supérieur ont été mises en marche, mais de façon à ne pas bousculer les habitudes, ni déclencher un changement des pratiques.

La recherche montre aussi des effets non désirés du système national d'évaluation de l'enseignement supérieur 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 au niveau des établissements. L'existence de ce type de dispositifs et la participation des étudiants dans les instances de décision respectives devrait être prise en compte par le système.

D'un autre côté, l'autonomie dont jouissent les IES leur permet d'utiliser l'EI en tant qu'outil de régulation. Le manque de formation des dirigeants dans ce domaine freine l'usage de l'évaluation dans la gestion du changement. Dans les discours des étudiants (à reproduire dans la communication) nous trouvons des indications utiles pour mettre en marche un changement dirigé vers une amélioration de la qualité des institutions et de leur enseignement.

Références

- Crozier, M. (1997). « La contribution de l'analyse stratégique des organisations à la nouvelle gestion publique ». Finger, M. et Ruchat, B (dir.). *Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier*. Paris : Seli Arslan.
- Finger, M., (1997). « Le New Public Management : État, administration et politique ». Finger, M. et Ruchat, B. (dir.) *Ibidem*
- Reynaud, J-D, (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Collin.
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 79-90.

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

Mots-clés : formation supérieure, référentiels d'évaluation, évaluation des enseignements par les étudiants

Cette contribution présente le processus de construction et de déploiement d'un dispositif d'évaluation de programmes de formation continue d'enseignants. Il s'agit ici de partager la conduite d'un projet de conception et de « production de sens » dont l'intention a été de renouveler le regard des acteurs impliqués et de les amener à se poser de nouvelles questions pour repenser notre dispositif d'assurance et d'évaluation de la qualité.

Contexte institutionnel

La filière des formations postgrades de la Haute école pédagogique du canton de Vaud propose des formations complémentaires certifiées aux enseignants et à d'autres professionnels concernés par la formation et l'éducation. La filière a pour principale mission le pilotage des programmes de formations postgrades reconnus au niveau national et international. Elle se doit ainsi d'assurer le maintien et le développement d'un haut niveau de qualité (conception des plans d'étude, garantie de leur cohérence, de leur mise en œuvre et de leur évaluation, etc.) et la coordination avec les différents acteurs impliqués dans ses formations. Afin d'assurer et développer la qualité de nos formations, nous avons souhaité prendre en compte plusieurs enjeux, notamment la nécessité de concevoir un cadre avec des critères de qualité clairs, la nécessité d'impliquer les responsables pédagogiques des programmes dès la conception de ce cadre, le besoin d'impliquer les étudiants afin qu'ils perçoivent l'utilité de transmettre leur opinion à propos de leur formation ainsi que l'importance de la prise en compte des résultats d'évaluation de l'enseignement pour le développement des formations. Par la prise en compte de ces enjeux, nous avons souhaité reconstruire le sens du dispositif de développement de la qualité avec les acteurs impliqués.

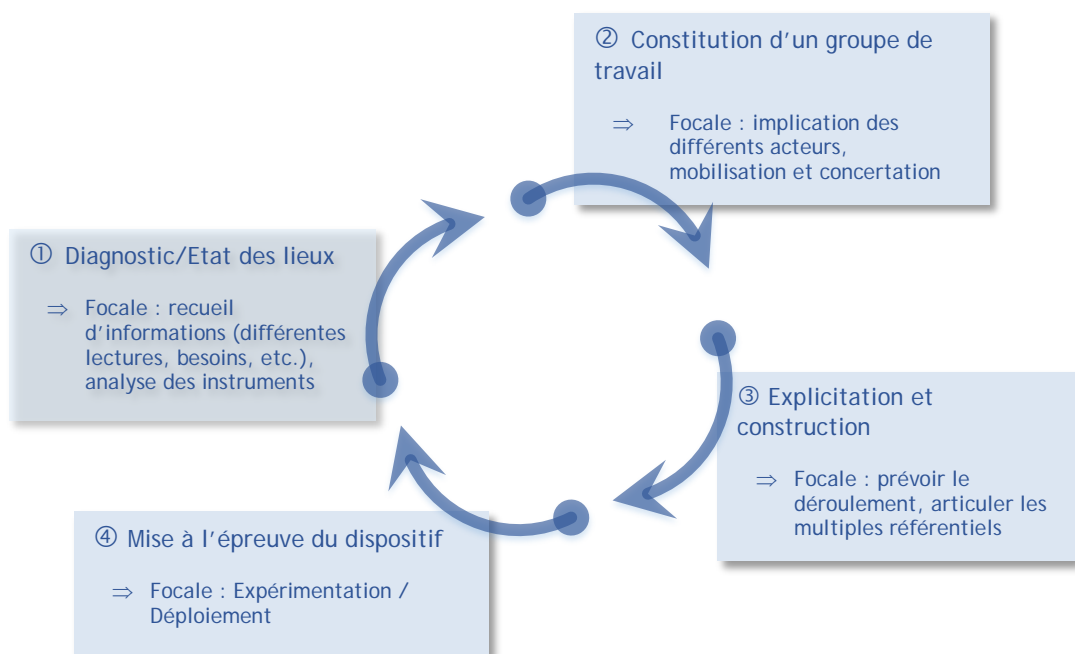
En 2014, la filière établissait le constat d'une vision de la qualité des programmes de formation traduite dans l'existence d'une multitude d'outils de conception, pilotage et évaluation. Or, le concept qualité qui soutenait cet ensemble semblait parfois diffus ou peu articulé, avec des représentations diversifiées des visées et des usages effectifs des résultats. C'est sur la base de ce constat qu'une démarche de ré-articulation de l'existant s'est posée, ayant comme objectif de réinterroger les instruments existants, notamment nos questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). L'EEE est ici entendue en tant que procédure « qui vise avant tout à améliorer le fonctionnement et la qualité pédagogique des universités, en fournissant aux enseignants et/ou aux structures pédagogiques le regard des bénéficiaires, nourrissant ainsi leur posture réflexive sur les enseignements qu'ils organisent » (Younes et al., 2017, p. 7). A ce titre, l'EEE constitue donc un élément parmi d'autres de notre dispositif de développement de la qualité. Notre conception de l'EEE se situe entre deux pôles d'un continuum, celui du contrôle de la qualité de l'enseignement délivré et celui du soutien au développement professionnel des enseignants (Berthiaume et al., 2011). Ainsi, en initiant une réflexion approfondie avec les différents acteurs impliqués, l'intention était de favoriser davantage l'approche formative (Younes, 2007 ; Rochat & Dumont, 2013). La reconstruction a donc été menée dans une

écoute des besoins et expériences en présence (responsables de programmes, formateurs, étudiants), amenant une prise de conscience collective et redonnant du sens aux modalités existantes et à construire, avec et pour les équipes pédagogiques.

C'est le résultat de ce maillage et du processus de référentialisation (Figari, 1994 ; Figari & Remaud, 2014), qui sera rapporté dans cette contribution.

Processus de ré-articulation du dispositif

Par référentiel, nous entendons un « schème d'intelligibilité construit en vue d'un repérage, à partir d'une analyse de situation » (Ardoino, 1994, p.12). Cette démarche de construction d'un référentiel qualité et d'un instrument d'évaluation de la qualité sera présentée en quatre grandes étapes de développement, soulevant quelques points d'attention particuliers dans ce déroulement progressif et situé :



1. Diagnostic/Etat des lieux

Dans un premier temps, nous avons mené une analyse des différents instruments et ressources de la filière tout en les articulant avec les besoins, les perceptions et les enjeux contextuels. L'analyse de nos questionnaires d'EEE a été le point de départ de notre réflexion, élargissant progressivement notre périmètre d'analyse et d'articulation. Cette focale sur un outil spécifique nous a permis de saisir la nécessité de mise en perspective et de croisement des différents objectifs et besoins vécus à l'interne. Ce recueil a mis en évidence des éléments à « déconstruire » (objectifs, représentations, outils, etc.), favorisant par la suite une progressive « reconstruction » avec l'ensemble des acteurs impliqués (Figari, 2016).

2. Constitution d'un groupe de travail

Dans le but de construire une vision commune de nos références en termes de qualité et de renforcer le lien avec notre contexte spécifique (cadres prescriptifs, outils existants, espaces de délibération, etc.), nous avons priorisé une démarche participative. L'intention a été de favoriser les échanges et ainsi prendre en compte les différentes représentations et besoins des acteurs impliqués. Ce processus de co-construction s'est avéré productif selon les participants impliqués, mais il a également soulevé des difficultés liées à la diversité de conceptions, d'interprétations et des deux pôles en présence cités précédemment (pilotage et développement professionnel). Cela nous a conduits à un effort d'explicitation et de communication des points de convergence.

3. Explicitation et co-construction

La volonté de convoquer et schématiser les différents cadres, besoins et objectifs, tout comme la richesse des échanges menés avec une pluralité d'acteurs a soulevé une évidente complexité. La « multiréférentialité » (Ardoino et Berger, 1989, cit in Figari, 1994, p. 122) serait certainement un des principaux mots-clés de cette étape de co-construction, car nombreux sont les référentiels à être convoqués quand on rentre dans l'effort d'explicitation et de mobilisation, notamment les référentiels au sein de la haute école (principes de qualité, cadres réglementaires, missions et responsabilités des différents acteurs en présence, etc.) et les cadres de référence externes, tels que référentiels politiques, scientifiques et professionnels. Cette démarche de mise à l'écrit et de croisement entre de multiples cadres et sources a favorisé une réappropriation, vers davantage de transparence. Elle a permis de définir, étayer et mettre en relation sept dimensions de la qualité à assurer dans nos formations, réarticulant la cohérence d'un « tout ». Il convient de noter qu'elle a été construite dans une logique évolutive. Les échanges et critiques des éléments du groupe ont amené de multiples amendements et reconfigurations en cours de route, nourrissant graduellement ce qui nous semblait intégrer la qualité des formations postgrades et permettant d'arriver à sa forme actuelle de « grille ». Cette « grille référentielle » s'organise autour de sept dimensions/critères de qualité : 1. pertinence professionnelle ; 2. cohérence interne des programmes ; 3. adéquation des méthodes et de l'organisation ; 4. transfert/mobilisation des acquis d'apprentissage ; 5. conformité / congruité (environnement/cadre ; prescriptions légales, éthiques) ; 6. efficacité (optimisation) ; 7. vision dynamique.

Chacune de ces dimensions a été « décomposée », spécifiant ses « composantes », les « visées et enjeux (de pédagogie universitaire) » associés, renvoyant également à quelques apports scientifiques en lien. Sur cette première partie de la grille, nous avons répertorié et croisé les différentes « sources d'informations » existantes (espaces de discussions ; groupes ; données ; etc.) et qui convergent vers cette assurance qualité. L'EEE est identifiée ici en tant que « source » complémentaire. De fait, cette vue croisée et plus ample a permis de mettre en évidence son articulation à un ensemble de modalités et ressources variées.

A ce stade, notre rôle en tant que responsables de la qualité des formations a été de coordonner ce groupe de travail et de faire des liens entre d'une part les exigences internes ou externes à l'institution et d'autre part le cadre en construction.

4. Mise à l'épreuve du dispositif

Actuellement, une première phase d'expérimentation et de mise à l'épreuve du dispositif a été entreprise, appliquant une EEE pilote. L'accompagnement du dispositif et l'analyse des premiers constats permettra de « relancer » le cycle d'amélioration et ainsi remettre en discussion les changements pour redéfinir et parfaire notre outil d'évaluation et du dispositif qualité dans son ensemble. L'enjeu ici est de garantir la

souplesse nécessaire tout en assurant la pérennité de nos instruments. Il est à souligner ainsi que plusieurs modalités complémentaires à l'EEE sont envisagées pour enrichir cette régulation de l'enseignement et des programmes (ex : focus group avec les étudiants, échanges/ateliers ciblés sur des besoins transversaux des équipes, etc.).

Dans l'idée d'un continuum, ce schéma en boucle traduit l'idée d'une construction référentielle éphémère (Figari, 1994, p. 174), renvoyant également à un cercle qui vise l'amélioration continue de la qualité (roue de Deming). Le témoignage de cette construction anticipe d'ores et déjà une nécessaire mise en perspective, dans une démarche qui se veut dynamique et continuellement ajustée. Ainsi, l'accompagnement et la mise à l'épreuve du dispositif permet de « relancer » le cycle d'amélioration. Ainsi, l'évaluation et la reconfiguration du dispositif qualité, suite à ce premier déploiement, est pour nous l'écho de la cohérence avec l'esprit de ce référentiel : il se veut levier de développement et de réflexion et non pas outil d'excellence. L'évolution progressive et la réappropriation de cette production est bien la suite de la trajectoire souhaitée.

Bibliographie

- Ardoino, J. (1994). Préface. In G. Figari, *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? : professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE): Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche & formation*, (67), 53-72.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Figari, G. (2016). Est-il concevable d'apprendre à évaluer ? *Education permanente*, 3(208), 9-17.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou, L'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck.
- Perellon, J.-F. (2005). Approche comparée de politiques d'assurance qualité des systèmes d'enseignement supérieur européens. *Education en débats : analyse comparée*, 3, 63-82.
- Rochat, J.-M., & Dumont, A. (2013). Faire appel à l'EEE pour développer ses connaissances et compétences pédagogiques. In D. Berthiaume & N. Rege Colet-Johnson (Ed.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 75-91). Bern : Peter Lang.
- Younes, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161(4), 25-40.
- Younes, N., Paivandi, S., & Detroz, P. (2017). Pédagogie universitaire et Evaluation de l'enseignement par les étudiants. *Education et Formation*, (e-307), 7-14.

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...

Références

Blanvillain, C., & Gremion, C. (2016). Expérimentation et changement de pratiques évaluatives des compétences métiers dans un centre de formation professionnel. In Actes du Colloque de l'ADMEE-Europe (p. 252-254).
Lisbonne : ADMEE.

- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. In P. Detroz, M. Crahay, & A. Fagnant (Éd.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 91-110). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., Baye, A., Nicaise, J., & Straeten, M.-H. (Éd.). (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (190), 41-50.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes sud/Play bac.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

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

Mots-clés : élèves en difficulté, soutien adapté, intégration

Problématique

Dès les premières années de scolarisation formelle, 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 liées 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 au développement et aux représentations de chaque élève doit être offert, et ce, au cœur même de la classe. L'ajustement constant du soutien en fonction des représentations de l'élève nécessite certes une attitude d'analyse chez le pédagogue. Une telle perspective développementale implique une capacité à situer le développement actuel de l'élève et son développement potentiel, une capacité à situer la zone de proche développement (Vygotski, 1985/1934) en écriture. Or, cette « zone de travail », d'intersubjectivité permettant d'évaluer, de soutenir et de propulser l'enfant en écriture est difficile à cerner. L'espace de liberté inhérent au processus de création, particulièrement dans un contexte de production de récits, entraîne une grande variabilité dans les productions des élèves et génère ainsi une insécurité chez l'enseignant qui peut alors privilégier des activités d'écriture et des pratiques d'évaluation standardisées brimant la créativité des élèves et masquant leur réel niveau de développement. Il y a là un réel défi pour l'enseignant, notamment en contexte de classe régulière, qui regroupe des élèves

rencontrant des difficultés en écriture et des élèves cheminant plus aisément. Des questions émergent : Comment peut-on, dans le cadre de la classe régulière, évaluer et situer le niveau de développement des élèves en écriture afin d'offrir un soutien différencié et constamment ajusté aux représentations et aux besoins de chacun au regard des différentes composantes d'une production écrite ? Comment déployer, dans la classe régulière, des pratiques pédagogiques mettant à profit, dans un contexte d'écriture de récits, l'expression de la créativité chez l'élève cheminant aisément ou chez celui rencontrant des difficultés particulières en écriture et permettant un soutien différencié s'appuyant sur le réel niveau de développement de chacun ? C'est devant ce questionnement que notre équipe a développé une approche pédagogique en écriture qui a été expérimentée dans des classes de la 3^e à la 5^e année du primaire (n=19), et ce, au cours de trois années scolaires successives.

Expérimentation réalisée

Dans le cadre de l'approche pédagogique, l'intervention déployée a pris appui sur les travaux en didactique de l'écriture littéraire qui proposent à l'enseignant un changement de posture face aux textes produits par les élèves. Dans cette perspective, l'enseignant est invité à passer d'une posture « d'évaluateur » à celle d'un lecteur (Sorin, 2005), à changer de regard (Coletta et Repellin, 2000), à considérer les productions des élèves comme des textes d'auteurs (François, 2000 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 2005). Il est invité, en fait, sans négliger les aspects normés du texte, à apprendre à lire les productions des enfants, « ...en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent, des systèmes en construction qui s'y posent... » (Fabre-Coll, 2000:15). Les enseignants ayant participé à la recherche ont été soutenus dans la mise en œuvre d'interventions et d'activités s'inscrivant dans cette perspective développementale et permettant une interaction dynamique entre « évaluation » et « intervention », imbriquées dans des pratiques pédagogiques permettant d'évaluer, de soutenir et d'encadrer les élèves tout en laissant place à la prise de risques, à l'expression et à la créativité. Ils ont ainsi été amenés à travailler à partir de la planification textuelle de l'enfant plutôt qu'à partir de structures prédéterminées imposées, à réfléchir avec lui à partir du texte construit ou en construction en accueillant et en appréciant ses idées, son originalité, sa capacité de créer, dans un cadre où il y avait place pour l'analyse des représentations de l'élève tant au plan de l'organisation du texte et de la cohérence qu'au plan de l'orthographe. Ils ont été guidés, à partir de l'analyse des productions des élèves et des pratiques de médiation vécues en classe, dans la lecture des conduites cognitives des enfants et dans la recherche de l'intervention « au juste niveau de développement ». Les enfants ont ainsi bénéficié de deux à trois séances d'*écriture créative guidée* (Sirois & al., 2012) par semaine, dans un contexte de partage et de coconstruction, et ont pu élaborer leur propre portfolio dans lequel se côtoyaient, dans des sections distinctes, des « textes en construction », des « textes à corriger » et des « textes prêts pour diffusion ». En plus de bénéficier du soutien régulier de l'adulte, les élèves, qui pouvaient travailler seul ou en équipe et circuler dans la classe, ont pu faire lire leurs textes à leurs pairs, faire des propositions ou accueillir des idées, commenter et se corriger mutuellement.

Données analysées et résultats obtenus

Différentes données ont été recueillies tout au long de la recherche : entrevues avec les enseignants au début et à la fin de l'expérimentation de l'approche pédagogique dans leur classe, récits de fiction, avec et sans structure prédéterminée imposée, produits individuellement par les élèves à différents moments de leur cheminement, questionnaire autour du rapport à l'écrit et du sentiment de compétence en écriture des élèves. 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. Le travail « sur le terrain », réalisé par les enseignants en partenariat avec les chercheurs et les étudiants/auxiliaires, a permis une analyse constante des besoins des enfants, rejoignant ainsi, en classe régulière, tant les élèves rencontrant des difficultés importantes que ceux cheminant sans difficultés particulières.

Références bibliographiques

- Alkhatib, M. (2012). « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? », *Didáctica. Lengua y Literatura, University Complutense de Madrid*, 24, p.45-64.
- Chartrand, S.-G. (1997). « Les composantes d'une grammaire du texte », *Québec français*, 104, p.42-45.
- Colletta, J.M. et Repellin, M.-O. (2000). « L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck/Duculot, p. 151-171.
- Fabre-Cols, C. (dir.) (2000). « Avant-propos », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck/Duculot, p. 7-15.
- François, F. (2000). « Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs-élèves ? », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck Duculot, p. 257-269.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A., Savage, I. et Hébert, É. (2012). Écriture et créativité : une voie d'intervention dès le début du primaire. *Bulletin du CRIRES*, (25).
- Sorin, N. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, (1), p. 65-78.
- Tauveron, C., Sève, P. et collaborateurs (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier.
- Vandendorpe, C. (1996). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », dans S.-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, p. 85-107.
- Vygotski, L. S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.

Contribution 2

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

Edyta Tominska* & Christophe Gremion**

*Université de Genève, groupe de recherche TALES, Suisse

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

Mots-clés : école à visée inclusive, évaluation formative, résistance au changement

Introduction et problématique

Cette recherche s'intéresse à l'accueil des élèves dits à besoins éducatifs spécifiques dans la scolarité ordinaire. A Genève, comme dans de nombreuses autres régions, l'inclusion scolaire constitue une visée politique (DIP, <http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve>) et une réalité de terrain avec toutes les discussions publiques et paradoxes qu'un tel changement induit. Nous nous intéressons au niveau micro, c'est-à-dire aux implications que les injonctions internationales et les décisions institutionnelles locales ont sur les pratiques enseignantes en classe, en particulier sur le type d'évaluations proposées aux élèves. Nos données concernent une classe dans laquelle un élève sourd est intégré partiellement. Dans cette classe, l'enseignante titulaire formatrice de terrain (FT) accueille une stagiaire en dernière année de formation initiale en enseignement primaire. Le stage fait partie d'un dispositif de formation en alternance proposé par l'Université de Genève.

Au niveau macro : des injonctions internationales

Ces dernières années sont marquées par les injonctions internationales visant l'inclusion scolaire. En effet, depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), l'idée de concevoir une école pour tous fait son chemin dans plusieurs systèmes scolaires nationaux ou régionaux.

Au niveau méso : des systèmes scolaires en mutation

A l'échelle régionale, genevoise dans le cadre de cette recherche, le bilan est encore mitigé : des déclarations politiques aux transformations du système scolaire, le chemin de l'intégration vers l'inclusion ne va pas toujours de soi... (Pelgrims, 2016).

Au niveau micro : les pratiques en classe

Nos données nous mènent vers une classe dans laquelle une titulaire accueille une stagiaire, enseignante en formation initiale en enseignement primaire (EF). Cette formation pratique est cadrée par le superviseur universitaire (S) qui s'y rend deux fois pour les entretiens tripartites : la première au milieu du stage et la seconde à la fin de celui-ci. Le cadre de formation en alternance (Vanhulle et al., 2007) constitue notre toile de fond d'analyses de ces entretiens dans lesquels les trois acteurs discutent de la mise en place des enseignements en classe par la EF, de ses expériences, de ses observations, des formes d'évaluations et des régulations introduites ou suggérées.

Rappelons les postulats de base de l'école inclusive dans la Déclaration de Salamanque : « Pour suivre les progrès de chaque enfant, il faudra revoir les méthodes d'évaluation. L'évaluation formative devra être intégrée dans le processus éducatif ordinaire, afin d'informer le professeur et l'élève du niveau d'apprentissage atteint, de repérer les difficultés et d'aider les élèves à les surmonter » (UNESCO, 1994, p. 22).

L'évaluation a toujours eu de nombreuses fonctions comme contrôler, informer, permettre le développement, reconnaître, diagnostiquer... Mais une dichotomie, mise en évidence par Vial (2012), est centrale dans l'analyse des dispositifs évaluatifs. Sont-ils là pour contrôler ou servent-ils tout le reste ? Par cette proposition, l'auteur met l'accent sur la place de la norme imposée, sur la place de l'attendu que le dispositif de formation cherche à faire atteindre à ses apprenants. Clarifier la relation pédagogique impose d'être conscient de ces deux visées, voire de choisir entre l'une et l'autre (Hadj, 2012, p.285). Prise entre ces deux fonctions, l'évaluation formative peut être vue comme une prise d'information pour combler l'écart à un attendu (logique de trajectoire à laquelle chacun tente de s'intégrer) ou comme un état des lieux pour se rendre compte des possibles (logique du cheminement inclusif) (Vial, 2012 ; Gremion, à paraître).

Approche méthodologique

Pour mieux comprendre où en est l'école genevoise sur le chemin d'inclusion scolaire, et quels types d'évaluation sont prônés dans un tel contexte, nous avons analysé les propos de trois acteurs participant à deux entretiens tripartites de stage. Lors de ces deux entretiens, l'intégration de l'enfant sourd ainsi que le dispositif d'évaluation ont été évoqués. Nous disposons des transcriptions entières des entretiens. Sur la base de ces textes, nous avons sélectionné les extraits significatifs concernant ces thématiques afin de les analyser et trouver les points d'accord, de discussion, de confrontation de nos propres points de vue de chercheurs. Parmi les questions qui ont retenu notre attention : Comment la question d'évaluation est-elle traitée par les trois acteurs impliqués dans la situation ? Quels sont les positions prises par les deux formateurs et par l'enseignante en formation ? Quelles sont leurs divergences et quelles conceptions de l'école inclusive traduisent-elles ?

Résultats provisoires - premières analyses

L'analyse qualitative des données nous a permis certains constats :

L'enseignante en formation semble voir l'accueil de l'enfant sourd dans sa classe dans une logique d'école inclusive. Pour elle, « faire attention à lui, c'est faire attention à tous ». Elle met en œuvre dans la classe de stage un dispositif d'évaluation formative au service de chacun dans ses apprentissages avec des régulations / mesures de différenciations adaptées à tous. Dès ce moment, elle ne parle plus d'enfant sourd, mais des élèves de sa classe en général.

La titulaire de la classe loue le dispositif mis en place et décrit la démarche comme « très intéressante ». Cependant, elle formule une série de réticences/freins prenant son expérience comme un point de référence. Il s'agit là peut-être d'une nuance que l'enseignante expérimentée peut amener à l'enseignante débutante ou d'un choc de cultures : celle de l'université et celle du terrain ?

Le formateur universitaire endosse plusieurs rôles lors de ces entretiens ; d'une part, il veille au bon déroulement du stage, vérifie, questionne les conditions d'accomplissement de ses objectifs ; d'autre part, il conseille, suggère, discute les idées, aussi bien de l'EF que de la FT.

La discussion

La discussion qui suivra la présentation des résultats mettra en évidence une forme d'impuissance acquise ou de fantôme de l'impuissance (Barrère, 2002) de la part de la titulaire, une catégorisation très forte (abusive ?) 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 des différences d'habitudes selon les lieux de socialisation (Kaufmann, 2000) que sont l'institut de

formation des enseignants et l'école primaire, pourraient être un réel frein à l'implantation du changement de pratiques scolaires.

Références

- Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail. Routines incertaines. Paris : L'Harmattan.
- Gremion, C. (à paraître-2018). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 1, xx-xx.
- Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2001). Ego. Pour une sociologie de l'individu. Paris : Hachette Littérature.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, no 3, p. 20-29.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Éd.), *Alternances en formation* (p. 7-46). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils. Bruxelles : De Boeck université.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Présenté à 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles.

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 Thomias** & José Victorin***

**Université des Antilles, CRREF & ESPE de Guadeloupe, France*

***Académie de Guadeloupe, France*

Mots-clés : conceptions évaluatives, pratiques évaluatives, élèves à besoins éducatifs particuliers

Introduction et problématique

Dans une recherche récente nous avons démontré que la manière dont les enseignants perçoivent et s'approprient certaines conceptions théoriques de l'évaluation (formative, normative et critériée), reflète fortement les cultures évaluatives dominantes ainsi que les enjeux des politiques éducatives dans un contexte donné (Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise et Crahay, 2015). Plusieurs autres travaux réalisés dans des contextes socioculturels variés et ceci en recourant à des méthodologies diverses, aboutissent à des constats fortement semblables (Brown, Chaudhry, Dhamija, 2015 ; Brown & Remesal, 2017). 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 (Jager,

2017 ; Leong, 2014). Dans cette perspective, on pourrait se demander comment fonctionne la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de dispositifs pédagogiques particuliers destinés à cet effet, qui se multiplient ces dernières années et qui misent fortement sur des pratiques pédagogiques inclusives dont l'aspect formatif est primordial (Pelgrims, 2012) ? Plus précisément, il est pertinent de s'interroger sur les conceptions et les pratiques des enseignants exerçant au sein de ces dispositifs pédagogiques (Benoit, Gompert & Gardou, 2016). Les enseignants conçoivent-ils clairement ce qui est attendu d'eux en matière d'évaluation ? Quels sont leurs objectifs et conceptions de l'évaluation ou bien encore, dans quelle mesure et comment adaptent-ils leurs pratiques et à qui et à quoi, exactement ? C'est à ces questions que nous tenterons d'apporter des éléments de réponses dans la présente recherche.

Contexte et dispositif méthodologique des études réalisées

Afin de répondre à nos questions, nous avons réalisé trois études complémentaires :

- L'étude 1, quantitative, consistait à appréhender les conceptions de l'évaluation d'une trentaine d'enseignants-stagiaires, poursuivant la formation CAPA-SH, en option D (enseignement et aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives) et en option F (enseignement et aide pédagogique auprès des élèves des établissements et Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire élaboré et adapté lors de nos précédents travaux (Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise et Crahay, 2015). Celui-ci se présente sous la forme d'une échelle de type Likert, en 6 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord) et se compose de 14 items qui se regroupent dans trois dimensions :
 - La première dimension envisage l'évaluation comme un processus formatif visant la régulation des apprentissages et la remédiation des difficultés scolaires ;
 - La deuxième dimension renvoie à l'idée que l'évaluation peut être perçue comme un processus visant à appréhender si les élèves ont atteint les objectifs poursuivis et ceci indépendamment de tout souci de classement des élèves (approche critériée de l'évaluation certificative) ;
 - La troisième dimension se rapporte aux finalités certificatives dans une perspective normative de l'évaluation, visant ainsi la sélection et le classement des élèves.
- L'étude 2, qualitative, poursuivait comme objectif de mieux comprendre : 1.) Comment les enseignants conçoivent-ils l'évaluation à la lumière des prescrits ; 2.) Quels sont leurs objectifs, choix évaluatifs, ainsi que les démarches adoptées ? Pour ce faire, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec 9 enseignants : 5 enseignants-stagiaires en formation de CAPA-SH et 4 enseignants, exerçant au sein d'un dispositif type Micro-lycée, accueillant des jeunes déscolarisés depuis plusieurs années et souhaitant y revenir afin de préparer le baccalauréat (S, L, ES, STMG). Le canevas d'entretien s'articule autour des axes thématiques suivants : les prescrits nationaux et les attentes institutionnelles, objectifs visés, finalités, référents (critères), stratégies.
- L'étude 3, recourant à des observations en classe, visait à cerner les conceptions mobilisées ainsi que les pratiques évaluatives réelles. Nous avons observé les pratiques d'un enseignant lors de trois séances consécutives (leçon+correction) d'une séquence d'apprentissage en mathématiques en classe de 1^{ère}, au sein du Micro-lycée. Les données ont été analysées à partir d'une grille d'observation prenant appui sur la définition de pratique comme ayant une nature observable (langage, gestes et matériel utilisés) et implicite (stratégies, conceptions mobilisées) (Barbier,

2011) et sur la modélisation de Mottier-Lopez et Dechamboux (2017) de la référentialisation en acte.

Résultats et éléments de discussion

L'analyse statistique (descriptive et factorielles exploratoire) des données récoltées par le biais du questionnaire (étude 1) a mis en évidence une seule conception, partagée par l'ensemble des enseignants interrogés. Cette conception est cependant loin d'être cohérente et claire puisqu'elle réunit des items ayant théoriquement trait aux trois dimensions théoriques qui ont été ciblées avec une prédominance des items renvoyant à l'évaluation critériée et normative. Ceci montre que les enseignants ne distinguent pas les différentes fonctions évaluatives et qu'ils accordent peu d'importance à l'évaluation formative ou bien ne la maîtrise pas. L'analyse de contenu des entretiens (étude 2) ne va pas tout à fait dans ce sens et montre que les enseignants déclarent être préoccupés par l'ajustement de leurs pratiques (critères d'évaluation, stratégies) aux difficultés et besoins des élèves. A noter toutefois que, lorsque le terme de difficulté ou de besoin éducatif est employé, celui-ci renvoie le plus souvent à la notion de « trouble », à des caractéristiques cognitives (compréhension, raisonnement), ou encore motivationnelles et familiales, en lien avec la typologie du dispositif, et plus rarement en lien avec les démarches ou les contenus d'apprentissage. L'observation (l'étude 3, étant en cours) 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 en classe et que lorsque celles-ci se font c'est souvent en référence à des critères « externes » ou « éloignées » des dimensions de l'apprentissage. Cette recherche se poursuit au sein de dispositifs d'enseignement secondaire « classiques » en Guadeloupe afin d'analyser les pratiques évaluatives à titre comparatif.

Références bibliographiques

- Barbier, J. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Benoit, H., Gompert, A., & Gardou, Ch. (2016). De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, (2), 9-25.
- Brown, G. T. L., Chaudhry, H., & Dhamija, R. (2015). The impact of an assessment policy upon teachers' self-reported assessment beliefs and practices : A quasi experimental study of Indian teachers in private schools. *International Journal of Educational Research*, 71, 50-64.
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment : Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies In Educational Evaluation*, 55, 68-74.
- Issaieva, E. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 1, 31-62.
- Issaieva, E. Yerly, G. Petkova, I. Marbaise, C. & Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs : quel est le reflet des cultures et politiques évaluatives ? Dans L. Belair & P-F. Coen (Eds.). *Evaluation et auto-évaluation : quels espaces de formation ?* (p. 73-99). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies In Educational Evaluation*, 53, 115-121.
- Leong, W. S. (2014). Knowing the intentions, meaning and context of classroom assessment : A case study of Singaporean teacher's conception and practice. *Studies In Educational Evaluation*, 43, 70-78.

- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique : ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. Contextes et didactiques, 9.
http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/07/2_ArticleMottierDechamboux_VFF.pdf
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? Actes du 82e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, 5-14. Martigny : CROTCEs.

Contribution 4

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

Charles Hadji

Université Grenoble Alpes, France

Mots-clés : diversité, défi, développement

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.

La première contribution conduit à s'interroger sur la possibilité, pour l'évaluation, d'éclairer de façon assurée le niveau de développement de chacun. Le défi à surmonter est de situer, sans figer : saisir des niveaux de développement différents dans une même classe (travail d'adaptation au réel), mais pour permettre leur dépassement (régulation homéorhésique).

La seconde contribution interroge sur la nécessaire adaptation des outils d'évaluation à des élèves allophones. Le défi à surmonter est de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers en évitant le piège d'une évaluation compassionnelle, qui perdrait de vue et l'impératif d'objectivité, et les intérêts et besoins de la société.

La troisième contribution fait voir comment, sur le terrain, des craintes et des pesanteurs viennent faire obstacle au changement, et à l'évolution des pratiques évaluatives. Le défi est de pouvoir surmonter ces craintes et ces pesanteurs, en changeant la perception du mode de fonctionnement fondamental de l'école.

La quatrième contribution s'interroge sur les conceptions et les pratiques évaluatives de personnels enseignants au sein de dispositifs dédiés à des élèves à besoins particuliers. Elle identifie un dernier défi : donner à l'évaluation sa juste place, tant dans les représentations que dans les pratiques, pour lui permettre de jouer réellement son rôle.

Qu'en est-il donc, 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 6^{ème} temps de ce symposium.

1) L'évaluation humaniste, pour exister, devra se montrer, tout d'abord, capable de surmonter les défis identifiés par les quatre contributions précédentes. Chacune montre comment, malgré les difficultés spécifiques, on peut croire en sa possibilité.

2) Elle sera une évaluation qui, comme toute évaluation, devra respecter le double impératif d'**objectivité** (dire la réalité, des niveaux, des capacités -ou capacités-, telle qu'elle est), et d'**équité** (absence de piège, adaptation des outils d'évaluation aux capacités de réponse des évalués, choix d'épreuves leur permettant vraiment de faire leurs preuves dans la mesure de leurs moyens).

3) Elle sera une évaluation qui affronte la question de la juste adaptation des attentes (qui détermineront ses critères) aux caractéristiques particulières des évalués, considérés dans leur diversité. Mais, ici, peut-être ne dépend-il pas d'elle d'être ou non humaniste. N'appartient-il pas, en effet, au corps social tout entier (i.e. au « législateur ») de dire ce que l'on est légitimement en droit d'attendre de personnes « différentes », en tenant compte de cette différence ? Toutefois, s'il ne lui appartient pas de trancher des attentes légitimes, du moins lui appartient-il de soulever, sans répit et sans peur, la question de cette légitimité, question que la volonté d'inclusion rend cruciale.

4) Pourra être qualifiée d'humaniste une évaluation n'oubliant jamais qu'elle est au service des évalués, en éclairant les acteurs du processus éducatif dans leur recherche des modalités d'action les plus adaptées aux élèves et aux formés, tels qu'ils sont dans leur diversité. C'est cette volonté d'être utile qui sera sa caractéristique déterminante.

5) Enfin, pourra être qualifiée d'humaniste une évaluation n'oubliant jamais qu'elle est au service des évalués, mais aussi de la société, en éclairant celle-ci sur les compétences reconnues des uns et des autres. Si le contrôle ne doit pas briser le développement, le développement ne doit pas faire oublier la nécessité et l'utilité d'un contrôle intelligent, mis en place non pour éliminer, mais pour promouvoir.

Symposium S.2.2

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.

Références bibliographiques

ADBU. (2012). Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur. Association des directeurs & personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation.

ADBU. (2014). Enquête formation des usagers. [Enquête]. Repéré à <https://adbu.fr/la-formation-un-axe-strategique-dans-le-positionnement-pedagogique-de-la-bibliotheque/>

Claud, J., & Micol, C. (2015). Documentation et formation (Rapport No. 2015-0010). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale des bibliothèques.

CNESER. (2012). Référentiels de compétences en licence. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Faulx, D., Deweer, L., & Majot, A. (2015). Statut du formateur et de la formation. Communication présentée au #ILIB15 - Former aux compétences informationnelles à l'heure du Web 2.0 et des discovery tools, Gembloux, Belgique : l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES) et de la Bibliothèque interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (BICfB).

Géraud, D., & Joubert, J.-J. (2015). Réussir son projet d'évolution professionnelle. Paris : Dunod.

Zurkowski, P. G. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>

Contribution 1

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

Christine Balliet

Université de Lorraine, Direction de la documentation et de l'édition, France

Mots-clés : bibliothèques universitaires, formation des utilisateurs, formation continue

La formation des utilisateurs qu'ils soient étudiants ou enseignants-chercheurs est une préoccupation des bibliothécaires depuis plus de 40 ans. En effet, le bibliothécaire n'est plus le passage obligé pour accéder à la documentation depuis que le libre accès, l'apparition des catalogues informatisés et des bases de données ont permis aux usagers de « se passer » de ce professionnel compétent pour trouver l'information souhaitée. Toutefois, cette autonomie rendue possible par les nouveaux outils est inopérante sans leur maîtrise.

Il en découle un développement des bibliothécaires. Il s'est déroulé en trois étapes. La première proposait de transmettre un savoir-faire nécessitant une maîtrise technique. La formation consistait à développer une pratique experte des outils présentés. La deuxième se souciait d'arrimer des formations au cursus universitaire pour que l'étudiant en comprenne l'utilité, amenant le professionnel de l'information à se rapprocher des enseignants et à acquérir une compétence pédagogique. La troisième embarque résolument le bibliothécaire dans l'équipe pédagogique. Il devient bibliothécaire-formateur à part entière, maîtrisant son domaine professionnel, sachant enseigner et développer une réflexion critique sur sa pratique d'enseignant.

La première étape a consisté à proposer des formations à la recherche documentaire dans lesquelles l'usager apprend à se servir des outils, à maîtriser des interfaces documentaires et à construire des équations de recherche. L'objectif est d'initier les usagers à des techniques qui étaient auparavant l'apanage des bibliothécaires. Pour conduire ces formations, le bibliothécaire s'appuie sur ses compétences techniques, il s'agit de transmettre un savoir-faire.

La deuxième étape transforme le bibliothécaire en un formateur pédagogue. Cette nouvelle phase dans les pratiques de formation des bibliothèques s'explique par la prise en compte des pratiques des usagers dans les formations. L'apparition de l'Internet puis de Google et son usage répandu est une concurrence sérieuse aux outils proposés dans les bibliothèques. Il faut travailler avec ou contre l'infobésité, il est urgent d'outiller les usagers (Zurkowski, 1974).

La dernière évolution des bibliothécaires formateurs s'inscrit dans celle plus large de l'enseignement supérieur. Le Ministère de l'enseignement supérieur promeut à travers des rapports (Bertrand, 2014), des appels à projet et la publication de référentiels une transformation pédagogique dans l'enseignement

supérieur afin d'accompagner la massification universitaire et de lutter contre l'échec en licence. Des structures insufflant ce renouveau pédagogique se créent dans les universités et parfois les bibliothécaires sont invités à y participer. Ici, le formateur prime sur le bibliothécaire car il se retrouve impliqué dans l'innovation pédagogique qui bascule de focus de l'enseignant vers l'apprenant devenant acteur de son apprentissage.

Dans le langage courant, le terme compétence est utilisé indifféremment avec les sens connaissance ou capacité. Pour nous, la compétence est bien une construction de dispositions permettant de mobiliser les savoirs dans une situation, au moment opportun et efficacement (Perrenoud, 1997, p. 41). Nous reprenons également l'idée que la compétence permet de construire une solution à un problème dont on ne connaît pas la solution en convoquant des ressources internes et externes (Tardif, 2006). Ces compétences peuvent être organisées dans un référentiel. Il résulte des professionnels qui s'accordent à un moment sur les « attendus » d'une profession. Il traduit les normes et les valeurs professionnelles (Chauvigné, 2010).

Dans le contexte expliqué, il semble évident qu'une compétence enseignement se développe chez les bibliothécaires. Elle devrait comporter des capacités à interagir avec un groupe, travailler en équipe ; repérer les besoins des apprenants, définir des objectifs d'apprentissage, évaluer les acquis, construire une progression de l'apprentissage, maîtriser les outils ; etc.

Dans cette communication, nous voulons discuter et comparer les différents référentiels de compétences existant ainsi que quelques exemples locaux d'écriture de fiche métier avec le développement actuel du métier de bibliothécaire. Cette analyse doit nous permettre à établir l'état actuel des textes mais également des propositions de mise à niveau des textes ainsi que les conséquences en termes de formation initiale et continue.

Bibliographie

- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid82478/soutenir-la-transformation-pedagogique-dans-l-enseignement-superieur.html>
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche & formation*, 64(2), 77-90.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Related Paper No. 5. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>

Contribution 2

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

Mathilde Barthe

Université de Lorraine, Centre de formation aux carrières des bibliothèques, France

Mots-clés : formation tout au long de la vie, certification, gestion des compétences

D'une initiative locale à une offre nationale

Dans le cadre du contrat de site quinquennal alsacien, qui lie les établissements d'enseignement supérieur et l'État, les bibliothèques des universités (BU) alsaciennes et la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg ont décidé de développer fortement leur offre de formation en direction de leurs usagers. Pour ce faire, elles ont conçu et financé, de 2015 à 2017, un programme de formation de leurs équipes : tout un parcours pour que chacun acquière les compétences indispensables à l'animation d'une visite ou d'une formation. Médial⁴⁹ et l'URFIST⁵⁰ de Strasbourg ont été les prestataires pour une grande partie de ces formations. Les établissements alsaciens souhaitent que cette démarche de formation soit valorisée par une forme de « labellisation ».

Sachant que les autres BU du Grand Est, comme bien d'autres en France, ont fait de la formation des usagers un axe central de leurs services, Médial, avec l'Enssib⁵¹, a proposé qu'un projet plus complet soit construit : un parcours de formation spécifique pour les bibliothécaires formateurs, certifié et porté par l'ensemble des acteurs nationaux de la formation des bibliothécaires (CRFCB, URFIST, Enssib). L'effort de formation des équipes, mené avec des moyens variables selon les établissements, pourra ainsi être pérennisé, et bénéficier d'une reconnaissance nationale au sein des BU.

Les contours du dispositif

La réflexion est actuellement portée par des représentants des CRFCB, de l'Enssib, des BU du Grand Est, et bientôt des URFIST.

Les concepteurs du dispositif l'ont voulu évolutif, adaptable aux réalités et besoins locaux. Le parcours de formation s'appuie sur une liste de compétences-cibles du bibliothécaire formateur ; ces compétences touchent aussi bien à l'animation qu'aux aspects pédagogiques, et sont réparties en deux niveaux, selon la complexité des formations que le bibliothécaire sera amené à animer. Les

⁴⁹ CRFCB – centre régional de formation aux carrières des bibliothèques – pour le Grand Est (Alsace, Lorraine, Champagne-Ardenne). Les 12 CRFCB sont des services de formation rattachés à une université conventionnée avec le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ; ils ont pour mission la formation continue et la préparation aux concours des agents des bibliothèques universitaires.

⁵⁰ Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique. Les 7 URFIST, créées également sous l'égide du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, sont des organismes de formation destinés à développer l'usage et la maîtrise de l'information scientifique numérique dans l'enseignement supérieur.

⁵¹ École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques. Établissement universitaire, l'Enssib assure une mission nationale de formation initiale et continue : formation post-concours de fonctionnaires de l'État (conservateurs des bibliothèques et bibliothécaires), formations universitaires de niveau master, formation tout au long de la vie pour les professionnels des bibliothèques et de la documentation.

compétences-clés ainsi retenues constituent une liste relativement brève, et non un référentiel détaillé, de manière à être partagée et utilisable dans les contextes locaux.

C'est sur le fondement de cette liste que se construira le parcours de formation. Il est étayé par une approche en profondeur de l'apprentissage (Biggs, 1999 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). Il ne s'agira pas de définir un ensemble de stages, fixe et répété chaque année ; chaque organisme de formation précisera plutôt quelles sont les compétences-cibles couvertes par les stages qu'il organise dans l'année. Au niveau national, Enssib, CRFCB et URFIST se coordonneront pour que chacune des compétences-cibles soit couverte, au moins une fois dans l'année, en au moins un point du territoire national.

Ce fonctionnement doit ainsi permettre aux organismes de formation de concevoir des stages entrant dans le parcours de formation, mais adaptés à leurs publics locaux, et aux agents de construire un parcours individualisé de formation.

Le processus de certification est en cours d'élaboration, mais les principes en sont déjà posés. Il reprend les principes de la validation d'acquis de l'expérience : constitution d'un dossier de preuves des compétences basé sur un référentiel et validé par un jury (Mayen & Métral, 2008). En l'état actuel, il doit satisfaire aux exigences d'une inscription à l'inventaire complémentaire du Répertoire national des certifications professionnelles : des critères et des modalités d'évaluation pour chacune des compétences-cibles doivent ainsi être définis.

Prendront part à l'évaluation à la fois des représentants de l'établissement d'appartenance du bibliothécaire stagiaire, des organismes de formation, et d'autres structures pertinentes (autres BU, services d'innovation pédagogique, services de formation des personnels des universités...).

L'évaluation portera sur un dossier présentant les compétences acquises et mises en œuvre, et un entretien destiné à mesurer la manière dont le bibliothécaire assure les formations qu'il dispense.

Cette certification pourra s'appliquer rétrospectivement aux bibliothécaires s'étant formés de manière approfondie depuis 2 ou 3 ans au métier de formateur, afin de permettre la reconnaissance de ces démarches, ayant abouti à la construction de ce dispositif de parcours de formation.

Quels développements à l'avenir ?

En ce qui concerne le parcours de formation lui-même, et en particulier l'aspect pédagogique, il serait intéressant de développer un module sous forme de formation à distance : plus que l'aspect pratique, un temps sous forme de distanciel permettrait aux stagiaires de se former à la pédagogie spécifique de l'apprentissage à distance, pour le développer ensuite en direction des usagers des BU.

Du point de vue des carrières et de la gestion des compétences des agents, les porteurs du projet espèrent que cette certification apparaîtra dans les CV et les dossiers de promotion des agents, qu'elle pourra ainsi être une reconnaissance de leur investissement et compétences spécifiques.

Enfin, du point de vue des organismes de formation, ce peut être une première pierre pour la construction ultérieure d'autres parcours de formation, sur d'autres métiers en développement dans les bibliothèques universitaires, tel que « chargé de l'appui aux chercheurs ».

Bibliographie

Biggs, J. (1999). What the Student Does : teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.

- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New-York, NY : Plenum Press.
- Mayen, P., & Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, 101, 183-197.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspectives*. London : Kogan Page.

Contribution 3

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

Marianne Begin

Université de Lorraine, Direction de la documentation et de l'édition, France

Mots-clés : formation, scénarisation pédagogique

La présentation portera sur le cours « Formation des usagers » dispensé en 2016 et en 2017 à l'IUT Nancy-Charlemagne de l'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. Ce diplôme professionnel niveau Bac +2 prépare aux divers métiers de l'information tels que documentaliste, chargé de veille, community manager, etc.

La formation fait partie des missions de ces professions mais n'en est pas la principale activité, excepté pour les professeurs-documentalistes qui sont enseignants à part entière et suivent un cursus spécifique. Le cours est donc une initiation à la formation, ce qui explique le nombre assez réduit d'heures dédiées. Le Programme Pédagogique National du DUT Infonum qui définit les contenus et l'organisation de la formation donne les indications suivantes pour ce cours composé de 10h TD et 10h TP : L'objectif du module est de mettre en œuvre toutes les étapes de l'élaboration d'une formation d'usagers : stratégie (quelle formation pour quel besoin, quel objectif), offre (thème de formation), communication (attirer du public), organisation (où, quand, comment), contenu (plan de formation : théorie, exercice), application (animation de la formation), supports (tutoriels), suivi (évaluation, suivi). A Nancy, la responsable pédagogique du DUT a choisi de diviser ce module en deux cours distincts de 10h chacun : Former à l'information et Didacticiels (conceptions de tutoriels numériques). La présentation portera sur le premier cours qui a été animé en 2016 et en 2017.

Le public du cours est majoritairement composé d'étudiants âgés entre 18 et 23 ans mais aussi de quelques personnes en formation continue. Bien que les objectifs pédagogiques paraissent très ambitieux comparés aux nombres d'heures disponibles, il nous a semblé essentiel d'aborder le processus global de formation plutôt que de ne traiter que quelques aspects. Nous visons ainsi un apprentissage en profondeur (Biggs, 1999 ; Ramsden, 1988). Nous proposons un cours très actif où l'évaluation est à la fois une expérience concrète pour les étudiants et le fil rouge pour l'ensemble des cours. Nous visons ainsi une évaluation dans une situation authentique (Tardif, 2006). Les étudiants produisent un projet utilisant les différents points traités dans les cours. Ils travaillent en groupe avec l'accompagnement de l'enseignante. Chaque groupe d'étudiants doit donc concevoir une séquence de formation de 10 minutes qu'il animera durant la dernière séance. L'évaluation finale porte sur cette séquence mais aussi les documents produits pour sa conception et l'analyse réflexive de leur travail de groupe et leur production.

Le cours comporte cinq séances. Les quatre premières séances sont menées en alternant les méthodes magistrales, actives et participatives. Elles ont pour objectifs pédagogiques de rédiger des objectifs pédagogiques, identifier les principales méthodes pédagogiques, construire un itinéraire pédagogique, formuler des consignes et gérer le trac. La dernière séance est consacrée aux formations des étudiants. Pour chaque séquence, trois groupes participent à la formation et deux groupes observent. Chaque séquence est ensuite analysée oralement par les formateurs, les participants, les observateurs puis l'intervenante. Les séquences de formation sont évaluées selon une grille critériée (Berthiaume, David, & David, 2011). Ce processus d'évaluation a été amélioré en 2017 avec la rédaction d'un retour réflexif de groupe et individuel portant sur l'expérience de travail en groupe et l'animation de la séquence de formation. A la fin de cette dernière séance, les étudiants évaluent « à chaud » le cours par écrit.

Nous voulons déterminer l'impact de ce cours chez les étudiants. Nous traiterons les grilles d'évaluation à la recherche des forces et des faiblesses des étudiants. Nous analyserons également les évaluations de l'enseignement faites par les étudiants. Nous pourrions ainsi discuter des changements à apporter dans cette formation.

Bibliographie

- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27 (2). Repéré à <https://ripes.revues.org/524>
- Biggs, J. (1999). What the Student Does : teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspectives*. London : Kogan Page.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

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

Mots-clés : expérience d'apprentissage, développement de compétences, évaluation de compétences

La formation en information documentaire de la Haute Ecole de Gestion de Genève a révisé son plan d'études, il y a quelques années. Il propose depuis propose une formation obligatoire de formateur au 3e semestre. Cette proposition part du constat que dans les centres de documentation le besoin de former les utilisateurs est important. En conséquence, la formation des documentalistes doit développer la compétence d'enseignement auprès de ses étudiants.

Le concept de compétence est largement débattu dans la littérature. Une forme de consensus existe pour la définir comme un agir complexe mobilisant une variété de ressources internes et externe dans une famille de situations particulières (Tardif, 2006). Elle ne se déploie que dans la réalité de l'action. La

compétence d'enseignement est vue ici comme la capacité à définir les besoins de formation des utilisateurs, de proposer des solutions de formation et leur animation.

Le développement de la compétence doit être accompagnée dans son développement par divers artifices pédagogiques tenant compte des caractéristiques de l'apprentissage issues de la recherche (Brown, Roediger, & McAdam, 2016 ; Willingham, 2010). La vision de l'apprentissage en trois niveaux : surface, stratégique et profondeur est éclairante (Biggs & Tang, 2007 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). Les étudiants adoptant un apprentissage de surface utilisent des stratégies favorisant un apprentissage par cœur ayant une faible rétention à long terme. L'approche stratégique nécessite un décodage des intentions de l'enseignant et un conformisme à ces dernières. Finalement, l'approche en profondeur s'appuie sur l'intérêt de l'étudiant tout en favorisant le développement de liens avec ses expériences antérieures. Ce dernier point peut être pris en compte dans la scénarisation de l'enseignement. Il faut comprendre la scénarisation comme le choix de l'enseignant dans les diverses segmentations de la matière et l'organisation du cours permettant de susciter un sens qui facilite l'acquisition de la matière. (Henri et al., 2007).

En tenant compte les éléments énoncés précédemment, le cours de formation de formateur prend en compte le développement de la compétence enseignement. Le cours est donné sous la forme de plusieurs ateliers de formation et s'appuie sur des outils de la pratique réflexive afin de maximiser l'expérience d'apprentissage des étudiants. L'évaluation finale est une formation interactive que les étudiants ont construite en parallèle des séances.

Ce travail cherche à déterminer l'impact de l'enseignement sur les productions des étudiants ainsi que leur évaluation de l'enseignement.

Méthode

Le cours a quatre itérations (année 1=43 étudiants, année 2=44, année 3=30, année 4=41). Il est donné à quinzaine sur quatre périodes. Il est subdivisé en un temps d'apport théorique puis de mise en pratique permettant de construire, en groupe, un atelier de formation dont le sujet est libre. Les apprentissages du cours sont évalués au travers de la production d'une formation et d'une analyse réflexive personnelle. Depuis la quatrième itération, une fiche de synthèse est demandée aux étudiants à la fin de chaque cours. Une EEE est effectuée à mi-parcours. Les apprentissages sont évalués à l'aide d'une grille critériée.

Le développement des compétences est recherché au travers des productions des étudiants. Nous avons à disposition les évaluations de l'enseignement par les étudiants (EEE) institutionnelles en fin de semestre et approfondies à mi-semestre ainsi que leurs évaluations finales regroupant une activité de formation et de pratique réflexive. Les apprentissages sont évalués à l'aide d'une grille critériée.

Résultats

Nous présenterons les apprentissages des étudiants au travers de leur analyse réflexive. Nous pointerons sur leurs apports reconnus, les manques décelés ainsi que leurs propositions de développement personnel évoqué dans leurs analyses personnelles. Nous évoquerons également les résultats de l'EEE.

Conclusions

Les résultats nous permettront de discuter des apports d'un tel cours chez des étudiants en information documentaire. Ils devraient également nous permettre de valoriser les apports provenant des outils réflexifs développés dans le cours. En conséquence, nous pourrions discuter des apports d'une formation

orientée sur des apprentissages authentiques et son impact mais aussi leur prise de conscience du développement professionnel auprès des étudiants.

Bibliographie

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3e éd.). (S.l.) : Open University Press.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McAdam, M. A. (2016). *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Genève : éditions markus haller.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New-York, NY : Plenum Press.
- Henri, F., Compte, C., & Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspectives*. London : Kogan Page.
- Rosário, P., Grácio, M. L., Nuñez, J.-C., & Gonzalez-Pianda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université : un regard phénoménographique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 237-251.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Willingham, D. T. (2010). *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école ! La réponse d'un neuroscientifique* (M. Antilogus, Trad.). Paris : La Librairie des Ecoles.

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, Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies, Belgique*

***Université de Mons-Hainaut, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Département d'études et d'actions sociales, Sciences de la famille, Belgique*

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 1^{er} 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 Auquièr***, Christophe Luxembourger****, 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

Mots-clés : outil d'évaluation, compétences numériques précoces, prétest

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 deux groupes expérimentaux. Les compétences numériques qu'il importe de développer au tout début de la scolarité sont le comptage et le dénombrement, les opérations logiques numériques ainsi que les stratégies arithmétiques basées sur le comptage et la décomposition (Baroody, 2009 ; Jordan & Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009 ; Krajewski & Schneider, 2008 ; Stock, Desoete & Royers, 2010). Dans cette perspective, la recherche *MathPlay* a développé une série de jeux mathématiques qui vont être introduits sur une période de huit semaines dans plusieurs classes issues des quatre pays participants. Afin de mesurer les effets de cette intervention sur les performances numériques des élèves à court et à moyen terme, et de les comparer aux performances des élèves du groupe contrôle, un instrument de mesure a été créé. Cet outil à visée pédagogique doit permettre de mesurer l'ensemble des compétences numériques susmentionnées, disposer d'une bonne sensibilité sur toute la période concernée et ne pas être trop long à administrer compte tenu des capacités attentionnelles des jeunes élèves et du nombre très important d'élèves participant à l'étude.

Ce test est inspiré de deux batteries existantes s'intéressant aux compétences numériques des jeunes élèves : d'une part, le TEDI-Math (Van Nieuwenhoven, Grégoire & Noël, 2001), qui permet un diagnostic de trouble des apprentissages numériques pour les élèves de 5 à 8 ans ; d'autre part, le TEMA-3 (Ginsburg & Baroody, 2003), permettant d'évaluer de façon compréhensive les connaissances mathématiques d'enfants de 3 à 8 ans. Ces batteries possèdent toutes deux de très bonnes qualités psychométriques. Néanmoins, une analyse comparative de ces deux tests a révélé des différences intéressantes du point de vue des items choisis, des consignes de passation et des consignes de cotation. Sur la base de cette analyse et de la recension des écrits scientifiques sur les diverses composantes des compétences numériques précoces, une première version du test a été développée et testée. Celle-ci comprenait 49 items (répartis en 11 situations d'évaluation) 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). Les items portaient plus précisément sur l'élaboration de la chaîne numérique orale, les principes du dénombrement, l'utilisation fonctionnelle du dénombrement et la reproduction de collections, la conservation de la quantité avec et sans piège perceptif, la sériation de quantités, l'inclusion numérique, les stratégies arithmétiques à partir de matériel concret mais non-visible, les compétences en résolution de problèmes de type changement et combinaison sans support imagé et la décomposition de nombres.

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.

Compte tenu du jeune âge de la population cible, les critères de réussite aux items veillent à minimiser l'importance attribuée à des compétences autres que numériques. Par exemple, les capacités d'explicitation ou d'argumentation ne sont pas cotées. De même, les composantes attentionnelles ou mnésiques des tâches sont réduites. Etant donné les compétences langagières particulièrement variables des enfants qui entrent à l'école, une attention particulière a été portée à l'intelligibilité des consignes, en proposant des mises en situation, des reformulations et en donnant des exemples préalables, pour des formulations telles que « compter à partir de » ou « ordonner du plus petit au plus grand », par exemple.

La première version de cet instrument a été pré-testée sur un échantillon de 79 enfants (39 garçons) de 4 à 6 ans ($M=5;2$, $ET=0,8$) de trois pays (Belgique, France, Suisse). Ce prétest a débouché sur quatre constats principaux : (1) la difficulté pour les testeurs d'appliquer correctement la procédure de testing adaptatif proposée, (2) la non confirmation de certaines « chemins » de testing adaptatif en fonction de la réussite/échec à certains items, (3) la difficulté variable de certains items selon le pays considéré et (4) la bonne consistance interne de l'échelle globale (α de 0.91) et des dimensions CN1 (α de 0.81), CN3 (α de 0.78) et CN4 (α de 0.79). À la suite du prétest, des adaptations ont été réalisées pour tenir compte des constats précédents.

Dans la présente communication, la version modifiée de l'instrument de mesure sera présentée, ainsi que les premiers résultats observés lors du prétest de l'expérimentation en octobre 2017.

Références

- Baroody, A. J. (2009). Fostering Early Numeracy in Preschool and Kindergarten. Encyclopedia on Early Childhood Development. Recupéré à : <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/numeracy.pdf#page=26>.
- Jordan, C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. (2009). Early math matters : kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-867.
- Krajewski, K., & Schneider, W. (2008). Early development of quantity number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties : Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19, 513-526.
- Stock, P., Desoete, A., & Roeyers, H. (2010). Detecting children with arithmetic disabilities from kindergarten : Evidence from a 3-year longitudinal study on the role of preparatory arithmetic abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 250-268.
- Van Nieuwenhoven, C., Noël, M-P. & Grégoire, J. (2001). *TEDI-MATH. Test diagnostique des apprentissages de base en mathématiques*. Paris : ECPA.
- Ginsburg, H., & Baroody, A. J. (2003). *TEMA-3 : Test of Early Mathematics Ability*. Austin, TX : Pro-Ed.

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*

Mots-clés : croyances des enseignants, compétences numériques, préscolaire

Il existe relativement peu d'études qui se sont intéressées aux croyances des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques, surtout si on les compare avec les recherches sur les conceptions des enseignants du primaire (Herron, 2010). Or, l'influence des croyances sur les pratiques de classe a largement été démontrée. Même si les relations entre croyances et pratiques sont complexes et ne relèvent pas de causalité directe, 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 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 ; Herron, 2010). Et parmi les apprentissages académiques, la langue reste, pour les enseignants, un domaine plus important à enseigner que les mathématiques (Copley, 2004).

Or, de très nombreux travaux mettent en évidence l'importance de développer, dès l'enseignement préscolaire, les premières compétences numériques (Aunola, Leskinen, Lerkkanen & Nurmi, 2004 ; Jordan, Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009 ; Krajewski & Schneider, 2008). En effet, des compétences telles que dénombrer, comparer des quantités, composer et décomposer des nombres sont désormais considérées comme des prédicteurs solides de la réussite en arithmétique dans les premières années du primaire. Cependant, ces compétences numériques ne se développent pas spontanément, même s'il existe un processus perceptuel inné. Celles-ci doivent être apprises et, dans ce contexte, l'école joue un rôle crucial. Ainsi, il revient aux enseignants du préscolaire de planifier des apprentissages mathématiques et de créer des opportunités pour apprendre (Cannon & Ginsburg, 2008).

Ce questionnaire, développé dans le cadre du projet de recherche MathPlay mené en parallèle dans quatre pays distincts (Luxembourg, France, Suisse et Belgique), poursuit un double objectif :

1. Mesurer l'impact du programme de formation et de l'ensemble du dispositif sur les croyances des enseignants. Dans ce but, le questionnaire sera soumis aux enseignants des groupes expérimentaux et du groupe contrôle dans les 4 pays partenaires avant et après le dispositif. Par ailleurs, connaître les croyances des enseignants expérimentaux au début du programme de formation nous permettra de mieux cibler les interventions.
2. Mesurer les croyances d'un large échantillon d'enseignants du Grand-Duché du Luxembourg. En effet, le milieu scolaire de ce pays est marqué par un important multilinguisme. Ainsi, l'enseignement des langues représente un défi majeur. On peut donc se demander quelle place les enseignants luxembourgeois du préscolaire accordent aux mathématiques dans cet environnement.

Ce questionnaire 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.*

Cette dimension concerne le rôle de l'enseignement préscolaire. Celui-ci est-il destiné avant tout au développement socio-émotionnel des jeunes enfants, au développement des compétences en langues et/ou au développement des compétences en mathématiques ?

2. *L'âge approprié pour les apprentissages mathématiques.*

Certains enseignants pensent que les enfants du préscolaire ne seraient pas suffisamment matures pour apprendre les mathématiques.

3. *Le locus de la genèse des savoirs mathématiques au préscolaire.*

L'objet de cette dimension est de cerner comment les futurs enseignants se situent par rapport au développement des apprentissages mathématiques. L'enseignant doit-il programmer des activités mathématiques spécifiques et guider les apprentissages ou bien laisser les enfants développer spontanément leurs connaissances au fil des opportunités et des activités de la vie de tous les jours ?

4. *La confiance dans sa capacité à enseigner les mathématiques au préscolaire.*

Cette dimension vise la confiance des enseignants dans leur capacité à enseigner les mathématiques auprès des jeunes enfants.

Le questionnaire initial conçu par Platas (2014) a fait l'objet de quelques modifications. Plus particulièrement, nous avons procédé à une traduction et à une adaptation des items, à une réduction de la longueur du questionnaire ainsi qu'à un approfondissement de la dimension relative aux objectifs du préscolaire. Plusieurs items interrogeant les pratiques de classe ont également été ajoutés. La plupart des items du questionnaire consistaient en affirmation sur lesquelles les enseignants devaient marquer leur degré d'accord en 6 positions (de tout à fait d'accord à pas du tout d'accord).

Outre la présentation du questionnaire, quelques premiers résultats seront également exposés lors de cette communication. Ceux-ci concerneront le 2^e objectif du questionnaire et témoigneront donc des croyances d'environ 300 enseignants luxembourgeois.

Références

- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699–173.
- Cannon, J., & Ginsburg, H. (2008). « Doing the math »: Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early Education and Development*, 19(2), 238-260.
- Copley, J. V. (2004). The early childhood collaborative : A professional development model to communicate and implement the standards. *Engaging young children in mathematics : Standards for early childhood mathematics education*, 401-414.
- Crahay, M., Wanlin, P., Laduron, I. & Issaeva, E. (2010). Les croyances des enseignants peuvent-elles évoluer ? Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Herron, J. (2010). An evolution of mathematical beliefs : A case study of three pre-k teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 360-372.
- Jordan, C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. (2009). Early math matters : kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-867.

- Krajewski, K., & Schneider, W. (2008). Early development of quantity number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties : Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19, 513-526.
- Lee, J. S. (2006). Preschool teachers' shared beliefs about appropriate pedagogy for 4-year-olds. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 433-441.
- Lee, J. & Ginsburg, H. (2009). Early Childhood Teachers' Misconceptions about Mathematics Education for Young Children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37-45.
- Platas, L. (2014). The Mathematical Development Beliefs Survey : Validity and reliability of a measure of preschool teachers' beliefs about the learning and teaching of early mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X14523746.

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

Mots-clés : croyances des parents, compétences numériques, engagement parental

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 (p.ex. 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.

Dans le cadre de la recherche *MathPlay*, nous cherchons à favoriser l'engagement des parents au travers d'activités ludiques. Les jeux mathématiques, proposés aux enfants dans leurs classes, seront distribués, sous forme de malles, aux parents volontaires. Poirier (2011) montre en effet que 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.

Même si les premières compétences numériques des élèves du préscolaire se développent essentiellement à l'école, le rôle de l'environnement familial est non négligeable. 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 (p.ex. LeFevre et al., 2009). Toutefois, Jalbert et Pagani (2007) soulignent que très peu de recherches en mathématiques au préscolaire ont intégré les parents dans leur dispositif. De plus, Cannon et Ginsburg (2008) mettent en évidence le faible engagement des parents en ce qui concerne l'accompagnement de leurs enfants au sein des apprentissages mathématiques à l'école préscolaire. Selon Skwarchuk (2009), de façon à promouvoir

et à multiplier les expériences précoces des enfants en matière de développement des premières compétences numériques, il est capital que les parents perçoivent l'importance de cette sensibilisation et soient également en mesure de proposer de telles activités. A l'instar de Musun-Miller & Blevins-Knabe (1998) et de Lefèvre et al. (2009), il semble que les parents considèrent d'une façon générale les activités de littératie comme étant plus importantes que les activités numériques. Il semble également que les expériences personnelles des parents, comme la façon dont ils se voient en tant qu'apprenants, soient liées à la fréquence avec laquelle ils vont proposer des activités numériques à leur enfant (Huntsinger et al. 2000 ; LeFevre et al., 2002 ; Musun-Miller & Blevins-Knabe, 1998). Enfin, les parents déclarent moins souvent avoir recours à des matériaux prédéfinis (jeux, logiciels...) ou mettre en place des situations d'apprentissage autour de concepts mathématiques. Impliquer les parents d'élèves d'âge préscolaire dans des jeux mathématiques peut probablement rendre les apprentissages mathématiques moins hermétiques et plus compréhensibles. Et en ce sens, cela permettrait de renforcer le sentiment de compétence parentale à soutenir leurs enfants dans les apprentissages mathématiques.

Notre hypothèse de recherche est donc double. Le fait d'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 sur le questionnaire initial et les carnets de liaison.

1. Le questionnaire initial

Le questionnaire initial, proposé en début d'intervention, se structure selon deux grandes dimensions. La première se rapporte au volet mathématique (et scolaire) et le second au volet relation école-famille et engagement parental.

Pour le premier volet, trois questions sont posées aux parents en lien avec les dimensions suivantes :

- a) *Les attitudes des parents par rapport aux premières compétences numériques*
Cette question porte sur 1) la façon dont les parents se perçoivent eux-mêmes en tant qu'apprenant et le degré d'importance qu'ils accordent aux apprentissages mathématiques ainsi que 2) la façon dont ils envisagent les apprentissages en termes d'inné et d'acquis.
- b) *Les pratiques d'engagement parental en lien avec la numératie (formelle et informelle), la littératie (formelle et informelle) ainsi que les pratiques éducatives parentales générales*
Cette question vise à déterminer le degré d'importance accordées par les parents à divers types d'activités qu'il est possible de réaliser au sein du contexte familial en lien avec la numératie, la littératie ou d'autres pratiques familiales d'ordre général.
- c) *Les objectifs poursuivis par le cycle 1*
Cette question vise à connaître quels sont les buts importants que devrait viser le cycle 1 selon les parents. Nous chercherons à évaluer s'ils développent plutôt des attentes de socialisation ou plutôt des attentes orientées vers l'apprentissage cognitif.

Pour le second volet, quatre dimensions sont plus particulièrement envisagées :

- a) *L'engagement parental à l'école*
Cette question a trait aux pratiques parentales d'engagement scolaire. Il s'agit de mesurer à quelle fréquence et quels types d'activités sont privilégiés par les parents au niveau de leur investissement sur la scène scolaire.

b) Les aspirations scolaires des parents

Dans la littérature de recherche, cette dimension est fortement corrélée aux performances scolaires des élèves. Elle est évaluée à travers deux items concernant le degré de diplomation souhaité par les parents pour leur enfant et le sentiment des parents que l'enfant pourra y arriver ou non sur la base des compétences qu'ils démontrent.

c) Les avantages de la relation école-famille

A travers cette question, il s'agit d'évaluer comment les parents jugent la relation école-famille et l'engagement parental scolaire, leurs caractéristiques et leurs effets sur la scolarité des enfants.

d) La confiance dans la relation école-famille

Le concept de confiance dans les relations école-famille peut être défini comme le fait pour le parent d'attendre que l'enseignant agisse de façon à soutenir la relation qui les unit et que les effets qui résultent de cette relation soient bénéfiques pour le principal intéressé - l'élève - et son cursus scolaire. Plus particulièrement, ce sont les aspects de prévisibilité, de fiabilité et de foi à l'égard de certains comportements parentaux qui seront évalués à travers cette question.

e) Les sujets abordés lors des rencontres parents-enseignants (selon que la sollicitation est parentale ou enseignante)

Cette question vise à évaluer la communication école-famille à travers la fréquence des contenus abordés lors des rencontres parents-enseignants selon que l'initiative de la rencontre se situe du côté de l'enseignant ou du côté du parent.

2. Le carnet de liaison école-famille

Cet outil, décliné en deux versions, l'une pour le parent et l'autre pour l'enseignant, a pour premier objectif d'assurer une communication bidirectionnelle entre l'enseignant et les parents partenaires de la recherche durant les 8 semaines de l'intervention en facilitant l'échange d'informations concrètes sur la façon dont se passent les périodes de jeu dans les deux contextes distincts. Le second objectif, présent uniquement pour l'outil parent, vise le recueil de données en lien l'aspect numérique et le jeu : appréciation du jeu par l'enfant, envie de jouer, difficulté par rapport à la tâche, durée des périodes de jeu, ...

Références

- Cannon, J., & Ginsburg, H. (2008). « Doing the math »: Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early Education and Development*, 19(2), 238-260.
- Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent- élève. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.). *Traité d'éducation familiale* (pp. 313-329). Paris, France : Dunod.
- Jalbert, J., & Pagani, L. (2007). La composante parentale d'un programme d'éveil numérique destiné aux enfants de milieu socioéconomiquement faible du niveau de la maternelle représente-t-elle une valeur ajoutée ? *Revue des Sciences de l'Education*, 33(1), 147-177.
- LeFèvre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), 55.
- Melhuish, E., Phan Mai, B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.

Musun-Miller, L & Blevins-Knabe, B. (1998). Adults' beliefs about children and mathematics : how important is it and how do children learn about it ? *Infant and Child Development*, 7(4), 191-202

Poirier, L. (2011). Un projet de codéveloppement autour des jeux mathématiques. *Vie pédagogique*, 158, 4 pages.

Ateliers de l'axe 2

Session 1

Atelier A.2.1

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, Laboratoire Didasco-EST, France

Mots-clés : régulation des apprentissages, test de positionnement, licence scientifique

Depuis plusieurs décennies, l'université française doit accueillir un public toujours plus nombreux et de plus en plus hétérogène : hétérogénéité en termes de maîtrise des contenus disciplinaires, de méthodes de travail, d'autonomie, etc.

Les enseignants attribuent les difficultés des étudiants principalement aux trois facteurs suivants :

Les programmes de la première année de licence reposent sur les programmes des trois années du lycée et les primo-entrants ne se souviennent pas toujours des cours de seconde ou de première.

Sur des notions étudiées au lycée, le niveau de maîtrise des concepts scientifiques et des techniques attendu au lycée diffère de celui attendu à l'université. Ceci est particulièrement vrai en mathématiques : de nombreux primo-entrants n'ont pas le niveau de maîtrise considéré comme indispensable par les enseignants universitaires. Cette difficulté est renforcée par l'accueil de bacheliers non titulaires d'un baccalauréat S.

La taille des cohortes ne permet pas un suivi individualisé des étudiants ou en groupes restreints. Les primo-entrants doivent faire preuve d'autonomie dans leurs apprentissages, voire éventuellement modifier leurs stratégies d'apprentissage, et ce le plus rapidement possible.

Pour améliorer le taux de réussite des primo-entrants à l'issue de la première année de licence scientifique, l'UFR Sciences de l'Université Paris-Sud a monté en 2015, un groupe de travail de liaison lycée-université Physique-Chimie (GLU PC). Ce groupe est constitué d'enseignants du secondaire et du supérieur, d'enseignants-chercheurs des disciplines ou didacticiens des sciences. Il a pour objectif de proposer des dispositifs ou des scénarios pédagogiques en vue d'adoucir la transition lycée-université. Parmi ses contributions, le groupe a monté un test de positionnement disciplinaire mathématiques et chimie, doublé d'un dispositif de remédiation autonome pour les étudiants entrant en filière biologie (licence BCST). Les deux autres licences (Physique-chimie PCST et Mathématiques-Physique-Informatique MPI) ont également proposé des tests de positionnement en mathématiques, avec des dispositifs de remédiation différents.

Les tests de positionnement proposés pour les licences PCST et MPI sont destinés à identifier les étudiants ayant besoin en mathématiques, soit d'un complément de formation, soit d'un soutien sous

forme de tutorat. Ces tests sont constitués uniquement de questions à choix multiples dont les réponses peuvent nécessiter un calcul.

Le test de positionnement proposé pour la licence BCST est destiné à alerter les étudiants sur leur niveau par rapport aux attendus universitaires et à les engager dans une démarche autonome de remédiation. Le test est constitué uniquement de questions à réponses ouvertes, nécessitant ou non un calcul.

Fortes de ce corpus, nous avons démarré une recherche exploratoire relative à l'appropriation des tests de positionnement disciplinaires par les étudiants. Le contexte universitaire actuel ne permet pas de suivi individualisé. Ceci implique que, pour réussir, les étudiants doivent faire preuve d'autonomie dans leurs apprentissages (Famose & Margnes, 2016), et ce, le plus tôt possible. Le concept d'apprentissage autorégulé nous semble donc un cadre de réflexion pertinent pour notre analyse.

Nicol & al. ont montré l'intérêt des évaluations formatives pour l'autorégulation des apprentissages des étudiants (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Nous nous interrogeons sur la similarité des rôles des tests de positionnement disciplinaires et des évaluations formatives.

Par ailleurs, Amadiou & al. montrent que les étudiants en réussite en première année de licence universitaire mettent en œuvre des stratégies spécifiques d'ordre cognitif et métacognitif (Amadiou & Tricot, 2015).

Nous mettons ainsi en place des enquêtes de recherche visant à examiner les liens entre les résultats aux tests et les stratégies de remédiation utilisées par les étudiants, entre type de dispositif et autorégulation des apprentissages, entre disciplines et stratégies d'apprentissage.

Il s'agit d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Le test de positionnement en l'état, est-il un déclencheur de prise de conscience ou d'action chez les étudiants ?
- Le type de test (finalité, remédiation proposée) influence-t-il la mise en place des stratégies de remédiation des étudiants ?
- Quelles stratégies les étudiants disent-ils spontanément vouloir mettre en place ?
- Les stratégies mises en place par les étudiants dépendent-elles de la discipline ?
- Quelles ressources documentaires, techniques ou humaines, les étudiants évoquent-ils spontanément pour leur éventuelle activité de remédiation ?
- Quelles stratégies les étudiants ont-ils effectivement mises en place ? Les stratégies des étudiants ont-elles évolué pendant la période de remédiation ? Quelles sont les causes de cette évolution ?

Les tests de positionnement ont été administrés durant la semaine 36. Il s'agit de tests informatisés. Les tests pour les licences PCST et MPI (respectivement 230 et 187 étudiants) sont des questionnaires à choix multiples (QCM) construits à partir de la base Faq2Sciences produite par l'université thématique UNISCIEL⁵². Le test pour la licence BCST (421 étudiants) est un ensemble d'exercices programmés sur l'exerciseur WIMS*. A chaque question, les étudiants reçoivent, a minima, l'indication de réussite et, dans certains cas, des solutions rédigées ; des liens vers des ressources internes ou externes sont fournis suivant les questions et la plateforme. Nous disposons des résultats globaux aux tests PCST et MPI, des résultats globaux et détaillés (par étudiant et statistiques par exercice) au test BCST.

⁵² UNISCIEL : banque de ressources pédagogiques en science <http://unisciel.fr>. WIMS : exerciseur libre. Il propose une banque de ressources <http://wimsedu.info>

Le premier questionnaire de recherche est actuellement en cours de collecte et porte sur les pratiques intentionnelles des étudiants. Un second questionnaire de recherche sera administré à la fin de la période de remédiation, soit à partir du 29/9/2017, uniquement auprès des étudiants inscrits en licence BCST. Il portera sur les actions réellement menées par les étudiants.

Les résultats seront présentés lors du colloque.

Références-clés

Amadiou, F., & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants.

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut, (Vol. XXXIV N° 2)

Famose, J.-P., & Margnes, E. (2016). Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école. De Boeck Supérieur.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

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*, Christine Bouvy** & Laurent Leduc*

*Université de Liège, Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur, Belgique

**Université de Liège, Institut supérieur des langues vivantes, Belgique

Mots-clés : feedback, autorégulation, personnalisation

1. Introduction

La nécessité d'une prise en compte réelle du caractère hétérogène des publics d'apprenants, inhérente à toute pratique enseignante ciblant des étudiants de 1^{ère} année à l'université, se pose avec encore plus d'acuité dans le cas du système belge francophone, aujourd'hui encore singularisé par sa tradition dite de « libre accès » à l'enseignement supérieur (Begin, Michaut, Romainville & Stassen, 2012). Dans un contexte où les programmes dits *d'aide à la réussite* et les politiques d'optimisation de la *First-Year Experience* (Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005), notamment centrés sur l'axe enseignement, font l'objet d'une attention encore plus soutenue - et ce sur plusieurs continents -, les pratiques d'*Assessment for Learning* (AfL) (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) en général et de feedbacks formatifs en particulier se distinguent, selon plusieurs auteurs (Tinto, 2005 ; Krause, 2006 ; Bovill, Morss & Bulley, 2008) comme des voies à suivre en la matière, et ce notamment compte tenu des perspectives de personnalisation de l'enseignement-apprentissage qu'elles offrent.

Sur cette base, un projet thématique novateur visant à soutenir l'apprentissage en 1^{ère} année et reposant sur une offre de conseil pédagogique, orientée à la fois vers les enseignants et leurs étudiants a été successivement mis en œuvre dans cinq facultés de l'Université de Liège depuis 2013 (Leduc *et al.*, 2017). Visant à promouvoir les pratiques d'AfL et de feedbacks formatifs en 1^{ère} année de bachelier à travers le développement d'initiatives pédagogiques variées et adaptées aux besoins identifiés dans les divers cours accompagnés, ce projet, intitulé « *Feedback 1^{er} Bac* », s'est aussi spécifiquement efforcé de concilier, à travers ses diverses réalisations, la recherche concrète de formules de personnalisation

des rétroactions offertes aux étudiants avec un impératif de réalisme : contenir, pour les enseignants, la charge inhérente à ces pratiques introduites dans leurs cours pour éviter qu'elles ne s'avèrent trop chronophages. Différents exemples de telles activités seront abordés dans la première partie de la communication.

La seconde partie de cette communication se focalisera sur un dispositif particulier développé en Faculté de Médecine vétérinaire, dans le cadre d'un cours d'Anglais organisé presque entièrement à distance. Tableau de bord personnalisé et rendu disponible en ligne pour les étudiants de 1^{ère} année concernés, celui-ci prend la forme d'un répertoire dynamique et cumulatif de feedbacks permettant au sujet d'analyser et de tirer de manière longitudinale les enseignements des résultats obtenus à une série de six tests formatifs ventilés sur l'année.

2. Trouver l'équilibre entre personnalisation et rationalisation : des exemples dans le projet « Feedback 1er Bac ».

Keefe et Jenkins (2005) définissent la personnalisation de l'enseignement et de l'apprentissage comme « *un effort de la part d'un établissement d'enseignement pour prendre en compte les caractéristiques individuelles et les besoins des étudiants et pour utiliser des pratiques d'enseignement flexibles* ». En adéquation avec leur approche, trois grandes orientations d'actions favorisant la personnalisation de l'enseignement et de l'apprentissage tout en rationalisant la charge de travail des enseignants ont été dégagées au sein du projet « Feedback 1^{er} Bac » dans les différentes facultés partenaires. Les diverses activités développées selon ces trois axes peuvent varier par leur forme, et leurs caractères ponctuel ou répété, individuel ou collectif, obligatoire ou facultatif.

- Les prestations ou tests formatifs permettant d'accéder à un feedback personnalisé : activités qui se caractérisent par la réalisation d'une ou plusieurs performances de la part de l'étudiant, performances sur lesquelles un feedback personnalisé est rendu (exemples : devoirs réguliers obligatoires avec feedback personnel et re-soumission possible [cours de *Compléments de mathématiques* – Faculté des Sciences Appliquées]; résolutions de casus en ligne avec feedback automatique [cours d'*Introduction au droit pénal et à la criminologie* – faculté de Droit, Science politique et Criminologie]; dispositif intégré et longitudinal de tests formatifs - à la fois sur les prérequis et les acquis d'apprentissage - avec simulation d'examen final et feedbacks multiples [cours de *Mathématiques* – Faculté d'Architecture]; séances et modalités multiples de retours critériés sur des interrogations et des tests QCM [cours de *Physique* – Faculté des Sciences]).
- Les dispositifs permettant à l'étudiant d'établir un dialogue avec l'enseignant et de tirer un bilan sur son apprentissage : activités qui se situent le plus souvent à la suite d'une évaluation certificative, et sont destinées à aider l'étudiant à tirer un bilan de sa prestation, en vue de favoriser l'autorégulation et une préparation optimale aux évaluations certificatives à venir (exemples : fiches visant à favoriser la consultation des copies d'examen, en menant l'étudiant à s'interroger à la fois sur la composante *produit d'apprentissage* et la composante *processus d'apprentissage* de son évaluation [cours de *Mathématiques* – Faculté des Sciences], activités de bilan de l'examen de première session, où l'étudiant a l'occasion d'aborder, via diverses périodes réflexives, les aspects *produit d'apprentissage* et *processus d'apprentissage* [cours d'*Introduction au droit public, Introduction au droit privé* et *Histoire politique belge* – Faculté de Droit, Science politique et Criminologie]; *One minute paper* visant à problématiser la matière, avec modalités de feedback individuelles ou collectives [cours de *Mathématiques* – Faculté des Sciences, cours d'*Introduction au droit privé* – Faculté de Droit]).

- Les dispositifs longitudinaux de suivi des étudiants : développements qui se basent sur l'analyse, suivie de conseils personnalisés aux étudiants, par les enseignants d'un ou de plusieurs facteurs identifiés comme prédictifs de la réussite ou de l'échec des étudiants, tels que les résultats obtenus lors d'évaluations formatives ou certificatives, l'assiduité aux cours en présentiel, la participation à des activités facultatives,... (exemple : dispositif de suivi des étudiants de type *Early Alert System*, avec mentorat proposé aux étudiants détectés en difficulté [cours de *Biologie* – Faculté de Médecine vétérinaire])

Également représentatif de cette troisième orientation d'action en particulier, un outil longitudinal de feedback et de *feed forward* sous forme de tableau de bord a été développé au sein du cours de *Pratique de l'Anglais général* en Faculté de Médecine vétérinaire. Ce dispositif, inspirant et transposable à divers contextes d'enseignement, fait l'objet d'une analyse détaillée ci-après.

3. Un outil longitudinal de feedback et de *feed forward* sous forme de Tableau de bord

Après une présentation du contexte d'enseignement et des besoins identifiés qui ont mené à l'implémentation de ce Tableau de bord développé à la lumière des théories à la fois de l'AfL et de la personnalisation, nous procéderons, en deux temps, à une analyse du potentiel d'autorégulation des apprentissages de l'outil : au regard de deux modèles théoriques tout d'abord (Nicol, 2009 et Leduc *et al.*, 2017), puis au travers de données objectives et subjectives récoltées durant sa première période d'utilisation.

1.1. Le contexte d'enseignement

Le cours de *Pratique de l'Anglais général avec formation en ligne encadrée*, destiné aux étudiants inscrits en 1^{ère} année de Bachelier en Faculté de Médecine vétérinaire (environ 200), est organisé sur toute la durée de l'année académique. Il consiste en une mise à niveau en Anglais général, pour atteindre un niveau correspondant au niveau B1 à B2 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), et en une initiation au vocabulaire propre à la Médecine vétérinaire. Organisé essentiellement en ligne, dans un espace d'apprentissage institutionnel utilisant la plateforme Blackboard, le cours comprend des modules d'apprentissage associés à un calendrier conseillé mais non contraignant, des exercices à réaliser à dates fixes et six « Compulsory SMART Tests » répartis tout au long de l'année.

Ces tests formatifs à réaliser à domicile, de difficulté croissante, sont destinés à familiariser l'étudiant avec la procédure d'examen : ils en reproduisent la structure, le mode d'évaluation (questions de type QCM dont les réponses sont à encoder sur une feuille à lecture optique de marques) et le barème de notation. Ces tests présentent une dimension réursive : les points de matière évalués sont systématiquement abordés de nouveau dans les tests suivants.

A l'issue de chaque test, en plus d'une séance de correction organisée en présentiel, les étudiants reçoivent un feedback individuel standardisé et automatisé via une plateforme institutionnelle (Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests – SMART). Ce feedback rappelle à l'étudiant le barème de notation utilisé, l'informe de sa performance question par question, ainsi que de sa note globale et, grâce à l'annotation préalable des questions par l'enseignante, de sa note par point de matière.

Les caractéristiques de ce dispositif d'évaluation-enseignement (tests formatifs répétés et réursifs, assortis d'un feedback sur la performance propre de chaque étudiant) le positionnent dans une logique d'AfL, théoriquement de nature à favoriser l'autorégulation des apprentissages. Toutefois, dans cette perspective, le constat opéré par l'enseignante, en cheville avec l'équipe pédagogique du projet « Feedback 1^{er} Bac », est celui d'un déficit à plusieurs niveaux. Tout d'abord, au regard des

comportements des étudiants sur la plateforme (en termes d'exploitation des ressources mises à disposition pour pallier les difficultés éprouvées lors des tests), le potentiel d'autorégulation de ce dispositif semble sous-exploité. De manière plus générale, le feedback individuel reçu en tant que tel, en sa forme initiale, souffre manifestement d'un manque de prise en considération, potentiellement imputable au caractère cloisonné de la délivrance des notes et du feedback, occultant la dimension longitudinale et réursive des tests formatifs. Enfin, si la séance de correction en présentiel qui fait suite aux tests permet la délivrance de pistes générales de remédiation, basées sur les erreurs les plus fréquentes, elle n'offre forcément pas l'occasion d'interactions individuelles riches avec chaque étudiant. Le Tableau de bord présenté dans cette communication a été conçu en vue de répondre à ces « manques à gagner ». De par son caractère progressif et cumulatif, il vise à mettre en évidence l'aspect longitudinal du dispositif d'évaluation-enseignement et, via une représentation graphique des résultats, à améliorer la visualisation de ces derniers pour les étudiants. Un effort particulier a également été fourni pour permettre la délivrance de conseils adaptés à la situation de chaque étudiant, que ce soit en termes de ressources utiles pour la remédiation ou l'approfondissement ou en termes de méthodes de travail optimales. Ces éléments de personnalisation doivent favoriser l'appropriation par les apprenants de leur propre expérience d'apprentissage et *in fine*, mener progressivement à une responsabilisation et à une autorégulation des apprentissages (Verpoorten *et al.*, 2009), ce qui constitue à la fois un enjeu majeur et un facteur de réussite pour les étudiants primants.

1.2. Description et fonctionnalités de l'outil implémenté

L'outil Tableau de bord a été développé sur base d'un tableur Microsoft Excel. Un aperçu de son interface est présenté à la Figure 1. Les étudiants ont été familiarisés à l'utilisation de Microsoft Excel dans le cadre d'un autre cours, et un accès au programme est possible via les salles informatiques de l'université.

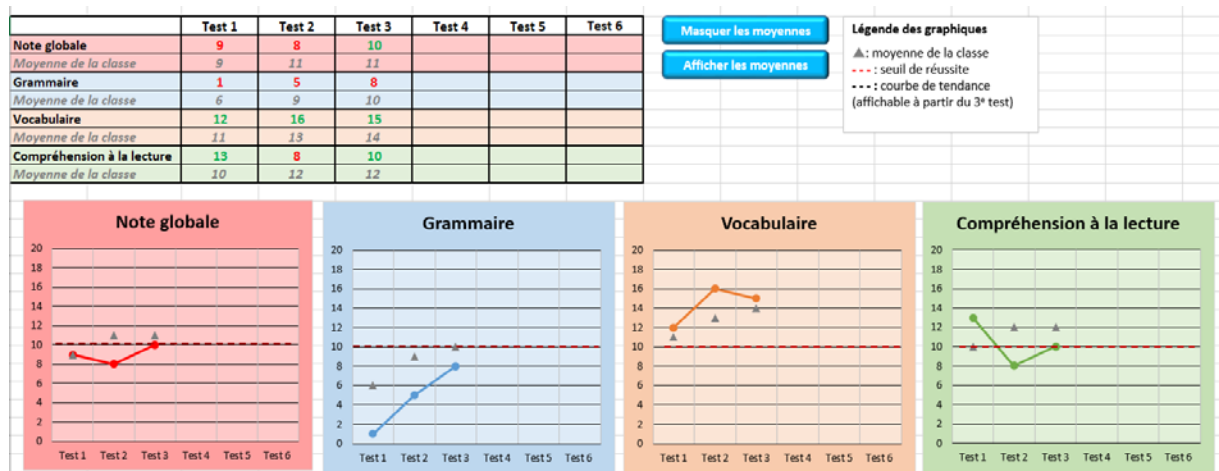


Figure 1 : Interface de la présentation des résultats dans le tableau de bord

L'interface du Tableau de bord comporte un volet de présentation des résultats aux tests successifs comprenant, pour la note globale et pour chaque partie de matière (grammaire, vocabulaire et compréhension à la lecture), un rappel des notes sous forme de tableau, et une représentation graphique. Grâce à un code couleurs dans le tableau (notes en rouge ou en vert) et à un repère visuel dans les graphiques (ligne pointillée rouge), l'étudiant peut situer sa performance par rapport au seuil de réussite. La moyenne de la classe pour chaque point de matière

est également communiquée. Des boutons cliquables (boutons bleus) permettent de personnaliser l'interface. Une composition comparable est reproduite pour détailler les performances en grammaire.

Il présente les caractéristiques et fonctionnalités suivantes :

- Soutenir la prise en considération et l'analyse des feedbacks standardisés aux six tests au travers d'une logique d'autonomisation phasée de leur importation - effectuée d'abord par un tuteur, puis graduellement par l'apprenant lui-même - dans un espace structurant les résultats pour les différentes catégories de performances (compréhension à la lecture, grammaire – y compris pour les différentes catégories de règles grammaticales - et vocabulaire) par l'intermédiaire notamment de représentations visuelles (graphiques) qui illustrent les niveaux atteints par rapport au seuil de réussite ou à la moyenne de la classe ;
- Offrir une vision longitudinale de l'évolution des prestations de l'étudiant (les données de performance pour chaque test étant cumulées dans le système au fil de l'année), documenter la persévérance (une possibilité d'afficher des courbes de tendance donne un indicateur de progression / régression) et renforcer l'engagement dans un effort régulier ;
- Convertir le feedback (sommatif et de réponses correctes) disponible suite à chaque évaluation en véritable *feed forward* diagnostique accompagné de pistes de remédiation explicites ou de conseils d'approfondissement différenciés, générés par le système en tenant compte de la performance de l'étudiant, de sa (non-)progression et de la proximité ou non de la prochaine évaluation certificative (Figure 2). Pour chaque pan de matière, ces rétroactions augmentées ciblent les possibilités de s'autoréguler au sein du cours en ligne lui-même ou via d'autres ressources proposées par l'ISLV, voire de ressources externes validées par l'enseignante. La succession des tests formatifs (et leur caractère récurrents) permet de se ré-entraîner après avoir suivi les conseils prodigués ;

Pour ce qui concerne les verbes et l'emploi des temps:

- Les quizz *Remedial Grammar Exercises*, quizz 6 et 7

- Les exercices du *Coursebook grammar*, chapitres 4, 5 et 6

- Les exercices de la GABI. Si vous ne l'avez pas encore fait, commencez par faire le test du niveau A1. Il affinera le diagnostic de vos points faibles et vous indiquera les chapitres à retravailler. Ensuite, au chapitre *Tenses*, travaillez les modules des niveaux A2 et A2+ (explications + exercices). Puis passez aux modules de niveau B1 et B1+. Le niveau B1+ est celui auquel vous devriez arriver d'ici l'examen de janvier pour ce point de matière. Notez toutefois que le point VII: *The three conditionals* fait partie de la matière du 2^e quadrimestre.

Figure 2 : Exemple de rétroaction liée à la matière

Cette rétroaction est destinée à un étudiant ayant réalisé une performance faible en grammaire. Les éléments de personnalisation sont mis en évidence en rouge. Ils consistent en une liste de ressources appropriées pour la remédiation, avec des précisions quant au niveau de difficulté des exercices à choisir. Le niveau à atteindre pour l'évaluation est également précisé.

- Susciter un recul réflexif sur ses apprentissages, notamment en termes d'attributions causales de la performance. Outre les feedbacks centrés sur le *produit* (disciplinaire) de l'apprentissage, l'étudiant reçoit aussi des informations relatives à son *processus* (manière d'exploiter et d'aborder les tests, réflexion sur la stratégie de réponse...) ainsi que des recommandations personnelles proprement méthodologiques (Figure 3) ;

Pour une petite analyse personnelle de votre prestation:

Avez-vous réalisé ce premier test en reproduisant les conditions de l'examen?

OUI

NON

C'est dommage...

C'est en réalisant le test dans des conditions les plus proches possibles de l'examen (seul, en ayant préalablement revu votre matière, sans consulter votre cours, dans un délai de 1h30) qu'il vous permettra le mieux de mesurer l'état actuel de vos connaissances. Cette interrogation a un but uniquement formatif. Tricher, c'est vous mentir à vous-mêmes: une belle note vous donnera seulement l'illusion de bien maîtriser la matière. Et ne pas faire le test sérieusement, c'est manquer une belle opportunité faire le point. Pensez-y pour la prochaine fois !

Consultez votre feedback du SMART.

Pensez-vous avoir perdu des points:

Parce que vous avez donné trop de réponses incorrectes ?

Parce que vous n'avez pas osé répondre à beaucoup de questions, de peur de perdre des points ?

Parce que vous ne connaissiez pas suffisamment certains points de la matière et n'avez pas répondu aux questions correspondantes?

Figure 3 : Exemple de rétroaction relative au processus d'apprentissage

Ce commentaire interroge l'étudiant sur sa manière d'exploiter les « Compulsory SMART Tests » : conditions de réalisation et gestion d'un test de type QCM. En fonction des réponses données aux questions (boutons cliquables bleus), l'étudiant reçoit des encouragements à persévérer dans ses bonnes habitudes de travail ou des conseils méthodologiques pour les améliorer.

- Faciliter le dialogue avec l'équipe encadrante, voire mener à une forme de mentorat. Parmi les pistes de remédiation privilégiées par les concepteurs, l'étudiant est clairement incité à préparer des questions et à les poser lors d'une séance de correction en présentiel. Lorsque les courbes montrent une tendance descendante, le feedback cible les personnes ressources (équipe enseignante ou conseiller pédagogique) vers qui se diriger en priorité.

1.3. Analyse de l'outil

1.3.1. Analyse du potentiel d'autorégulation des apprentissages de l'outil au regard de deux modèles théoriques

L'analyse de la séquence d'apprentissage au regard de l'*Outil dynamique de catalogage des pratiques d'AfL* développé par Leduc *et al.* (2017) (Figure 4) met en évidence deux catégories d'apports de l'outil. D'une part, il complète la séquence d'AfL en termes de *produit d'apprentissage* (compétences disciplinaires), en augmentant de différentes manières le feedback émis sur la performance de l'apprenant, en optimisant la probabilité que l'étudiant tire effectivement parti de pistes de remédiation déjà présentes dans le cours, et en offrant la possibilité de recourir à des ressources externes, ou à un tutorat par l'enseignante. D'autre part, il interroge l'apprenant sur ses *processus d'apprentissage*, via des questions relatives à la méthode de travail ou en invitant à l'analyse de courbes de tendance générées par le programme. Suivant les réponses données, des conseils méthodologiques, incluant un contact avec un conseiller pédagogique, sont délivrés.

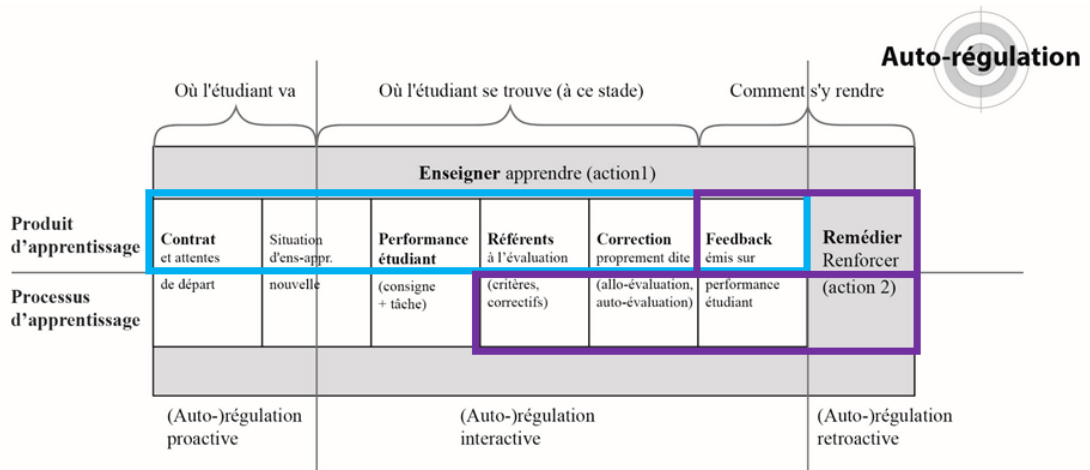


Figure 4 : Analyse du dispositif d'évaluation-enseignement par l'Outil dynamique de catalogage des pratiques d'AfL

L'Outil dynamique de catalogage des pratiques d'AfL (Leduc et al., 2017) vise à analyser une séquence d'apprentissage (ici la séquence test-feedback-Tableau de bord) en examinant 7 étapes, qui, si elles sont effectivement présentes, doivent favoriser chez les apprenants l'autorégulation des apprentissages. Le modèle s'intéresse à la fois au produit d'apprentissage (compétences purement disciplinaires) et au processus d'apprentissage (méthodes de travail recommandables). Les éléments existants dans le dispositif préalablement à l'implémentation du Tableau de bord sont encadrés en bleu, les apports du Tableau de bord sont encadrés en violet. D'un point de vue disciplinaire, le Tableau de bord augmente la qualité du feedback émis sur la performance de l'apprenant, en y ajoutant une dimension longitudinale, présente des pistes de remédiation internes ou externes au cours, et propose, le cas échéant, un tutorat par l'enseignante. D'un point de vue processus d'apprentissage, le Tableau de bord interroge l'étudiant de diverses manières sur ses méthodes de travail (analyses de courbes de tendance, questionnaires, ...), et délivre des conseils personnalisés, voire propose une entrevue avec un conseiller pédagogique.

Le modèle des 12 principes d'une bonne pratique de l'évaluation et du feedback formatifs en 1^{ère} année (Nicol, 2009) propose une série de bonnes pratiques d'évaluation et de feedback visant à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants primants. Il présente ces recommandations dans un modèle quadrangulaire, centré sur l'étudiant, et prenant en considération 4 dimensions : l'expérience académique et sociale de l'étudiant d'une part, et une évolution ascendante qui va de l'engagement à la capacité d'autorégulation d'autre part (Leduc et al., 2017).

Huit principes sont mis en avant lors de la séquence test-feedback-tableau de bord. Les six tests sont répartis sur toute l'année, constituent des défis et portent à un engagement régulier de la part de l'apprenant (principe n°2). D'autre part, leur proximité avec les modalités de l'évaluation certificative et leur caractère répété s'assurent, dans une logique d'AfL, de l'impact positif de l'évaluation sur l'apprentissage (principe n°5). La qualité d'information reçue (détail des performances par point de matière) et les différents modes de présentation (tableaux, graphiques) sont de nature à aider l'apprenant à repérer ses points forts et ses faiblesses et à s'autoréguler (principe n°3). D'autre part, l'aspect récursif des tests permet de se tester à nouveau, de manière répétée, et offre une opportunité formelle de combler le gap entre performance observée et désirée (principe n°4). La composante

réflexive du Tableau de bord interroge l'étudiant sur ses méthodes de travail, et doit lui permettre de développer vision réaliste de son apprentissage (principe n°7). Elle doit également l'aider à tirer le meilleur parti du feedback automatisé reçu via la plateforme institutionnelle. D'autre part, les conseils et commentaires ont été conçus de manière à privilégier une dimension d'encouragement et à ne pas impacter négativement la motivation (principe n°11). À travers des invitations à un tutorat rapproché, le Tableau de bord présente des fonctionnalités de nature à favoriser *l'interaction et le dialogue sur l'apprentissage* (principe n°6). La liberté d'utiliser ou non l'outil, de même que certaines possibilités de personnalisation de l'interface, laissent une place au choix de l'étudiant (principe n°8), et sont des facteurs supplémentaires de personnalisation.

1.3.2. Évaluations du potentiel d'autorégulation des apprentissages de l'outil sur base de traces d'utilisation sur la plateforme du cours et de données de perception collectées auprès des utilisateurs

Afin d'instruire la question de la pertinence ou de l'efficacité de ce dispositif dans ses divers aspects, en particulier celui de susciter l'autorégulation des apprentissages chez les étudiants utilisateurs, deux types de données ont été collectées au premier quadrimestre de cette année :

- des données objectives de consultation ou non par les étudiants sur la plateforme en ligne des outils d'exercisation ou de remédiation (ou mobilisation des ressources de mentorat) qui leur ont été recommandés via l'outil suite à leurs résultats personnels aux tests ;
- des données subjectives récoltées via un questionnaire en ligne, proposé à tous les étudiants ayant réalisé au moins un « Compulsory SMART test » (n=180, 49 réponses reçues), explorant en particulier à l'aide de questions ouvertes et fermées l'utilité perçue par les étudiants de chacune des fonctionnalités de l'outil ainsi que d'autres raisons de leur propension à tirer (ou non) parti des pistes de régulation qui leur sont données au terme des trois premiers tests.

1.3.2.1. Données de participation

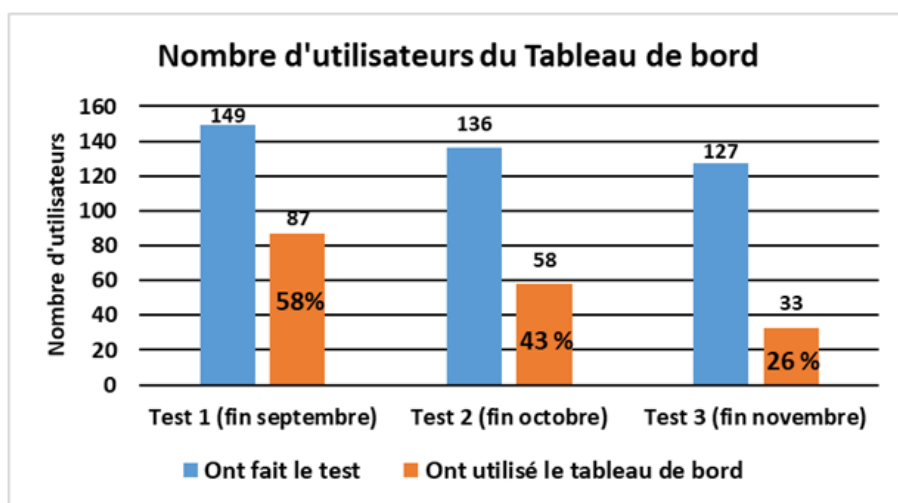
Les utilisateurs des « Compulsory SMART Tests »

Parmi les différentes modalités d'exercices et de tests formatifs proposées dans le cours, les « Compulsory SMART Tests » sont celles dans lesquelles les étudiants sont les plus enclins à s'engager. Sur une cohorte de 209 étudiants, 149 (72%) ont participé au premier test, 136 (66%) au deuxième et 127 (62%) au troisième (Figure 5 – panneau du haut). Si un phénomène d'érosion est observé au fil du temps, il est moindre que pour les autres activités proposées dans le cours (Figure 5 – panneau du bas). Les étudiants primants sont proportionnellement plus nombreux à réaliser les tests que les étudiants répétants (test de Chi-carré, $p < 0,01$).

Les utilisateurs du Tableau de bord

Le nombre d'utilisateurs du Tableau de bord entre le premier et le troisième test est résumé à la Figure 5 (panneau du haut), et montre une baisse sensible de l'exploitation de l'outil au cours des 3 premiers mois d'utilisation. Cette baisse de l'utilisation est comparable à celle observée pour d'autres activités en ligne à dates fixes (exercices de grammaire et de compréhension à l'audition) (Figure 5 – panneau du bas). Une analyse croisée de la participation aux diverses activités montre que les étudiants qui persévèrent dans l'utilisation du Tableau de bord sont proportionnellement plus nombreux à également persévérer dans l'utilisation des autres ressources (test de Chi-carré, $p < 0,01$ pour les exercices de grammaire et $p < 0,05$ pour les exercices de compréhension à l'audition).

Outre cette forme « d'érosion naturelle » du nombre d'utilisateurs une autre raison de l'abandon de l'outil pourrait résider dans le processus progressif d'autonomisation dans l'importation des résultats. En effet, comme semblent l'indiquer certains résultats de l'enquête menée auprès des utilisateurs, la perception de facilité d'utilisation de l'outil diminue fortement lorsque les résultats n'y sont pas pré-encodés par l'équipe encadrante (et que l'étudiant est invité à le faire lui-même) : 41 étudiants sur 49 trouvent le Tableau de bord facile à utiliser lorsqu'il est pré-rempli, contre 23/49 lorsqu'il ne l'est pas. Il convient en outre de noter que l'autonomisation progressive des étudiants dans l'importation des résultats leur permet, à partir du 2^e test, d'utiliser le Tableau de bord de manière autonome sur leur propre machine, sans passer systématiquement par l'espace de sauvegarde prévu en ligne. Via les données subjectives récoltées lors de l'enquête, la proportion des utilisateurs ne laissant pas de trace sur la plateforme peut être estimée à environ 15%, menant à une vraisemblable sous-estimation du nombre réel d'utilisateurs dès le 2^e test.



Nombre d'utilisateurs d'autres activités en ligne à dates fixes

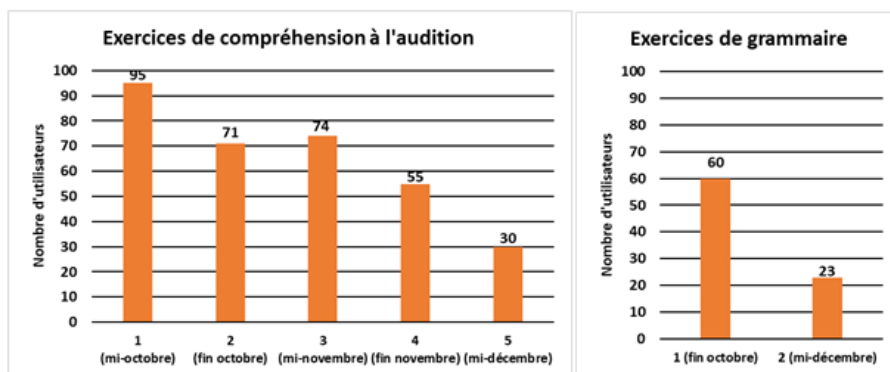


Figure 5 : Nombre d'utilisateurs du Tableau de bord, en comparaison avec d'autres activités en ligne

Le nombre d'utilisateurs du Tableau de bord (panneau du haut) a été déterminé grâce aux traces de dépôt d'un fichier complété dans l'espace de sauvegarde prévu à cet effet sur la plateforme d'e-learning. Il est en décroissance entre le premier et le troisième test, passant de 87 étudiants (soit 58% des étudiants qui ont réalisé le « Compulsory

SMART Test ») à 33 étudiants (soit 26% des étudiants qui ont réalisé le test). Ce nombre ne tient pas compte des utilisateurs qui, à partir du 2^e test, importent leurs résultats et utilisent le fichier de manière autonome sur leur propre machine, sans sauvegarde en ligne. À titre de comparaison, les traces d'utilisation d'autres exercices en ligne (exercices de compréhension à l'audition et de grammaire) à réaliser à dates fixes ont également été récoltées (panneau du bas). Une décroissance comparable dans le nombre d'utilisateurs a été observée.

1.3.2.2. Perception d'utilité des différentes composantes du Tableau de bord

Lors du sondage, les étudiants ont été interrogés sur leur perception de l'utilité des différentes composantes du Tableau de bord : les représentations chiffrée (sous forme de tableau) ou graphique des résultats, la section détaillant la performance en grammaire suivant les grands types de règles grammaticales à appliquer, les conseils liés à la matière et les conseils liés à la méthode de travail. Les résultats sont résumés à la Figure 6.

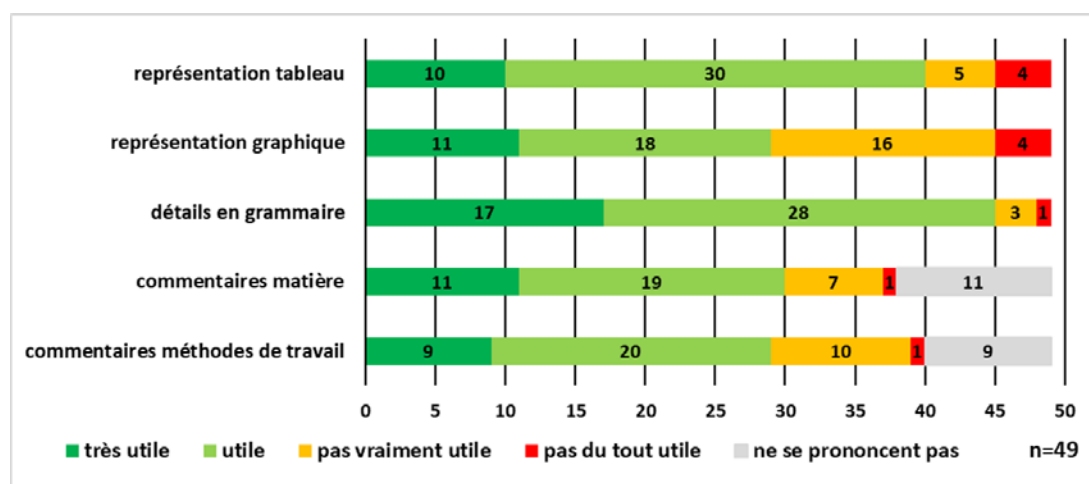


Figure 6 : Perception d'utilité des différentes composantes du Tableau de bord

Via un questionnaire en ligne administrés à l'issue du 3^e test, les étudiants ont été interrogés sur leur perception d'utilité de différentes composantes du Tableau de bord : les représentations de résultats de manière chiffrée (sous forme de tableau) ou de manière visuelle (sous forme de graphique), les détails de la performance en grammaire (suivant le type de règle grammaticale concernée), et les commentaires disciplinaires et méthodologiques. Les répondants jugent la représentation chiffrée plus utile que la représentation graphique. Les détails quant à la performance en grammaire sont jugés utiles ou très utiles par une grande majorité des étudiants. Les commentaires liés aux méthodes de travail sont perçus comme aussi utiles que les commentaires purement disciplinaires.

L'enquête montre que les étudiants sont plus sensibles à une représentation chiffrée de leur résultats (40/49 la déclarent utile) qu'à une représentation graphique (n=29/49). La section dédiée aux détails de la performance en grammaire est particulièrement plébiscitée (n=45/49). Il est intéressant de noter que les commentaires dédiés aux méthodes de travail sont jugés aussi utiles que les commentaires directement centrés sur la matière (n=29/49 et 30/49, respectivement).

1.3.2.3. Données relatives à l'autorégulation des apprentissages

Afin d'évaluer la propension à s'autoréguler après avoir utilisé le Tableau de bord, nous nous sommes intéressés aux étudiants qui montrent des notes en grammaire inférieures au seuil de réussite ($n=131$ après le premier test et $n=92$ après le deuxième test). Les traces d'utilisation des ressources conseillées (manuel de grammaire et ses exercices associés et exercices de remédiation) ont été recueillies via la plateforme d'*e-learning*. Parmi les étudiants utilisateurs du Tableau de bord, la proportion d'étudiants ayant effectué les exercices de grammaire était significativement plus importante que parmi les non-utilisateurs (test de Chi-carré, $p<0,01$) (Figure 7). Le nombre d'exercices effectués par ces étudiants est également plus élevé (test de Mann-Whitney, $p<0,01$). Une même tendance, mais non significative, s'observe pour les exercices de remédiation. Nous n'avons toutefois pas pu mettre en évidence un effet significatif de l'utilisation du Tableau de bord après un test sur l'amélioration des performances aux tests suivants.

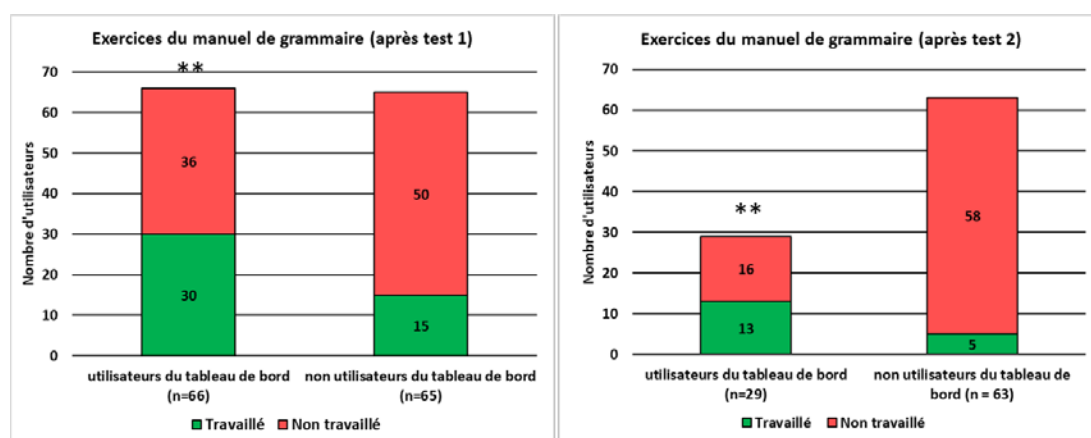


Figure 7 : Évaluation de l'autorégulation

L'autorégulation dans l'apprentissage de la grammaire a été évaluée en analysant les traces d'utilisation d'exercices sur la plateforme de cours par des étudiants ayant réalisé des performances faibles en grammaire lors des deux premiers tests. Les données montrent que les utilisateurs du Tableau de bord sont proportionnellement plus nombreux que les non-utilisateurs à utiliser les exercices du manuel après avoir reçu les résultats du test (test de Chi-carré, **: $p<0,01$).

Les données subjectives récoltées lors de l'enquête confirment la propension des étudiants à faire des choix stratégiques dans les ressources proposées, en privilégiant les ressources au sein du cours (sur 38 répondants, 29 déclarent avoir fait des choix dans les ressources internes au cours proposées, 1 déclare les avoir toutes consultées et 8 n'en avoir consulté aucune). Trois-quarts des étudiants déclarent n'avoir jamais ou rarement utilisé les ressources externes au cours qui leur étaient conseillées. Vingt-huit étudiants sur 38 déclarent que les conseils reçus dans le Tableau de bord les ont aidés à mieux exploiter les ressources présentes dans le cours, en leur permettant d'identifier leurs points faibles et de choisir les ressources les plus appropriées pour y remédier. L'option du tutorat, proposée à partir du 3^e test, est quant à elle clairement sous-exploitée : au moment de l'enquête, aucun rendez-vous individuel n'avait été demandé.

1.3.2.4. Impact déclaré du tableau de bord sur l'activité réflexive et la propension à l'autorégulation

Nous avons souhaité questionner l'effet perçu par les apprenants de différents éléments du Tableau de bord sur leur propension à s'autoréguler et à adapter leur méthode de travail. Les résultats obtenus sont résumés à la Figure 8. Les répondants mettent une fois encore en évidence l'utilité des feedbacks par parties de matière pour les aider à identifier leurs forces et leurs faiblesses (n=44/49).

La représentation graphique des résultats, dont le but premier était de faciliter la vision longitudinale des performances, apparaît aider les apprenants à prendre conscience de leur retard (n=30/41), mais une proportion moindre des étudiants se déclare encouragé à travailler de manière régulière (n=28/49).

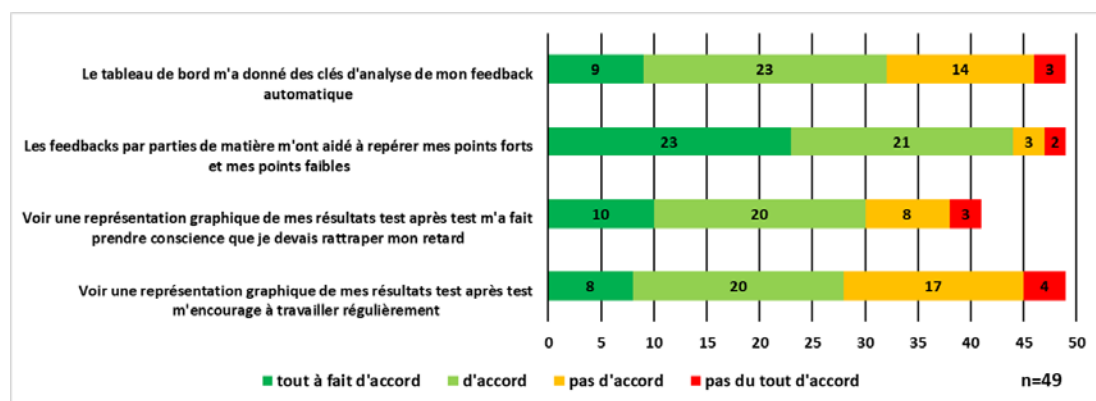


Figure 8 : Impact déclaré du Tableau de bord sur l'activité réflexive et la propension à l'autorégulation

Lors du sondage, les étudiants ont été invités à se prononcer quant à l'influence de différents éléments du Tableau de bord sur leur propension à adopter des comportements réflexifs et à s'autoréguler. L'aide apportée par le feedback détaillé sur les performances pour identifier les points forts et les faiblesses est particulièrement mise en évidence. La représentation graphique des résultats semble favoriser la prise de conscience du retard à rattraper, mais l'effet d'encouragement à un travail régulier semble moindre.

1.3.2.5. Régulation déclarée des méthodes de travail

Les conseils liés aux méthodes de travail semblent avoir une influence sur la vision de leur apprentissage ou la manière de travailler d'une majorité d'étudiants. Ainsi, 28 étudiants sur 38 déclarent que les conseils liés aux méthodes de travail les ont aidés à identifier les raisons de leurs mauvaises (ou bonnes) performances. Vingt-quatre étudiants sur 28 perçoivent les conseils reçus après le 3^e test (qui précède la première évaluation certificative) comme utiles pour se préparer à l'examen.

4. Conclusion et perspectives

Le Tableau de bord décrit dans la présente communication se veut un outil combinant des formes de personnalisation de l'enseignement avec une rationalisation de la charge de travail dévolue à l'enseignant.

L'introduction de cet outil avait pour objectif d'optimiser un dispositif d'apprentissage existant, en conjuguant les logiques d'AfL (longitudinale et intégrée) et de personnalisation au bénéfice de l'apprentissage. De par une représentation cumulative et visuelle des résultats à une succession de tests formatifs récursifs, le Tableau de bord devait rendre plus évident l'aspect longitudinal du dispositif

d'apprentissage, et améliorer la prise en compte du feedback individuel et automatisé reçu après chaque test. D'autre part, l'apport de conseils (tant méthodologiques que disciplinaires) adaptés à la situation de chaque étudiant devait, en introduisant des éléments de personnalisation, faciliter l'autorégulation des apprentissages chez les étudiants utilisateurs.

Les premiers résultats de son évaluation montrent, malgré un nombre d'utilisateurs en décroissance, une perception globale d'utilité de la part des étudiants, et des traces objectives d'autorégulation, qui viennent compléter les données déclarées. Le sentiment d'utilité d'un feedback très détaillé, informant et conseillant l'apprenant non seulement à partir de sa performance globale mais en tenant compte également de ses performances pour les différents points de manière évalués, apparaît très élevé. Cette aide à identifier les points forts et les points faibles d'une performance et à proposer des ressources adaptées pour y remédier est soulignée à plusieurs reprises dans les données de perception récoltées, et plaide pour la mise en œuvre de rétroactions les plus détaillées et informatives possibles. L'évaluation du dispositif doit se poursuivre sur le plus long terme, avec une étude plus poussée de ses effets sur l'apprentissage et les performances, notamment lors des évaluations certificatives.

De manière inattendue, nous avons noté, via les données subjectives récoltées lors de l'enquête en ligne, que les étudiants continuent à se tourner préférentiellement vers une représentation chiffrée de leurs notes (qui correspond par ailleurs au mode de délivrance des notes le plus fréquemment rencontré durant le parcours académique d'un étudiant), et perçoivent moins l'intérêt d'une représentation graphique, qui est pourtant intégrée et donc holistique. Cette préférence pour une formulation brute des résultats tend à occulter l'aspect longitudinal du dispositif d'évaluation-enseignement. Un travail de sensibilisation à l'intérêt d'une représentation graphique et un accompagnement pour son déchiffrement sont probablement nécessaires pour que les étudiants puissent tirer pleinement parti des informations fournies par le Tableau de bord.

Parmi les perspectives d'amélioration, une version adaptée aux tableaux gratuits pourrait être développée, en simplifiant certains éléments de design (notamment la vision graphique des résultats).

D'autre part, une autonomisation plus précoce (autonomisation complète dès le 2^e test) mais mieux guidée pourrait être envisagée. Le premier encodage autonome de l'étudiant se ferait simultanément à une démonstration, durant la séance de correction du test en présentiel (qui est par ailleurs sous-fréquentée). Un tutorat par l'enseignante pourrait également être proposé plus précocement.

Bibliographie

- Begin, C., Michaut, C., Romainville, M. et Stassen J.-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec, Suisse. In M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bovill, C., Morss, K., & Bulley, C. (2008). *Curriculum design for the first year. First year enhancement theme report*. Glasgow : QAA (Scotland).
- Keefe, W., & Jenkins, J. (2005). *Personalized Instruction*. Bloomington : Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Krause, K-L., (2006). On Being Strategic About the First Year, Keynote Address. In *Queensland University of Technology First Year Forum*, Brisbane.
- Leduc, L., Mohr, A., Marichal, E., Deum, M., & Detroz, P. (2017). Viser le développement des pratiques d'Assessment for Learning (AFL) dans le contexte de la 1^{re} année à l'université : cadre théorique, dispositif et initiatives pédagogiques résultant du projet « Feedbacks 1^{er} bac ». In : P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Ed.). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles : De Boeck, p. 169-192.

- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation : Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 335-352.
- Sambell, K., McDowell, L. & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. New York : Routledge.
- Tinto, V (2005). Epilogue : Moving from theory to action. In Seidman, A (Ed.), *College student retention : formula for student success* (pp. 317-333). Westport : American Council on Education and Praeger Publishers.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student : A handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Verpoorten, D., Glahn, C., Kravcik, M., Ternier, S., & Specht, M. (2009). Personalisation of Learning in Virtual Learning Environments. In U. Cress, V. Dimitrova & M. Specht (Eds.), *Lecture Notes in Computer Sciences : Vol. 5794. Learning in the Synergy of Multiple Disciplines* (pp. 52-66). Berlin, Germany, Springer-Verlag.

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

Mots-clés : triple concordance, évaluation intégrée, travail interdisciplinaire

La communication s'inscrit dans le type de recherche appelé développement et essai de méthodes d'évaluation. Nous présentons d'abord le contexte de la formation, son organisation, son évaluation intégrée, formative et continue. Nous analysons ensuite l'impact sur la prise en compte de l'hétérogénéité du public-étudiant et enfin développons les perspectives envisagées.

La Haute Ecole Francisco Ferrer propose une formation de bachelier-technologue de laboratoire en biologie médicale. En 2015, à l'occasion de la refonte des cursus dans le cadre du Décret « Paysage » régissant l'enseignement supérieur en Fédération- Wallonie-Bruxelles, l'équipe a identifié plusieurs insatisfactions dans l'organisation des différentes activités pratiques de première année (BLOC1) : un manque d'intégration des savoirs acquis, des connexions interdisciplinaires quasi inexistantes ou encore une incohérence entre la formation et le projet pédagogique de l'établissement.

Dans un souci d'amélioration de la qualité et de la cohérence de la formation de base (Brassard et Daele, 2003), les enseignants de BA1 ont initié le remaniement de l'organisation des laboratoires de biologie, chimie générale et organique, hématologie, microbiologie et physique du premier quadrimestre, précédemment dispensés séparément, sous forme d'une activité d'apprentissage (AA) unique, intégrée, interdisciplinaire (Foucart, 2009) : « Initiation aux bonnes pratiques de laboratoire ».

Les objectifs à atteindre avec les étudiants sont la consolidation de l'acquisition des pratiques et procédures de base, pré-requis aux activités pratiques du second quadrimestre et du BLOC2, la stimulation de la réflexion sur les pratiques pour en faire des « manipulateurs » responsables et la favorisation de la mobilisation des savoir-faire transdisciplinaires. A cette fin, l'équipe pédagogique a établi un plan d'intégration en deux temps.

La première année (2015-2016) fut consacrée à l'intégration des disciplines dans une formation commune. Les notions fondamentales abordées ont été collégialement établies et la formation organisée, indépendamment des champs disciplinaires, en modules travaillant 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 aménagées et des séminaires d'introduction ont été nouvellement conçus en privilégiant une approche par pédagogie active.

Au-delà d'une uniformisation plus poussée (donc d'une simplification) des consignes et pratiques (sécurité, tenue du cahier, calcul d'erreur, dilutions, ...), la mise sur pied d'une telle AA permet de décloisonner les matières, chaque module servant à illustrer et/ou à mettre en pratique les aspects que l'équipe enseignante a collégialement souhaité développer.

L'année suivante (2016-2017), afin de rencontrer la triple concordance (Biggs, 1999 ; Tyler, 1949), l'évaluation a été intégrée au travers d'une grille critériée commune (Gérard, 2009) axée sur différents acquis d'apprentissage établis sur base du référentiel de compétences du métier de technologue. Afin de permettre une évaluation cohérente de la mobilisation des compétences (Lemenu et Heinen, 2015) et savoirs acquis, chaque acquis d'apprentissage a été subdivisé en critères observables dénommés « aptitudes ». Chacune est évaluée, à différents moments de la formation, au travers des 4 modalités suivantes : préparation des manipulations dans le cahier de laboratoire, professionnalisme démontré en séance, maîtrise de la matière via des interrogations et rédaction des rapports.

L'évaluation mise en place est continue et formative, donc sans attribution de note en cours de quadrimestre. De nombreux retours sont fournis à l'étudiant, au terme de chaque activité, par le biais d'un « ticket d'évaluation » détaillant le niveau de maîtrise des diverses aptitudes abordées. De manière à maintenir l'étudiant dans une dynamique de progression, le barème lui permettant de se situer est accompagné d'une action à mettre en œuvre. En fin de quadrimestre, l'évaluation certificative est collégialement établie au cours d'une concertation des enseignants de l'AA. La note finale est donc établie sur base des différents « tickets » et tient compte de la progression pédagogique de chaque étudiant.

Parallèlement un questionnaire d'autoévaluation formative basé sur les mêmes aptitudes a été mis au point et soumis à l'étudiant à mi-parcours et en fin de quadrimestre.

La conception de cette AA prend mieux en compte l'hétérogénéité des parcours des étudiants, chacun ayant l'occasion de progresser à un rythme différent. Dans un premier temps, la liste des aptitudes évaluées est détaillée à travers le contrat didactique lors des premières séances de séminaires, clarifiant ainsi les attentes des enseignants. Certaines activités sont différenciées afin de valoriser les connaissances préalables de certains étudiants tout en permettant aux autres de découvrir les techniques de laboratoires en commençant par la base. Un contrat d'étudiant-assistant est proposé aux étudiants n'ayant pu valider l'activité l'année précédente mais ayant toutefois démontré la maîtrise de certaines aptitudes. Dès la troisième semaine, des séances de remédiation sont mises en place pour ceux qui en éprouvent le besoin. Enfin, l'évaluation sanctionne d'une façon plus équitable l'étudiant sur base de ses acquis en minimisant l'impact de la diversité des parcours, des origines et des autres particularités (dyslexie, dyspraxie, ...) du public-étudiant.

La pertinence de l'évaluation de cette AA a pu être confrontée au taux de réussite des TP du second quadrimestre et une concordance entre ces résultats a été mise en évidence. Ceci conforte l'équipe pédagogique dans la méthode adoptée tant dans le choix des aptitudes développées et évaluées que dans leur mode d'évaluation. Au terme d'une année de cette nouvelle pratique d'évaluation, le recul n'est pas encore suffisant pour vérifier l'équité engendrée par celle-ci dans la gestion de la diversité étudiante.

Plusieurs perspectives d'amélioration sont envisagées pour l'année académique 2017- 2018 :

- la mise au point d'un système de communication de la note finale pour permettre à l'étudiant de conserver la trace de ses forces et faiblesses ;
- une numérisation des « tickets » afin de rendre la concertation finale plus aisée ;
- une meilleure exploitation de l'auto-évaluation, en termes d'accompagnement de l'étudiant dans sa démarche ;
- le développement des contrats d'étudiant-assistant et d'activités d'apprentissage à géométries variables pour valoriser au mieux les acquis préalables de l'étudiant.

Atelier A.2.2

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'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg

Mots-clés : curriculum, approche pédagogique, évaluation

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'ADMEE⁵³, 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. Ainsi, au niveau du secondaire, deux nouvelles sections sont créées ces dernières années : la section « Science sociale » (SO) et la section « Sciences Naturelles » (SN). D'autres sont également en projet, comme la section « Informatique et Communication ». Les deux sections dont question ici sont toutes deux inscrites dans le programme de l'enseignement technique (EST). Dans la logique évoquée plus haut, le SCRIPT (plus particulièrement sa division curriculaire) a saisi l'occasion de ces introductions pour assurer une cohérence dans et entre les programmes et pour travailler la modification des approches

⁵³ Patrick Bichel, Thomas Debrux, *Evaluation de l'impact de l'introduction d'un nouveau « cours » sur les pratiques pédagogiques des enseignants*, Dijon, 2017.

Patrick Bichel, Thomas Debrux, *Le travail personnel en fin de cycle secondaire, De l'évaluation de sa mise en place expérimentale à l'évaluation du travail de production*, Lisbonne, 2016.

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, et en suivant donc le même *modus operandi*, 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 : elles étaient ainsi appelées à s'engager dans le pilotage des processus d'élaboration des programmes et à participer aux réunions organisées à cette fin. En effet, les expériences passées, menées notamment en Belgique, démontrent à l'envi que toute avancée pédagogique ne peut se maintenir dans le temps sans l'adhésion du pilote de l'établissement.

Objectifs

Un des objectifs visés était la cohérence entre les programmes, ce qui exigeait *de facto*, au vu du contexte particulier luxembourgeois⁵⁴, une cohérence terminologique entre les disciplines, comme au niveau de l'évaluation. Le canevas préconstruit présentait les points suivants : finalités⁵⁵ 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 section⁵⁶. 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 variés⁵⁷. 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 restitution⁵⁸. 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'apprentissage⁵⁹. Pour ce faire, nous avons proposé de travailler à partir de définition de critères et

⁵⁴ Les enseignants luxembourgeois suivent souvent leur formation universitaire dans différents pays, chacun ayant ses propres concepts terminologiques.

⁵⁵ L'objectif était ici de lier les finalités disciplinaires avec les finalités de la section. Nous avons régulièrement rappelé aussi que ces finalités sont en principe le produit de la macro-structure, mais elles ne sont pas encore formalisées par le système.

Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borght (dir.), *Créer des conditions d'apprentissage, Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, ed. De Boeck, Bruxelles, 1999, pp.145 sqq.

⁵⁶ Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, ed. De Boeck, Bruxelles, 2010, pp. 45 sqq.

⁵⁷ Philippe Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, ed. De Boeck, Bruxelles, 2002, p.31.

Monique Denayer et alii, *Les compétences : où en est-on ?*, ed. De Boeck, Bruxelles, 2004, pp. 23 sqq.
Plus récemment :

Marc Demeuse et Damien Canzittu, *Comment rendre l'école réellement orientante ?*, ed. De Boeck, Bruxelles, 2017, pp.17 sqq.

⁵⁸ Xavier Roegiers, *L'école et l'évaluation, Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, ed. De Boeck, Bruxelles, 2010.

⁵⁹ Thomas Debrux, *L'auto-évaluation, une compétence essentielle dans le processus d'apprentissage*, Actes du CRIPEDIS, Louvain-la-Neuve, 2012.

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 Bélair⁶⁰

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. Le processus se présente comme suit :

- Mise en place d'un « comité de pilotage » composé de directions des écoles, d'enseignants, du SCRIPT, d'un expert. Ses missions étant :
 - Clarification des orientations de la nouvelle section
 - Descriptif du projet & cahier de charges
 - Mise à disposition des ressources humaines, financières, méthodologiques
 - Suivi des travaux curriculaires
 - Régulation
- Désignation des coordinateurs locaux (par lycée)
- Mise en place de groupes de travail chargés de l'élaboration des programmes disciplinaires, projets...
- Processus d'élaboration
 - Formation : cadre théorique et mises en pratique
 - Phases de rédaction entrecoupées par des
 - moments de suivi, d'évaluation (SCRIPT, Expert) des travaux par le (SCRIPT, Expert)
 - concertation régulière avec le comité de pilotage (coordinateurs & directions & SCRIPT)
 - échange avec les commissions nationales des programmes pour les disciplines existantes
- Finalisation et validation des livrables
- Publication

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 de 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.

T. 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.

⁶⁰ Louise M. Bélair, *L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques*, ed. ESF, Paris, 1999.

Annexe : Canevas de rédaction de programmes disciplinaires proposé par le SCRIPT

Enseignement secondaire général		
Régime		
Division		
Section		
Code branche + Dénomination branche		
Type de document [+ Numéro]		
Code(s) Classe(s) (séparés par un « _ »)		
Langue(s) véhiculaire(s) :		
Nombre minimal de devoirs par trimestre :		

Programme directeur	Finalités disciplinaires (veiller à la cohérence ⇔ finalités section XY)
	Compétences disciplinaires <i>(formulées en termes d'acquis d'apprentissages en fin de formation ; (rendent compte de l'activation des savoirs et savoir-faire développés au travers du cours en vue de la résolution de problèmes, de situations, de questions ouvertes liés à la discipline) ...</i>
	Domaines de savoirs ...
	Indications pédagogiques ...
	Principes de l'évaluation <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation pour les apprentissages (formatives) ... • Evaluation certificative ...
Programme fondamental 4 ^e XY	Structuration des objets de savoir (savoir-faire) par année ...
	Indications didactiques et méthodologiques ...
	Modalités de l'évaluation formative & certificative « au quotidien » ...
	Matériel pédagogique,
Programme fondamental 4 ^e XY	idem
Programme fondamental 2 ^e XY	idem
Programme fondamental 1 ^e XY	idem & modalités des épreuves de l'EFESG

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****

*Haute école Louvain en Hainaut et Université catholique de Louvain, Belgique

**Université catholique de Louvain, Belgique

***Haute école Léonard de Vinci, Belgique

****Haute école Louvain en Hainaut, Belgique

Mots-clés : formation initiale, difficultés perçues à l'entrée du métier, insertion professionnelle

Contexte et problématique

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).

En Belgique francophone, le décret (Conseil de la Communauté française, 2000) relatif à l'organisation de la formation initiale des enseignants au sein d'un cursus en Haute École (180 crédits) met en évidence l'importance d'articuler la théorie à la pratique du métier à travers diverses activités telles que les stages. Ces derniers, authentiques expériences professionnelles *in situ*, poursuivent l'acquisition du savoir-faire professionnel (Degraef *et al.*, 2012).

La formation initiale est donc une période capitale dans le développement professionnel du futur enseignant (Mukamurera, 2014). Elle se situe dans une dynamique d'ancrages et de transformations à différents niveaux : construction identitaire (Boutet, Royer et Gagné, 2016), développement professionnel (Dufour *et al.*, 2014) et période de transition (Cividini et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Moir, 2002 ; Nault, 1999).

Toutefois, de nombreux auteurs (Degraef *et al.*, 2012 ; Mukamurera, 2014) soulignent que le processus de développement est inachevé au terme de ce cursus qui forme à un métier complexe compte tenu de la diversité et des mutations des contextes dans lesquels il s'exerce (Maroy, 2005).

De Stercke (2014) ainsi que Van Nieuwenhoven et Doidinho Vicoso (2015) mettent en évidence les difficultés de transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle des enseignants, ce qui amène un grand nombre de débutants à quitter précocement le métier. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le taux de sortie des enseignants du fondamental au cours des cinq premières années d'enseignement est d'environ 25%, aussi bien pour les instituteurs préscolaires que pour les instituteurs primaires (Delvaux *et al.*, 2013).

Notre recherche a donc pour objectif d'une part, d'observer les difficultés perçues par les étudiants, futurs enseignants du préscolaire et du primaire, lorsqu'ils évaluent leur capacité à gérer les tâches professionnelles attendues une fois diplômés ; et d'autre part, d'apprécier une éventuelle évolution de leur perception à différents moments de la formation.

Méthodologie

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 multichercheur. L'échantillon est

composé d'étudiants entrants (B1), d'étudiants en poursuite d'études⁶¹ (B2) et d'étudiants finissants (B3) provenant de différentes régions de la Belgique francophone. Les participants ont été invités à évaluer, de manière anticipative, les difficultés qu'ils pensent rencontrer lors de leur entrée dans le métier. Un cadre d'analyse préexistant a été choisi pour catégoriser les données récoltées, il s'agit de la photographie du métier d'instituteur primaire (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2014). Ce référent, fruit d'une précédente collaboration entre différentes Hautes Écoles, est issu d'une volonté de porter un regard sur le métier d'enseignant.

Résultats

Quelle que soit leur année de formation, les étudiants de notre échantillon pensent qu'ils rencontreront, dans leur milieu professionnel, des difficultés liées principalement à la gestion des apprentissages, qu'ils soient cognitifs ou socio-affectifs. Ensuite, ce sont les tâches se rapportant à leur implication dans la communauté éducative qui semblent les inquiéter, tant dans les aspects relationnels que du quotidien. Enfin, ils pressentent peu de difficultés relatives à leur développement personnel et professionnel.

L'évaluation des étudiants quant à leur capacité à gérer les tâches de l'enseignant lorsqu'ils se projettent à l'entrée du métier fait apparaître trois phases successives du développement de l'identité professionnelle en formation initiale.

La première phase est celle de l'émergence de l'identité professionnelle. En effet, l'analyse des données nous permet d'observer, qu'au début de la formation, les étudiants ont une vision encore peu développée du métier qu'ils perçoivent dans sa globalité. Par conséquent, comme le soulignent Endrizzi et Sibut (2015), ils ont des difficultés à s'y projeter. Leur questionnement prioritaire porte sur une identité enseignante naissante.

La deuxième phase observée correspond à une période d'insécurité. Cheminant dans leur cursus, les étudiants ont l'occasion de vivre des expériences pratiques en contexte de stage dans une prise en charge de plus en plus autonome de la classe. Ces opportunités d'apprentissage sont, pour eux, l'occasion de recevoir une évaluation sur leur pratique, de la part des maîtres de stage⁶² et des superviseurs de l'institut de formation. Des écarts peuvent alors se faire sentir entre ce qu'ils mettent en place sur le terrain et ce qui est attendu d'eux. Ceux-ci engendrent un moment de tension et d'insécurité qui pourrait être une cause d'abandon des études.

En fin de formation, les préoccupations relevées dans les réponses des étudiants, sont liées à des tâches plus précises du métier. Cette vision davantage détaillée du rôle de l'enseignant semble manifester l'impact de la formation initiale dans le développement professionnel : les stages plus longs en Bloc 3 permettraient aux étudiants de se sentir mieux armés pour gérer les apprentissages des élèves tandis que les réussites successives, comme le précisent Dufour et ses collaborateurs (Dufour *et al.*, 2014), renforceraient leur sentiment d'efficacité personnelle et la confiance dans leur capacité à enseigner. C'est la raison pour laquelle cette étape pourrait être nommée « phase d'espoir ».

Considérer la formation initiale comme un ensemble d'étapes développementales que tout futur enseignant est amené à parcourir nous permet de questionner les dispositifs d'accompagnement qui y sont organisés pour les centrer davantage sur les tâches de l'enseignant et leurs difficultés inhérentes.

⁶¹ Terme utilisé en Belgique francophone pour désigner les étudiants ne se trouvant ni dans leur première année de formation ni dans l'année diplômante.

⁶² En Belgique francophone, le maître de stage est l'enseignant du terrain qui accueille le stagiaire dans sa classe.

Bibliographie

- Biémar, S., Deprit, A., Kinet, A., Salamon, A.-J., Van Nieuwenhoven, C., Vifquin, J.-M., Voz, G. et Zuanon, E. (2016). Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur la formation initiale en Belgique francophone : Le cas des régents. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.15-36). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Boutet, M., Royer, S., et Gagné, L. (2016). Un cadre d'analyse de la gestion de classe favorisant la construction identitaire pour la réussite de l'insertion professionnelle. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.207-221). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Cividini, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). Introduction. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p.5-11). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Conseil de la Communauté française. (2000). *Décret 2000 : décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. (Lois 25501). Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Degraef, V., A. Franssen, A., Van Campenhoudt, L., Mertens, A., Rodriguez, J., Dufrasne, M., Joachim, M., Noël, L. et Petit, E. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mars 2011-Février 2012*, Bruxelles, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Repéré à www.enseignement.be/download.php?do_id=9998
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Cahiers de recherche du Girsef*, (92), 1-156.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* (thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- Doidinho Vicoso, M.-H. (2012). *Un dispositif de codéveloppement professionnel pour les enseignants débutants : quels vécus, quels bénéfices ?* (mémoire de maîtrise inédit). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Donnay, J. (2008). L'insertion professionnelle des jeunes enseignants : une approche systémique. *InDirect, Les clés de la gestion scolaire*, (12), 7-18.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chenier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale ? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p.75-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, (42), 3-35.
- Moir, E. (2002). The stages of a teacher's first year. Dans S.A. Kortman et C.J. Honaker (dir.), *The BEST beginning teacher experience : A framework for professional development* (p.7-8). Dubuque, IA : Kendall/Hunt.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p.9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion*

- professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p.139-160). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-147). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Deprit, A., Maes, O., Vifquin, J.-M. et Zuanon E. (2014). Vers une définition du métier d'instituteur : points de cohérence entre les compétences prescrites, les compétences du métier et le profil de formation. Communication présentée dans *Actes du 28^{ème} Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, Université de Mons, Belgique. Repéré à http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_depot2.php?q=289
- Van Nieuwenhoven, C. et Doidinho Vicoso, M.-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de codéveloppement ? Dans P.-F. Coen et L. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (p.241-258). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

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

Mots-clés : formation d'enseignants, hétérogénéité, simulations parlementaires

Contexte

Au sein du programme de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), les étudiants (AESS ou masters à finalité didactique) des différentes facultés de l'Université de Liège, doivent suivre un cours intitulé « Comprendre et gérer la diversité des publics scolaires ». Celui-ci comporte des séances théoriques mais également des heures de travaux pratiques organisées sous la forme de simulations parlementaires.

Par ailleurs, dans le cadre d'un cours obligatoire de leur cursus (« Dimensions sociétales des pratiques pédagogiques »), les étudiants du master en Sciences de l'Education sont invités à construire, notamment sur la base de recherches scientifiques, des décrets portants sur différents aspects de l'enseignement, par exemple, le redoublement, l'aide à la réussite, les rythmes scolaires, la mixité sociale... Lors de l'année 2016-2017, les étudiants étaient orientés vers des thématiques en liens avec une réforme actuellement en cours au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles, le Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Objectifs

Le dispositif amène les étudiants à 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 portants sur différentes facettes de l'enseignement. En effet, le dispositif fait converger des curriculums de futurs professionnels de l'éducation dans la mesure où il rassemble des étudiants en master en sciences de l'éducation (auteurs des décrets) ainsi que les futurs agrégés ou masters à finalité didactique (députés discutant, amendant et votant les décrets). La rencontre de deux publics différents

mais également issus de disciplines diverses permet d'ouvrir les réflexions sur des thématiques importantes de l'éducation.

Des objectifs corollaires, davantage politiques, sont également poursuivis. Ainsi, 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.

Enfin, être plongé dans un vécu expérientiel de l'hétérogénéité peut permettre à ces futurs professionnels de l'éducation de mener une réflexion sur la transposition éventuelle au sein des formations dans lesquelles ils sont susceptibles de travailler, notamment l'enseignement secondaire.

Dispositif

Environ quatre cents étudiants participent à deux journées de simulations parlementaires. Les décrets conçus par les étudiants du master en sciences de l'éducation sont présentés et travaillés lors de ces deux journées où la députation est composée des étudiants des masters à finalité didactiques et AESS. Ainsi chaque étudiant endosse un rôle particulier. Les étudiants du master en sciences de l'éducation peuvent être ministres, experts, président ou secrétaire de commission ou encore député. Ceux de l'AESS et des masters à finalité didactique sont donc députés et éventuellement rapporteur de leur commission. L'équipe du service AIDE (Analyse et Intervention dans les Domaines du Décrochage et de l'Exclusion) constitue le conseil d'administration qui veille au bon déroulement des travaux.

La première journée est essentiellement consacrée à un travail en commission au sein de laquelle un décret est discuté et amendé. La seconde journée se déroule en séance plénière où les députés se prononcent sur quatre décrets travaillés la veille en commission. Ceux-ci font encore l'objet d'éventuels amendements et sont alors votés.

Les échanges, qu'ils soient tenus en commission ou en séance plénière, sont régulés par un ensemble de règles. Ainsi, les députés sont invités à tenir des débats constructifs visant l'amélioration du décret travaillé. Que ce soit en séance plénière ou en commission, un président, épaulé par des secrétaires, organise les échanges en gérant la prise de parole, en faisant respecter un couloir de communication et en veillant à proscrire les adresses personnelles. Toutes ces informations font l'objet d'un dossier du participant transmis anticipativement aux étudiants.

En parallèle à la gestion de la parole, d'autres éléments sont mis en place pour veiller à la gestion de l'hétérogénéité. Ainsi, que ce soit en amphithéâtre pour les sessions plénières ou en petites salles pour les commissions, le placement des participants n'est pas laissé au hasard. La répartition des étudiants au sein des différentes commissions est également organisée de façon à garantir une hétérogénéité.

Ce processus prend la forme d'une situation volontairement non authentique (simulation) mais le caractère très codifié est justement un élément de gestion de l'hétérogénéité que les étudiants sont invités à analyser en vue d'une transposition dans leur activité professionnelle.

Si le temps le permet, un membre du conseil d'administration présent dans chaque commission peut gérer un débriefing rapide de la journée en orientant notamment la réflexion sur les règles mises en place et leur impact dans la gestion de l'hétérogénéité.

Les étudiants de l'AESS et des masters à finalité didactique présentent en fin d'année un travail individuel leur demandant de mettre en relation un ou plusieurs éléments/aspects d'une session parlementaire avec la notion de « Gestion de la diversité/hétérogénéité des élèves ». Ils doivent ainsi développer une réflexion sur les aspects du dispositif, non pas dans le contenu des décrets, mais dans les éléments organisationnels ou formels mis en place qui favorisent la gestion d'un groupe hétérogène.

Session 2

Atelier A.2.3

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, DidaScO-EST, France*

***Université Paris Sud, Direction de l'innovation pédagogique, France*

****Université Paris Sud, Laboratoire de mathématiques d'Orsay, France*

Mots-clés : réussite étudiante, caractérisation de groupes d'étudiants en échec/réussite, enquête croisée

1. Introduction

Dans le cadre de l'amélioration des formations, les établissements et les équipes enseignantes mettent en place des évaluations institutionnelles des formations, ou différents feedbacks sur les pratiques pédagogiques (Goasdoué, Romainville & Vantourout, 2012). Si ces enquêtes permettent d'améliorer l'organisation des formations ou la qualité des enseignements, elles ne fournissent pas d'informations sur les difficultés spécifiques des primo-entrants dont les taux d'échec sont préoccupants. Pour permettre la réussite du plus grand nombre d'entre eux, dont l'hétérogénéité en termes de prérequis, de projet professionnel mais également de méthodes de travail est connue (Michaut & Romainville 2012, Paivandi, 2015), il faut être capable d'identifier des facteurs permettant d'expliquer les différences de réussite entre étudiants. C'est dans cet objectif que le périmètre de la mission « Evaluation des enseignements, formations et environnement de travail » a été élargi au sein de l'Observatoire de la récente Direction de l'Innovation Pédagogique de l'Université Paris Sud. En particulier, une démarche d'enquêtes permettant de mieux connaître les nouveaux publics étudiants a été impulsée. Ainsi, depuis quelques années, les composantes de l'université ajoutent aux évaluations des formations et des enseignements de nouvelles études : enquêtes de rentrée, analyses des résultats académiques, ...

La recherche présentée ici s'intéresse plus particulièrement à la réussite des primo-entrants. Il s'agit, plus précisément, de caractériser des profils d'étudiants en réussite ou en échec au semestre 1, dans l'objectif d'appréhender très tôt des causes d'échec ou de réussite dans la formation. 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.

Une fois le cadre théorique posé, nous exposons la méthodologie utilisée en détaillant les différentes étapes de la démarche, puis présentons les résultats obtenus.

2. Cadre théorique et problématique

Ce travail de recherche concerne la réussite des primo-entrants en IUT. Les travaux sur la réussite des primo entrants à l'université sont nombreux (voir Paivandi, 2015 pour une revue de synthèse). Ils identifient différents groupes de facteurs permettant d'expliquer les différences de réussite entre étudiants : facteurs sociodémographiques, conditions de vie, parcours scolaire antérieur, projet personnel ou professionnel et motivation, socialisation et affiliation de l'étudiant pendant la première

phase universitaire, engagement et mobilisation de l'étudiant, contexte et organisation pédagogique, facteurs psychologiques. Ils mettent également en évidence l'importance du semestre 1, semestre « d'acculturation », dans la réussite en licence (Romainville, 2004 ; Paivandi, 2015).

La recherche présentée ici vise à caractériser, sur de multiples dimensions et notamment celle des méthodes de travail, des groupes d'étudiants plus ou moins performants dans une formation donnée. En d'autres termes, il s'agit de caractériser des profils de réussite et des profils d'échec.

Pour répondre à cette problématique, deux questions se posent :

- Peut-on identifier des groupes d'étudiants en réussite et des groupes d'étudiants en échec ?
- Comment se caractérisent ces groupes en termes d'habitudes de travail, de motivation, de perception des pratiques enseignantes, ... ?

Notons que nous adoptons une approche *intégrative* pour la réussite : elle s'adresse à tous les étudiants de L1, et non à un sous-groupe particulier d'étudiants, comme par exemple ceux provenant d'une filière de baccalauréat particulière. En effet, pendant plusieurs années des activités pédagogiques de type « soutien » en maths ou en expression ont été mises en place en faveur des élèves provenant d'une filière technologique, en l'occurrence en DUT GEA du bac STMG (anciennement STG). Il s'est avéré que l'impact de ces actions était très limité.

3. Méthodologie

Nous avons, dans un premier temps, analysé les résultats académiques d'étudiants au semestre 1 afin d'identifier des groupes d'étudiants avec des niveaux de réussite différents. En parallèle, nous avons mené une enquête qualitative auprès de ces mêmes étudiants sur leurs habitudes de travail, leur motivation, Nous avons utilisé les résultats de cette enquête qualitative pour caractériser les groupes résultant de l'analyse statistique des résultats académiques.

Nous avons mené cette étude auprès d'une promotion d'étudiants en 1^{ère} année de DUT GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations) en 2016/2017 à l'IUT de Sceaux, Université Paris Sud. La promotion comportait 141 étudiants détenteurs de bacs généraux (S et ES) ou du bac technologique STMG. Au total 106 étudiants ont été pris en compte ; les 9 étudiants redoublants (non considérés comme des primo-entrants) et les 26 étudiants ayant abandonné (ne venant plus en cours) n'étant pas été considérés.

La figure 1 ci-dessous résume la méthodologie utilisée.

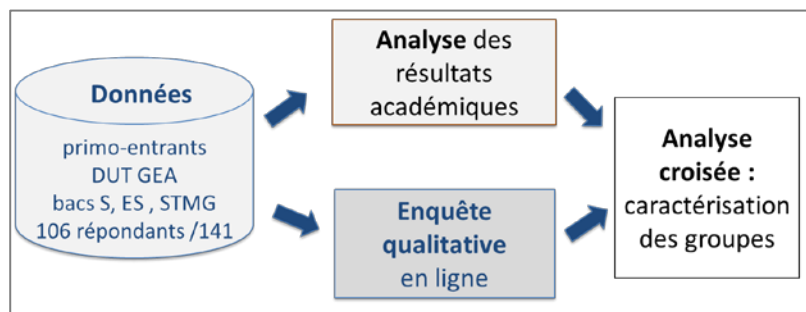


Figure 1 : Méthodologie d'identification et de caractérisation de groupes d'étudiants

Les outils statistiques utilisés pour la classification des résultats académiques, et pour la caractérisation des groupes sont Tanagra⁶³ et R⁶⁴.

1. Analyse des résultats académiques

Chaque semestre du DUT GEA comporte deux Unités d'Enseignement (UE) au sein desquelles se répartissent les matières. Au semestre 1, la répartition est la suivante :

- L'UE1 regroupe des matières plutôt « transversales » ou faisant appel à des compétences rédactionnelles (Expression et communication, introduction au droit, psychologie sociale, ...) ;
- L'UE2 regroupe des matières plutôt « quantitatives » et du cœur de métier (comptabilité financière, marketing, mathématiques pour la gestion, ...).

La figure 2 ci-dessous présente la répartition des matières dans les deux unités d'enseignement du semestre 1 du DUT GEA⁶⁵.

U E 1	UE 1.1 : Environnement des organisations – Introduction	
	M 11 01	Expression-Communication, éléments fondamentaux
	M 11 02	LV1 Anglais
	M 11 03	LV2
	M 11 04	Environnement numérique d'information et de communication
	M 11 05	Projet Personnel et Professionnel (Approche des métiers)
	M 11 06	Economie
	M 11 07	Introduction au droit
	M 11 08	Psychologie sociale et sociologie des organisations
	M 11 09	Adaptation aux publics étudiants et aide à la réussite (en TP)
	TOTAL UE1	
U E 2	UE 1.2 : Outils et techniques de gestion – Introduction	
	M 12 01	Droit des obligations
	M 12 02	Introduction au management
	M 12 03	Comptabilité financière
	M 12 04	Initiation à la fiscalité et TVA
	M 12 05	Mathématiques pour la gestion et statistiques
	M 12 06	Marketing
	M 12 07	Adaptation aux publics étudiants et aide à la réussite (en TP)
	TOTAL UE2	

Figure 2 : Matières par Unité d'enseignement (UE) du semestre 1 du DUT GEA

Les résultats académiques que nous avons considérés sont les moyennes obtenues par les étudiants à chacune des unités d'enseignement.

Le nuage de points obtenu en considérant comme abscisse la moyenne à l'UE1 de l'étudiant et comme ordonnée sa moyenne à l'UE2 est présentée sur la figure 3 ci-dessous :

⁶³ <http://eric.univ-lyon2.fr/~ricco/tanagra/fr/tanagra.html>

⁶⁴ <https://www.r-project.org/>

⁶⁵ Voir Programme Pédagogique National PPN du DUT GEA, 2013.

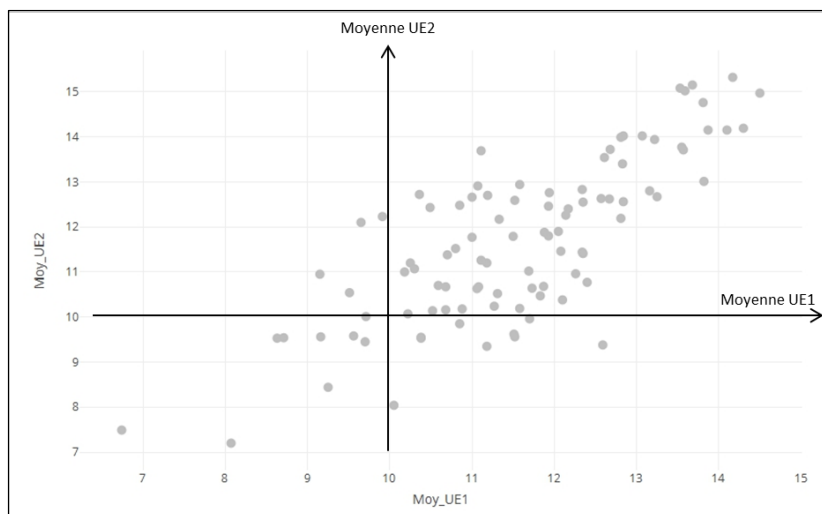


Figure 3 : Nuage de points des étudiants selon leurs moyennes à l'UE1 et à l'UE2

La forme allongée de ce nuage est caractéristique : les deux dimensions du nuage sont corrélées, on parle d'un « effet de taille ». Lorsqu'un étudiant a des « bonnes notes » à l'UE1 (moyenne élevée), il a également des « bonnes notes » à l'UE2, et inversement.

Il faut noter que les nuages de points construits avec les résultats du semestre 2, ou du semestre 3, ont des formes assez différentes de celui-ci : les moyennes des deux UE sont nettement moins corrélées ; on trouve des groupes d'étudiants ayant des « bonnes notes » dans une UE mais pas dans l'autre.

Un premier constat est donc que la « réussite au semestre 1 du DUT GEA » n'est pas liée à une discipline ou à un type de discipline, mais est plutôt globale. C'est une caractéristique du premier semestre.

Afin d'identifier des groupes d'étudiants de performance différente, nous avons effectué une classification des étudiants à partir de de leurs moyennes aux deux unités d'enseignement du semestre 1. Pour cela, nous avons utilisé la méthode de classification des *k-means* (Saporta, 2006). Le principe général de cette méthode de construction de classes est de regrouper les éléments dans les classes de façon à maximiser la distance entre les éléments de classes différentes, et à minimiser la distance entre les éléments d'une même classe. Nous avons fixé à trois le nombre de classes souhaité. En effet, nous cherchions à séparer les étudiants en « grande réussite », ceux en « échec », et les « autres ».

La classification obtenue est présentée sur la figure 4 ci-dessous.

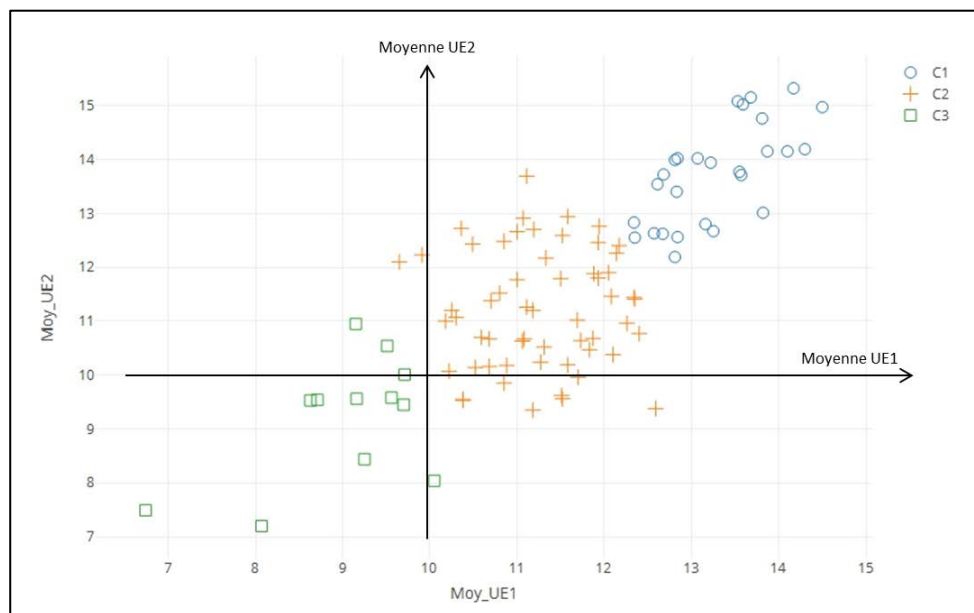


Figure 4 : Classification des étudiants à partir de leurs moyennes à l'UE1 et à l'UE2

Les trois groupes d'étudiants identifiés sont les suivants :

- G1 (C1 représentée par des cercles sur la figure 4) : les étudiants de ce groupe ont des moyennes UE1 > 12 et UE2 > 12. On parlera du groupe des étudiants ayant « largement » validé le S1⁶⁶.
- G2 (C2 représentée par des croix) : les étudiants de ce groupe ont validé le S1 avec une moyenne UE1 < 12 ou UE2 < 12. Ils ont « moyennement » validé le S1 ;
- G3 (C3 représentée par des carrés) : 80% des étudiants de ce groupe n'ont pas validé le S1, on parlera du groupe des étudiants « en échec ».

2. Enquête qualitative

En parallèle, nous avons mené une enquête qualitative auprès des mêmes étudiants. Pour construire cette enquête, nous nous sommes appuyés sur les travaux de recherche sur les facteurs de réussite ou d'échec à l'université (cf. Paivandi 2015 pour un état de l'art sur le sujet). Nous avons retenu essentiellement des critères sur lesquels soit l'étudiant peut agir (exemple : son taux de fréquentation des amphis), soit pour lesquels il peut être accompagné pour agir (exemple : planifier son travail, s'autoévaluer), soit sur lesquels les enseignants peuvent agir (exemple : les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en place).

Cette enquête se structurait ainsi en cinq catégories de critères, et comportait une trentaine de questions, avec des modalités à échelle (4 ou 5 valeurs) pour chacune des questions.

⁶⁶ Un semestre est validé si la moyenne générale du semestre est supérieure ou égale à 10 et si la moyenne à chacune des UE est supérieure ou égale à 8. En d'autres termes, les moyennes des UE peuvent se compenser.

Catégories de critères	Thèmes des questions
Comportement et habitudes de travail	taux de fréquentation des amphis, préparation des TD, temps d'étude, ...
Motivation	pour obtenir le diplôme, poursuites d'études envisagées, projet professionnel réfléchi, ...
Perception des pratiques pédagogiques au S1	Syllabus du cours, mini-test (Quizz) en début de TD, exercices d'entraînement (en ligne ou pas), ...
Conditions de vie d'étudiant	temps de transport, activités extra-universitaires,...
Perception des différences lycée-université	organisation, contrôles des connaissances, gestion du temps, type de travail demandé, ...

3. Analyse croisée

Nous avons ensuite caractérisé les groupes d'étudiants identifiés sur les résultats académiques, en utilisant comme variables explicatives les questions de l'enquête qualitative. Sur l'ensemble des questions, nous avons retenu uniquement les réponses qui discriminent de manière significative l'appartenance au groupe étudié. Pour cela, on utilise un test entre le pourcentage d'étudiants du groupe ayant choisi cette réponse et le même pourcentage sur l'ensemble des étudiants. Si le test conclut à un écart significatif, cette réponse *caractérise* le groupe (cf. Lebart, Morineau & Piron, 2000).

La figure 5 ci-dessous présente les réponses qui discriminent le groupe des étudiants « en échec ». Nous n'avons retenu ici que les réponses discriminantes.

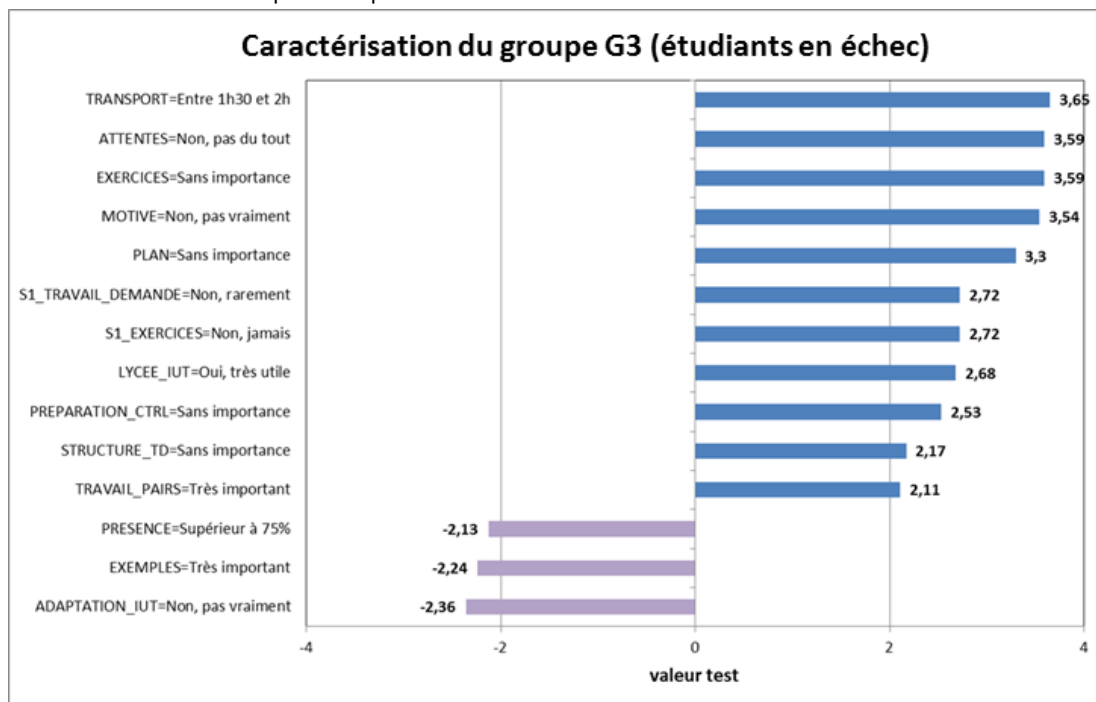


Figure 5 : Réponses discriminant le groupe des étudiants « en échec »

4. Résultats

Les résultats obtenus, d'une part balayent certains *a priori* sur les caractéristiques significatives des étudiants en échec au semestre 1, et d'autre part confirment les résultats d'enquêtes précédentes.

Dans un premier temps, nous avons constaté la spécificité des résultats académiques au semestre 1 du DUT GEA : il y a un effet de taille.

Concernant les caractéristiques des groupes d'étudiants de performance différente, les étudiants du groupe G3 – « en échec » - se distinguent significativement des autres par les critères suivants : ils ont un temps de transport élevé (>1h30), la formation ne correspond pas à leurs attentes, ils ont une motivation faible pour obtenir le diplôme, ils n'ont pas conscience de l'importance des travaux dirigés (ne font pas les exercices en TD, et n'en perçoivent pas l'intérêt), ils considèrent que le plan de cours est peu important.

Les étudiants du groupe G1 - ayant « largement » validé le S1 - se distinguent significativement des autres par les critères suivants : ils ont conscience de l'importance des quizz (évaluations formatives), ils ont conscience de l'importance des exercices d'entraînement en ligne (serveur WIMS utilisé à l'université Paris Sud), ils préparent les TD à l'avance, ils ont peu de difficultés à se concentrer plusieurs heures.

Il est à noter que la filière de bac de provenance (général ou technologique) n'est pas un critère caractérisant les étudiants du groupe G3 « en échec au S1 ». Certes, les taux de réussite sont très différents selon les filières de bac, mais aucune filière ne caractérise les étudiants en grande difficulté ! Cela conforte le constat que nous avons fait sur des séances de soutien disciplinaire en fonction de la filière de bac : elles ne sont pas une garantie contre l'échec.

Le diagnostic réalisé *a posteriori* nous a permis de construire des séances « d'intégration » pour les primo-arrivants. L'objectif de ces séances est d'amener les étudiants à :

- se poser dès le début du semestre 1 des questions sur comment faire pour réussir ;
- se rendre compte de l'importance du travail et des méthodes de travail, et s'interroger sur l'efficacité, à l'université, des méthodes et habitudes de travail qu'ils avaient au lycée ;
- se prendre conscience que leur implication, leur motivation et leur façon de travailler ont un rôle important dans leur réussite.

Par ailleurs, ce diagnostic nous a permis de réfléchir, au niveau de l'équipe pédagogique de la formation (une vingtaine d'enseignants ou enseignants-chercheurs), aux activités pédagogiques que l'on pourrait proposer pour favoriser la réussite.

5. Conclusion, perspectives

L'originalité de ce travail de recherche est de développer une méthodologie permettant de caractériser des profils d'étudiants en réussite ou en échec dans une formation. En caractérisant ces profils, nous permettons aux futurs primo-entrants de se poser très tôt des questions sur les facteurs de réussite à l'université, qui, on le sait, sont différents de ceux du lycée.

Par ailleurs, cette approche permet d'aller au-delà des évaluations institutionnelles des formations en offrant 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. Cette approche a l'avantage de ne pas stigmatiser les enseignants sur leurs pratiques actuelles, mais plutôt de les engager dans une réflexion collective. Celle-ci vise à proposer des réponses adaptées aux diverses difficultés d'apprentissage des étudiants d'une formation, dont les enseignants

sont témoins dans leurs enseignements. En cela, cette approche s'inscrit dans la lignée du modèle de dynamique innovationnelle (Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle, 2014) puisqu'il s'agit d'impliquer l'enseignant dans un processus collectif d'amélioration autour d'une problématique commune.

La méthodologie proposée est transférable à toute formation, en prenant soin d'adapter les questions de l'enquête qualitative au contexte considéré. Il est envisagé, au niveau de l'Université Paris Sud, de mettre en place ce type d'étude dans les différentes composantes afin de pointer des pistes de remédiation ou d'innovation pédagogiques. Des études d'impact seraient ensuite menées avec un suivi de cohorte.

Références bibliographiques

- Goasdoué, R. Romainville, M. & Vantourout, M. (2012). *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck. Pédagogies en développement.
- Lebart, L., Morineau, A. & Piron, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Dunod.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (30-1).
- Michaut, C. & Romainville, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. p. 54-68, De Boeck.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur. Pédagogies en développement.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, 5, 24.
- Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Editions Technip.

Evaluation en Français sur Objectif Universitaire : le cas du DU FLEPES de l'Université d'Artois (7606)

Marie Beillet

Université d'Artois, France

Mots-clés : évaluation, Français sur Objectif Universitaire, étudiant allophone

En France, depuis une vingtaine d'année, on assiste à une augmentation du nombre d'étudiants étrangers au sein de l'enseignement supérieur. Actuellement 4ème pays d'accueil, la France comptait 310 000 étudiants étrangers en mobilité en 2015/2016 (CampusFrance, 2017) soit 12,3% du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Ce chiffre passe à 15% si on s'intéresse uniquement à l'Université. Les filières de sciences humaines (langues, lettres) ainsi que la filière STAPS et les sciences économiques et administratives restent les plus prisées par ces étudiants.

En dépit d'un niveau en langue minimum pour intégrer un cursus de l'enseignement supérieur, on constate que 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) face à une culture éducative normée.

Partant de ces constats, l'Université d'Artois (Arras) a mis en place un Diplôme Universitaire de Français Langue Etrangère pour la Préparation aux Etudes Supérieures (DU FLEPES). Ce dispositif de formation

est destiné aux étudiants étrangers n'ayant pas un niveau en langue suffisant pour intégrer une filière universitaire française et souhaitant se former à la méthodologie universitaire de leur filière de spécialité. Le dispositif de formation propose quatre modules (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) dont les contenus sont élaborés en fonction des savoirs et savoir-faire et savoir-être disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la poursuite d'un cursus dans une filière donnée. Un cinquième module de vie étudiante, dont la mise en œuvre implique les différents services de l'Université, est également proposé. L'élaboration de ces cinq modules s'appuie sur le référentiel de compétences en Français sur Objectif Universitaire établi par Mangiante et Parpette (2011), le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) mais également les maquettes de formation des différentes spécialités de l'Université d'Artois.

Les étudiants étrangers rencontrant des difficultés à s'intégrer au système universitaire français et étant davantage soumis à l'échec dans les premières années d'études (et ce toutes filières confondues), l'objectif du DU FLEPES est de répondre à une demande croissante de formation spécifique en milieu universitaire. Ce diplôme se distingue des formations de français langue étrangère plus « traditionnelles » de par la démarche adoptée (de l'analyse des besoins à l'élaboration didactique), les ressources utilisées, les contenus travaillés et évalués. La question de l'évaluation au sein de cette formation est alors centrale : quelle(s) évaluation(s) proposer afin d'assurer la maîtrise des compétences (méthodologiques et linguistiques notamment) nécessaires à la réussite des étudiants ?

Le dispositif prévoit trois types d'évaluation (diagnostique, formatif, sommatif) étalés durant l'année.

A leur arrivée, les étudiants subissent une évaluation diagnostique générale en langue (épreuves de Lexique et structure, Compréhension orale et Compréhension écrite du Test d'Évaluation de Français) à laquelle s'ajoutent différentes épreuves de production (écrite, orale) élaborées par l'équipe enseignante. Cette évaluation globale est proposée de nouveau au mois d'avril et d'autres sessions peuvent être organisées en fonction des besoins.

Pour se préparer aux épreuves de fin d'année portant sur les cinq modules décrits précédemment, les étudiants passent au mois d'avril des épreuves blanches similaires dans leur déroulement et leurs contenus aux épreuves finales. Cette évaluation formative permet d'ajuster les contenus de formation en fonction des résultats obtenus. Cela permet, au besoin, de renforcer la différenciation pédagogique entre les étudiants. Le contrôle continu effectué tout au long de l'année, ainsi que les auto-évaluations offrent aux apprenants et aux enseignants aperçu des progrès en termes de niveau de langue atteint et de maîtrises méthodologiques. Ce système, formatif, permet également d'ajuster les besoins et les objectifs d'apprentissage.

Les épreuves finales du DU au mois de juin, évaluation sommative certificative, sanctionnent la réussite ou l'échec de la formation et valident (ou non) l'intégration dans le cursus universitaire souhaité. L'étudiant doit obtenir une moyenne générale de 10/20 à cet examen pour obtenir le diplôme du DU FLEPES et ainsi accéder à la filière de spécialité.

L'ensemble des évaluations proposées par la formation répond à un objectif multiple. Les évaluations visent tout d'abord l'augmentation des chances de réussite (que ce soit pour le DU ou pour la filière envisagée). Elles permettent de développer l'autonomie, de mesurer l'efficacité du groupe mais également les progressions individuelles tout en pointant les faiblesses permettant de réajuster la formation. Enfin, les différentes évaluations proposées permettent aux étudiants de prendre conscience de leur chemin parcouru, que ce soient de leurs compétences déjà acquises ou de leurs lacunes.

Une sixième forme d'évaluation est réalisée, cette fois à la fin de la formation. Elle est divisée en deux parties. La première a lieu juste après les épreuves du mois de juin, et dans cette dernière il est demandé aux étudiants de compléter de façon anonyme un questionnaire portant sur la formation, tant dans son contenu que dans ses modalités organisationnelles. Le questionnaire est composé de questions ouvertes mais également d'échelles de satisfaction. La seconde partie de la sixième forme d'évaluation proposée dans le DU a lieu à la fin du mois d'octobre, soit environ un mois après la rentrée universitaire. Les étudiants, qui ont alors intégré leurs filières de spécialité sont recontactés afin d'obtenir d'eux leurs impressions sur la rentrée et leur intégration que ce soit à la vie universitaire ou au sein de leurs disciplines (modalités des cours, méthodologies, etc.). Les étudiants ayant intégré des Universités autres que l'Université d'Artois, sont contactés par mails, ceux qui ont intégré une filière au sein de l'un des pôles de l'Artois sont invités à participer à une réunion. Cette dernière forme d'évaluation « à froid » permet d'ajuster les contenus proposés aux promotions suivantes au regard des opinions exprimées par les étudiants.

Bibliographie

Campus France, (2017). Les chiffres clés. En ligne :

https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles.pdf

Conseil de l'Europe. (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Editions Didier.

Coulon, A. & Paivandi, S. (2003). Rapport pour L'Observatoire de la Vie Étudiante : Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs.

Mangiante, J-M & Parpette, Ch. (2011). Le français sur objectif universitaire. Grenoble : Presse Université Grenoble.

Atelier A.2.4

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

**Consultante et formatrice au développement durable indépendante

***Eco-ingénieur, enseignant-chercheur et médiateur interdisciplinaire indépendant

****Laboratoire sur les vulnérabilités et l'innovation dans le sport, France

Mots-clés : compétence, complexité, portfolio

Contexte et problématique

La présente recherche prend place dans le contexte de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur qui, simultanément, incite les enseignants du supérieur à innover pour « favoriser de nouvelles formes d'apprentissage et de nouveaux modes d'enseignement » (Bertrand 2014), et contribue à éduquer des citoyens responsables (Unesco 1998).

D'une part, elle questionne en quoi une ingénierie pédagogique adossée au processus portfolio contribue au développement et à l'évaluation d'une compétence complexe, à savoir la compétence APeC, et d'autre part, elle illustre comment la problématisation d'une réalité d'une situation éducative permet d'initier une recherche-collaborative.

Au sein de l'Institut National Polytechnique de Toulouse, qui regroupe 6 écoles d'ingénieurs, dans une volonté de proposer une spécialisation préparant des cadres capables d'agir dans un monde incertain (Callon 2001), s'est structuré le Mastère Spécialisé Eco-ingénierie (MSEI, création en 2014). Ce mastère dispose d'un contenu pédagogique qui le positionne très clairement dans la conception interdisciplinaire et systémique requise par la transition environnementale, écologique, énergétique et sociétale en cours. En outre, l'éco-ingénierie, qui constitue le cœur de ce Mastère, privilégie des compétences spécifiques telles que l'engagement éthique, l'agilité, la médiation interdisciplinaire, le pilotage systémique, la pensée complexe et l'ancrage psychosocial.

Ce mastère s'adresse à un public varié qui va de titulaires d'un bac +2/3 avec expérience professionnelle et validation des acquis professionnels, à des professionnels en reconversion ou désireux d'acquérir une compétence complémentaire en développement durable, en passant par des étudiants de l'INPT, qui suivent ce mastère comme une option de leur dernière année de cycle de formation et des étudiants étrangers titulaires d'un master et possédant une bonne maîtrise de la langue française.

Pour aider ce public divers dans le développement de ces compétences, l'usage d'un portfolio d'apprentissage a été proposé par l'équipe pédagogique dès l'année 2016-2017. L'intention de l'équipe était d'associer les étudiants dans l'engagement, la réflexivité et l'écriture de soi, et aussi de pouvoir évaluer leur progression dans l'acquisition des compétences spécifiques du mastère.

En cours d'année, sentant qu'une marge de progression dans la mise en œuvre de ce portfolio pouvait être possible, l'équipe enseignante a sollicité un accompagnement par les conseillers pédagogiques de l'INPT. Celui-ci a permis, en fin d'année scolaire, de recueillir, via un questionnaire adressé aux étudiants, des éléments de leurs représentations des usages du portfolio.

Par exemple, alors que le portfolio est souvent référencé avant tout comme permettant d'obtenir des indices du développement des compétences, cet élément ne ressort pas aussi nettement chez les étudiants (figure 1).

Selon mon expérience, l'élaboration d'un portfolio sert à :

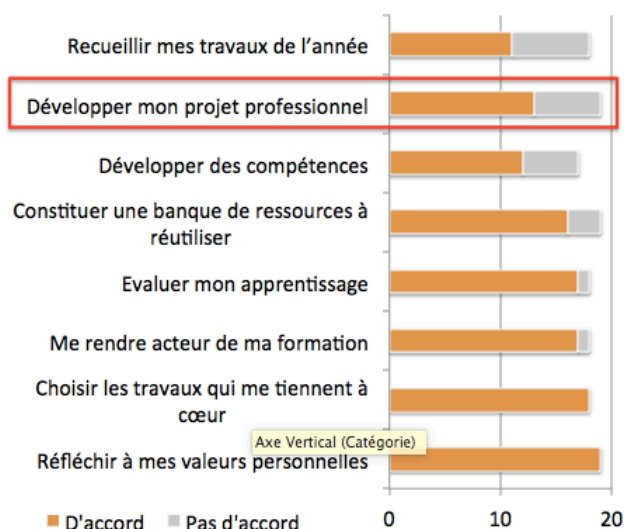


Figure 1 : Réponses des 19 étudiants à la proposition « selon mon expérience, l'élaboration d'un portfolio sert à »

Dans ce questionnaire, nous avons aussi pu analyser le verbatim de questions ouvertes, sur les directives, comme sur l'accompagnement dont les étudiants avaient pu bénéficier pour la prise en main du portfolio.

« Les objectifs du portfolio n'étaient pas du tout clairs pour moi au départ, et il m'a fallu du temps avant de bien les cerner. Les mêmes choses étaient répétées alors qu'il aurait peut-être fallu présenter les objectifs plusieurs fois mais différemment ».

« Nous avons été suffisamment informés, mais je pense que des travaux ou des entretiens en petit groupe devraient intervenir plus rapidement plutôt que certaines séances 'd'informations' en classe qui restaient trop vagues pour la plupart d'entre nous ».

A l'issue de cette analyse, l'équipe pédagogique a souhaité effectuer des modifications, en introduisant un soutien aux étudiants dans le processus portfolio, et en fournissant une trame d'auto-positionnement de la compétence APeC.

L'hypothèse sous-jacente était que le nouveau processus portfolio, associé conjointement à la trame d'auto-positionnement, conduirait à un niveau plus élevé de la compétence APeC.

L'accompagnement a alors évolué en recherche-collaborative pour :

- appréhender l'écart susceptible d'apparaître entre l'intention de l'équipe de « mieux faire » sur l'année à venir (2017-2018) et le réalisé (tant du point de vue des étudiants que des enseignants) et
- accéder à des éléments qui augurent à l'insu de l'équipe, par le dispositif lui-même.

Cette recherche-collaborative, entreprise avec C. Michaud de l'ESPE de Lyon, a pu être soutenue par un fond de soutien à la pédagogie : le Bonus Défi-Diversité de l'IDeFI du même nom (<http://www.univ-toulouse.fr/formation/toulouse-tech/idefi-defi-diversites>). Le projet REFLET « Développer la REFLexivité des Etudiants » a ainsi vu le jour, autour d'une équipe constituée des enseignants (équipe pédagogique), de conseillers pédagogiques et d'un chercheur.

Le cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche s'articule autour de deux registres :

- celui du portfolio d'apprentissage dans l'enseignement supérieur comme outil de consignation (Belair et Van Nieuwenhoven, 2010), comme processus réflexif (Michaud, 2012) ;
- et celui de l'auto-positionnement qui prend une dimension formatrice permettant à l'apprenant de réguler ses apprentissages et de contribuer à la construction d'un modèle d'action (Allal, 1993, 2007).

Le portfolio : une consignation à plusieurs dimensions

Le portfolio est un outil de consignation, sous forme papier ou numérique, de collection de travaux. Il peut se décliner de différentes façons en fonction des objectifs assignés et de son destinataire : portfolio de présentation, d'apprentissage, d'évaluation. Dans des situations d'apprentissages et de développement (Bélair, 1999 ; Goupil, 1998 ; Wolf 1991), la plupart des auteurs définissent le portfolio comme une sélection structurée et sélective des meilleurs travaux.

Bélair (2002) fait un parallèle entre les principes relatifs aux théories cognitivistes, socioconstructivistes (Shepard, 2000) et son dossier progressif selon quatre dimensions :

- une première dimension socioconstructiviste (Vygotski, 1997) où l'étudiant est à l'origine des actions qu'il doit structurer en devenant le propre auteur de ses écrits dans la perspective de communication à un destinataire ;
- une seconde dimension dialectique, voire dialogique, engendrée par des échanges oraux, par des écrits avec une négociation entre pairs, qui produit une médiation réflexive (Allal, 1999) et/ou des conflits sociocognitifs (Doise, & Mugny ; 1981) qui permettent l'apprentissage dans un contexte de coopération ;
- une troisième dimension métacognitive par le biais de fiches réflexives et par laquelle l'étudiant prend du recul sur ses processus d'apprentissage ;
- une quatrième dimension imaginaire en faisant référence à Jorro (2000) où l'auteur peut exprimer ses doutes, ses pensées et ses incertitudes en fonction du statut et du destinataire du portfolio.

La réflexivité au cœur du processus portfolio

Le processus portfolio contribue au développement d'une pensée réflexive (Bucheton, 2003). Le Boterf (2000) parle de la réflexivité comme étant la troisième dimension de la compétence avec l'action et les ressources. Un lien peut être tissé entre les compétences et la réflexivité par le biais de l'apprentissage expérientiel. Les idées sur l'apprentissage expérientiel (Argyris & Schön, 1974 ; Dewey, 1967 ; Piaget, 1974) ont été synthétisées par Kolb (1984), (voir figure 2).

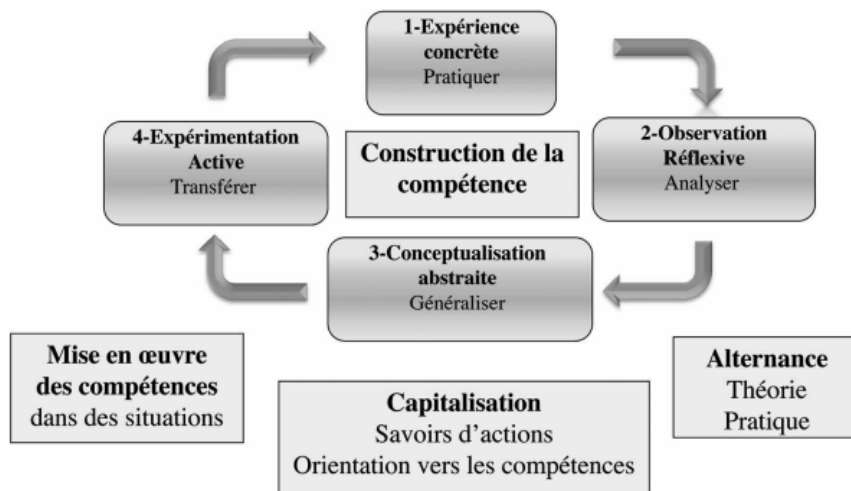


Figure 2 : Construction des compétences (Schéma adapté à partir de Kolb, 1984)

Selon cet auteur, l'apprentissage expérientiel ou « experiential learning » est « le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. » (p. 38). Il propose une boucle d'apprentissage expérientiel qui relie l'activité du sujet, la réflexivité, la conceptualisation et la transformation de l'expérience en connaissances en quatre étapes :

- l'étape 1 est celle de l'expérience concrète où l'étudiant devient acteur de sa formation à travers un projet, un débat ;
- l'étape 2 est celle de l'explicitation de l'expérience, appelé réfléchissement par Piaget (1977). C'est une première prise de recul ; l'expérience précédente n'est pas seulement décrite, elle est analysée dans une histoire reconstruite avec ses enjeux et ses significations. À ce stade, l'expérience verbalisée se présente sous forme d'un récit monologal, qui permet à son auteur d'entrer dans un dialogue avec lui-même et dans une temporalité qui l'autorise à se voir comme un autre aux différents moments de la construction du texte (Ducrot, 1980). Selon Barbier et Galatanu (2004), l'énonciation de savoirs d'action favorise une « mentalisation et une formalisation de compétences inductrices de compétences de gestion et de rhétorique de l'action... » (p. 126).
- l'étape 3 est celle de la conceptualisation des deux moments précédents par une prise de distance métacognitive. La métacognition s'opère par les connaissances que « *le sujet possède de ses propres processus de pensée et les régulations métacognitives dans le cas d'une tâche finalisée* » (Allal, 1993, p. 87). Des apports théoriques en formation, dans le cadre d'autres UE du Mastère, facilitent ce travail et conduisent le sujet vers l'appropriation de savoirs d'action, qui l'orientent vers de nouvelles connaissances et compétences.
- l'étape 4 est celle du transfert de ce qui a été appris dans les moments précédents dans une nouvelle expérience située. Ainsi, la construction des connaissances et des compétences, selon le modèle de Kolb, s'inscrit dans un schéma dynamique qui s'appuie sur des expériences, sur des moments réflexifs en cours et sur l'action (Schön, 1983).

La mise en mots de cette réflexion à partir de savoirs théoriques permet l'acquisition de savoirs professionnels. L'auto-positionnement des étudiants du Mastère s'inscrit dans un processus réflexif.

L'auto-positionnement des étudiants sur une trame de compétences atteste des compétences atteintes en cours de formation

Le terme d'auto-positionnement a été préféré à celui d'autoévaluation par l'équipe du Mastère même si celui-ci relève d'un processus similaire, à savoir : la collecte des informations initiales et nécessaires au positionnement, le positionnement sur la trame (notion de trame préférée également à celle de grille) par comparaison aux items prédéfinis, et « le jugement évaluatif » du positionnement par l'étudiant sur lui-même, qui se veut davantage formatif dans le cadre de la conscientisation des compétences complexes (rétroaction du positionnement) et dans la visée des actions à entreprendre pour progresser. L'autoévaluation est une démarche qui vise à l'évaluation de ses connaissances et ou capacités par soi-même. Selon Nunziati (1990), « évaluer, c'est comparer ce que l'on projette, ce que l'on fait et ce que l'on obtient avec le but visé. C'est un peu comme si on se regardait constamment agir » (p. 51). Mais ceci est rendu possible par la comparaison à « un système de normes qui feraient accepter, modifier chaque moment de l'action en cours » (p. 51). Les théories en lien avec l'autoévaluation relèvent du constructivisme (Piaget, 1974) où l'élève est l'acteur principal de son apprentissage, mais aussi de son évaluation. De nombreux travaux ont apporté des réponses sur l'autoévaluation dans les processus de formation : autoquestionnement et autocontrôle (Vial, 1995 ; Genthon, 1984). Genthon insiste sur l'importance de l'analyse des situations d'autoévaluation et considère l'autoévaluation comme une condition nécessaire à l'anticipation et à l'autorégulation de l'action. L'autoévaluation prend une dimension formatrice qui permet à l'apprenant de réguler ses apprentissages et de contribuer à la construction d'un modèle d'action (Allal, 1993, 2007). Linda Allal (1999) parle de promesses de l'autoévaluation pour un développement de l'autonomie dans le cadre de l'interaction professionnelle, d'apports pour la différenciation de l'enseignement et pour l'insertion dans la vie professionnelle. Paquay (2005), souligne l'importance de l'autoévaluation pour le développement des compétences individuelles. La compétence systémique APeC fait référence au cadre donné par Edgard Morin (Morin, E., 1996) pour la pensée complexe et Jean Louis Le Moigne (Le Moigne, 2010) pour l'agir dans la complexité. La pensée en complexité déploie une performativité relativement au lien. En ce sens, il ne peut s'agir que d'agir/penser en complexité. La pensée en complexité privilégie les interdépendances entre objets et les interactions contextuelles. Elle n'est pas strictement linéaire et elle développe des modalités récursives de raisonnement. La récursivité confère notamment à la pensée une dimension critique qui interroge systématiquement la validité épistémologique et éthique de ce qu'elle produit. En outre, la pensée se conçoit elle-même en interaction avec l'action. L'agir/penser est présidé par une rationalité fondée sur des logiques heuristiques où le sujet modélise sa représentation du réel en fonction de son projet.

Méthodologie

Avant de présenter la méthodologie de notre recherche, il est opportun de préciser que ce mastère se déroule sur une année scolaire qui débute en octobre et se termine en juillet, et est constitué d'une période « théorique » en école d'ingénieurs (d'octobre à mi-mars) et d'une période « pratique » (stage) en dehors de l'école (de mi-mars à juillet).

Population

La cohorte d'étudiants qui constitue le corpus de l'étude est de 20 étudiants. Certaines données seront analysées plus précisément uniquement sur deux étudiants en regard de leur expérience professionnelle, à savoir un très expérimenté (>10 ans) individu F, et un peu expérimenté (<1 an) individu E (cf. figure 3).

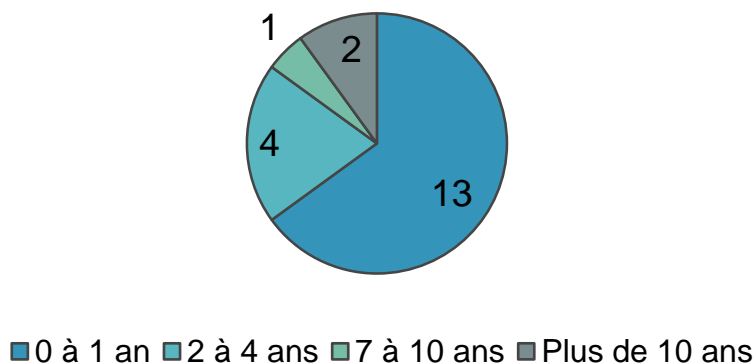


Figure 3 : Répartition des 20 étudiants de la cohorte 2017-2018 en fonction de leur expérience professionnelle

Le dispositif pédagogique

Le nouveau processus portfolio mis en place par l'équipe pédagogique sur la période « théorique » 2017-2018 et décrit sur la Figure 4, a été conçu dans l'optique d'accompagner l'appropriation de la démarche portfolio par les étudiants. Gardons à l'esprit que dans la démarche d'amener les étudiants à la réflexivité, l'outil n'est qu'un support et que l'essentiel est l'accompagnement des étudiants. L'accompagnement porte donc sur les étapes de - « contractualisation » : « je m'engage en sachant ce que la démarche pourra m'apporter » ; - « biographisation » : se connaître, mise en histoire de soi ; - « capitalisation » : se reconnaître, analyse de l'expérience, des compétences, et du développement de celles-ci (Langouche 2015). Il convient de préparer les étudiants à ces étapes. Plusieurs temps d'accompagnement et de réflexion ont ainsi été mis en œuvre, et ont conduit à des recueils de données.

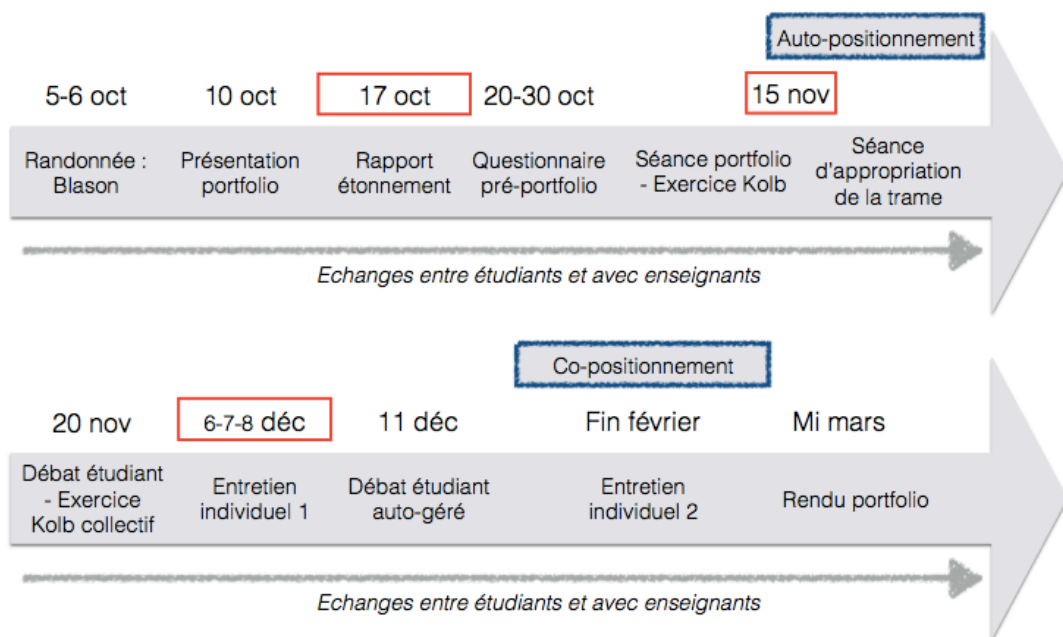


Figure 4 : Description des différentes étapes du processus Portfolio année 2017-2018. Les étapes datées encadrées constituent notre recueil de données.

Nous avons choisi certaines d'entre elles pour la présente étude :

1. Le rapport d'étonnement - 17 octobre

En début de parcours, l'étudiant est amené à établir un « état des lieux » qui pourra lui servir de référence pour s'auto-positionner régulièrement et prendre du recul par rapport à son développement personnel et professionnel. Le rapport d'étonnement fait partie de cette étape, il s'agit d'un écrit spontané (à faire en présentiel en 1h) demandé à l'étudiant, qui porte sur ses impressions lors des premières semaines du mastère.

Nous avons analysé le verbatim de ces documents, pour le corpus complet, en nous référant à la grille d'auto-positionnement de la compétence APeC construite lors de la séance d'appropriation de la trame. Ces données seront référencées par la suite « rapport d'étonnement ».

2. Séance d'appropriation de la trame - 15 novembre

La séance du 15 novembre est consacrée à la co-construction (enseignant-étudiants) de la trame d'auto-positionnement de la compétence APeC, puis à l'auto-positionnement de chaque étudiant du corpus, au moyen de cette trame. Ces données seront référencées par la suite « auto-positionnement ».

Le travail a été fait en proposant des exemples de trames issues de la littérature.

La figure 5 présente la trame d'auto-positionnement adoptée le 15 novembre.

L'organisation en 4 niveaux est conservée comme dans la trame de Morin (Morin, O. 2013) ainsi que les items de « Savoirs », « Incertitudes » et « Valeurs ».

La notion de « Problématisation » a été traduite en « Définition de la notion » et celles d'« Échelles » et de « Régulations » transformées respectivement en « Interactions » et « Gouvernance ».

Agir/penser en complexité : penser et agir selon des logiques écosystémiques, en reliance avec les contextes naturels et anthropiques de toute nature, pour faire émerger des solutions intégrées et responsables.

	N1	N2	N3	N4
Définition de la notion	N'attribue pas de sens précis à la notion de complexité	Confond complication et complexité : « <i>la complexité restreinte est compliquée</i> »	Ne perçoit la notion de complexité que négativement	Perçoit la richesse épistémologique et méthodologique de la notion de complexité
Interactions	S'en tient à une notion de relation non caractérisée « <i>il y a un lien</i> »	Réduit les interactions à des relations causales linéaires « <i>A -> B=xA+k</i> »	Perçoit les interactions comme un échec irréductible : « <i>A relié à B, à C, D à C, B à E, non linéarité, réciprocité</i> ».	Repère les interactions et leur circularité au sein du système et avec ses contextes : « <i>un plat de spaghetti et la sauce qui va avec</i> »
Savoirs	Détient une connaissance partielle sur la complexité : « <i>ouh la la c'est ' complexe ' (compliqué) ! C'est pas pour moi</i> »	Détient une connaissance vulgarisée sur la complexité : « <i>il va falloir creuser</i> »	Détient une connaissance académique suffisamment poussée pour pouvoir la traduire en actes « <i>je pense donc je fais</i> »	Considère le savoir comme moteur de l'action, ainsi que sa réciproque, l'action comme moteur du savoir « <i>je pense en faisant et je fais en pensant</i> »
Incertitudes	Ne perçoit pas le manque d'information « <i>tout va bien</i> »	L'incertitude est perçue comme une fatalité : « <i>c'est comme ça, on n'y peut rien</i> »	Considère que le risque doit et peut être maîtrisé par la réduction de l'incertitude « <i>mieux connaître : du doute naît la sagesse (Aristote)</i> »	Utilise l'incertitude comme une opportunité d'innovation
Valeurs	La complexité n'est pas associée à une quelconque valeur	Conçoit l'éthique comme une complication dans la conception des projets « <i>on ne va pas s'emm.... Avec l'éthique. On verra après.</i> »	Conçoit l'éthique comme une dimension juxtaposée aux problématiques techniques : « <i>il faut y penser. Prenons un stagiaire</i> »	Comprend que le paradigme de la complexité introduit de fait l'éthique dans la conception des projets. « <i>l'éthique c'est naturel</i> »
Gouvernance	Conçoit les formes de gouvernance autoritaires comme plus simples à mettre en œuvre	Conçoit les formes de gouvernance comme réponse à la recherche prioritaire d'efficacité	Sait sortir du strict cadre de la rationalité pour concevoir la gouvernance	Comprend en quoi la complexité légitime et organise les formes de gouvernance participative et la dissémination du pouvoir dans les organisations

Figure 5 : La trame d'auto-positionnement co-construite le 15/11/2017

A noter qu'une fois cette trame adoptée, lors de l'exercice d'auto-positionnement des étudiants, ceux-ci ont discuté la possibilité d'ajouter des niveaux intermédiaires afin de faciliter leur positionnement. La trame possédera in fine des niveaux intermédiaires 'bis' (entre N1 et N2, on trouvera N1bis par exemple).

3. Les entretiens semi-directifs - 6-7-8 décembre.

Le premier entretien individuel se déroule en cours de formation, début décembre. D'une durée de 40 à 60 minutes, cet entretien semi-directif a deux objectifs principaux : un co-positionnement du cheminement et de l'expérience de l'étudiant et une évaluation de la pertinence du dispositif proposé aux étudiants (accompagnement, trame d'auto-positionnement).

Dans la présente étude, seuls les verbatim des entretiens des deux individus E et F ont été analysés, toujours en regard de la trame d'auto-positionnement de l'APeC.

Ces données seront référencées par la suite « entretien ».

Résultats et analyse

A partir de l'ensemble des données recueillies, toutes « lues » à l'aide de la même trame d'auto-positionnement, nous analysons comment les étudiants se positionnent au fil du nouveau processus portfolio, et si ce processus permet de développer la compétence APeC.

Pour cela, nous reportons sur un même graphe, les données « rapport d'étonnement », données « lues » par les conseillers pédagogiques et chercheurs, et les données « auto-positionnement » des étudiants, obtenues 1 mois plus tard. Un exemple de graphe est représenté sur la figure 6, pour l'item « Définition de la notion » de la compétence APeC. Sur ce graphe, l'ordonnée est le nombre d'occurrences et sur l'abscisse on peut lire le positionnement dans le niveau correspondant.

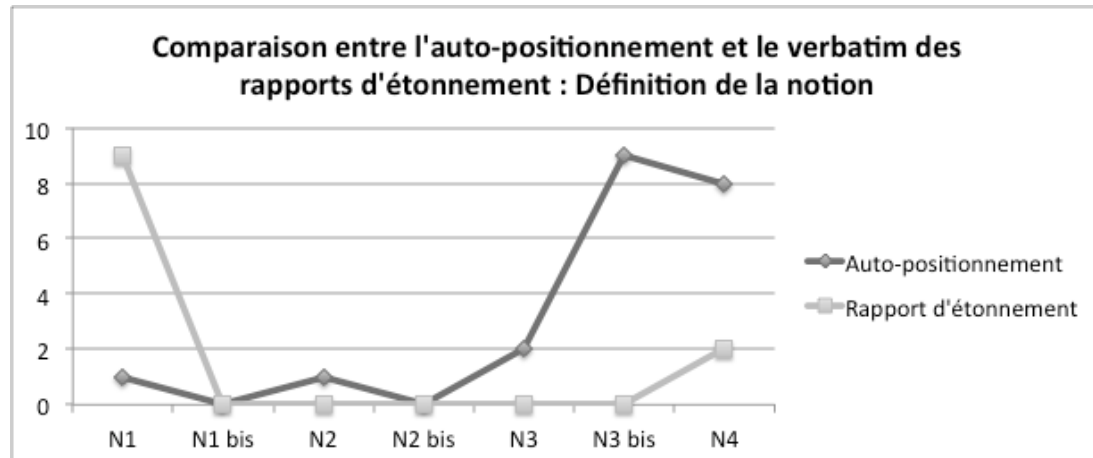


Figure 6 : Comparaison entre l'auto-positionnement des étudiants et le verbatim des rapports d'étonnement sur l'item 'Définition de la notion' de la trame d'auto-positionnement

Cette figure fait apparaître une différence importante entre le rapport d'étonnement et l'auto-positionnement qui pourrait faire penser à un développement de la compétence sur l'item concerné : tandis que l'équipe de recherche positionne les étudiants plutôt au niveau le plus bas (N1) en octobre, un mois plus tard les étudiants sont nombreux à se positionner dans les niveaux supérieurs (N3 bis et N4). Lors de l'auto-positionnement, les étudiants n'avaient suivi que 2 des 7 cours sur la complexité prévue, il est difficile d'imaginer qu'ils aient déjà développé en si peu de temps la compétence.

On gardera à l'esprit que les consignes pour réaliser le rapport d'étonnement ne mobilisaient pas le positionnement sur les compétences (mais interrogeaient leur vécu de la formation depuis la rentrée) contrairement à celles de la séance d'auto-positionnement, ce qui peut aussi expliquer cette différence. Nous pouvons en déduire également que chercher à superposer l'auto-positionnement des étudiants sur le verbatim de leur rapport d'étonnement est ambitieux, voire prématuré, à ce stade du processus. Cette analyse aurait pu être plus pertinente, en guidant l'écriture du rapport d'étonnement afin de faire ressortir des notions se rapportant à la compétence APeC, mais cela aurait changé l'objectif de cet exercice qui se veut spontané et subjectif.

Les autres comparaisons pour les différents items se retrouvent sur la figure 7.

Contrairement à ce que l'on vient de voir sur la figure 6 pour l'item « définition de la notion », sur les items « Interactions » et « Incertitudes », le positionnement sur le rapport d'étonnement et l'auto-positionnement sont similaires. Cette cohérence laisse supposer que les étudiants, en amont du master MSEI, se sont déjà approprié ces items, et qu'ils les mobilisent spontanément, en plus à un niveau élevé puisqu'ils sont une majorité à se positionner au niveau N3. Ainsi, nous comprenons également que ces notions d'interactions et d'incertitudes sont facilement mobilisées par les étudiants du fait d'une représentation claire découlant de leur expérience préalable.

Il est intéressant de noter que c'est l'item « Incertitude » qui obtient le plus de verbatim (14 extraits) extraits du rapport d'étonnement. Les verbatim relevés pour cet item traduisent des expressions de doute envers la formation proposée dans le MSEI, ce qui rejoint l'objectif du rapport d'étonnement : débiter la démarche réflexive par un exercice écrit spontané sur leurs impressions personnelles.

Pour les trois derniers items « Savoirs », « Valeurs » et « Gouvernance », les positionnements sont difficilement comparables étant donné le manque de verbatim issu du rapport d'étonnement pouvant être placés dans ces items. On retrouve la situation de l'item « définition de la notion ». Il n'était pas toujours possible de trouver dans le rapport d'étonnement des éléments pouvant servir à positionner les étudiants dans ces items. Par ailleurs, en comparaison avec les notions d'interactions et d'incertitudes, les termes de savoirs ou de gouvernance sont beaucoup moins usités dans la vie courante/langage commun.

Notons que pour l'ensemble des items, les étudiants se placent généralement entre le niveau N3 et N4 ou au niveau N2 pour les items « Savoirs » et « Gouvernance ».

Sur cette figure 7 nous avons reporté plus précisément le positionnement des deux individus que nous avons choisis avec comme principale différence le nombre d'années d'expérience professionnelle. Un premier individu F, un homme de 37 ans, a un enfant et a suivi une formation ingénieure à l'INSA. F a déjà une expérience professionnelle de 15 ans dont 10 ans à l'étranger (Sénégal, Mali, Canada). Le deuxième individu E, une femme de 23 ans est en formation initiale et suit le MSEI en tant que troisième année de son cycle ingénieur à l'École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse (ENSAT). Ces deux individus partagent tous deux des valeurs d'ouverture au monde et de faire ensemble (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Extraits de la lettre de motivation au MSEI et éléments de CV

Individu F	<p>Je suis souvent intéressé par l'aspect technique, par la transformation de la matière, par le fonctionnement de système complexe. J'ai également un profond respect pour l'Homme, et dans ce prolongement pour la nature et l'environnement.</p> <p>Je suis également assez fier d'avoir participé au Réseau d'Echange Réciproque de Savoirs de Boulogne, un cercle d'échange permettant de s'enrichir mutuellement. Je retrouve aujourd'hui cet enrichissement dans le « faire ensemble » du projet coopératif de supermarché « La Chouette Coop ».</p>
Individu E	<p>Je passe beaucoup de mon temps libre à m'intéresser au monde extérieur.</p> <p>J'essaie de toujours lier mes voyages à la découverte de nouveaux modes de vie.</p> <p>Je m'implique également dans des activités associatives.</p> <p>Je pratique le sport principalement dans l'optique de profiter de l'environnement où je suis.</p> <p>Stages : conseil en développement durable, coordination de recherche en développement durable, assistante RSE chargé d'étude en agriculture urbaine, stage en exploitation bovine biologique</p>

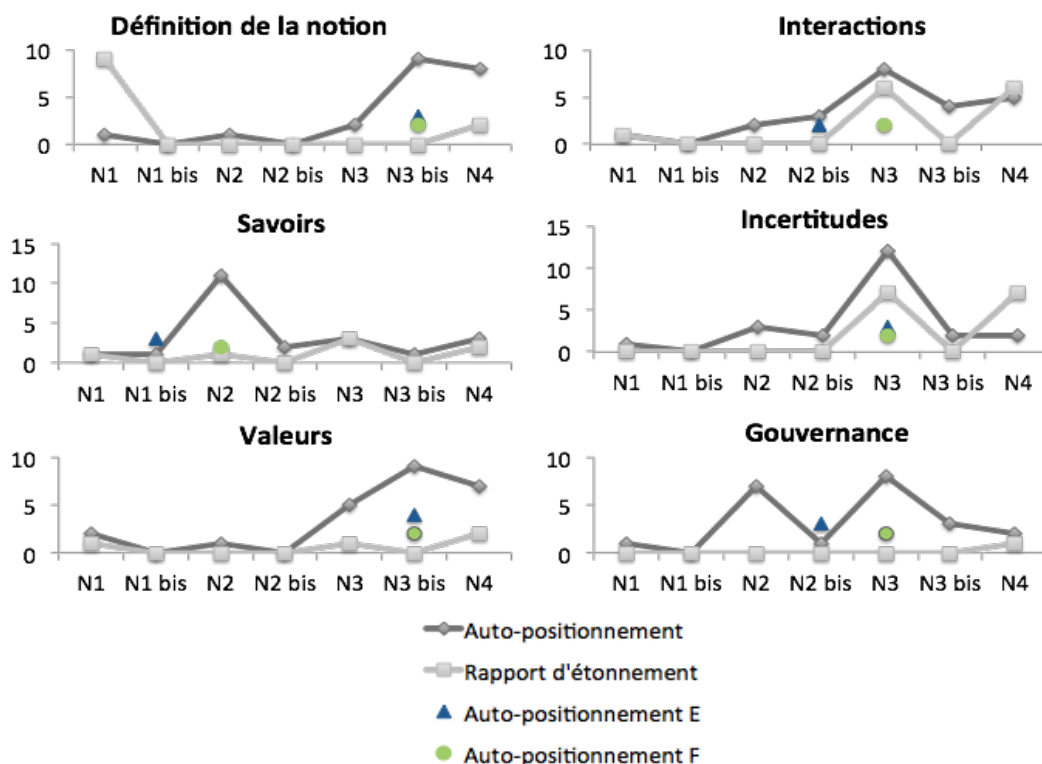


Figure 7 : Comparaison entre l'auto-positionnement et le verbatim des rapports d'étonnement sur les différents items de la trame d'auto-positionnement, et positionnement des individus E et F

Tableau 2 : Exemples de verbatim du rapport d'étonnement ou de l'entretien

Incertitudes - niveau 3 - individu E	« comment peuvent-ils (<i>les enseignants</i>) être aussi certains de notre réussite alors qu'ils ne nous connaissent pas »
Incertitudes - niveau 4 - individu E	« je n'ai pas l'habitude d'apprendre de cette façon et cette dernière année d'école m'en offre l'opportunité. (« C'est le moment ou jamais ! »). »
Interactions - niveau 1 - individu F	« Après j'ai du mal à voir aujourd'hui quel est le facilitateur entre tous les acteurs et je ne me suis jamais vraiment frotté aux élus et aux collectivités locales. » (<i>en parlant d'un projet dans lequel les étudiants sont impliqués en groupe</i>)

Les deux individus choisis s'auto-positionnent généralement au même niveau que le reste du groupe étudiant sauf pour l'individu E se plaçant en deçà de la plupart des autres étudiants pour les items « Savoirs », « Gouvernance » et « Interactions ». Ceci pourrait s'expliquer par son manque d'expérience professionnelle ou par une certaine humilité étant donné que la majorité des étudiants sont aussi en formation initiale.

Pour E et F, il a été possible d'extraire des données à la fois du rapport d'étonnement, de l'auto-positionnement et de l'entretien semi-directif. Les figures 8 et 9 récapitulent l'évolution respectivement de E et de F dans la trame de positionnement afin de suivre l'acquisition de la compétence au cours de la formation. L'abscisse marque l'ordre dans lequel les données apparaissent dans la formation et l'ordonnée montre le niveau atteint suivant les différentes données. Lorsque 2 niveaux étaient possibles pour positionner l'individu, seul le niveau le plus haut a été retenu.

Evolution de l'acquisition de la compétence suivant la trame de positionnement - Individu E

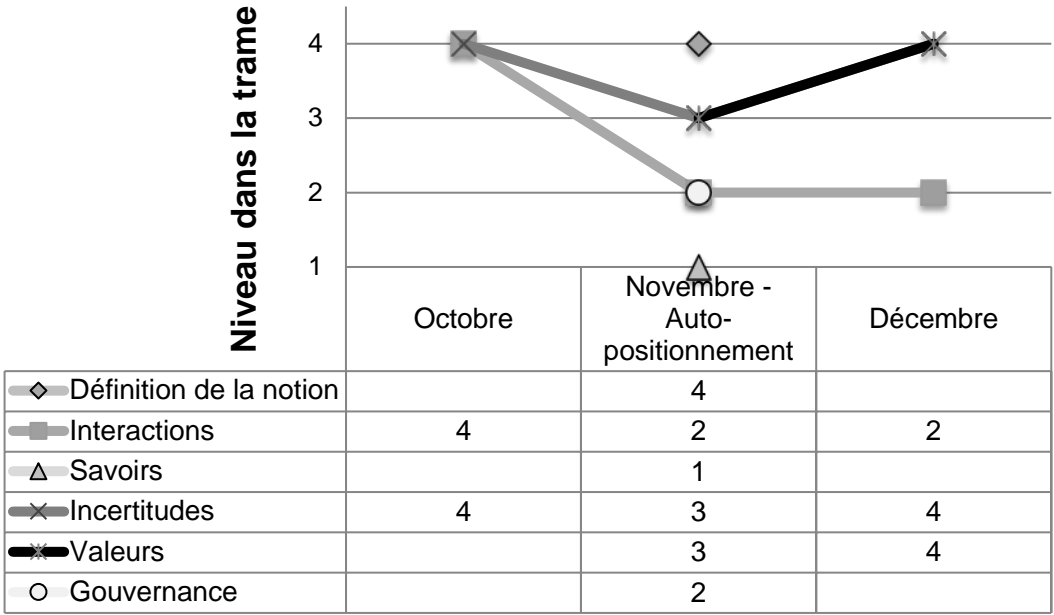


Figure 8 : Evolution du positionnement de l'individu E par rapport à la compétence APeC

Evolution de l'acquisition de la compétence suivant la trame de positionnement - Individu F

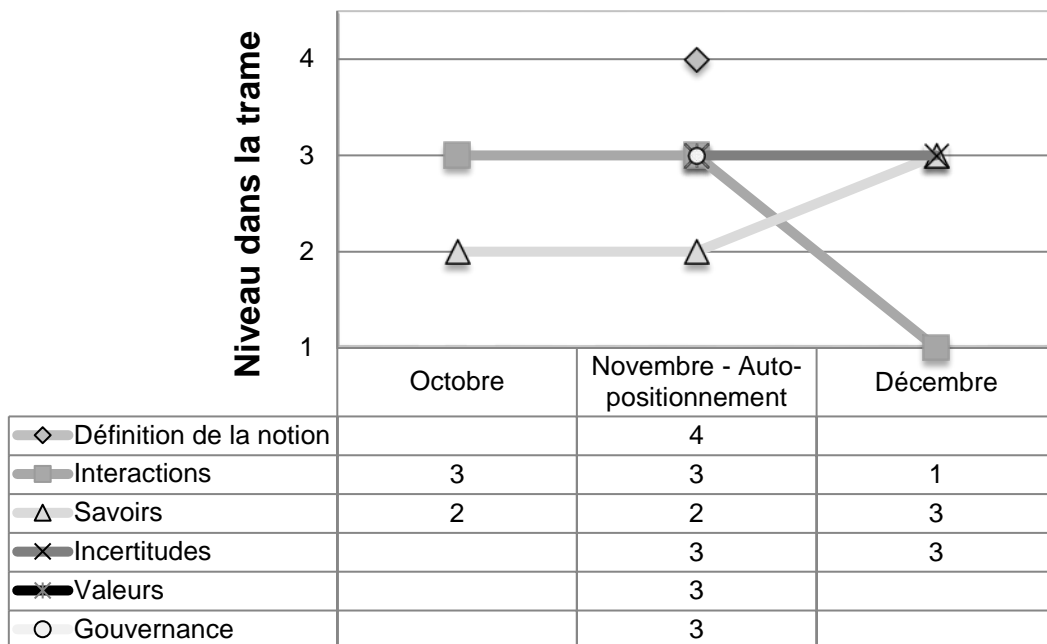


Figure 9 : Evolution du positionnement de l'individu F par rapport à la compétence APeC

Nous observons pour les deux individus des décroissances et des croissances dans les niveaux de la compétence APeC. Une décroissance peut être observée chez les deux pour l'item « Interactions ». Pour l'item « Incertitudes », nous observons une certaine stabilité pour l'individu F et une décroissance pour l'individu E. Une croissance est observée pour l'item « Savoirs » chez l'individu F et pour l'item « Valeurs » pour l'individu E.

Notons que le positionnement se référant avec le plus de cohérence à la trame est celui fait par l'étudiant lui-même en novembre. Le rapport d'étonnement permet de s'appuyer sur un bilan spontané pour une projection sur l'année de formation dans un écrit rationnel (compétences en développement). L'auto-positionnement permet de confronter son référentiel interne à celui de la trame de positionnement. L'entretien semi-directif conduit l'étudiant à orienter le discours sur des préoccupations personnelles (éloignement) et professionnelles (recherche du stage) au détriment d'un positionnement.

Ces graphes ont été mis en forme de façon à mettre en évidence une évolution dans l'acquisition de la compétence au cours de la formation. Nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

- il y a peu d'évolution dans l'acquisition de la compétence APeC ou tout du moins pas sur tous les items en même temps, si toutefois on émet l'hypothèse que l'acquisition de la compétence se traduit par un positionnement croissant dans les niveaux des items. Mais on pourrait aussi imaginer qu'en fonction du contexte dans lequel le positionnement est « lu », ce n'est pas le même niveau qui est mobilisé ;
- pour l'individu E on observe une décroissance sur deux items différents. Ceci pourrait être justifié par le faible niveau d'expérience professionnelle de l'individu. Plus la personne avance dans la

formation et donc dans la compréhension des attentes et des notions, plus elle réalise l'étendue de la compétence APeC qui lui reste à acquérir et le conscientise (phases de déconstruction et de reconstruction en cours) ;

- la trame d'auto-positionnement co-construite comprend des limites rendant le positionnement dans la trame difficile pour certains items (notamment l'item 'Définition de la notion' qui a donné lieu à différents débats lors de la séance d'appropriation de la trame) ;
- les différentes formes de données (écrit du rapport d'étonnement, auto-positionnement direct dans la trame, entretien oral) sont difficilement comparables compte tenu de ce que chaque forme peut refléter chez la personne, et la façon dont chacun se les approprie. Par ailleurs, chaque type de donnée a été obtenu à des moments de la formation avec des objectifs et des contextes différents. La compétence APeC n'était pas mise en évidence ni dans les consignes du rapport d'étonnement ni dans celles de l'entretien oral ;
- la démarche portfolio entreprise sur la cohorte 2017-2018, de par sa diversité en termes de forme d'accompagnement de l'étudiant, peut nous faire nous interroger sur la méthodologie de recherche choisie. Les prochains résultats, issus de la comparaison de différents auto-positionnement sur la trame au fil du déroulement du processus portfolio, et d'entretiens oraux, seront sans doute plus pertinents dans la comparaison des données pour chaque individu ;
- le temps entre octobre et décembre est peut-être trop court pour permettre une acquisition/développement de la compétence, bien que les étudiants aient vécu plusieurs moments leur permettant de s'approprier la compétence APeC (cours, projets, démarche portfolio, recherche de stage) ;

Discussion conclusive

La présente recherche a été entreprise afin d'aller au-delà du ressenti des enseignants sur les effets produits par le dispositif pédagogique qu'ils proposent aux étudiants du mastère MSEI, pour que ceux-ci s'engagent dans le processus de réflexivité, pouvant leur permettre d'apprécier l'acquisition et le développement des compétences visées dans ce mastère. L'idée était de passer le cap d'une démarche, « essai-erreur », à une recherche-collaborative centrée sur l'étudiant et sur sa prise en main, sa pratique et son usage du processus portfolio, et d'analyser si ce processus, associé à la co-construction d'une trame d'auto-positionnement conduisait à un niveau plus élevé de la compétence APeC.

A ce stade de notre recherche, qui débute, on constate d'ores et déjà certains biais, tant au niveau du processus que des résultats.

En outre le corpus est faible, de plus avec un public très varié. Cela rend difficile la mise en évidence d'éléments clés du processus, facilitateurs de son appropriation ou pas. Il est envisagé de poursuivre la recherche sur la prochaine promotion d'étudiants de 2018-2019.

De plus, les compétences complexes, dont on cherche à apprécier l'acquisition et le développement, sont difficiles à appréhender en début de formation. Les futurs auto-positionnements que nous avons demandés aux étudiants avant leur départ en stage, ainsi que les derniers entretiens devraient rendre plus pertinent notre recueil de données.

Pour ce qui est de notre hypothèse de recherche, à savoir que le processus portfolio, associé à la co-construction d'une trame d'auto-positionnement conduit à un niveau plus élevé de la compétence APeC, il semble que ce soit bien le cas sur certains items de la compétence, tels que les « savoirs » et les « valeurs ».

Pour d'autres items de la compétence, tels que « incertitudes » et « interactions », ceux-ci sont déjà bien mobilisés en amont du mastère, et il est plus difficile de conclure sur les items « gouvernance » et « définition de la notion ».

Cependant, on peut noter que la co-construction de la trame a permis de s'assurer d'une cohérence dans la compréhension des descripteurs de la trame d'auto-positionnement entre l'équipe enseignante et les étudiants, même si on voit que cet auto-positionnement n'est pas aisé à faire.

Il semble par ailleurs, au fur et à mesure de l'acquisition de ces compétences, que l'auto-positionnement des étudiants, qui était parti d'un « ce que je suis », se fait en intégrant sa nouvelle perception de ce qu'il est « en devenir », c'est-à-dire qu'il réalise sans doute davantage le chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre les niveaux élevés de cette compétence.

De plus, nous avons envisagé que le développement de la compétence se fasse de façon « linéaire » et croissante entre les différents niveaux de celle-ci. Cependant, on peut se questionner sur la façon dont le contexte, plus largement « l'environnement » dans lequel on « lit » la compétence, est corrélé à un niveau de la compétence plutôt qu'un autre (situation située).

Il conviendrait peut-être de co-construire la trame sous une autre forme qu'avec des niveaux identifiés malgré eux comme des niveaux « faibles » et des niveaux « élevés », de façon à libérer l'auto-positionnement d'une valeur de jugement qui impose de toujours progresser.

Enfin pour conclure plus globalement sur le contexte de notre recherche,

- en ce qui concerne le processus portfolio et la démarche, le portfolio est évoqué au travers les entretiens, comme un outil indispensable au cursus, cependant deux mois après le début de la formation, les étudiants s'interrogent sur sa forme et son usage. Certains évoquent la difficulté du passage à l'écrit.
- Ils évoquent une forte déstabilisation par rapport à la démarche proposée mais aussi par rapport à la posture des enseignants, « inhabituelle ».
- en ce qui concerne l'hétérogénéité des profils étudiants, on perçoit dans le verbatim de l'entretien une préoccupation plus importante de l'avenir professionnel pour les étudiants avec expérience en reconversion que pour ceux de la filière 'étudiante'.
- en ce qui concerne la problématique : avec l'ingénierie pédagogique mise en place, l'appropriation de la trame d'auto-positionnement apparaît globalement plus aisée. Il conviendra de voir à l'avenir comment les étudiants mobilisent son usage à plus long terme et relativement à leur profil.
- Le travail effectué pour construire la trame d'auto-positionnement sur la compétence « agir-penser en complexité » mobilise elle-même l'intelligence de la complexité, et c'est sans doute cette étape du dispositif qui est la plus ambitieuse.
- en ce qui concerne la recherche-collaborative induite, on aborde également la complexité : partage des divers points de vue, confrontations aux difficultés de la prise en main d'outils (le portfolio, la réflexivité, la grille d'auto-positionnement), cependant il est clair que l'expérience est émulative quand on réalise que l'on contribue à la fois à la construction de savoirs professionnels et de savoirs scientifiques.

Bibliographie

Allal, L. (1993). Régulations cognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (éds), *Evaluations formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

- Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation ». In Depover, C., & Noël B. (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages en situation et en formation* (pp. 7-23), Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (éd. 2004). *Les savoirs en action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF.
- Bélair, L. (2002). *L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences*, Questions vives, n°1 p. 17-37, Aix en Provence.
- Bélair, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (sous la direction de), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 161-175). Bruxelles : De Boeck.
- Bertrand, C. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Rapport à la demande de Simone Bonnaïfous, directrice générale pour l'Enseignement supérieur et l'Insertion professionnelle. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. IUFM de Montpellier, Equipe LIRDEF –ALFA.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Eds du Seuil.
- Campanalle, F. (1995). *L'autoévaluation, facteurs de transformations des conceptions et des pratiques pédagogiques : études d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*. Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Education : Université Pierre Mendès France, Grenoble II.
- Campanalle, F., Dejemppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, P. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven (sous la direction de), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 193-205). Bruxelles : de Boeck.
- Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York : Mac Milan.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris : Minuit.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Editions.
- Genthon, M. (1984). *Place et fonction de « l'auto évaluation dans les dispositifs d'apprentissage »*. Aix Marseille : Caphoc.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossier d'apprentissages*. Montréal, Chenelière/ Mc Graw-Hill
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Langouche, M (2015). Comprendre et expérimenter la démarche Portfolio- Quelle plus-value pour ce dispositif pédagogique ?, Atelier à QPES Juin 2015.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Moigne, J-L (2010). Que peut être aujourd'hui une formation citoyenne à l'Agir/Penser en Complexité ? Disponible à l'adresse <http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/1107-dossier27-2.pdf>
- Michaud, C. (2010). *Le Portfolio : un en(je)-u de formation et de développement professionnel*. Thèse de Doctorat. Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1.
- Michaud C. (2012). Le portfolio : quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Revue Mesure et Evaluation en Education*, 35(2), 9-38.

- Morin, E. (1996). La complexité et l'action (chapitre 4). Dans : Introduction à la pensée complexe. ESF éditeur, 1990, 6e édition, 1996, p. 105-111. Coll. Communication et complexité.
- Morin, O. (2013) Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de raisonnements socio-scientifiques dans la perspective de la durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV environnementales, Thèse- Université Toulouse Jean Jaurès.
- Nunziati, G. (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». Cahiers Pédagogiques 280, 47-64
- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? Recherche et Formation, n° 50, p. 55-74.
- Piaget, P. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, P. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : PUF.
- Pillonel, M. & Rouiller, J. (2001). L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Educateur, n° spécial 15*, 30-32
- Peretti A. (1983) De, Organiser des formations, Paris, Hachette.
- Rossignol, J-Y, Astier, S., Gerbaud, V., Gourdon, C., Monteil, C. Teisserenc, R. Une formation inédite en sciences d'ingénierie pour un renouveau civilisateur-Réflexion et retour d'expérience sur le Mastère Spécialisé Éco-ingénierie de l'Institut National Polytechnique de Toulouse. Congrès Éduquer et former au monde de demain : colloque des 6 et 7 avril 2016-ESPE Clermont Ferrand.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner : How professionals think in action ?* Montreal : Logiques.
- Shepard, L. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. Educational researcher, Vol. 29(7), p.4-14.
- Unesco (1998) - déclaration mondiale de l'enseignement supérieur
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm
- Vial, M. (1995). *Nature et fonction de l'auto évaluation dans les dispositifs de formation*. RFP, n° 112, p. 69-76
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (S. Seve, Trad.). Paris : La Dispute. ((Œuvre originale publiée en 1934)
- Wolf, K-F. (1991). *Teaching Portfolios : Synthesis of Research and Anotated Bibliography*. San Francisco (CA): Far west lab. For Educational and Development. Document ERIC ED 343 890.

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

Mots-clés : pratiques-évaluatives, hétérogénéité, étudiants, LMD, régulation

La mise en place du système LMD en Algérie depuis 2004 tente de répondre aux impératifs de la mondialisation de l'enseignement supérieur liés à son uniformisation et à sa standardisation ainsi qu'à une préoccupation grandissante en rapport avec l'atteinte de la qualité des enseignements (Berrouche, 2009, p.161). Ce double défi auquel est confronté le système de formation en contexte universitaire algérien a ses exigences organisationnelles, pédagogiques et humaines et qui sont tributaires de la réalité du terrain. Celle-ci concerne entre autres la massification de l'enseignement dont les effets majeurs sont en rapport avec l'accroissement du flux des étudiants et l'hétérogénéité des formations à l'université algérienne. Ces deux conséquences sont autant de défis pour les pratiques évaluatives dans la cadre d'un contexte institutionnel qui prône une évaluation des apprentissages en faveur de la valorisation plutôt que de la sanction et de la sélection et en faveur d'une évaluation des compétences

comme une mesure qualitative des acquis (Guide du LMD, 2008, p.58). Cela n'exclut pas la présence d'une évaluation des savoirs et des savoir-faire en tant que mesure quantitative ayant pour rôle d'identifier chez les étudiants un nombre suffisant de capacités (ibid.). Face à ces fondements de l'évaluation des apprentissages dans le régime LMD qui convergent avec « la dualité » des objets d'évaluation admise par un bon nombre de travaux (Gérard, 2013 ; De Ketele, 2010) et à cette diversité des formations, cette recherche interroge les types de régulation des apprentissages mis à l'œuvre par les pratiques évaluatives et les dispositifs d'évaluation qu'ils engendrent. Elle se préoccupe en conséquence de savoir si les types de régulation adoptés par les pratiques évaluatives sont imposés par les spécificités des disciplines enseignées. Il est possible que l'évaluation continue en tant que manifestation de la régulation du parcours de formation soit privilégiée par les pratiques évaluatives. Il est supposable également que les types de régulation mis en œuvre par les pratiques évaluatives dépendent en grande partie de la nature des objets d'évaluation déterminée par les spécificités disciplinaires des formations.

Cette double présomption prend son ancrage théorique dans la définition de l'évaluation-régulations » (Bonniol & Vial, 2009) en tant que système constitué de plusieurs types de régulation » (Allal, in ibid., p). Selon ce système d'évaluation organisé en boucle, la régulation se présente au début (évaluation prédictive), pendant (évaluation formative) et à la fin de la formation (sommativ/certificative). Au début de la formation, l'évaluation prédictive ou pronostique, selon Allal (1979), fournit des informations sur les caractéristiques des apprenants (aptitudes, intérêts, connaissances disponibles, etc.) qui vont servir à la mise en place d'une formation adéquate. Au cours de cette formation, des adaptations des procédures de l'enseignant en fonction des difficultés relevées sont opérées dans une perspective d'amélioration des apprentissages et d'augmentation de la capacité de contrôle et de gestion par les apprenants. Cette capacité sera développée au moyen de l'autorégulation qui met à leur disposition les outils d'évaluation (les critères plus particulièrement). Au terme de la formation, l'atteinte des objectifs est contrôlée au moyen d'une évaluation-bilan dont le but est d'améliorer les résultats des apprentissages. (Cardinet, 1988). Ces points de régulation n'auront de véritable sens que s'ils sont mis en relation. Dans cette optique, Bonniol et Vial (2009) dans sa définition de l'évaluation, précise que « réguler, c'est articuler, c'est faire un va-et-vient (...), mettre en boucles (...). Une boucle de régulation ne peut se comprendre et se concevoir qu'en tant que jeu d'interactions avec d'autres régulations » (p. 357).

Selon cet examen sommaire des types de régulation des apprentissages, il y a lieu de constater qu'elles sont présentes tout au long du processus d'apprentissage et qu'elles s'attribuent des fonctions qui déterminent ses démarches et ses objets (Gérard, 2013).

À la lumière de cet arrière-plan théorique et dans le but d'étudier la relation entre l'hétérogénéité des formations et les types de régulation adoptés par les pratiques évaluatives, il est fait appel dans un premier temps à une analyse de contenu des offres de formation des licences enseignées à la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Constantine et des textes officiels qui régissent le système LMD. Ces offres de formation concernent les licences en traduction, en lettres et langue française, en lettres et langue anglaise et en lettres et langue arabe. Le but poursuivi est de réunir des données sur les évaluations préconisées et ses différents objets en rapport avec chaque champ disciplinaire enseigné dans une perspective comparative. Cette analyse sera également l'occasion de se pencher sur les dispositifs recommandés pour les différents types d'évaluation y compris celles qui ont pour rôle d'ajuster et améliorer les acquis des étudiants. Dans un deuxième temps, une enquête par questionnaire est menée auprès des enseignants de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Constantine

1. Cette enquête a pour objectif de les sonder sur les évaluations qu'ils mettent en œuvre dans les disciplines qu'ils enseignent en termes de types, d'objets et de dispositifs.

L'échantillon sondé est calculé sur la base de la population parente des enseignants de la faculté des Lettres et des Langues par rapport à la population statistique qui correspond à l'ensemble des enseignants permanents de l'université de Constantine 1. L'échantillon calculé est amené à répondre à un questionnaire auto-administré face à face. Les données recueillies sont analysées au moyen du logiciel sphinx lq2⁶⁷.

Les résultats de l'enquête quantitative et qualitative du questionnaire sont confrontés aux résultats de l'analyse de contenu des formations dispensées au niveau de la faculté des Lettres et des Langues afin de pouvoir expliquer les pratiques évaluatives des enseignants à la lumière des prescriptions institutionnelles.

Les premiers résultats liés à une lecture des offres de formation en licences « lettres et langue française », « lettres et langue anglaise », « lettres et langue arabe » et « traduction » révèlent l'existence de deux types d'évaluation : le contrôle continu et le contrôle. Ce résultat s'avère restrictif par rapport aux différents textes régissant le système LMD et qui admettent d'autres types d'évaluation tels que l'auto-évaluation recommandée dans le cadre du décret n° 09-03 précisant la mission du tutorat. Un examen de l'offre de formation de « lettres et langue française » laisse apparaître un équilibre entre le recours au contrôle continu et au contrôle au niveau des dix matières enseignées en première et en deuxième année de licence. Cet équilibre est constaté plus particulièrement au niveau des matières relatives à la pratique de la langue et à sa culture et qui représentent 75 % du total des matières enseignées.

Bibliographie

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang., pp. 153-183.
- Allal, L. (2005). La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques, In, G. Figari et L. Mottier Lopez (eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : l'Harmattan, pp.223-230.
- Allal, L., Mottiez Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Association des Universités Africaines (2008). *Guide de formation du LMD. À l'usage des institutions d'enseignements supérieur d'Afrique Francophone*.
- Bonniol, J-J. et Vial, M. (2009). *Les modèles d'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Berrouche, Z. (2009). Mise en place du LMD en Algérie : entre nécessité et résistance, in *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris : IRMC et les Éditions Karthala : de boeck, pp.161-172.
- De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (Vol. 15), 25-37.
- Gérard, F-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés, *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (Vol.18), p. 75-92.

⁶⁷ La présente enquête est menée avec le soutien technique et logiciel de la société Le Sphinx (www.lesphinx.eu).

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2011). *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD*.

Motiez Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : de boeck

Perrenoud, Ph. (1993). Touche pas à mon évaluation ! Une approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1-2), 107-132.

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 Gosseume
Centre d'études et de recherches sur les qualifications, France

Mots-clés : co-évaluation, stages, construction d'accords

La crise structurelle de l'emploi et le chômage de masse des jeunes ont conduit à une « professionnalisation » toujours plus accrue des formations initiales et des diplômes en France (Maillard, 2012). Cela se traduit par un développement des différentes formes d'alternance : l'apprentissage, mais aussi l'alternance sous statut scolaire, à travers le renforcement de la place des stages dans les parcours de formation et d'accès aux certifications de l'enseignement professionnel.

A l'échelle du baccalauréat professionnel, le processus est allé assez loin, avec, en régime de statut scolaire, l'instauration de 22 semaines de stage, réparties désormais sur les trois années de formation, et devant contribuer à l'acquisition et à la validation de certaines compétences formalisées dans les référentiels de diplômes. Ces 22 semaines prennent d'ailleurs le nom explicite de périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Elles reposent sur une implication forte des structures du monde du travail qui acceptent de participer à ces PFMP et des professionnels qu'elles désignent en leur sein comme tuteurs pour prendre en charge les jeunes concernés. Cette implication est telle qu'elle doit s'apparenter, pour chaque PFMP, à une « co-formation » entre la structure d'accueil et le lycée professionnel, et donner lieu, à son issue, à une « co-évaluation » (Paddeu, Veneau, 2013), pratiquée normalement par le tuteur et un enseignant de ce lycée en déplacement au sein de cette structure.

C'est cette activité conjointe (Lorino, 2009) d'évaluation que nous nous proposons d'interroger et d'analyser. Comment la tâche de co-évaluation est-elle prescrite et organisée ? Et surtout comment est-elle prise en charge par les tuteurs et les enseignants, notamment lors des visites de ces derniers au sein des structures d'accueil ? Autrement dit, comment en viennent-ils à « fabriquer » (Merle, 2007), en principe de concert, des évaluations spécifiques (compétences par compétences) et globales (notation finale) ? Notre objectif est alors d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement. Pour ce faire, nous recourons à une approche en termes d'activité (Clot, 2006) pour appréhender la pratique de la co-évaluation. Nous mobilisons aussi les concepts de négociation et de traduction, empruntés respectivement à la sociologie pragmatiste (Strauss, 1991) et à la sociologie de l'acteur-réseau (Akrich *et alii*, 2006) afin de comprendre ses principaux ressorts.

Nous nous appuyons sur une étude effectuée par le Céreq (Mahlaoui *et alii*, à paraître) et portant sur le tutorat des jeunes en formation initiale au sein des petites structures. La question de la co-évaluation a été abordée dans le cadre d'entretiens individuels réalisés auprès de 14 enseignants de lycée professionnel et de 12 tuteurs de structures d'accueil, impliqués dans des co-évaluations de PFMP

organisées dans le cadre de trois baccalauréats professionnels : accompagnement, soin et services à la personne ; aéronautique (option systèmes) ; métiers de la sécurité. La co-évaluation a également été appréhendée à travers l'observation fine et enregistrée de trois situations, correspondant à des visites d'enseignantes de bac pro accompagnement, soin et services à la personne dans 3 structures d'accueil. En regard de l'approche adoptée, il nous a semblé en effet indispensable d'aller plus loin que ce que les acteurs disent de ce qu'ils font, en allant voir et questionner leur pratique effective ou au moins une trace de celle-ci, liée à des situations concrètes.

Partant, l'analyse a consisté à examiner les différentes étapes/actions de l'activité de co-évaluation, composées chacune d'échanges, de discussions et de recherches d'accords : l'identification des compétences répertoriées dans la grille émanant du référentiel de diplôme, qui se révèlent évaluables, leur évaluation systématique, la production d'une note globale à la suite de cette évaluation, tout en étant attentif aux conditions contextuelles par lesquelles cette co-évaluation est produite. Par ces conditions, entendons la disponibilité offerte par la structure d'accueil, la préparation éventuelle du travail évaluatif, l'influence des autres salariés ayant concouru au tutorat du jeune évalué, la présence plus ou moins proche de ce dernier lors de sa co-évaluation... L'analyse a alors visé à objectiver les accords auxquels parviennent enseignants et tuteurs et à mettre au jour les mécanismes de construction de ces accords.

Il en ressort, en termes de résultats, une pratique de la co-évaluation qui se caractérise par son ambivalence. Cette pratique se fonde sur la construction d'accords ou une forme de consensus entre deux catégories d'acteurs, de fait éloignés d'abord par leur vision du monde, leurs objectifs et intentions. En même temps, elle apparaît extrêmement codifiée, orientée par le référentiel élaboré en amont à l'échelle nationale, et souvent fortement contrainte par les temporalités productives et institutionnelles au sein desquelles elle prend place. Il n'en demeure pas moins que cette activité induit potentiellement d'importantes opérations de traduction, de prises d'initiative de nature interprétative et de négociation, dotant la co-évaluation d'un minimum de sens aux yeux des deux types d'acteurs, 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. Ce constat montre en définitive tout l'intérêt d'une réflexion sur les conditions facilitatrices de pareilles distanciations. Il invite notamment à s'interroger sur les modalités d'élaboration des référentiels, ainsi que sur le rapport des professionnels aux diplômes et à la formation des jeunes.

Références bibliographiques

- Akrich M., Callon M., Latour B. (dir.) (2006), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Presse des Mines.
- Clot Y. (2006), *La fonction psychologique du travail*, PUF.
- Lorino P. (2009), « Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique. Etude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment », *Activités*.
- Maillard F. (2012), « Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française inconciliable ? », *Carrefours de l'éducation*, n°34, pp. 29-44.
- Mahlaoui S. *et alli* (à paraître), « Organiser et exercer le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale au sein des petites structures », *CPC études*.
- Merle P. (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, PUF.
- Paddeu J. et Veneau P. (2013), « Modes d'évaluation dans les diplômes professionnels », *Net.Doc*, n°116, décembre.
- Strauss A. (1991), *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan.

Session 3

Atelier A.2.5

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

Mots-clés : évaluation sommative, prescription, conception de la justice de l'école

L'évaluation des élèves constitue le centre de l'activité professionnelle de l'enseignant en lui donnant la possibilité, suivant les fonctions qu'il mobilise, de réguler les apprentissages des élèves (Allal, 2007) dans le cadre de l'évaluation formative 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.

Nous cherchons à comprendre les mécanismes en jeu dans l'acte d'évaluer sommativement ses élèves et en particulier la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées. Notre objectif est donc de comprendre comment les enseignants élaborent leurs outils d'évaluation sommative au regard de prescriptions parfois antagonistes et la manière dont ils conçoivent la justice de l'école. Le contexte de l'école fribourgeoise avec des formations professionnelles et des cultures très différentes entre degrés primaires et secondaires constitue également un champ de questionnement pour la présente étude.

C'est sur la base de deux échelles et dans une perspective quantitative 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.

Les prescriptions dans l'évaluation sommative

La définition du concept de prescription, à laquelle nous nous référerons, passe de l'injonction émise par une autorité (Daniellou, 2002), souvent identifiable sous une forme de procédure décrivant l'essentiel de la tâche (Montmollin, 1997), à une définition prenant en compte une approche multiple où la prescription est entendue comme l'ensemble des pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un pouvant conduire à une modification de son orientation.

Une première étude qualitative a mis en évidence, dans le discours des enseignants novices, les diverses sources de tensions auxquelles ils sont confrontés lors de la création d'évaluations sommatives (Luisoni & Monnard, Soumis). De la classe aux collègues, de leurs conceptions aux exigences institutionnelles, de nombreuses contraintes interviennent dans leurs décisions quant aux modalités mises en œuvre pour évaluer leurs élèves.

L'analyse de ces tensions au regard du concept de prescription a permis de modéliser les données en divers champs thématiques.

Ces champs s'organisent autour de trois perspectives que nous avons intitulées :

- « métier » en référence aux travaux de Bourdoncle (1991), comprenant les collègues et l'institution,
- « usagers » qui voit les parents et les élèves en tant qu'usagers et acteurs potentiels (Meirieu, 2000),
- « profession » qui prend en compte une activité qui fait appel à des savoirs savants et dont l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction Bourdoncle (1991).

Afin de modéliser la prise de distance de la perspective profession avec les aspects très concrets des prescriptions des autres perspectives, nous avons proposé une schématisation en trois dimensions.

Cette modélisation nous a permis de constituer, pour chaque enseignant interrogé, une pyramide illustrant les cinq champs de prescriptions qui l'influencent (Collègues, Institution, Parents, Elèves, Profession). L'analyse comparée de ces pyramides a montré des profils très différenciés conduisant à des réflexions sur ce qui pourrait les expliquer.

Dans le prolongement de la première recherche réalisée, 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 de Likert composée de 26 items constituant les cinq dimensions des sommets de la pyramide a pu être construite et validée (Monnard & Luisoni, 2017).

Les conceptions de la justice de l'école

Une autre dimension qu'il nous a paru intéressant de questionner en lien avec l'élaboration et la construction des évaluations est celle des conceptions de la justice de l'école. Comme l'évaluation participe à l'orientation et à la sélection des élèves, elle est intimement liée à la notion de justice de l'école. En effet, les conceptions de ce qu'est une école « juste » pour l'enseignant influencent la manière de concevoir et de construire ses évaluations. Pour mesurer les conceptions quant aux principes de justice, nous avons utilisé une échelle construite à partir des items initiaux proposés par Crahay, Issaieva et Marbaise (2013). Le modèle final découlant d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires comprend 3 dimensions mesurées par 11 items (Monnard et Luisoni, en préparation) :

- l'égalité de traitement : tous les élèves ont droit au même enseignement ;
- l'égalité des chances ou méritocratie : l'école récompense les meilleurs ou les plus travailleurs ;
- l'égalité des acquis : l'école doit compenser les inégalités individuelles en différenciant pour permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs.

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.

Références

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines]. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Luisoni, M., & Monnard, I. (Soumis). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ?
- Meirieu, P. (Éd.). (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2017, janvier). *Les prescriptions dans les pratiques d'évaluation sommative : construction et validation d'une échelle de mesure*. Communication présentée à 25e colloque de l'ADMEE Europe, Dijon. Consulté à l'adresse <http://www.agrosupdijon.fr/recherche/colloque-admee/>
- Montmollin, M. de. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2ème éd. rev. et aug.). Toulouse : Octares.
- Mottier Lopez, L. (2009). La reconnaissance d'une professionnalité : un processus situé d'évaluation interprétative. In A. Jorro (Éd.), *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer* (p. 123-145). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

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

Annick Petrella-Vanderberken
Université de Liège, Belgique

Mots-clés : évaluation, objectivité, subjectivité, croyances, connaissances ouvragées

La docimologie a prouvé de longue date que l'objectivité en évaluation était une chimère (Aymes, 1979 ; de Landsheere, 1990 ; Galiana, 2005 ; Grisay, 1992 ; Merle, 1996 et 2006 ; Paul, 1996 ; Romainville, 2011) car l'objectivité des maîtres est mise à l'épreuve lors des différentes phases de l'évaluation que sont la phase de préparation du recueil de données, la phase d'analyse et d'interprétation des informations recueillies, et enfin la phase du jugement qui est porté, de la décision de réussite ou d'échec et de leur transmission aux élèves et à leurs parents. Cette subjectivité inévitable est-elle connue des enseignants ? Que connaissent-ils à ce sujet et quelles sont leurs croyances ? C'est ce que nous avons essayé d'appréhender.

L'évaluation des élèves fait partie du travail quotidien des enseignants et ces évaluations sont la plupart du temps traduites en notes chiffrées. Ces notes sont ensuite utilisées pour transmettre les jugements évaluatifs et les décisions d'échec ou de réussite aux élèves et à leurs parents même si, pour porter ces jugements et prendre ces décisions les enseignants se basent davantage sur des critères tels que l'état psychologique de l'élève, sa capacité à exercer son métier d'élève et la capacité qu'a la famille de soutenir l'enfant en difficulté (Marcoux et Crahay, 2008). On pourrait donc s'attendre à ce que les enseignants considèrent leurs évaluations comme objectives et les notes qui en découlent comme le reflet de l'évolution pédagogique des élèves. Nous verrons que la réalité est bien moins simple.

Méthode

Nous avons interviewé 62 instituteurs primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles de façon à permettre aux enseignants de dire, formuler leur point de vue avec leurs propres mots et non pas en se positionnant par rapport à une formulation préétablie, nous avons ensuite analysé leur discours sur le modèle de l'analyse catégorielle de contenu de façon à faire émerger des tensions, des dilemmes, des positions mitigées. Ces choix méthodologiques élargissent les limites des tentatives de compréhension des points de vue des enseignants.

Résultats et discussion

Notre analyse montre que beaucoup d'enseignants pensent qu'une évaluation peut être objective à condition de bien connaître ses élèves, d'avoir des critères de correction et/ou de s'assurer d'évaluer ce qui a été vu en classe et pas autre chose. Une question s'impose alors : Comment se fait-il que des enseignants continuent de croire en l'objectivité de leurs évaluations malgré les nombreuses démonstrations scientifiques ? Pour y répondre, nous nous rappellerons que Marcoux et Crahay ont montré que les enseignants fondent leurs jugements sur leurs croyances et non sur leurs connaissances et qu'ainsi ils « mobilisent des jugements professionnels alors que leurs processus de réflexion tournent le dos à un des savoirs les mieux établis en sciences de l'éducation » : la subjectivité des évaluations (2008). Nous ferons également référence à Tardiff et Lessard (1999) qui expliquent que les connaissances des enseignants sont constituées d'un agglomérat de connaissances scientifiques, de croyances et de postulats, ce qui nous laisse penser que l'adhésion ou la non adhésion aux connaissances scientifiques serait fonction du poids de ces dernières face aux autres constituants de leurs connaissances ouvragées.

Parmi les enseignants qui déclarent qu'il est impossible d'évaluer objectivement, et parmi ceux qui ne sont pas sûrs d'être toujours objectifs dans leurs évaluations, ils sont très nombreux ceux qui continuent quand même à utiliser les évaluations et les notes obtenues par les élèves à ces évaluations comme mode de communication pour transmettre leur jugement sur l'évolution pédagogique des élèves. Ces enseignants correspondent au modèle défini par Merle (1996) et qui explique que les enseignants agissent ainsi par pure stratégie, afin de pouvoir opérer des arrangements évaluatifs. Mottier-Lopez et Allal (2008) ont, elles aussi montré que, même s'ils mettent en place des procédures rigoureuses et critériées qu'ils soumettent à l'ensemble de la classe, les enseignants adaptent ces procédures aux situations particulières de leurs élèves, surtout en cas de divergence entre les résultats aux évaluations et les résultats obtenus en situation d'apprentissage. Notre étude nous montre, quant à elle, que les résultats des élèves sont réexaminés en fonction de trois critères : leur attitude en classe, leur façon d'exercer leur métier d'élève et le suivi familial.

Certains enseignants estiment qu'une évaluation objective devrait être différenciée, adaptée à chaque élève pour pouvoir mesurer exactement son évolution, mais que l'aspect chronophage de ce type d'évaluation la rend impraticable à leurs yeux. Pour d'autres, par contre, une évaluation objective doit être identique pour tous de façon à placer tous les élèves dans les mêmes conditions. Mais cette façon de concevoir l'objectivité les place devant un dilemme parce qu'ils trouvent injuste qu'un élève qui travaille beaucoup puisse avoir de faibles résultats tandis qu'un élève qui travaille peu puisse réussir facilement. Ils doivent donc choisir entre être juste mais manquer d'objectivité ou être objectif mais injuste. Certains choisissent la première option, d'autres la seconde, mais aucun ne se sent satisfait.

D'après plusieurs enseignants, l'objectivité des évaluations serait fonction de l'un ou plusieurs de ces trois critères : la personne qui évalue, la matière évaluée et /ou le style d'évaluation.

Tout d'abord, beaucoup sont conscients du fait que la même copie sera évaluée différemment d'un enseignant à l'autre mais ils ne considèrent pas cela comme un manque d'objectivité. Par contre, l'investissement des enseignants dans leur travail d'évaluation serait primordial pour en assurer l'objectivité. La plus grande partie des enseignants qui ont évoqué ce critère estiment être objectifs parce qu'ils préparent scrupuleusement leurs évaluations mais ils doutent que leurs collègues en fassent

autant. C'est parfois même jusqu'à l'honnêteté des collègues qui est mise en doute, ce qui provoque à chaque fois un sentiment d'injustice.

Ensuite, certaines matières sont considérées comme très difficiles à évaluer objectivement tandis que d'autres paraissent beaucoup plus faciles. Malgré les grilles critériées utilisées pour la correction, ils estiment qu'une part de subjectivité persiste toujours quand on évalue un texte écrit par l'élève, en expression écrite ou en éveil surtout. La lecture est parfois citée aussi. L'arithmétique, par contre, est souvent citée comme exemple contraire, les réponses attendues sont correctes ou pas, il serait facile d'être objectif dans ce cas.

Enfin, l'évaluation sous forme de travail de groupe est parfois évoquée comme une évaluation non objective et injuste, particulièrement lorsque les enseignants font référence à leur expérience d'élève ou d'étudiant. Les questions fermées sont, quant à elles, considérées comme plus objectives que les questions ouvertes. Enfin, pour certains enseignants interrogés, les évaluations doivent faire appel aux différentes sortes d'intelligence pour être objectives, dans le cas contraire, les élèves qui ont une forme d'intelligence différente de celle ciblée sont lésés.

On le voit, la plupart des enseignants sont assez conscients de la subjectivité de l'évaluation mais, malgré cela, ils continuent, pour la plupart, à croire en l'infailibilité de leurs perceptions évaluatives, contrairement à ce que préconisait Crahay (2006). Ceci apparaît comme une étonnante contradiction, d'autant plus que les décisions de réussite ou d'échec prises par les enseignants le sont pour de bonnes raisons, ou du moins pour des raisons qui leur paraissent bonnes, pour le bien de l'élève. Pour comprendre cette contradiction, nous paraphraserons Dubet (2002) : « Si les acteurs peuvent croire théoriquement aux théories de (la subjectivité des jugements évaluatifs), ils ne peuvent y croire 'vraiment' pour continuer à agir avec la part d'illusion indispensable à leur action éducative ».

Enfin, il ne faut pas oublier que ces jugements et ces décisions se prennent dans un contexte institutionnel duquel il faut tenir compte. La liberté pédagogique des enseignants est très inégale d'un pouvoir organisateur à l'autre, des épreuves uniformisées sont parfois imposées ainsi que l'utilisation des notes chiffrées, les dates des passations d'épreuves et de remise des bulletins. Les enseignants, dans ce cas, ne sont pas libres de proposer des évaluations différenciées, non chiffrées ni de transmettre les résultats des évaluations d'une autre manière que par des moyennes arithmétiques.

La pression des parents est souvent aussi très forte. Les évaluations normatives et les notes chiffrées leur permettent de situer leur enfant par rapport à la moyenne de la classe, ce qui les rassure. Résister à cette pression est très difficile pour les enseignants mais également pour le pouvoir politique comme le prouve le cas de Genève qui, en 1994, avait supprimé les notes chiffrées avec l'assentiment des enseignants, et a dû les réintroduire en 2007 sous la pression sociale.

Résister à ces pressions sociale et institutionnelle relève donc d'une force de caractère hors du commun pour les enseignants qui le souhaitent. Et les rares résistants qui osent sont-ils considérés comme des héros ou comme des anarchistes ? La question mérite d'être posée.

Bibliographie

- Crahay, M. (2006). L'évaluation des élèves : entre mesure et jugement. In G. Figari, & L. Mottier Lopez. *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (pp. 132-138). Paris : Presses universitaires de France. p. 132-138
- Dubet (2002) Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et sociétés* 9/2002/1, 13-25.

- Marcoux et Crahay (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 30 (3), 501-518. En ligne http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4231/pdf/SZBW_2008_H3_S501_Marcoux_D_A.pdf
- Merle (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mottier-Lopez et Allal (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (3), 465-482. En ligne <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Tardiff et Lessart (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

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

Gabriela Abuhab Valente

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

Mots-clés : Brésil, laïcité, phénomène religieux

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 pratiques populaires et dans différents espaces qui expriment la religiosité active et énergique de la population.

Le Brésil est un pays laïc, mais peu sécularisé (Pierucci, 2008). C'est-à-dire que la religion est un marqueur important dans les habitudes et les pratiques des individus (Monod, 2007). Effectivement, la religion est très prégnante dans la société brésilienne. Selon des sociologues brésiliens, la population vit dans une très grande dynamique religieuse et le processus de sécularisation brésilien est plus faible que la croissance des églises neo-pentecostales et du syncrétisme religieux. La recherche des nouveaux fidèles est présente dans plusieurs domaines sociaux, ce qui provoque des disputes religieuses. La visibilité médiatique de la religion, associée à une présence des hommes politiques religieux dans les institutions législatives, est aussi la caractéristique d'un nouveau prosélytisme qui travaille à conquérir un espace dans le Congrès National et, bien sûr, dans le curriculum scolaire. Ainsi, l'espace social occupé par la religion est très nuancée, c'est-à-dire que la dimension publique et privée de la religion se mélange.

Selon la constitution, l'Enseignement Religieux, parfois confessionnel, fait partie du programme scolaire, avec une inscription facultative des élèves. Cela témoigne d'un compromis de l'école d'offrir la matière, mais l'élève n'a pas l'obligation de fréquenter le cours. Cependant, il n'y a pas de guides ou de manuels pour ce cours, la question de l'enseignement religieux est rarement discutée dans les cours de formation des enseignants et, en plus, peu d'établissements scolaires semblent être au courant de cette loi. En réalité, dans la majorité d'écoles publiques, l'enseignement religieux n'est pas offert.

Les enseignants brésiliens, à l'image de la population brésilienne, sont majoritairement croyants et leur religiosité n'est pas laissée à la porte de l'école. De plus, il n'y a pas de lois qui règlent la relation entre le religieux et l'école publique, d'autre, la laïcité et la neutralité ne sont ni des principes ni des valeurs dans la société brésilienne.

L'absence d'une direction cohérente pour gérer le religieux à l'école oblige les enseignants à chercher de l'aide auprès de collègues ainsi qu'à créer leurs propres références pour faire face aux manifestations de la religion à l'école. Cela veut dire que nous avons affaire à un enseignement très « situé », qui dépend du contexte d'enseignement. Cela ouvre la voie à l'hypothèse d'un lien entre enseignement et croyances personnelles de l'enseignant.

L'étude sur la présence de la religiosité dans la pratique enseignante

En s'appuyant sur une « ethnographie sociologique » (Beaud et Weber, 2003), 18 enseignants ont été interviewés et plus de 300 heures d'observations de terrain ont été faites (Valente, 2015) dans le cadre d'une étude à fin d'identifier l'impact de la religiosité sur la pratique enseignante dans une école primaire publique. Même si la majorité des élèves étaient de croyance évangélique, il y avait aussi des élèves catholiques, adeptes de religions afro brésiliennes, protestants et non croyants, ce qui caractérisait une hétérogénéité religieuse parmi les élèves. L'école en question n'offrait pas de cours d'Enseignement Religieux et la direction scolaire n'était pas au courant des normes légales et prescriptives sur cette discipline.

Les entretiens avec les enseignants montrent que ces enseignants ne connaissent ni les normes, ni les discussions scientifiques sur l'interface entre religion et éducation, mais ils savent qu'ils ne peuvent pas mentionner le sujet de religion avec leurs élèves. En effet, même s'ils ne les connaissent pas, ils reconnaissent une laïcité. Par exemple, les enseignants disaient « j'aimerais bien parler de la religion avec mes élèves, mais la loi dit que l'école est laïque », quand en vrais, cette loi mentionnée n'existe pas.

De cette manière, ces normes sont un élément du processus de socialisation des enseignants construit dans leur pratique quotidienne, mais elles ne sont pas toujours explicites. Elles sont fondées sur une connaissance pratique, à partir des interactions sociales entre les enseignants, qui ouvre un espace pour l'agir créatif (Joas, 2001).

La créativité de l'agir est définie comme résultant d'une incorporation perceptive du monde à partir d'une expérience personnelle et des capacités rationnelles (Joas, 2001), incluant des éléments religieux. L'enquête de terrain, nous a révélé que dans les cas de conflits, la norme que l'enseignant faisait prévaloir est une norme résultant de sa propre interprétation nourrie d'une « créativité de l'agir » personnelle.

De plus, pour les enseignants membres d'une religion majoritaire, les caractéristiques religieuses de ses pratiques enseignantes sont naturalisées, surtout dans les contextes des dates de célébrations chrétiennes, comme Pâques et Noël.

Par ailleurs, les 18 enseignants interviewés, adeptes de religions hégémoniques et chrétiennes, affirment que toutes les croyances ont la même finalité, c'est-à-dire, le même dieu et les mêmes valeurs. Ils justifient leurs pratiques à partir de cette vision œcuméniste et syncrétique, estimant qu'ainsi elles ne s'opposent pas aux religions des élèves, puis que, selon ces enseignants, les élèves sont aussi chrétiens. C'est-à-dire que la diversité religieuse des élèves n'est pas reconnue par les enseignants. Ce qui les amène à la conclusion que leurs actions ne vont ni contre les religions minoritaires, ni contre la laïcité.

L'évaluation traversée par la question religieuse

L'évaluation ou la notation des élèves passe pour un processus de construction de jugement qui subit le rapport existant entre l'enseignant et l'élève. Autrement dit, l'évaluation que les enseignants du

primaire font des élèves comprend plus que l'évaluation de ce qui a été appris, notamment le comportement, les interactions dans le groupe et le contexte social, privé de l'élève.

En plus, la socialisation des enseignants joue un rôle indispensable dans la construction d'un jugement évaluatif. Le processus de socialisation n'est pas linéaire et il n'a pas une fin, c'est-à-dire que l'incorporation des dispositions culturelles a lieu pendant toute la trajectoire de vie de l'individu, y compris dans sa formation et son travail. Le processus de socialisation professionnelle des enseignants prend en compte la relation entre leur histoire individuelle, leur contexte institutionnel, culturel et politique, leur relation avec leurs collègues et les caractéristiques de leur métier (Tardif et Lessard, 2004).

Dans le cadre de cette communication, la caractéristique plus importante à considérer est l'autonomie enseignante pour l'évaluation, résultant d'un vide institutionnel et de l'absence du travail collectif dans l'établissement étudié. Nous considérons aussi que la socialisation continue des enseignants fournit des outils pour la construction d'un système de catégories de jugement. C'est dans ce contexte que nous avons eu l'hypothèse que le manque d'un partage de savoirs pédagogiques et d'un outil pour évaluer les élèves pourrait encourager l'utilisation de ressources personnelles des enseignants, notamment leur religiosité, comme une référence pour juger l'apprentissage des élèves.

Le jugement du professeur engage son parcours de socialisation continue (Darmon, 2016) et les effets que chaque agence socialisatrice a imprimé dans l'identité ou dans l'habitus de l'enseignant. Quelques recherches brésiliennes nous montrent qu'il y a une hiérarchisation entre les effets de la socialisation et que pour certains futurs enseignants les connaissances apprises dans la sphère privée de la religion sont plus mobilisées que celles apprises à l'université de Sciences de l'Éducation. Cela arrive à cause du contexte social et de la culture brésilienne, où la séparation entre état et religion est presque inexistante.

Pour cette communication, nous avons choisi de travailler avec deux enseignantes âgées, proches de la retraite. La première enseignante était protestante et la deuxième catholique. La religiosité des deux enseignantes avait une influence non seulement dans leurs pratiques, mais aussi dans l'apprentissage et l'évaluation des enfants.

En ce qui concerne la pratique enseignante, la sélection des sujets abordés et l'engagement avec son travail reflétaient le fort ascétisme de l'enseignante protestante. Pour l'apprentissage, les élèves avaient pour limite la vision de monde de l'enseignante qui laissait toujours de côté les représentations et les symboles qui n'étaient pas en accord avec sa croyance, mais qui font pourtant partie de la culture brésilienne. Dans cette perspective, il y avait une synergie entre la pratique enseignante et la religion protestante, ce qui favorisait des élèves adeptes à cette religion-là. Tandis que les autres élèves ne voient pas leurs symboles représentés dans l'espace scolaire, ce qui pourrait nuire à leur compréhension et à leur bon résultat.

Dans le cas de l'enseignante catholique, l'impact de sa religiosité était plus évident dans son langage, chargé d'expressions religieuses, ce qui influait sur le lien social qu'elle construisait avec les élèves. De cette façon, le rapport enseignante/élève était traversé par la religiosité et, donc, les étudiants chrétiens obtenaient plus d'attention de l'enseignante et étaient privilégiés dans leur évaluation.

La présence de la religiosité dans sa pratique enseignante de tous les jours était plus diffuse que dans celle de la première enseignante, cependant, réitéré plus souvent. Cette répétition subliminaire, intégrée au processus de socialisation des enfants (par l'enseignante) favorisait l'incorporation des valeurs religieuses auprès des élèves.

L'impact de ces croyances sur leurs pratiques d'évaluation peut être expliqué par trois aspects : d'abord, parce que les enseignants font partie d'une société où le phénomène religieux est dynamique, historique et syncrétique ; ensuite, parce que la religion occupe les espaces où l'État est défaillant, en ce qui concerne les normes sur les éléments religieux dans les établissements scolaires ; pour finir, quand, à partir de leur agir créatif, les enseignants utilisent leurs religiosités à l'école, cela est vu comme naturel, tant qu'il n'y a pas injonction de neutralité.

En prenant compte de ces deux exemples et le contexte scolaire, la recherche a révélé que la difficulté à faire face à la réalité professionnelle ainsi que les obstacles qui doivent être surmontés pour qu'il y ait quelques changements dans les conditions de travail amènent les enseignants à chercher dans leurs expériences culturelles (religieuses) et scolaires des ressources pour bâtir des stratégies individuelles d'action.

Outre, l'absence de débat et de formation sur l'interface entre religion et éducation au Brésil cache l'hétérogénéité religieuse des élèves au regard des enseignants et fait prédominer une pratique enseignante plutôt prosélytiste qui peut avoir des conséquences dans le parcours scolaire des élèves, comme constaté dans l'étude de cas présenté. Ainsi, la religiosité est utilisée comme une ressource pour soutenir les pratiques des enseignants et une, parfois la seule, stratégie disponible. Dans ce sens, il y a un usage pédagogique du religieux dans un espace séculaire.

Conclusion

Pour conclure, une religiosité vivace et profonde était présente dans les ressources mobilisées par les enseignants dans leurs actions créatives, où les normes prescriptives sont laissées de côté au nom d'une conception de la justice basée sur des constitutions identitaires religieuses. Qui plus est, si l'enseignant est adepte d'une religion majoritaire, les caractéristiques religieuses de ses pratiques enseignantes sont naturalisées, elles ont des incidences sur l'évaluation des élèves et peuvent avoir des implications dans leur trajectoire scolaire.

Ces résultats montrent une interdépendance (Setton, 2002) naturalisée entre la connaissance séculière et la connaissance religieuse dans les pratiques enseignantes. L'agir de l'enseignant n'est pas un agir individuel, mais il révèle la culture collective de son métier. En même temps que la profession (avec ses valeurs, compétences et reconnaissances) suppose un mode d'être et d'agir et, donc, façonne ses professionnels, les professionnelles façonne leur profession, à partir de leur travail et de leur activité (Schwartz, 2004).

L'absence de dissociation entre la disposition identitaire religieuse et la disposition identitaire professionnelle des enseignants ainsi qu'une culture religieuse vécue comme un élément clé de la culture brésilienne, éclairent les conceptions des enseignants qui sont persuadés que leurs pratiques ne s'opposent pas au principe de laïcité de l'État.

En fin, cette étude a permis d'identifier que certaines logiques d'action 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 n'ont pas conscience de 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 qui peut favoriser la coexistence et inspirer le syncrétisme aussi bien qu'instaurer des conflits et imposer une assimilation basée sur la discrimination. C'est exactement ce débat, cette discussion et l'échange sur ce thème dans les cours de formation et dans les établissements scolaires qui peuvent faire la différence et promouvoir le respect de la diversité de croyances dans les établissements scolaires publiques au Brésil.

Bibliographie

- Beaud, S. Weber, F. (1997) *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Darmon, M. (2016) *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Joas, H. (2001) La créativité de l'agir. In : J. Baudouin et J. Friedrich (Eds). *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-43). Genève : Raisons Éducatives.
- Monod, J.-C. (2007). *Sécularisation et laïcité*. Paris : PUF.
- Pierucci, A. F. (2008) De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*. v.20, n2. São Paulo.
- Schwartz, Y. (2004). « La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible », *L'Homme et la société* (n° 152-153), p. 47-77. DOI 10.3917/lhs.152.0047
- Setton, M. G. J (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu : uma leitura contemporânea. In *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, maio/agosto, n/20, p. 60-70.
- Tardif, M. Lessard, C. (2004) *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».
- Valente, G. (2015). A presença oculta da religiosidade na escola pública. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, Brésil.

Atelier A.2.6

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

Mots-clés : feedback formatif, contrôlabilité, performance

Tant dans le monde francophone qu'anglophone, la plupart des enseignants utilisent la note comme feedback souvent avec peu ou pas de commentaires (Butera, 2011 ; Lipnevich & Smith, 2009). On peut se demander dans quelle mesure la note sans commentaire peut aider les élèves — particulièrement les plus faibles — à progresser. Cette étude réalisée dans quatre classes de première année secondaire de l'enseignement francophone belge a donc pour ambition d'interroger l'efficacité de ces pratiques d'évaluation. En effet, le premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique est un segment du système éducatif marqué par une hétérogénéité importante et le lieu où la question de la gestion des différences d'apprentissage se pose de la manière la plus cruciale. Ainsi, assurer de meilleurs acquis pour tous les élèves et les maintenir engagés apparaît comme un des leviers principaux de la différenciation pédagogique, permettant d'éviter la différenciation structurelle précoce, tant décriée pour ses effets inévitables.

Concepts théoriques

Nous comparons 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. De nombreuses recherches ont montré que le feedback formatif constitue un des meilleurs outils à disposition de l'enseignant permettant d'améliorer la performance et l'engagement de l'élève (Hattie & Timperley, 2007 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Deux construits de contrôle nous ont particulièrement intéressés : le contrôle perçu par l'élève pendant l'action qui est fortement dépendant du moment et

donc assez instable (Paquet, 2009) et les attributions causales contrôlables qui sont une inférence à posteriori permettant de déterminer la contrôlabilité qu'un élève estime avoir sur ses résultats qui sont beaucoup plus stables (Paquet, 2009 ; Weiner, 1985). Des chercheurs ont précédemment montré que les feedbacks externes pouvaient avoir une influence positive sur des déterminants de la motivation (Dweck, 2002). L'hypothèse sous-jacente est donc que des feedbacks formatifs augmenteront le sentiment de contrôlabilité des élèves dans l'action (contrôle perçu) ce qui pourrait les amener à formuler des attributions plus contrôlables. Nous formulons également l'hypothèse que les élèves bénéficiant du feedback formatif progresseront davantage que les autres. Nous avons également voulu mesurer l'utilité que les élèves percevaient du feedback qu'ils recevaient afin d'estimer si cette utilité perçue agissait comme une variable médiatrice permettant d'expliquer les progrès des élèves — comme cela l'a été montré dans des études précédentes (Harks *et al.*, 2014 ; Rakoczy *et al.*, 2013) — mais aussi si cette utilité perçue pouvait améliorer le sentiment de contrôlabilité.

Méthodologie

Cette étude quasi-expérimentale a été menée dans quatre classes de géographie. Le groupe contrôle (bénéficiant d'un feedback sous forme de note) et le groupe expérimental (bénéficiant d'un feedback élaboré) étaient composés de 46 élèves chacun. L'expérimentation s'est déroulée sur trois semaines durant le cours de géographie. Chaque semaine les élèves réalisaient un test de portant sur leurs connaissances et compétences en géographie. A la fin de chaque test les élèves complétaient un questionnaire permettant d'évaluer le contrôle qu'ils percevaient dans la tâche (contrôle perçu). Les attributions causales contrôlables ont quant à elles été mesurées avant le test 1 et après le test 3 afin de déterminer leur évolution. Avant les tests 2 et 3, les élèves recevaient un feedback sur le test précédent (feedback normatif ou élaboré selon que l'élève appartient au groupe contrôle ou au groupe expérimental) et devaient compléter un questionnaire permettant d'estimer l'utilité qu'ils percevaient du feedback reçu. Les questionnaires contextuels ont été élaborés sur la base d'échelles de Likert à 4 échelons. Les conditions de passation garantissent une bonne validité écologique à cette recherche. Les résultats ont été analysés sur le plan statistique principalement via des corrélations et des analyses de régression logistiques simples.

Résultats

Les résultats montrent que le feedback élaboré a des effets positifs sur l'apprentissage et sur le sentiment de contrôlabilité des élèves. A la fin de l'expérimentation, les élèves ayant bénéficié du feedback axé sur le processus d'apprentissage formulent des attributions causales davantage contrôlables. Toutefois, si la progression des élèves du groupe expérimental est particulièrement frappante chez les élèves les plus performants elle est bien moindre chez les élèves les plus faibles (plus forte progression du percentile 75 que du percentile 25, qui stagne entre le test 2 et le test3). On observe donc un effet d'interaction du feedback en fonction du niveau d'aptitude des élèves. Un autre résultat fort de notre étude est que l'effet du feedback élaboré n'est pas direct, il passe entièrement par la perception de son utilité par l'élève et par son sentiment de contrôlabilité sur les tâches.

Au fil de l'expérimentation, les élèves du groupe contrôle quant à eux perçoivent de moins en moins l'utilité du feedback normatif. La performance de ces élèves chute fortement ce qui montre que le feedback sous forme de notes, souvent utilisé dans les classes, ne contribue pas à l'amélioration des apprentissages. Plus inquiétant, ce feedback entraîne une baisse du sentiment de contrôlabilité dans l'action de l'élève, et le conduit, par la suite, à formuler des attributions causales davantage

incontrôlables. Ainsi, le recours à ce feedback pourrait contribuer à développer chez l'élève un sentiment de résignation.

Les résultats de notre recherche vont dans le sens de ce qui a été obtenu par de nombreux autres chercheurs : feedback élaboré plus efficace (Hattie, 2009 ; Hattie & Timperley, 2007), importance de percevoir l'utilité du feedback (Harks *et al.*, 2014 ; Rackozy *et al.*, 2013), impact négatif des feedbacks normatifs (Butera, 2011). Ils permettent également de mettre en lumière l'impact du feedback sur le sentiment de contrôlabilité ainsi que d'analyser l'effet spécifique de cette dimension sur l'apprentissage et sur les attributions causales des élèves, ce qui est un champ de recherche peu étudié. Ainsi, si le recours à un feedback formatif peut être une solution pour aider les élèves les plus faibles, il semble capital de s'assurer que le feedback soit compréhensible et ainsi aider les élèves à percevoir l'utilité du feedback qu'ils reçoivent, c'est-à-dire les aider à l'interpréter, dans l'optique de ne pas accentuer les écarts entre les élèves.

Bibliographie

- Butera, F. (2011). La menace des notes. In : Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45-55). Paris : Presses universitaires de France.
- Dweck C.S. (2002). Messages that Motivate : How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways). In : Aronson, J. (Eds), *improving academic achievement : impact of psychological factors on education*, p.37-60. San Diego : Academic Press.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self – evaluation : the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*. 34(3), 269-290.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY : Routledge
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.
- Lipnevich, A. & Smith, J. (2009). Effects of Differential Feedback on Students' Examination Performance. *Journal of Experimental Psychology*. 15(4), 319–333
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218, DOI:10.1080/03075070600572090
- Paquet, Y. (2009). Les différents construits de la notion de contrôle. In : Paquet, Y (Eds). *Psychologie du contrôle : théories et applications*. (pp.7-22). Bruxelles : De Boeck.
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W. & Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics : Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*. 27. 63-73
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92(4), 548-573

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-Paris, ISP-FE-ICP UR RCS, CREM Université de Lorraine, France

**ILEPS-Cergy, CRP-CPO Université Picardie Jules Verne, ISP-FE-ICP UR RCS, France

***ISP-FE-ICP UR RCS, EXPERICE Université Paris 8/Université Paris 13, France

Mots-clés : évaluation compréhensive de l'ad-venir, démocratie du mérite, sentiment de compétence

Introduction

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. Cet élève est alors dans une situation paradoxale au sein de laquelle l'essentiel de l'enseignement scolaire ne lui permet pas de mobiliser des émotions cognitives appropriées (Pouivet, 2008).

A une anthropologie déficitaire qui évalue un élève à partir de ses manques, nous proposons de valoriser les contours d'une anthropologie capacitaire au sein des lycées technologiques et professionnels, où une évolution du manque est remplacée par une évaluation de l'ad-venir (Vallet et Meziani, 2015). En effet, ces espaces scolaires sont des lieux où l'engagement des élèves dans une vocation professionnelle reste à construire. A la lutte des places qui structurent d'autres espaces scolaires élitaires, l'émergence de potentiels jusqu'alors inexploités justifie de prendre en compte ces voies scolaires qui ne se révèlent que dans des expériences concrètes vécues aux contacts de réalités professionnelles fondamentales. En effet, le devenir professionnel des élèves qui se construit dans les enceintes des lycées professionnels et technologiques, s'appuie principalement sur des dynamiques qui obligent un enseignant à faire le deuil d'un fantasme de toute puissance et d'accepter de ne pouvoir modeler le développement de l'autre, alors que c'est celui-ci qui en est l'acteur et l'auteur. En redonnant de l'épaisseur à ces deux rôles d'acteur et d'auteur joués par les élèves, deux dispositifs d'évaluations compréhensives favorisent la reconnaissance de deux styles de compétences chez un élève :

- Un style de compétences où il s'agit de doter un élève de savoir-faire adapté aux dimensions réelles de métiers en constantes évolutions.
- Un style de compétences où il s'agit de doter un élève de savoir-être adapté à des exigences culturelles et à une vocation professionnelle en construction.

Dans cette période de leur vie, autour de ces deux styles de compétences, malgré l'impression première que c'est l'échec qui prévaut, les élèves trouvent le moyen de prendre durablement confiance en eux lorsqu'il découvre, au-delà d'un univers qui leur fermait des portes, de nouveaux espaces porteur d'avenir où une régulation émotionnelle interpersonnelle favorise l'incorporation de compétences professionnelles devenues significatives pour l'élève :

- Cette régulation émotionnelle interpersonnelle s'ancre tout d'abord dans la rencontre, la complémentarité et le croisement de compétences portées par d'autres élèves. L'acte d'apprendre

lorsqu'il n'est plus perçu comme un acte isolé, inscrit alors un élève dans des espaces où le partage social des émotions devient le creuset d'une vocation professionnelle.

- Un nouveau regard porté par un élève sur son parcours scolaire va être l'occasion également à une dynamique familiale d'évoluer : celle-ci ne s'inscrit plus dans une logique prescriptive qui s'inscrit dans un projet qui n'existe pas encore mais dans une logique de l'instant présent où l'élève au sein de sa famille se sent reconnu comme une personne authentique.
- Enfin, les enseignants et les éducateurs en acceptant de partager leurs propres émotions liées à leurs histoires de vie professionnelles permettent à un élève de les considérer comme des tuteurs de résilience que lesquels une reprise de confiance est envisageable.

C'est autour de ces trois dimensions que les histoires de vie de cinq anciens élèves vont nous permettre de prendre en considération les chapitres de celles-ci qui favorisent l'émergence d'une identité professionnelle reconnue et salutogène.

Camille : stigmatisée scolairement hier, reconnue professionnellement aujourd'hui.

Lorsque Camille commence sa scolarité dans le secondaire, elle fait une première seconde générale avec des résultats qui semblent inadaptés aux normes de l'excellence scolaire. Tout le monde s'accorde à dire dans son entourage (enseignants et parents) qu'il faut qu'elle redouble. Ce qu'elle fait et qui la conduit à vivre un second échec. Elle se rend compte alors qu'elle sature et ne peut pas réussir dans ces conditions : *« j'emmagasinais des savoirs dont je ne comprenais pas l'utilité, je suis arrivée à un point où vraiment plus rien ne rentrait dans ma tête »*. Elle décide de se consacrer à ce qu'elle a toujours voulu faire au travers d'un Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP) Métiers de la mode et industrie connexe. Elle découvre ainsi la couture et les métiers de la mode : *« Je fabriquais des choses avec mes mains quand on me redemandait de passer aux maths ou à la physique etc. j'avais l'esprit beaucoup plus libre et je le faisais vraiment avec plaisir, chose qui me manquait quand j'étais en 2^{nde} générale »*. Cette révélation lui redonne goût aux études au moment où elle découvre que tout est possible : Brevet de Technicien (BT) Vêtement Mesure et Création, puis Brevet de Technicien (BTS) Industrie des Matériaux souples sont deux symboles d'une évaluation qui salue ses compétences. Ce type de formation lui permet aussi de découvrir un monde professionnel qu'elle ressent comme authentique : *« j'ai travaillé dans le sous-vêtement pour femme... pour une marque française, haut de gamme où là je personnalisai les sous-vêtements, j'ai fait aussi un peu de boutique, de conseils etc...et j'ai fait également, j'ai fait du costume au Club Med, pour les spectacles, les spectacles qu'ils font en saisons, j'ai fait également du costume à Disney »*. Le développement de compétences incarnées et la mise en situation avec les responsabilités qui en découlent facilitent chez Camille une reprise de confiance et l'envie de poursuivre sa formation initiale. Comme elle l'a exprimé, Camille comprend maintenant la nécessité de l'enseignement général, des matières scientifiques, des matières littéraires, de la maîtrise du français.

Cette compréhension permet à Camille d'envisager une poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur professionnel. La culture générale est présente dans cette formation aux côtés des enseignements professionnels et cette co-présence, Camille l'accepte : *« Ça a été difficile parce qu'il a fallu que je me réadapte, à une éducation, à un temps de travail qui n'est vraiment pas du tout le même, puisqu'on passait de 8 heures sur une chaise 5 jours par semaine à des cours beaucoup plus manuels, et moi c'est ce qui m'a permis de me libérer l'esprit des matières générales »*. Alors, un autre aspect de ce style d'enseignement émerge : il s'agit de l'entraide entre les étudiants. *« quand je suis en BTS, moi qui venait de BT, y a des gens qui venaient de général, un peu comme les élèves que j'ai eu après, et effectivement moi j'étais en terme de couture j'étais beaucoup plus en avance, alors qu'en terme général »*

j'étais beaucoup plus en retard que les autres, alors y a eu de l'aide des professeurs, mais aussi beaucoup d'entraide entre nous, c'est-à-dire que moi j'aidais des élèves qui étaient dans ma classe, qui restaient ½ heure de plus le soir pour m'expliquer un exercice de math, ou de physique, et moi je leur rendais la pareille quand il fallait leur expliquer quelque chose sur la couture » La diversité des parcours de formation et des origines des étudiants favorise cette pratique dans le contexte de l'enseignement professionnel et technologique. Elle dépasse ce que les enseignants peuvent mettre en place et elle se met en place spontanément. Si tous les jeunes suivent le même cursus, ils rencontrent les mêmes difficultés en même temps alors que s'ils ont suivi des cursus différents, ces pratiques d'entraide peuvent se développer naturellement. Ils ont tous une volonté affirmée de réussir et ils comprennent que l'entraide permettra à chacun de progresser. Ils partagent la même volonté de réussir individuellement alors que collectivement ils développent de processus d'entraide où l'apport de chacun aide les autres à progresser là où ils ont des faiblesses.

La présence des adultes joue également un rôle important dans la réussite des jeunes. Camille le reconnaît elle-même lorsqu'elle dit que les professeurs l'ont aidée à progresser. Dans les matières professionnelles les enseignants sont issus de la profession et ont suivi des cursus de formation très variés. Ils connaissent les difficultés de l'apprentissage pour les avoir vécues eux-mêmes et se reconnaissent quand les étudiants peinent. Ils sont passés par ces phénomènes de formation où l'autoformation et l'apprentissage traditionnels se sont succédé et quelquefois télescopés. Ils ont connu également des passages dans l'entreprise où il a fallu mettre en œuvre des stratégies complexes pour surmonter les difficultés et aboutir au résultat pour atteindre les objectifs fixés. Ils ont appris dans le milieu professionnel à accepter les contraintes qui obligent à trouver par soi-même les solutions et à développer seul des compétences vicariantes.

Camille nous révèle enfin un autre aspect qu'elle a éprouvé au sein de l'enseignement professionnel : *« il faut arrêter de dire que les matières générales c'est pour les meilleurs, et les matières techniques c'est pour les moins bons, c'est pas vrai du tout, on a tous un caractère différent, on est tous. On a tous une façon d'apprendre différente, y a des gens qui retiennent en écrivant, y a des gens qui retiennent en, juste en lisant, y a des gens qui retiennent en faisant, moi je fais partie de ces gens qu'ont besoin de faire avec mes mains, et c'est comme ça que j'apprends et c'était parfaitement adapté pour moi, je pense pas avoir perdu deux années d'études et je pense qui m'a fallu ces deux années-là pour trouver ma voie et pour être objective sur ce que moi j'étais capable et ce que j'avais envie de faire »*. Camille reconnaît que chacun a sa propre façon d'apprendre et il est nécessaire que les méthodes pédagogiques soient adaptées à chacun. Camille met également en évidence la nécessité de promouvoir l'égalité entre les matières générales et les matières professionnelles. Elle a souffert de la mise en avant des matières dites « intellectuelles » au détriment des matières dites « manuelles ».

Ainsi, on découvre en retraçant le parcours de Camille que les compétences intellectuelles ont une place privilégiée à prendre dans un cursus professionnel. Pour Camille, l'enseignement professionnel ne peut donc plus se résumer à l'acquisition d'un geste professionnel utile dans le monde économique pour avoir un emploi ensuite mais contribue parfaitement à la poursuite des acquisitions fondamentales dans les matières générales.

La fait de travailler maintenant pour des grandes enseignes permet à Camille de s'épanouir pleinement : *« pour moi c'est un petit peu un accomplissement, et puis c'est, c'est un rêve, c'est un rêve de jeunesse, de pouvoir dire aujourd'hui autour de soi, et même de se dire à soi, qu'on travaille pour des marques comme ça, c'est exceptionnel, et puis on le ressent vraiment dans le travail que c'est des marques qui demandent beaucoup de, beaucoup d'intention, beaucoup de patience, etc., c'est pas, c'est pas qu'une*

légende, c'est vraiment très agréable de travailler dans des ateliers comme ça, y a de dames qui ont 30, 40, voire 50 ans de métiers, qui sont même à la retraite, qui reviennent travailler pour les, les défilés, et ces personnes-là, c'est des personnes qui vous apprennent une chose à la minute, quoi quasiment, c'est des journées qui sont remplies, qui sont, intéressantes, et ont grandi tous les jours, et j'ai aujourd'hui 30 ans, j'ai l'impression que j'ai encore tellement de choses à apprendre dans ce métier, et heu voilà c'est pas qu'un nom, c'est pas qu'une réputation, c'est, c'est réellement une passion, et un savoir-faire de tous les jours. »

Ainsi, à partir de plusieurs évaluations qui ont mis ses déficiences au grand jour, Anna a su faire preuve de résilience pour rebondir au sein de nouvelles logiques de formation à finalités professionnelles qui lui permettent aujourd'hui d'être reconnue à travers ses compétences professionnelles.

Anna : Comment perdre du temps pour en gagner ?

Anna a vécu 3 ans en Tunisie et a choisi très vite de suivre un cursus de formation dans la mode : « *j'ai vécu 3 ans en Tunisie, entre 15 ans et 18 ans, donc, j'ai obtenu mon bac professionnel, en Tunisie, qui, avait une portée déjà sur les métiers de l'habillement* » En arrivant en France ensuite, elle pensait poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur directement dans la spécialité qui la concernait. Malheureusement, elle a découvert qu'il n'existait pas d'équivalence entre son diplôme tunisien et les diplômes français. Aussi elle a dû recommencer sa formation en bac professionnel « industrie de l'habillement ». Toute la formation qu'elle a reçue en Tunisie semblait ne pas être prise en considération par l'Education Nationale en France. Comme si ce que l'on apprend dans un pays étranger francophone ne peut être intégré dans un cursus de formation français. Ce traumatisme vécu par Anna pose la question de la reconnaissance de compétences acquise dans un dispositif extérieur à celui mis en place par l'Education Nationale. En effet, sur le plan professionnel les gestes et les techniques utilisés dans les ateliers tunisiens semblent être les mêmes que ceux qui se pratiquent en France. Concernant les compétences intellectuelles, dès lors qu'on est dans un pays francophone dont on connaît le lien étroit avec la France, il est aussi paradoxal de ne pas en reconnaître les compétences acquises sur le sol étranger. C'est donc avec un regard critique qu'Anna se retrouve bloquée dans son élan pour des questions administratives dont elle ne comprend pas les raisons. Cependant elle s'astreint à prouver que ses compétences acquises en Tunisie sont toujours vivantes sur le sol français. Cette nécessité de prouver ce que l'on vaut bouscule les croyances d'Anna. Ses choix d'orientation vont générer chez elle beaucoup d'interrogations au point qu'elle se donne après son baccalauréat professionnel une année entière pour réfléchir et maintenant chercher sa voie sans pouvoir donner de la voix à son engagement vocationnel. « *A mon retour effectivement il m'a fallu donc une petite année pour chercher, pour essayer d'évaluer quelles étaient les meilleures écoles, voilà, ce qui m'a permis aussi de travailler un petit peu, de façon à économiser, à pouvoir ensuite financer ma première école, durant laquelle j'ai fait donc une première année en stylisme modélisme, voilà.* »

Dans un parcours classique de formation, l'on considère souvent que lorsqu'un jeune se donne du temps pour chercher son orientation au travers d'un certain nombre d'expériences, il s'agit de temps perdu. Pourtant de nombreux jeunes font comme Anna : une année passée à l'étranger, une année à découvrir le monde professionnel au travers de « petits boulots », une année de stage dans des secteurs d'activité différents pour découvrir les métiers, pour découvrir une réalité qu'ils ne connaissent pas. La réalité scolaire pure est souvent éloignée de la réalité professionnelle et d'une vie authentique. Aussi, des jeunes veulent la découvrir par eux-mêmes et non au travers du filtre des professeurs principaux des conseillers d'orientation ou encore de leurs parents qui exercent une activité professionnelle souvent difficile à décrypter par eux. Alors pourquoi ne pas leur laisser ce temps-là et pourquoi les précipiter

dans les cursus de formation dont ils ne connaissent pas bien la finalité et pour lesquels ils ont beaucoup de mal à se projeter ?

Anna explique clairement que la recherche d'une école et d'un cursus de formation demande du temps mais elle dit aussi que ce fut pour elle l'occasion d'économiser de l'argent de façon à se payer les études qu'elle souhaite.

Anna nous explique bien que la recherche de sa nouvelle école s'est faite lorsqu'elle vivait en même temps une activité professionnelle. Ainsi, elle a suivi ensuite des formations qui pourraient sembler très variées et différentes, ou certains pourraient dire que ça n'avait pas de sens alors que pour elle ces choix étaient significatifs : une formation de styliste modéliste, puis une formation de modéliste pure à l'académie internationale de coupe parisienne puis une formation de toilliste patronnière en formation complémentaire d'initiative locale dans un lycée parisien suivi d'une formation toujours d'initiative locale en cuir et fourrure. C'est ensuite qu'Anna s'est tournée vers un BTS industrie de l'habillement. Elle a alors poursuivi sa formation en licence professionnelle en apprentissage dans les ateliers de Décathlon. C'est après quelques expériences professionnelles qu'elle décide de continuer sa formation en Master d'économie et droit : *« depuis quelques mois j'avais dans l'idée de reprendre mes études de façon à évoluer, et aussi parce que obtenir un master, c'est aussi une satisfaction personnelle, surtout quand on, je peux dire quand on revient de loin, quand on obtient un bac professionnel, qu'on a un parcours très atypique, avec une école de mode, une licence pro, il est compliqué d'envisager ensuite un master, et voilà donc j'avais envie d'entreprendre un nouveau projet, ce nouveau challenge, pour me prouver aussi que je pouvais y arriver, et ensuite pourquoi pas m'ouvrir des portes professionnelles plus intéressantes »*. Anna reconnaît les difficultés qu'elle a rencontrées et conseille vivement aux autres jeunes de faire preuve d'auto-détermination : *« ce parcours, ensuite les difficultés seront les mêmes que pour eux, un étudiant comme moi aujourd'hui confronté à des matières pour lesquelles je n'ai pas toutes les notions, je veux dire le parcours atypique qui est le mien a nécessité quand même parfois que je m'accroche un peu plus, que j'y crois, parce que les portes ne s'ouvrent pas toutes très vite, donc c'est long, il faut être patient, et voilà. »*

Malheureusement, en master, elle ne retrouve plus la prise en compte de la diversité des parcours comme elle l'avait ressentie précédemment dans les formations professionnelles suivies : *« qu'ils sont très jeunes oui, parce que nous n'avons pas le même âge oui forcément, oui je suis en reprise d'étude j'ai peut-être plus vécu, j'ai une expérience professionnelle qui me permet d'avoir un certain recul, je remets absolument pas en question les compétences des professeurs qui sont les nôtres et qui sont au contraire très intéressants mais qui parfois soulèvent des questions et qui apportent des raisonnements au niveau des futurs stagiaires, qu'ils seront, qui moi me semblent un petit peu utopiques, voilà, en ayant donc cet œil un petit peu averti concernant la réalité du monde professionnel d'aujourd'hui, voilà je suis peut-être plus réaliste finalement et je suis peut-être plus pragmatique, aussi voilà »*. Anna à travers plusieurs expériences interculturelles est à ce jour consciente des conflits que vivent une personne en formation, surtout lorsqu'il s'agit pour celle-ci d'être évaluée avec des indicateurs qui dépassent l'acquisition de compétences professionnelles. En mettant l'accent sur les temporalités multiples qui structurent une formation professionnelle, Anna est le témoin de ce qui peut stigmatiser les fragilités d'une personne et révéler les compétences de celle-ci au sein d'un même espace de formation.

Marie-Audrey : Ancrer sa vie professionnelle au cœur d'une histoire personnelle

Elle est maintenant chef d'entreprise et fière de l'être, Marie-Audrey ! Elle se présente comme « créatrice de valeurs », et a ouvert une galerie d'art qu'elle se plaît à faire grandir. Mais avant d'en arriver là et grâce à son dynamisme et à sa joie de vivre, elle a traversé des périodes bien difficiles et son orientation

n'a pas toujours été aisée. Elle a accepté il y a quelques années de lancer l'association des anciens élèves dans un lycée professionnel parisien pour accompagner tous les jeunes qui passent par le chemin de l'enseignement professionnel, mais surtout pour dynamiser leur parcours et leur transmettre une partie des valeurs qu'elle pense être à associer à un engagement vocationnel authentique.

Marie-Audrey situe le moment de son basculement professionnel lorsqu'elle s'inscrit dans une formation technologique qui va lui permettre de reprendre confiance en elle : *« ça m'a permis de retrouver confiance en moi, et j'en suis sûre aujourd'hui, c'est le lycée qui m'a appris à me connaître, et y a beaucoup aussi, les, les profs, la pédagogie des profs, qui permettent d'être à l'écoute et de dire ce qui est bon pour nous... »*. Derrière son apparence solide et dynamique Marie-Audrey nous rappelle qu'elle a eu besoin à tout moment de prendre de l'assurance en ayant confiance en elle grâce aux regards des autres. Le meilleur moyen pour prendre de l'assurance a été pour elle de s'appuyer sur ses points forts, reconnus par les enseignants afin d'améliorer des fragilités cognitives et émotionnelles qui pouvaient l'empêcher de s'évaluer de façons positives. Elle se souvient de ce que lui disaient des enseignants au cours de sa formation : *« ils savaient nous dire tu es fort dans cette matière là et par contre il faut que tu t'améliores dans telle autre, appuie toi sur ce que tu sais faire »*. Marie-Audrey en suivant ensuite une filière professionnelle supérieure la conduisant au-delà d'un brevet de technicien supérieur va vivre une naissance et une reconnaissance professionnelles. Elle a ainsi découvert au travers de cette formation supérieure ses capacités et ses compétences en particulier dans les domaines commerciaux : *« et, je suis partie 6 mois en Angleterre, et puis je me suis dit bon ben alors très bien 6 mois, je sais apprendre, j'ai appris l'anglais, je reviens à l'école ... et pourquoi pas combiner finalement mon parcours BTS Commercial, et apprendre de l'art culturel »*.

Et c'est ainsi, qu'au cours de sa formation, elle est entrée dans une galerie d'art pour un patron et qu'ensuite elle est devenue son propre patron. Pour arriver à ce statut, il lui a fallu développer, à côté de ses compétences commerciales dont elle était particulièrement fière, des compétences dans le domaine de l'art culturel. C'est dans l'acquisition d'une pluri-compétence recouvrant plusieurs champs professionnels que Marie-Audrey a réussi à se construire des chapitres de vie professionnelle balisée par le plaisir de faire, le plaisir d'être et le plaisir de se sentir à sa place.

« J'ai tout appris en faisant ! » Marie Audrey le répète plusieurs fois dans son entretien. Comme si pour elle, c'est quelque chose de fondamental. Lorsqu'on entend quelqu'un qui annonce qu'il a tout appris en faisant l'on pense tout de suite qu'il est autodidacte. En réalité il s'agit de tout autre chose : les styles de formation développés dans l'enseignement technique et professionnel et vécus par Marie-Audrey, s'inscrivent totalement dans une démarche, où le faire et le dire, l'expliquer et le comprendre se conjuguent de façons harmonieuses. C'est dans ce contexte que Marie-Audrey a pu vivre et ressentir la naissance et le développement d'un projet professionnel, depuis sa conception jusqu'à son évaluation. Marie-Audrey a ainsi pleinement assumée un engagement responsable dans sa formation en lien avec des enseignants qui ont eux-mêmes assumés les leurs, à savoir accompagner les jeunes sur le chemin de leur vocation professionnelle.

Marie-Audrey témoigne de sa reconnaissance à ces enseignants et ces professionnels qui ont accepté de lui confier ses premières missions professionnelles. Pour elle, il ne s'agissait pas seulement d'apprendre à faire un simple geste professionnel ; il s'agissait de lui permettre d'apprendre en prenant une responsabilité. C'est bien ce qu'a voulu dire Marie Audrey quand elle a dit : *« J'ai tout appris en faisant »*. Il y a donc de sa part une grande reconnaissance à ceux qui lui ont fait confiance : les enseignants quand elle était en formation et les adultes qu'elle a rencontrés dans son expérience à l'étranger. Si Marie-Audrey a eu l'idée de devenir son propre patron c'est parce que, dans la première

galerie, un patron lui a fait entièrement confiance. Marie-Audrey dans son entretien aborde la question de la confiance dès les premiers contacts avec les enseignants de la formation professionnelle. Mais on peut observer que toute la construction de son parcours repose aussi sur la « connaissance de soi » et la « confiance en soi ». C'est certainement cela qui lui a donné l'occasion d'entretenir une persévérance et une passion qui mobilise conjointement des compétences cognitives, émotionnelles et relationnelles au service d'une vocation professionnelle reconnue par ses pairs.

Charline : ce que tu sais faire, n'arrête jamais de le faire !

Charline n'excellait dans l'enseignement général que dans une matière : le dessin ! Elle a intégré un BEP métiers de la mode et industries connexes en imaginant qu'il y aurait beaucoup plus de dessin que le travail devant les machines à coudre : *« je m'attendais pas du tout à ça, je m'attendais objectivement à ce qu'il y ait beaucoup plus de dessins et un p'tit moins de matières techniques et appliquées et en fait on se rend compte qu'on apprend des métiers, des métiers au sens large, que ce soit le modélisme, que ce soit le stylisme, et puis aussi tout ce qui peut être bureau d'études, bureau des méthodes bien plus tard »*. Charline a été très vite confrontée au décalage d'image qui existait entre sa formation rêvée et la formation réelle.

Dans son entretien, Charline interpelle l'ensemble des acteurs d'un lycée professionnel. Face à une orientation subie, les métiers associés à la mode font rêver. Il est donc nécessaire de prendre le temps d'accueillir des jeunes en formation. Charline n'oublie pas de préciser que lorsque l'on intègre une formation, on intègre également un champ professionnel et un savoir être professionnel : *« C'est en leur demandant de pratiquer, c'est en leur offrant la possibilité de travailler leur passion, en leur mettant à disposition un outil qui leur permet de s'exprimer, en les mettant en avant. Parce que les jeunes, quand ils choisissent un métier manuel notamment, ils aspirent à exercer, à créer, à réaliser, à avoir ce contact avec la profession, être sur le terrain »*. Charline insiste ainsi sur ce qui a pu lui manquer lorsqu'il lui a fallu gérer un rêve et des réalités : *« il y a parfois des surprises. Ils idéalisent tellement, que quand ils y arrivent, la redondance qu'ils peuvent constater dans certains enseignements pour l'acquisition de techniques, etc... Cela fait un petit peu reculer, réfléchir sur le bien-fondé de leur choix »*. Charline est ainsi en capacité aujourd'hui de penser à ces élèves qui se trouvent « jetés » quelquefois à leur corps défendant dans un nouveau monde : *« Ce qui est important pour moi, c'est que les élèves qui arrivent un peu rétifs par rapport à l'école, sentent enfin que l'école qui leur est proposée n'est là que pour eux et leur réussite, et n'est pas celle de la contrainte qu'ils ont vécue jusqu'à présent. Il ne faut pas oublier que face aux mutations en cours et à venir, ce sont des élèves qui vont être amenés à avoir des parcours qui vont être jonchés de manières très irrégulières de l'obligation de mise à jour de leurs compétences. Cela me semble essentiel de leur redonner le goût d'apprendre »*.

Ce fût le cas pour Charline qui s'est sentie accueillie et qui s'est épanouie dans sa formation. Ce qu'elle raconte ensuite de ce parcours représente un élément fondateur de sa transformation vocationnelle : *« et là en brevet de technicien, donc on rentre vraiment dans le vif du sujet, avec un cahier des charges à remplir avec des clientes, qui sont soit d'extérieur, soit des élèves en interne, et la préparation toujours de ce fameux défilé, qui a lieu tous les deux ans dans le lycée et en dernière année j'ai eu la chance de gagner le prix Coup de Cœur, du parrain à l'époque qui était Monsieur Olivier Lapidus pour la robe de mariée heu que j'ai faite (...) et là je me suis dit mais j'adore, j'adore ce que je fais, j'adore ça c'est super, peut-être aller du côté des robes de mariée où travailler en tant que dentellière.... »* L'organisation d'événements dans les lycées professionnels reste un moyen extraordinaire pour les jeunes de se projeter. Mais surtout le plus important est qu'ils puissent rencontrer des personnalités, des modèles, des mentors de façon à ce qu'ils puissent s'identifier à leur réussite. Charline nous rappelle ainsi : *« s'il*

a réussi, moi aussi je peux le faire !! » La suite du parcours de Charline peut surprendre mais il est parfaitement clair dans son esprit : il s'agit d'acquérir de nouvelles compétences et de poursuivre ses études. Elle prépare un BTS Management des Unités Commerciales en alternance puis une licence professionnelle spécialisée dans les achats... dans le secteur de la mode. Elle va intégrer de belles enseignes comme Balmain ou Vuitton : *« j'ai toujours pas fini avec les études, qu'est-ce que je pourrais faire, je sens que je peux encore aller plus loin au niveau des études parce que ce lycée m'a appris, m'a donné avoir confiance en moi, et que petit à petit par le parcours que j'ai fait, j'ai eue confiance sur ce que je pouvais faire, que ce soit dans l'aspect technique, et dans l'aspect professionnel, le rythme de l'alternance, les stages, les nombreux stages que l'on propose, nous permettent mine de rien d'avoir un pied à l'étrier, et de dire : ok ça je l'ai vue en entreprise, j'ai envie de découvrir encore qu'est ce qui peut y avoir comme postes sous-jacents, d'autres fonctions. »*

Cette reprise de confiance en elle génère chez Charline l'envie de poursuivre et c'est ainsi qu'elle se lance dans un MBA de Marketing. *« Je me donne à fond, j'obtiens mon MBA, je termine mon stage chez Lancel, et là je suis recrutée par un cabinet de recrutement qui me propose tout autre chose de passer chez Fermob. Fermob s'occupe du mobilier de jardin extérieur, et je me dis mais comment, je vais quitter le monde de la mode pour aller vendre des chaises ? Et puis je me dis « tiens, te ferme pas les portes, on sait jamais, peut être que ça pourrait te plaire, peut être que ça pourrait t'apporter autre chose, et puis j'y suis allée, j'ai démarré en tant que commerciale junior, pendant 8 mois ».* Et puis on lui propose de devenir responsable d'un magasin Fermob et donc de vendre du mobilier de jardin. C'est bien loin de la mode Et pourtant : *« indirectement on devient adulte, on commence à devenir adulte, on se rend compte qu'il y a une méthode de travail, y a des techniques, et que en fait n'est pas ici qui veut, voilà, on sort d'ici, on a quelque chose entre les mains, et ça c'est une véritable valeur ajoutée, aujourd'hui à titre personnel, je fais des robes de mariée, je sais à peu près combien d'heure va me demander quand je vais m'engager avec une cliente, ou que ce soit une amie pour lui faire tel ou tel produit, mais quand on arrive ici, on a un peu le côté paillettes des photos de mode, ou des magazines qu'on a l'habitude de consommer, et en fait l'industrie de la mode c'est tout autre chose quand on est acteur, par un point de vue consommateur, et c'est une véritable valeur ajoutée, que de savoir-faire ses propres patrons, acheter des tissus, en faire quelque chose de ses propres mains, c'est quelque chose qui pour moi qui n'a pas de prix. »* Charline veut garder à tout prix le savoir-faire manuel qu'elle a acquis parce qu'elle sait que cette plus-value lui restera toujours et lui permettra toujours d'avoir une avance sur tous les autres.... dans tous les secteurs d'activité.

Hermine : La vie étant ce qu'elle est, pourquoi attendre pour faire ce qu'on aime

C'est la détermination et l'ambition qui pourrait permettre de qualifier Hermine. C'est dans les pays de la Loire qu'Hermine débute une formation à la sortie du collège avec un sentiment d'échec. Le choix d'un BEP industrie de la mode des métiers connexes est rêvé. Pour cela, elle obtient, par défaut, dans sa région d'origine, un bac technologique génie mécanique. L'envie de monter à Paris et ses résultats scolaires jugés satisfaisants lui permettent de faire un BTS métiers de la mode du vêtement et d'en sortir major de promotion. Pourtant, son expérience dans le domaine de la couture ne lui a pas apporté grande satisfaction : *« j'ai fait l'école de la chambre syndicale de la couture parisienne, en alternance, pendant 2 ans, enfin, pour être honnête je ne trouvais pas de travail, j'ai cherché pendant un an, et tout ce qui revenait c'est que je n'avais pas d'expérience ben oui je sors d'école toujours le même problème, et donc j'ai choisie l'option de faire une alternance... ».*

Et parfois le destin s'en mêle, même s'il semble quand même qu'Hermine, major de promotion, sache bien où elle veut aller : *« J'étais chez Bérénice, technicienne produit, enfin je fais un peu plein de choses*

chez eux, d'abord assistante de la directrice de production, puis assistante de collection, enfin au final j'ai fini technicienne produit et donc c'est en alternance que j'ai choisi uniquement pour avoir une alternance et par la suite, du coup j'ai travaillé, ça va j'ai tout de suite trouvé du travail après, la technicienne produit j'ai jamais eu de problème et puis, il y a deux ans jour pour jour ma vie a radicalement changé donc du coup j'ai changé d'orientation et l'enseignement c'est quelque chose qui m'avait toujours plu j'ai toujours dit que je finirai ma carrière dans l'enseignement et puis bon la vie étant ce qu'elle est ; pourquoi attendre de faire ce qu'on aimerait faire plus tard on sait pas ce qu'on sera plus tard donc j'ai quitté mon boulot et j'ai souhaité choisir l'enseignement et j'ai eue de la chance j'ai pu être ; enfin j'ai passé un entretien dans différentes écoles et j'ai même pu choisir l'école que je voulais donc c'est chouette et je suis donc coordinatrice pédagogique donc je suis à temps plein dans une école de mode. Je suis professeur de modélisme pour les 1ères années et en parallèle parce que c'est important pour moi de garder un pied dans le métier parce qu'on est justement ; je suis là pour professionnaliser des étudiantes ; donc je dois être moi-même professionnelle donc je dois être moi-même au courant de ce qui se passe dans le monde professionnel même si ça fait qu'un an c'est pas très loin mais du coup pour garder un pied dedans j'ai gardé des missions free-lance donc je travaille pour des créateurs et je travaille également pour des clientes particulières.. ».

Nous retrouvons chez Hermine une volonté de garder ce savoir-faire manuel et le contact avec la profession comme nous l'avions découvert chez Charline. Toutes deux continuent à faire des vêtements pour des créateurs ou pour des particuliers tout en développant un autre créneau professionnel. Hermine, qui est maintenant devenue enseignante semble vouloir tirer les leçons de son expérience : *« j'ai retenu ce que je n'avais pas aimée chez mes professeurs et ce que j'ai retenu ce que j'avais aimée chez mes professeurs. Du coup j'ai fait ça j'aimais pas quand elles faisaient donc je ne le ferai pas ça. C'était super bien quand elles le faisaient donc je vais faire pareil »*. Lorsqu'on lui demande ce qu'est un bon professeur de modélisme, elle répond ceci : *« justement c'est leurs connaissances professionnelles. Franchement c'était... et puis ce côté très, ce côté professionnel ou on n'était pas pris pour des enfants on était pris pour des jeunes professionnels et ça c'est hyper important d'être considéré tout de suite comme un professionnel même si junior comme un professionnel junior. Mais du coup ça c'était très appréciable et du coup ce que j'aimais moins c'était le côté un peu infantilisant. Mais dans l'ensemble j'ai de très bon souvenirs de ces deux années »*.

Devenue maintenant enseignante de modélisme, Hermine veut retrouver dans son attitude professionnelle les bonnes attitudes des enseignants qu'elle a considérés comme bienveillants. Elle reconnaît également la peur d'avoir les mêmes défauts que certains des enseignants dont elle ne garde pas un bon souvenir. Cependant le parcours d'Hermine qui a toujours voulu devenir enseignante, c'est à la faveur d'un événement personnel extérieur qu'elle décide de faire ce qu'elle a toujours voulu faire : *« la vie étant ce qu'elle est pourquoi attendre pour faire ce que l'on aime... »*.

La question majeure que pose cette situation c'est qu'elle est devenue enseignante sans avoir reçu de formation professionnelle pédagogique. C'est une bonne modéliste certes mais pour qu'elle devienne une bonne enseignante et qu'elle ne reproduise pas les erreurs des enseignantes qu'elle a pu avoir précédemment, une formation pédagogique adaptée semble nécessaire. Lorsque nous interrogeons des responsables des lycées professionnels, cette question de la formation pédagogique revient sans cesse : Ingénierie de la formation, didactique, maîtrise de l'évaluation : voici des postures professionnelles dont la maîtrise est indispensable à un enseignant. Hermine va devoir trouver une formation pédagogique qui soit parfaitement adaptée au type d'enseignement qu'elle va devoir assurer. En effet ce sont des compétences pédagogiques associées à des compétences techniques qui vont lui

permettre d'accompagner les jeunes dans le développement de leurs engagements vocationnels. Hermine va donc intégrer des dispositifs de formation spécialement adaptés à des enseignants qui sont déjà en poste ce qui lui permettra donc de faire évoluer sa pédagogie dans le sens du développement des compétences des jeunes.

Un grand nombre d'enseignants des matières professionnelles dans les lycées professionnels sont issus, comme Hermine d'un parcours que beaucoup ont qualifié d'atypique. Les jeunes que nous rencontrons dans les lycées professionnels ont le sentiment de vivre quelque chose d'exotique par rapport à ce que vivent leurs camarades dans les filières classiques générales. Certains jeunes après avoir connu bien des péripéties dans leur orientation se tournent vers l'enseignement professionnel. Dans celui-ci, l'expérience exotique des enseignants opère un rapprochement avec les élèves. C'est un peu comme s'il était indispensable d'avoir vécu l'expérience du rejet des filières générales et de la recherche par tâtonnements de sa propre vocation professionnelle, pour être un bon enseignant auprès de ces jeunes adolescents en situation si délicate.

Petit à petit les jeunes, comme Hermine, découvrent l'exotisme comme le définit Victor Segalen dans son essai sur l'exotisme : « L'exotisme n'est autre que la notion du différent ; la perception du divers ; la connaissance de quelque chose qui n'est pas soi-même ; et le pouvoir d'exotisme qui n'est que le pouvoir de concevoir autre » (Segalen, 1986). Ils découvrent alors même qu'ils n'y étaient pas préparés que la notion d'exotisme existe partout dans le monde et qu'ils en font eux même l'objet. L'exotisme est présent dans tout l'espace et le temps qui nous entoure. Alors pourquoi ne pas le reconnaître, pourquoi ne pas mettre au cœur de nos pédagogies « le divers » ?

Conclusion

Ainsi, à travers les itinéraires de ces cinq élèves devenus des professionnels reconnus, il apparaît que ces jeunes devenus engagés dans un parcours vocationnel reconnaissent et acceptent les saveurs du différent, la perception du divers et la connaissance de quelque chose qui n'est pas tout à fait soi-même et qui est néanmoins une partie de soi-même. L'élève en devenant porteur du pouvoir d'exotisme qui n'est que le pouvoir de se concevoir autre, découvre ainsi, même s'il n'y était pas préparé que la notion d'exotisme existe partout dans le monde professionnel. Seule la révélation du différent, la découverte des exotismes permet en effet de construire un avenir inattendu, là où l'engagement vocationnel d'une personne influence l'ad-venir d'une culture professionnelle.

Lorsqu'un avenir inattendu éclaire l'itinéraire scolaire d'un élève, trois questions permettent à un enseignant d'identifier les effets de la double reconnaissance des compétences personnelles d'un élève sur le devenir de son équilibre professionnel.

- Existe-t-il des styles d'évaluation à valoriser dans l'enseignement technique et professionnel ?
- De quelles façons se mettent en place des situations d'évaluation auprès des jeunes, dans le but de développer chez eux des compétences adaptées à l'émergence de leur engagement vocationnel ?
- De quelles façons les motivations hédoniques et eudémoniques des adolescents sont-elles sollicitées lors de leurs vies scolaires, surtout lorsque ceux-ci ont l'impression de subir leurs orientations scolaires et de ne pas ressentir encore les dynamiques vocationnelles qui sont à l'œuvre lors de leur passage de l'adolescence vers l'âge adulte (Seligman, 2006) ?

Deux thèmes majeurs sont plus particulièrement adjacents à ces questions :

- 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 qui rendent consistants son 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 (Tognon, 2016).

A partir de ces deux thèmes, 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 en effet pas toujours prêtes à les accepter. Elles ont néanmoins la responsabilité d'accepter que l'émergence d'une vocation professionnelle puisse devenir un chemin d'accomplissement personnel pour un élève et un chemin d'écologie organisationnelle pour les institutions scolaires qui s'intéressent aux environnements psychologiques propices à l'épanouissement d'une personne en formation. Pour cela, il appartient à un enseignant de trouver sa place pour entendre ce qu'exprime un élève : d'une part, ce qui le rend conforme à des attentes scolaires et professionnelles adjacentes et d'autre part ce qui le rend singulier au regard de ses trajectoires scolaire et professionnelle qui ne sont pas prévues *a priori* (Usclat, 2015). C'est en effet, la prise en compte de cette singularité qui permettra à un élève de se positionner comme acteur et auteur de ses transformations, face à un environnement professionnel qui devient significatif pour lui. (Jorro, 2015). Alors, un élève pourra conjuguer en toute sécurité l'émergence d'une pensée réflexive, l'irruption d'un sentiment de compétence et la consolidation d'un sentiment de reconnaissance dans un espace culturel d'appartenance (Bourgeois, 2010). La pratique enseignante pourra alors prendre les atours d'une chorégraphie assumée par l'enseignant lui-même (Oser et Baeriswyl, 2001). C'est en devenant chorégraphe d'une partition qu'il accepte de ne pas mettre totalement en scène que l'enseignant deviendra l'acteur et l'auteur d'un jeu émotionnel qui lui permettra de (re)découvrir le plaisir d'enseigner (Visioli, Petiot et Ria, 2015) et de relever les défis de l'apprentissage informel (Schurugansky, 2007).

Bibliographie

- Bourgeois, E. (2010). Evaluation et développement professionnel. Un couple impossible ? Tensions, dispositifs, perspectives. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 265-270). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation, *Revue Française de Pédagogie*, 190, 41-50.
- Oser, F.K. et Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of teaching : Brinding instructions to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 1031-1065). Washington, DC : AERA.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation, *Education et Didactique*, 3, 123-140.
- Schurugansky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue Française de Pédagogie*, 160, 13-27.
- Segalen, V. (1986). *Essai sur l'exotisme*. Paris : Librairie Générale Française.
- Seligman, M. (2006). Breaking the 65 Percent Barrier. In: M. Csikszentmihalyi & I. Selega Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living. Contribution to Positive Psychology*, (pp. 230-236). Oxford : Oxford University Press.
- Tognon, G. (2016). *La démocratie du mérite*. Trocy : Edition de la Revue Conférence.
- Usclat, P. (2015). Quand le care rapproche ce qu'en éducation la compétence éloigne, *Le Télémaque*, 48, 89-104.

Valet, A. et Meziani, M. (2017). Anthropologie capacitaire au prisme du handicap. Aspects culturels, techniques et politiques, *Recherches & éducatives, HS*, 53-65.

Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'éducation physique et sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner, *Movement & Sport Sciences*, 88, 21-34.

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

Mots-clés : multilinguisme, compréhension, mathématiques

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), en particuliers dans les pays où la langue de l'enseignement des mathématiques n'est pas la langue maternelle d'une partie des élèves. Cette question est particulièrement cruciale pour le Luxembourg où le système scolaire est marqué par son caractère multiculturel et multilingue (De Abreu, Hornung, & Martin, 2015). À l'école primaire (Weth, 2015), les élèves scolarisés au Luxembourg suivent leur scolarité en allemand et au secondaire (Hu, Hansen-Pauly, Reichert, Ugen, 2015), la langue d'enseignement 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 ?

L'étude réalisée exploite les données du panel 2010 (élèves de 3^{ème} année scolarisés en 2010 et entrés en 9^{ème} en 2016) et du panel 2014 (élèves de 1^{ère} année scolarisés en 2014 et entrés en 3^{ème} 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 1^{ère}, 3^{ème} et 9^{ème} années d'étude (Martin, Ugen, & Fischbach, 2015). L'objectif principal des ÉpStan est de fournir aux décideurs politiques, aux écoles, ainsi qu'aux élèves et à leurs parents des données fiables et objectives sur les compétences acquises par les élèves à des moments clés de leur scolarité. Les « ÉpStan » testent les compétences telles qu'elles sont définies dans les standards d'enseignement luxembourgeois en mathématiques (1^{ère}, 3^{ème} et 9^{ème} années), compréhension orale du luxembourgeois (1^{ère} année), en compréhension de l'oral et de l'écrit en allemand (3^{ème} année) et en compréhension de l'écrit en allemand et en français (9^{ème} année). Ces mêmes élèves sont également questionnés sur leur arrière fond socio-culturel (SES), sur leur langue maternelle et sur leur statut migratoire. L'étude de ces deux panels permettent de comparer les résultats de ces deux cohortes, c'est-à-dire de mesurer le niveau des acquis des élèves « à l'heure », c'est-à-dire des élèves n'ayant jamais redoublés, à différents moments de leur scolarité.

Dans cette communication, nous examinons l'effet des variables : langue parlée à la maison lorsque cette dernière n'est pas la langue d'enseignement, statut socio-économique, contexte migratoire sur la performance mathématique des élèves.

Les résultats exploitant les données du panel 2014 montrent que dès le début de l'école primaire les statuts SES, migratoire et langagier impactent la performance mathématique. Ceux du panel 2010 vont dans le même sens lorsqu'il s'agit de la transition primaire-secondaire. En résumé, l'exploitation de ces données révèle que **même pour les élèves « à l'heure » au Luxembourg**, leur performance en mathématiques et de surcroît leur orientation scolaire restent fortement influencées par le degré de maîtrise de la langue d'enseignement. Il en ressort que maîtriser la langue d'enseignement est un enjeu fondamental pour la réussite scolaire. Sachant que la réussite scolaire impacte le parcours scolaire et le devenir ultérieur des élèves, les implications de ces résultats pour les apprentissages scolaires seront discutées.

Bibliographie

- Engel de Abreu, P., Hornung, C., & Martin, R. (2015). Wie lernen Kinder Sprachen ? Überlegungen zu Spracherwerb und Alphabetisierung in Luxemburg aus der Sicht der Kognitionswissenschaften [Comment les enfants apprennent-ils la langue ? Réflexions sur l'acquisition langagière et l'alphabétisation du point de vue des sciences cognitives.]. In Lenz, T., & Bertemes, J. (Hrsg.) *Bildungsbericht Luxemburg 2015-2 : Analysen und Befunde*.
- Hu, A., Hansen-Pauly, A-M., Reichert, M., & Ugen, S. (2015). Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen [Le multilinguisme dans les écoles secondaires au Luxembourg]. In Lenz, T., & Bertemes, J. (Hrsg.) *Bildungsbericht Luxemburg 2015-2 : Analysen und Befunde*.
- Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (Eds.). (2015). *Épreuves Standardisées : Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013 [Épreuves Standardisées : School monitoring for Luxembourg. National report 2011 to 2013]*. Esch/Alzette : University of Luxembourg, LUCET.
- Sfard A. (2013) « Almost 20 years after : Developments in research on language and mathematics. Review of J. N. Moschkovich (ed.) (2010) Language and mathematics education : Multiple perspectives and directions for research » – *Educational Studies in Mathematics* 82, 2 (331-339).
- Weth, C. (2015). Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen, [Le multilinguisme dans les écoles primaires au Luxembourg]. In Lenz, T., & Bertemes, J. (Hrsg.) *Bildungsbericht Luxemburg 2015-2 : Analysen und Befunde*.

Session 4

Atelier A.2.7

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

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

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

***École nationale de statistique et d'analyse de l'information⁶⁸, France*

****Université de Mons, Belgique*

Mots-clés : évaluation en langue, accent, fonctionnement différentiel des items

Introduction

Dans un test de langue standardisé à vocation internationale, la question des accents utilisés dans les bandes son qui sont diffusées aux candidats est loin d'être anodine. Elle soulève des questions de désirabilité sociale, d'équité et de standardisation. L'introduction ou non de messages oraux comportant des accents particuliers dépend bien entendu de l'objectif du test, de son usage par les prescripteurs et du ou des publics ciblés. Les choses se compliquent lorsqu'un même test est utilisé pour des enjeux différents et/ou par des prescripteurs de pays différents ayant une langue en partage. Des tensions apparaissent alors, compte-tenu de la multiplicité des publics et des usages du test.

Cette question se pose notamment pour le Test d'évaluation de français - TEF (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006 ; 72-74, Pons & Karcher, 2006). Si le TEF a été conçu à l'origine pour répondre à une demande et aux besoins d'écoles de commerce françaises qui accueillaient de nombreux étudiants étrangers, il est aujourd'hui fortement utilisé dans le cadre de démarches d'immigration au Canada ou au Québec.

Jusqu'à récemment, le TEF comportait exclusivement des bandes son à l'accent réputé « neutre », comme celui souvent proposé dans les méthodes d'enseignement/apprentissage éditées à France à l'attention d'un public allophone. Cet accent « standard » du TEF, qui s'inspire du « français des médias » pour les monologues ou interviews, est cependant souvent perçu comme un accent « français » par la société civile au Canada et au Québec et par les candidats qui passent le test sur place. Ce sentiment était renforcé par le manque de référents culturels nord-américains (références monétaires, géographiques, sportives...) dans les textes composant le test.

La Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France a aisément pu diversifier les référents culturels francophones, les questions du test ne portant pas sur ces spécificités régionales qui « habillent » le texte. Elle a en revanche souhaité limiter dans un premier temps le recours à des accents variés, pour mesurer l'effet qu'ils pouvaient avoir sur la compréhension par des candidats issus de zones géographiques différentes. L'introduction d'un accent même modéré est en effet susceptible de modifier la difficulté de la compréhension d'un message (Ockey & French, 2014), notamment pour les candidats ayant un niveau de compétence peu élevé.

La question de l'impact de l'accent sur la compréhension de messages en langue française par des allophones a jusqu'à présent été peu investiguée. Les cadres auxquels le TEF fait référence, que ce soit le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000) ou les Niveaux

⁶⁸ Cette communication fait suite à un stage de deuxième année réalisé par Mariam Bourras au sein de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France.

de compétences linguistiques Canadiens (Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, 2012), sont eux-mêmes assez peu diserts sur la question des accents. On trouve davantage de références dans la littérature anglophone où la question s'étend à l'usage d'accents de locuteur non-natifs anglophones dans des tests de compréhension en langue anglaise (Abeywickrama, P., 2013 ; Harding, L. 2011).

Dans le cadre de cette étude, nous avons mis à profit la présence de quelques messages à l'accent québécois dans les derniers questionnaires de l'épreuve de compréhension orale du TEF. Les données des épreuves des dernières années ont donc été analysées pour mesurer l'impact éventuel de la différence d'accent (québécois versus « standard ») sur les performances des candidats provenant des différentes régions du monde et passant le test dans l'objectif d'étudier en France ou d'immigrer ou de rester durablement au Canada ou au Québec. L'hypothèse émise par les concepteurs du test était que 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).

L'objet de l'étude est d'analyser les réponses aux items de deux catégories principales de population (ceux qui ont passé le test au Canada et ceux qui l'ont passé en France), pour voir si les items à l'accent québécois ont tendance à favoriser certains groupes de population par rapport à d'autres, étant donné le résultat global à l'épreuve de ces candidats. Il s'agit donc de détecter un éventuel fonctionnement différentiel (FDI) de ces items (Camilli et Shepard, 1994), qui pourrait apparaître en faveur des candidats passant le TEF au Canada. Nous avons pour cela mobilisé différentes méthodes d'analyse du fonctionnement différentiel des items telles qu'implémentées dans la librairie difR (Magis et al., 2010).

La question de l'impact de l'accent sur la compréhension en langue étrangère dans la littérature scientifique

La question même de ce que constitue un accent est loin d'être triviale. Selon Raymond Renard (1979), « acoustiquement, l'accent est lié essentiellement à la variation d'intensité de la voix, bien que la durée, la hauteur et/ou le timbre puissent également jouer un rôle compensatoire ». D'autres chercheurs insistent sur sa dimension sociolinguistique (Fries & Deprez, 2003) et le fait que l'accent puisse être défini comme la façon dont le langage parlé d'un locuteur diffère de la variété locale du groupe d'individus qui l'écoute et de l'impact de cette différence sur les différents interlocuteurs (Derwing & Munro, 2009).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues ne propose pas de définition de ce qui constitue l'accent. Il y fait cependant référence dans certains descripteurs de certaines échelles. En compréhension générale de l'oral, il introduit la notion d'accent au niveau B1+ (sur une échelle allant de A1 – utilisateur élémentaire, à C2 – utilisateur expérimenté), en indiquant qu'à ce niveau l'apprenant « Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, **à condition que** l'articulation soit claire **et l'accent courant** » et au niveau C1 qu'il « Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine **mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier** ».

De même la question de l'accent, dans les « profils de compétence pour la compréhension de l'oral » des Niveaux de compétences linguistiques Canadiens (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2012), n'est évoquée qu'à partir du niveau 8 (soit à la fin du stade II – Intermédiaire, de l'échelle à 12 niveaux des NCLC). On peut y lire « Suit des conversations rapides entre locuteurs natifs **qui n'ont pas un accent prononcé** et n'emploient pas de régionalismes », et ce n'est qu'à partir du niveau 9 (soit au

début du stade III – Avancé) que la performance globale mentionne « **Peut comprendre certains accents régionaux** et des régionalismes ».

Selon ces référentiels, la présence d'accents est donc susceptible d'être un frein à la compréhension de textes oraux pour les locuteurs de niveau élémentaire ou intermédiaire d'une langue, ce qui peut encourager les concepteurs de tests à réserver l'utilisation d'accents variés aux questions de niveau le plus élevé. Mais ce qui constitue un accent familier pour un candidat diffère selon qu'il réside dans un pays francophone d'Afrique, d'Asie, d'Europe ou d'Amérique du Nord, ou dans un pays non francophone. Réserver l'utilisation d'accents variés aux questions de niveau le plus élevé ne risque-t-il au contraire pas d'être inéquitable envers les candidats moins familiers de l'accent « standard » du test ? Dans un monde globalisé, la capacité à comprendre des locuteurs à l'accent varié ne doit-elle pas faire partie du construit d'un test de compréhension orale ?

La question fait débat dans le monde anglophone et s'étant même au-delà, certains chercheurs s'intéressant à l'usage d'accents non-anglophones dans des tests de compréhension en langue anglaise (Harding, L. 2011). Plusieurs études ont été menées en ce sens et conduisent à des résultats qui peuvent paraître contradictoires mais sont peut-être dus aux contextes expérimentaux. Ainsi, alors qu'Abeywickrama (2013) rapporte l'absence d'effet de l'accent utilisé (américain, chinois, coréen ou sri-lankais) sur les résultats à un questionnaire de compréhension délivré à des étudiants brésiliens, coréens et sri-lankais, Major et al. (2002) montrent, dans leur étude, que les résultats de candidats natifs et non-natifs se sont avérés plus faibles lorsque ces candidats ont été exposés à des locuteurs non-natifs de langue anglaise.

Gary Ockey et Robert French (2014) ont proposé une méthode pour établir une relation éventuelle entre l'intensité d'un accent et la compréhension du message, d'une part, et entre la familiarité avec un « type » d'accent et la compréhension du message, d'autre part. Ils ont construit une échelle d'intensité de l'accent (« Strength of Accent Scale ») qu'ils ont utilisée auprès d'une centaine d'étudiants et d'enseignants d'établissements américains pour classer 20 locuteurs anglophones selon l'intensité de leur accent. Ils ont ensuite retenu 9 locuteurs (un américain, quatre anglais et quatre australiens) dont l'accent était d'intensité variable pour proposer 9 versions parallèles d'un même texte oral représentatif d'une section du TOEFL iBT (monologue de 686 mots portant sur un thème de sciences naturelles), associées aux 6 mêmes questions de compréhension. Les candidats d'une cohorte entière du TOEFL iBT (21 726 candidats provenant de 148 pays différents) se sont vu attribuer aléatoirement une de ces versions et ont répondu (pour un quart d'entre eux) à un questionnaire portant sur leur familiarité avec l'accent utilisé. Cette étude a permis de montrer que les résultats étaient, à l'exception d'un locuteur, d'autant plus faibles que l'intensité de l'accent du locuteur (qualifié par des personnes résidant aux États-Unis) était élevée. Elle a aussi mis en évidence un lien entre la familiarité avec l'accent du locuteur et la performance aux questions de compréhension portant sur ce texte. Quoique limités, ces effets sont apparus alors que seuls des accents modérés ont été pris en considération dans l'étude.

L'analyse du fonctionnement différentiel des items à l'accent québécois du TEF

Si la présence d'un accent même modéré est susceptible de modifier la compréhension d'un texte oral par les candidats selon leur familiarité avec le type d'accent en question, alors les effets de la présence de quelques items à l'accent québécois devraient être perceptibles en comparant les réponses aux items des candidats passant ce test au Canada à ceux des candidats passant ce test en France, dans un autre pays francophone ou dans un pays non francophone. A performance égale au test, les candidats familiers avec l'accent québécois (approximés dans cette étude en considérant les candidats ayant

passé le test sur le territoire canadien) devraient mieux réussir les items à l'accent québécois que les autres.

Ainsi, en analysant la présence d'un éventuel fonctionnement différentiel des items selon la variable « groupe d'appartenance », en prenant comme groupe focal les candidats ayant passé le test au Canada et comme groupe de référence les candidats ayant passé le test en France, il devrait être possible de mettre en évidence l'effet de la familiarité avec l'accent québécois sur la réussite aux items de compréhension de textes énoncés avec cet accent. Nous définissons ici avec Bertrand et Blais (2004) le fonctionnement différentiel d'un item le cas où « deux sujets d'habileté égale mais appartenant à des groupes distincts ont une probabilité différente de réussir l'item ».

Il existe cependant un nombre important de méthodes différentes de détection du fonctionnement différentiel des items, dont un bon nombre sont décrites dans Bertrand et Blais (2004). 9 de ces méthodes sont implémentées dans la librairie difR (Magis et al., 2010). Ces différentes méthodes ne donnent cependant pas toujours les mêmes résultats et il est d'usage d'en convoquer plusieurs pour parvenir à une meilleure interprétation des données.

Pour notre étude, nous avons retenu les méthodes suivantes :

- La méthode Mantel-Haenszel (Holland et Thayer, 1986), méthode non paramétrique parmi les plus répandues pour la détection de FDI uniformes (cas où une différence probabilité de réussite dans la même direction peut être constatée indépendamment du score de référence des individus) ;
- Une méthode basée sur la régression logistique (Clauser et Mazor, 1998), qui permet de détecter des items présentant un DFI uniforme ou non uniforme (cas où le signe de la différence des probabilités de réussite peut varier selon le score de référence des individus) ;
- Une méthode basée sur la théorie de réponse aux items. Parmi les méthodes paramétriques proposées dans la librairie difR, nous avons choisi la méthode de Lord (Raju et al., 1995), en l'appliquant à un modèle à 1 paramètre, les méthodes alternatives conduisant à des erreurs ou à l'absence de convergence des calculs.

La librairie difR propose par ailleurs des règles d'interprétation comparables pour l'interprétation des résultats. Elle fournit une information sur la significativité des statistiques, puis classe l'effet selon sa taille en référence aux catégories A, B et C définies initialement par ETS pour la méthode de Mantel-Haenszel (Zwick and Ercikan, 1989). Lorsque la statistique est significative, la catégorie A correspond à un FDI négligeable, la catégorie B à un FDI modéré et la catégorie C à un FDI sévère (Bertrand et Blais, 2004).

Nous avons considéré les résultats à 4 versions récentes du Test d'évaluation de français (intitulées ci-après version 1 à 4) comportant chacune 3 ou 4 questions associées à des messages à l'accent québécois (sur 50 questions se rapportant à des messages allant au-delà d'une phrase courte). Le tableau 1 présente la répartition géographique des effectifs des candidats à ces tests. Si pour la version 1 et 2 les effectifs entre les groupes Canada et France sont comparables, on constate un déséquilibre dans le cas des versions 3 et 4.

Tableau 1 : répartition géographique des candidats selon le lieu de passation de l'épreuve, en nombre d'individus

	Canada	France	Autre pays francophone	Reste du monde
Version 1	720	715	1703	1058
Version 2	589	520	1162	635
Version 3	1032	499	1373	351
Version 4	1640	778	2203	891

Le TEF ayant plusieurs usages, nous n'avons considéré dans cette étude que les candidats inscrits dans un processus de mobilité (pour des études en France, pour l'accès au territoire ou la résidence au Canada ou au Québec). Ces différents publics sont relativement comparables tant d'un point de vue sociologique qu'en termes de niveau de langue (un niveau au moins égal à B2 étant en général requis pour leur mobilité). La figure 1 représente la densité du score de compréhension orale des candidats au TEF de l'année 2017 selon le lieu de passation du test.

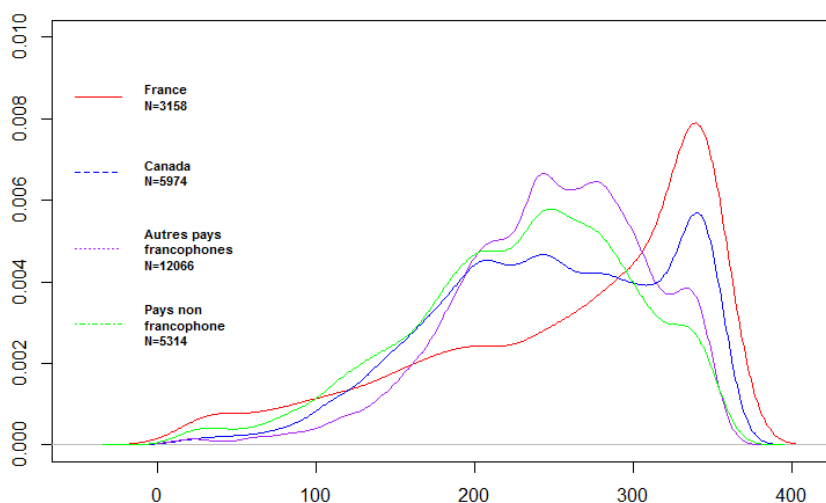


Figure 1 : répartition par score des candidats au TEF ayant un projet de mobilité selon le pays de passation des épreuves.

Résultats

Une analyse du fonctionnement différentiel des items a été menée pour chacune des quatre versions de l'épreuve de compréhension orale, en considérant comme groupe de référence les candidats ayant passé le test en France et comme groupe focal ceux qui l'ont passé au Canada. Le tableau 2 présente, pour chacune des versions de l'épreuve et pour chacune des méthodes utilisées, le nombre d'items pour lesquels le test est significatif, indépendamment de la taille de l'effet.

Tableau 2 : nombre de cas significatifs par version, pour chaque méthode

	Mantel-Haenszel	Régression logistique	Lord (1PL)
Version 1	10	12	8
Version 2	12	11	14
Version 3	11	25	18
Version 4	20	37	22

Les résultats montrent, pour la plupart des méthodes, que nombre d'items détectés comme présentant un FDI va croissant avec le déséquilibre entre les effectifs des deux groupes. Cela est particulièrement visible pour la méthode de régression logistique, qui est réputé sensible au nombre de sujets dans chacun des groupes (Bertrand et Blais, 2004). Le tableau 3 présente le nombre de ces items qui appartiennent à la catégorie B (taille d'effet modérée) ou C (taille d'effet sévère) et sont donc susceptibles d'être problématiques.

Tableau 3 : nombre d'items présentant un DIF modéré ou sévère selon chacune des méthodes utilisées

	Mantel-Haenszel	Régression logistique	Lord (1PL)
Version 1	6	0	8
Version 2	8	1	14
Version 3	8	0	13
Version 4	11	1	12

Les résultats montrent cette fois-ci, dans le cas de la méthode de régression logistique, que la quasi-totalité des items dont la statistique est significative sont associés à une taille de catégorie A (négligeable), même lorsqu'une approche libérale est retenue pour la définition des seuils⁶⁹. Cette méthode étant sensible au nombre de sujets dans chacun des groupes, Bertrand et Blais (2004) proposent de procéder au déploiement du diagramme en boîte et moustaches des valeurs du khi-carré, puis de comparer la valeur du khi-carré des items dont la valeur statistique est significative à l'écart interquartile, pour les répartir dans les catégories A, B et C. Cela ne conduit pas à une augmentation notable du nombre d'items des catégories B et C. Il semble donc que la méthode de régression logistique, du moins tel qu'implémentée dans la librairie difR, ne soit pas adaptée à notre étude.

Les méthodes de Mantel-Haenszel et de Lord donnent des résultats plutôt concordants, mais force est de constater que très peu des items ainsi étiquetés sont des items à l'accent québécois. En effet, sur les 10 items à l'accent québécois répartis dans les différentes versions (3 de ces items étaient présents dans les versions 1 et 2), seuls 3 ont été détectés comme présentant un fonctionnement différentiel modéré ou sévère par l'une ou les deux méthodes. Le tableau 4 rapporte les résultats des traitements pour les items à l'accent québécois pour chacune de ces deux méthodes.

⁶⁹ Il existe en effet deux propositions très différentes pour délimiter les catégories A, B et C pour la méthode de régression logistique (celle formulée par Jodoin et Gierl, 2001 et celle proposée par Zumbo et Thomas, 1999).

Tableau 4 : nombre d'items présentant un DIF modéré ou sévère selon chacune des méthodes utilisées

		Mantel-Haenszel	Lord (1PL)
U2347-1	Version 1	n.s.	n.s.
	Version 2	n.s.	n.s.
U2347-2	Version 1	n.s.	n.s.
	Version 2	n.s.	n.s.
U2754	Version 1	B***	B***
	Version 2	B**	n.s.
U729-1	Version 3	B**	C***
U729-2	Version 3	n.s.	n.s.
U4153.4	Version 3	B*	B**
U4046-1	Version 4	n.s.	n.s.
U4046-2	Version 4	n.s.	n.s.
U1846	Version 4	n.s.	n.s.

n.s. Valeur non significative

* Valeur significative à $p < .05$

** Valeur significative à $p < .01$

*** Valeur significative à $p < .001$

L'item U2754, utilisé dans les versions 1 et 2, présente un fonctionnement différentiel modéré très significatif dans la version 1, mais seule la méthode de Mantel Haenszel détecte un FDI significatif pour la version 2. L'item 4153 présente également un fonctionnement différentiel selon les deux méthodes. Le cas des items U729-1 et U729-2 est singulier. Ces deux items se rapportent en effet à une même bande son, le premier item ayant pour objectif de déterminer la nature du message (amical, familial, professionnel ou publicitaire) et le second portant sur l'information transmise. Il semblerait que la présence d'un accent québécois n'ait pas favorisé la compréhension du message par les candidats d'un des deux groupes mais davantage la compréhension de la relation sociale entre les interlocuteurs.

Pour faciliter l'interprétation du fonctionnement différentiel, on peut tracer, sur un même graphe, le pourcentage de réussite des candidats de chaque groupe selon le score total. La figure 2 présente cette information pour l'item U729-1. Compte-tenu des effectifs somme-toute limités, le pourcentage de réussite a été déterminé non pas pour chacun des scores possibles, mais par intervalle de 5 points (et pour les intervalles regroupant au moins 10 individus). On constate que, en dépit de l'accent québécois, ce sont les candidats ayant passé le test en France qui, à score total équivalent, ont mieux réussi cet item.

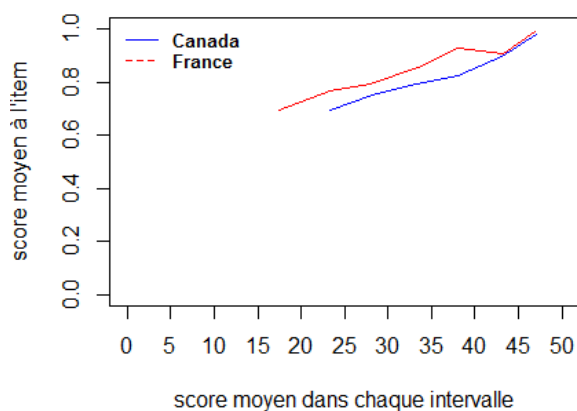


Figure 2 : pourcentage de réussite de l'item U729-1 par les candidats du Canada et de France selon leur score total au test

On peut s'interroger sur la présence éventuelle d'un trait culturel dans le ton employé ou la formule d'adresse, qui aurait tendance à favoriser les candidats résidant en France, mais on s'attendrait alors à retrouver ce résultat en comparant les résultats obtenus par les autres groupes de population. La situation n'est cependant pas si nette au regard de la figure 3. Si les candidats ayant passé le test dans d'autres pays francophones ont clairement sous-performé à cet item, ce n'est pas le cas des candidats ayant passé le test dans un pays non francophone. Faut-il en déduire une plus proximité culturelle entre la France et ces pays non francophones très divers qu'avec le Canada ?

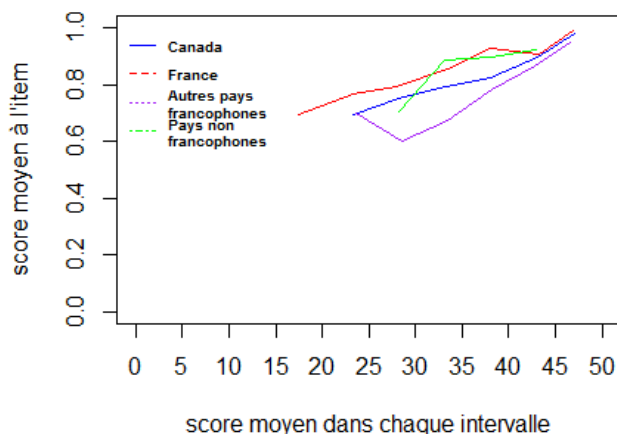


Figure 3 : pourcentage de réussite de l'item U729-1 pour chacune des catégories de population

Le cas le plus net concerne l'item U2754 (Cf. figure 4), qui semble avantager les candidats résidant au Canada, tant pour la version 1 que pour la version 2. Pourtant, comme le montre la figure 5, les probabilités de réussite des autres catégories de population sont très proches de celles qu'on constate pour les candidats résidant au Canada (Cf. figure 4). Ce seraient donc surtout les candidats passant le test en France qui seraient désavantagés par ce message à l'accent québécois (mais pas par les précédents), contrairement à l'ensemble des candidats.

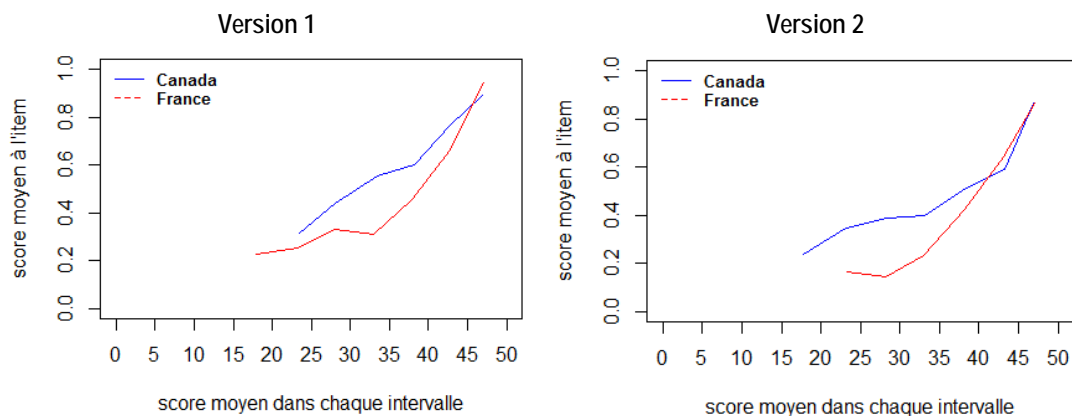


Figure 4 : réussite comparée de l'item U2754 par les candidats ayant passé le test au Canada ou en France, pour les versions 1 et 2 de l'épreuve de compréhension orale

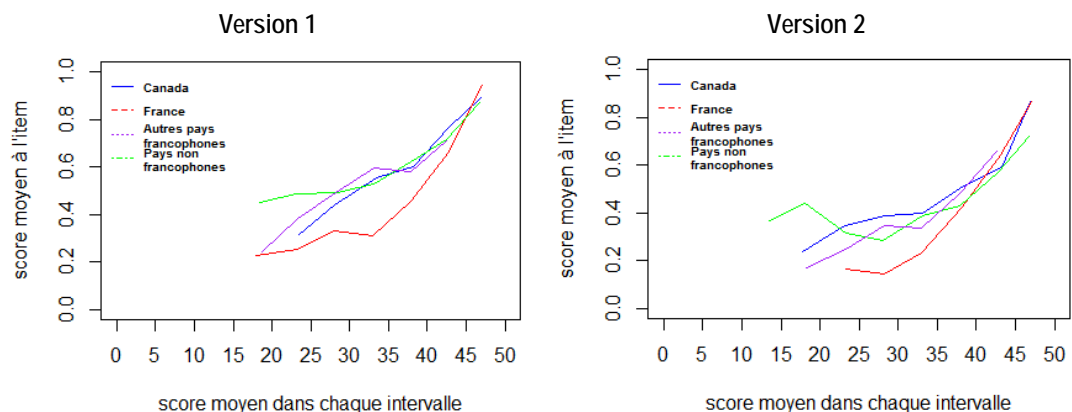


Figure 5 : réussite comparée de l'item U2754 par les différentes catégories de candidats

Enfin, l'item U4153.4 présentait un FDI modéré selon les deux méthodes. La figure 6 confirme un léger avantage pour les candidats résidant au Canada par rapport aux candidats résidant en France, mais pas d'avantage net par rapport aux candidats résidant dans un autre pays francophone. Pour les candidats résidant dans un pays non francophone, ce sont les plus faibles qui semblent être comparativement désavantagés par cet item.

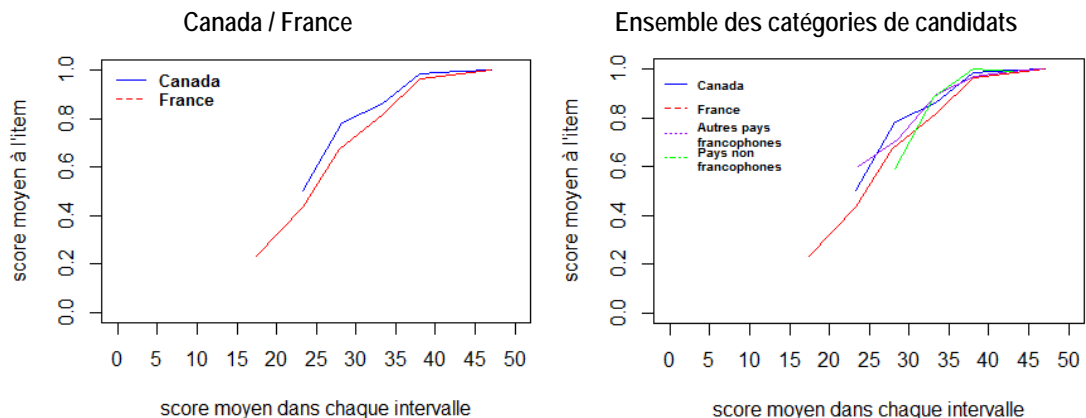


Figure 6 : réussite comparée de l'item U4153.4 par les différentes catégories de candidats

Quand on considère les autres items pour lesquels les méthodes détectent un fonctionnement différentiel, cela rajoute à la confusion, puisque certains de ces items semblent favoriser les candidats résidant au Canada alors que c'est l'accent « standard » du test qui est utilisé. D'autres items à l'accent standard sont réussis de manière similaire pour des candidats de même niveau général résidant au Canada, en France ou dans un pays non francophone mais clairement mieux réussis ou davantage échoués par les candidats résidant dans un autre pays francophone.

Discussion

Au vu de ces résultats contrastés, il semble que l'accent ne joue qu'un rôle limité dans les différences de compréhension d'un message du TEF selon que les candidats résident au Canada ou en France. Sur les dix items portant sur un message à l'accent québécois, seuls 3 présentent statistiquement un fonctionnement différentiel, dont un semblant favoriser les candidats passant le test en France. Par ailleurs, certains items à l'accent « standard » du TEF semblent favoriser les candidats passant le test au Canada. Il y a donc probablement d'autres facteurs intervenant dans la compréhension orale d'un message qui contribuent au fonctionnement différentiel des items et la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats d'une analyse du fonctionnement différentiel des items.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces résultats, qui s'accordent peu avec la littérature de référence. D'une part l'accent utilisé était modéré et restait dans l'esprit de l'accent « standard » du TEF, prenant pour référence l'accent des médias internationaux. D'autre part, ce sont principalement des monologues courts qui ont été utilisés dans ces versions du test. Des résultats différents pourraient apparaître sur de longues interviews. Enfin, la population qui passe le test a en général un niveau B1+ ou supérieur : l'effet potentiel de l'accent sur des candidats de niveau élémentaire ne peut donc pas être analysé.

Cela est rassurant au sens que le standard utilisé dans le TEF en termes d'accent n'a apparemment pas de conséquences fâcheuses sur la compréhension des messages oraux par les candidats qui seraient liées au pays de résidence. Peut-être est-ce simplement dû au fait que, compte-tenu des enjeux pour les candidats, ces derniers se familiarisent avec l'accent utilisé lors de leur préparation au test. Cependant ce standard gagnerait sans doute à évoluer pour être plus représentatif de la diversité francophone, tout en conservant sa référence aux médias internationaux par souci de compréhensibilité. Compte-tenu du fait que la grande majorité des candidats ont pour objectif de s'installer durablement au Canada, au Québec ou en France, il ne semble pas absurde d'intégrer une part significative d'items à

l'accent québécois dans le test. Cela permettrait d'accroître la validité d'usage des résultats du test dans les procédures d'immigration canadiennes et québécoises par une prise en considération de la capacité à comprendre des messages oraux énoncés avec un accent canadien modéré, susceptible de favoriser l'insertion sociale. Au-delà de ces deux accents, le test gagnerait à représenter plus largement la francophonie en introduisant une plus grande variété de référents culturels, tant à l'écrit qu'à l'oral. Les candidats au TEF sont répartis dans plus d'une centaine de pays et peuvent être en contact avec différentes variétés locales de la langue française, qui en font sa richesse. Encore faut-il être en mesure de proposer un échantillonnage satisfaisant de cette diversité dans le test.

Conclusion

Dans la présente étude, nous avons cherché à mesurer l'impact éventuel de la présence de messages audio présentant un accent québécois modéré sur la compréhension orale de candidats selon leur lieu de résidence (Canada ou France). Nous avons pour cela mobilisé différentes méthodes de détection du fonctionnement différentiel des items.

Les résultats contrastés semblent montrer que, dans les conditions d'enregistrement du Test d'évaluation de français (TEF) et pour le public concerné, la familiarité avec l'accent ne constitue pas un déterminant majeur de la compréhension orale des textes. Des études s'appuyant sur des principes différents mériteraient d'être entreprises pour confirmer cette impression.

Une première approche serait de présumer l'existence d'une deuxième dimension dans les données liée à la présence des items à l'accent québécois, puis de confirmer ou d'infirmer la présence de cette dimension en appliquant un modèle de réponses aux items à deux dimensions (où seuls les items à l'accent québécois seraient concernés par cette deuxième dimension). Une autre façon d'analyser la dimensionnalité serait d'appliquer la méthode non paramétrique de Stout (1987, 1990) au moyen du logiciel DIMTEST.

Une seconde approche serait de proposer un devis expérimental où des messages seraient enregistrés avec des accents différents et où ces différentes versions seraient proposées de façon aléatoire aux candidats. La possibilité de mise en œuvre d'une telle expérimentation reste à confirmer.

Quoiqu'il en soit, tout être humain a sa façon propre de prononcer, d'articuler et de marquer phonétiquement ses propos. La capacité à traiter un message oral pour le comprendre implique de s'adapter aux particularités phonétiques de l'interlocuteur. Il semble donc pertinent d'inclure une variété d'accents dans un test de langue, plutôt que de promouvoir un accent particulier au motif qu'il constituerait le « standard » du test. C'est probablement davantage les choix retenus pour l'échantillonnage de ces accents qui doivent être questionnés, au regard de la vocation du test et des usages qui sont faits des résultats.

Bibliographie

- Abeywickrama, P. (2013). Why Not Non-native Varieties of English as Listening Comprehension Test Input ? *RELJ Journal* 44(1), p. 59-74.
- Adank, P., Evans, B. G., Stuart-Smith, J., & Scott, S. K. (2009). Comprehension of familiar and unfamiliar native accents under adverse listening conditions. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 35(2), p. 520-529.
- Bertrand, B. et Blais, J. G. (2004). *Modèles de mesure. L'apport de la théorie des réponses aux items*. Sainte Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Camilli, G. et Shepard, L.A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Clauser, B.E. et Mazor, K.M. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement : Issues and Practices, printemps*, p. 31-44.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Derwing, T.M. et Munro, M.J. (2009). Putting accent in its place : Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching* 42(4), p. 476-490.
- Fries, S. et Deprez, C. (2003). L'accent étranger : identification et traitement social en France et aux États-Unis. *Français : variations, représentations, pratiques* (éds. Jacqueline Billiez & Didier de Robillard), *Cahiers du français contemporain*, n°8, Lyon : ENS Éditions.
- Harding, L. (2011). *Accent and Listening Assessment : A Validation of the Use of Speakers with L2 Accents on an Academic English Listening Test*. Franckfurt am Main : Peter Lang.
- Holland, P.W. et Thayer, D.T. (1986). Conditional association and unidimensionality assumption in monotone latent variable models. *The Annals of Statistics*, 14, p. 1523-1543.
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2012). Niveaux de compétence linguistiques canadiens : français langue seconde pour adultes. Ottawa : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.
- Magis, D., Beland, S., Tuerlinckx, F. and De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42, p.847-862.
- Major, R. C., Fitzmaurice, S. F., Bunta, F., Balasubramanian, C. (2002). The Effects of Nonnative Accents on Listening Comprehension : Implications for ESL Assessment. *TESOL Quarterly Vol. 36*(2), p. 173-190.
- Noël-Jothy & Sampsonis (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Ockey & French (2014). From One to Multiple Accents on a Test of L2 Listening Comprehension. *English Publications 83*. Oxford University Press.
- Pons, S. et Karcher, G. (2006). *TEF 250 activités*. Paris : Clé International.
- Raju, N.S., van der Linden, W.J. et Fleer, P.F. (1995). IRT-based internal measures of differential functioning of items and tests. *Applied Psychological Measurement*, 19(4), p. 353-368.
- Renard, R. (1979). La méthode verbo-tonale de correction phonétique. Centre International de Phonétique Appliquée – Mons. Paris : Didier Érudition.
- Zwick, R. et Ercikan, K. (1989). Analysis of Differential Item Functioning in the NAEP History Assessment. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 26 (1), p. 55-66.

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

Mots-clés : compétences en lecture, habitudes de lecture, arrière-fond socio-culturel

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 (SES), de leur langue maternelle, de leur statut de migration, ou du genre. Sachant que la formation scolaire peut influencer de manière cruciale sur le parcours de vie ultérieur, il importe de clarifier quelles pourraient être d'autres caractéristiques qui interagiraient avec les variables pré-mentionnées, qui aideraient, premièrement, à mieux saisir le pourquoi de ces différences, et, deuxièmement, à élucider quelles mesures de soutien pourraient être adoptées. Si l'on focalise sur les compétences en lecture, les chercheurs recourent parfois aux habitudes de lecture des élèves en supposant que la fréquence de lecture puisse avoir un

impact important sur leur niveau de lecture. Souvent, cependant, on ne s'intéresse qu'à la fréquence de lecture en général, tout en négligeant que l'effet des habitudes de lecture sur les compétences puisse différer, premièrement, en fonction du genre de texte qui est lu, et, deuxièmement – et ce surtout dans un contexte sociétal caractérisé par une grande hétérogénéité au niveau des langues parlées – en fonction de la langue dans laquelle les élèves ont l'habitude de lire.

Au Luxembourg – le pays où la présente étude a été menée – deux langues, l'Allemand et le Français, occupent une place prépondérante dans le système scolaire. Il importe donc que les élèves aient suffisamment de connaissances linguistiques en oral et en écrit dans ces deux langues pour qu'ils puissent au mieux suivre les cours scolaires.

Des études nationales dont les Épreuves Standardisées (ÉpStan, cf., p.ex., EMACS, 2011), montrent que beaucoup d'adolescents atteignent un bon, voire excellent niveau en compétence de lecture, et ceci non seulement dans une langue, mais dans ces deux langues (Hu, Hansen-Pauly, Reichert & Ugen, 2015). Cependant, depuis un certain temps, la proportion d'élèves sachant lire à un niveau minimal dans les deux langues est en baisse.

Par ailleurs, les élèves ayant de vraies difficultés dans la maîtrise d'une, ou même des deux langues sont majoritairement ceux issus de milieux socio-économiques défavorisées, parlant une autre langue à la maison que celles enseignées à l'école, ou ceux ayant un arrière-fond d'immigration. Dans quelle mesure, ces différences entre les élèves du Luxembourg peuvent-elles être expliquées, non seulement sur la base de ces caractéristiques socio-culturelles, mais en considérant aussi les habitudes de lecture des élèves en dehors de l'école ? Ou, autrement dit, des élèves issus du même contexte socio-culturel, mais différant en matière d'habitudes de lecture, différent-ils aussi par rapport à leurs niveaux de compétence en lecture ?

Dans la présente étude, nous exploitons les données des élèves du grade 9 de l'enseignement secondaire, issues des ÉpStan de l'année scolaire 2016/2017. Tous les élèves ont participé à des tests standardisés, administrés sur ordinateur, en mathématiques, ainsi qu'en lecture de textes français et allemands. En outre, ces mêmes élèves ont été questionnés sur leur arrière-fond socio-culturel, ainsi que sur leurs habitudes de lecture en dehors de l'école. Plus précisément, les questions posées dans ce contexte demandaient d'indiquer à quelle fréquence ils lisaient différents types de textes, dont des magazines, des journaux, des histoires, des bandes dessinées, mais aussi des textes en format numérique tels que des courriels, des textes de forums en ligne, des messages courts, ou des textes dans des jeux de vidéo. De même, pour chacun de ces types de texte, ils ont été questionnés sur la langue dans laquelle ils préfèrent lire ces textes.

De manière générale, 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 clarifient cependant davantage l'effet différentiel des variables du SES, de la langue maternelle, du statut migratoire et du sexe en les mettant en relation avec les habitudes de lecture des élèves. Elles mettent en évidence que surtout le fait et la fréquence de lire des textes narratifs tels que des histoires, romans ou récits, impacte sur les compétences de lecture, et ce même si on prend en compte les variables d'arrière-fond des élèves.

La discussion des résultats mettra l'accent, d'abord sur l'importance de la lecture et les possibilités de stimuler la motivation de lecture auprès des jeunes, mais aussi et surtout 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

Mots-clés : compétence scripturale, comparaison intergenre, écriture

Problématique

Les prescriptions officielles des programmes scolaires du Québec, à l'instar de celle du reste de la francophonie (Chervel, 1977), ont depuis longtemps réservé dans les cursus une place prépondérante à l'enseignement de la langue française. Par ailleurs, si on se réfère aux différentes enquêtes portant sur les pratiques effectives depuis l'instauration du ministère de l'Éducation (Bibeau, Paret, Lessard et Therrien, 1987 ; Chartrand, 2013, Patrice, 1978), les enseignants ont fait la part belle aux pratiques visant l'apprentissage explicite des connaissances relatives à la langue, en particulier aux connaissances grammaticales inhérentes - ou non - au développement de la compétence à écrire.

Depuis le tournant du XXI^e siècle, cette place est d'autant plus justifiée par les recherches sur les différentes littératies, où l'accent est entre autres mis sur l'importance de développer une compétence à écrire pour permettre d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser (Grenier, Jonse, Strucker, Murray, Gervais & Brink, 2008). La compétence à écrire joue aussi un rôle essentiel pour la future intégration sociale et économique des apprenants (Aase, Fleming, Ongstad, Pieper et Samihaian, 2009 ; Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012 ; Nadeau et Fisher, 2006), ce qui confirme la priorité donnée à l'enseignement de la langue commune dans une perspective de démocratisation de l'enseignement (MELS, 2012).

Les finalités de la compétence à écrire ici énumérées rendent d'autant plus important de se pencher sur les performances d'écriture des garçons, dont la moyenne se situe systématiquement plus bas que celle des filles tant dans les épreuves nationales (MELS, 2012) qu'internationales (DIEPE, 1995). Une analyse longitudinale permet de constater une sous-performance constante et significative des garçons, en particulier aux critères langagiers.

Plusieurs pistes ont été explorées pour expliquer cet écart, et nous pouvons grossièrement distinguer celles cognitivistes (Hyde, 2014) de celles socioéducatives (Booth, Elliot-Jones et Bruce, 2009).

Cadre conceptuel

Nous nous inspirons du modèle du groupe DIEPE (1995) pour conceptualiser la compétence scripturale à l'aide de trois grandes composantes : les processus d'écriture, le produit (le texte) et le scripteur (Vincent, Marcotte et Gagnon-Bischoff, soumis).

Le processus d'écriture a été largement étudié (Piolat, 2004), mettant en évidence différentes phases récursives et des processus cognitifs auxquels le scripteur doit faire appel. Les connaissances, les savoir-faire ainsi que les caractéristiques conatives (représentations, attitudes et motivation) de ce dernier influencent largement la performance scripturale, selon leur nature, mais aussi selon la capacité du scripteur à les solliciter (Reuter, 1996). Finalement, les caractéristiques du produit - le texte, la situation de communication (scolaire-extrascolaire, formelle-informelle) et les savoirs (relatifs à l'objet, au genre

textuel, aux connaissances à convoquer, etc.) – influencent la compétence scripturale. L'évaluer nécessite donc la prise en compte de tous ces éléments, ce qui ne peut être fait par la simple analyse d'une performance scripturale.

Objectif

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats de deux études qui permettent de comparer selon les sexes la dynamique des compétences scripturales, en insistant sur la mobilisation des aspects langagiers en contexte d'écriture.

Nous pourrions par la suite discuter des résultats en analysant parallèlement les caractéristiques des deux appareillages méthodologiques, leur intérêt et leurs limites.

Démarche

D'une part, nous avons évalué les stratégies et les performances d'élèves lors de rédactions de textes libres, données secondaires issues d'une recherche portant sur les effets d'un dispositif de formation en grammaire rénovée auprès notamment d'enseignants de 1^{re} secondaire (David, Durand, Giguère, Lefrançois, Legendre, *et al.*, FRQSC 2011-2014). À l'aide de crayons numériques (Smartpen), les élèves (12-13 ans) (N=36) avaient à produire un texte libre avec verbalisation concurrente à la tâche. Les conditions de production étaient annoncées aux scripteurs au début de la tâche.

D'autre part, nous présenterons les résultats préliminaires d'une recherche (Vincent, FRQSC 2016-2019) qui vise spécifiquement à comparer la compétence scripturale de garçons et de filles de 1^{re} secondaire. Les élèves de 1^{re} secondaire (12-13 ans) (N=36) étaient invités dans un premier temps à répondre à un questionnaire relativement à leurs représentations de différents aspects de contexte (école, communauté, classe) et de composantes de la compétence scripturale (lexique, grammaire, écriture, etc.). Dans un deuxième temps, une performance d'écriture (texte descriptif de lieu) avec verbalisation concurrente était filmée.

Traitement des données

Nous avons codifié les prestations (analyse vidéographique) selon cinq variables : 1) le temps consacré à chaque phase du processus d'écriture ; 2) les composantes de celles-ci 3) le nombre de réflexions et stratégies d'écriture ; 4) la nature de celles-ci ; 5) l'efficacité de ces dernières sur la performance scripturale. Nous avons aussi codé les performances (analyse des rédactions) selon trois variables : 1) la longueur des textes ; 2) le nombre d'erreurs commises ; 3) la catégorie grammaticale des erreurs, en nous inspirant de la taxonomie de Boivin et Pinsonneault (2014). Dans le cadre spécifique de la seconde étude, nous avons également ajouté les codifications (format de réponse de type Likert) relativement aux représentations et attitudes.

Les résultats ont été analysés par différents tests statistiques paramétriques, soit des tests-T pour échantillons indépendants (garçons-filles/étude 1-étude 2) et des analyses de covariances (coefficient de corrélation de Pearson).

Résultats anticipés

Si nous anticipons des différences entre garçons et filles, nous croyons qu'à l'instar de la plupart des études s'étant intéressées aux distinctions intersexes à l'écrit, les variances quant aux performances seront extrêmement étendues – tant pour les garçons que pour les filles. Les distinctions pourraient davantage être notables relativement aux stratégies utilisées. De plus, ces dernières varieront probablement selon le contexte de la recherche et la tâche d'écriture. Finalement, nous croyons que les représentations des élèves seront plus évocatrices que le sexe pour expliquer les distinctions, ce qui

soutiendrait l'hypothèse d'une différence intergenre acquise plutôt qu'une autre biologique, où on observerait un développement distinct des capacités cognitives, comme la mémoire de travail.

Cette communication devrait contribuer à la fois à la compréhension de la compétence scripturale des élèves du secondaire et à la réflexion quant aux appareillages méthodologiques utilisés dans ce domaine de recherche.

Références

- Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I., & Samihiaian, F. (2009). L'écriture. In J. C. Beacco, M. Byram, M. Costeet, & M. Fleming (Eds.), *Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques*.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C., & Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*.
- Booth, D., Elliot-Jones, S., & Bruce, F. (2009). *Boys' Literacy Attainment : Research and Related Practice*.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L., & Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle de la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français* (168), 86-88.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire : ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français* (Vol. 394). Paris : Payot.
- Fleuret, C., & Montesinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Grenier, S., Jonse, S., Strucker, J., Murray, T. S., Gervais, G., et Brink, S. (2008). Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture. Ottawa : Statistique Canada Ressources humaines et Développement social Canada.
- Groupe, D. (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hyde, J. S. (2014). Gender Similarities and Differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373-398. DOI:10.1146/annurev-psych-010213-115057
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle - la comprendre et l'enseigner* (Vol. Gaëtan Morin éditeur). Montréal : Chenelière Éducation.
- Patrice, Y. (1978). L'enquête sur la pédagogie du français au Québec (école primaire, 5-8 ans) II. *Québec Français*, 29, 50-52.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, *Linx* [En ligne], 51. URL : <http://linx.revues.org/174> ; DOI:10.4000/linx.174
- Québec. Comité d'experts sur l'apprentissage de, l. é. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture. Deuxième rapport d'étape*.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.

Session 5

Atelier A.2.8

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, Sciences de l'éducation, Liban

Mots-clés : BEP, inclusion scolaire, évaluation inclusive

L'évolution de l'école vers la philosophie de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers [BEP] en classe ordinaire est un long processus qui demande un travail d'équipe et une gestion administrative, ainsi qu'un changement des attitudes et des comportements du personnel de l'école, des élèves, des parents et de l'ensemble de la communauté. En effet, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage étaient la plupart du temps exclus du système régulier d'enseignement, et parfois de l'école. La question que nous posons alors dans cette communication met en relief l'effet de l'évaluation inclusive sur le développement des compétences de ces élèves, et l'importance du dispositif d'évaluation utilisé à cet usage.

Il y a près de 60 ans déjà, la communauté internationale reconnaissait un droit à l'éducation pour tous avec l'adoption de différentes conventions internationales. Au Liban, en 1981, deux écoles ont lancé le projet d'intégration scolaire, et depuis 1990, plusieurs écoles privées accueillent des enfants à BEP, en dépit de l'inexistence, à l'échelle nationale, d'orientations explicites à ce sujet, ou d'un modèle de référence clair pour l'éducation inclusive au Liban (NIP, 2005).

La notion de BEP (*special educational needs*) rassemble les élèves ayant besoin d'une adaptation de l'enseignement du fait d'une déficience motrice et/ou sensorielle, d'un trouble ou d'un retard mental, mais aussi tous les élèves qui, du fait de leurs difficultés, peuvent se trouver exclus des parcours ordinaires de scolarisation (Thomazet, 2006). De plus, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, elles conduisent ces élèves vers des dispositifs ségrégatifs.

Le concept d'inclusion scolaire ne signifie pas uniquement un placement physique de l'élève, mais il exige des modifications et des adaptations au niveau de tout le système scolaire, pour permettre l'épanouissement de toutes les capacités des apprenants et leur intégration sociale, en dépit de leurs différences interindividuelles (Ainscow, 2005). La pierre d'assise de ce concept est l'ouverture (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011 ; Shapiro, 1999) au changement, à une nouvelle façon d'organiser l'école, à la prise en charge de nouveaux rôles, aux avis des différents intervenants et à la différence dans la façon de concevoir l'apprentissage, la réussite, la qualification et la diplomation.

Notamment, l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des moyens d'évaluation variés et adaptés (Falvey & Givner, 2005 ; Mitchell, 2005, 2008 ; Paré & Trépanier, 2010 ; Roach, 2001 ; Vienneau, 2002). L'école inclusive répond au mieux aux besoins de chaque élève. Un Projet Éducatif Individualisé, élaboré en la présence et la participation de tous les partenaires concernés, mettra en œuvre l'évaluation inclusive au sein de l'enseignement ordinaire en proposant une méthode d'évaluation qui vise à accompagner les élèves dans leurs apprentissages. L'objectif général est de promouvoir l'inclusion de tous les élèves présentant un risque d'exclusion, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers.

La réussite de ce projet nécessite une évaluation adéquate aux besoins de l'enfant et une bonne connaissance de ses capacités et de ses compétences. Selon Sands, Kozleski & French (2000), Weber (1997), ces connaissances permettront aux enseignants, aux différents intervenants et aux parents d'élaborer et d'ajuster les objectifs généraux et spécifiques du projet, afin de mieux encadrer l'enfant et de lui donner les moyens nécessaires pour s'intégrer socialement dans la classe régulière.

L'expérience abordée dans cette étude est vécue au Liban dans une institution spécialisée dans l'accueil et le suivi des enfants et des adolescents présentant un trouble du spectre autistique (TSA), le North Autism Center – NAC, fondé en 2010, suite à une étude régionale approfondie qui a montré la quasi-absence des structures accueillantes des personnes à besoins spéciaux. Suite aux nombreuses demandes d'admission, cette institution a élargi ses capacités pour accueillir un plus grand nombre d'enfants pouvant bénéficier d'un projet d'inclusion scolaire dans une école régulière. De ce fait, le NAC et deux écoles régulières se sont mis d'accord pour implanter un projet d'inclusion scolaire qui puisse évaluer constamment les performances des élèves à BEP. La démarche suivie par les partenaires, afin d'inscrire les élèves dans ce projet, est pilotée par une équipe de travail ayant pour mission de planifier et de réaliser l'inclusion scolaire, selon les étapes suivantes explicitées dans un document écrit, à partir duquel les deux partenaires (NAC et école régulière) approuvent leur consentement :

- Mener un entretien préliminaire entre le psychologue du centre et les parents et faire remplir l'anamnèse.
- Établir une évaluation diagnostique à travers la passation de différents bilans.
- Mener un entretien entre la direction de l'école et les parents.
- Remplir d'une façon régulière par les éducatrices concernées, le responsable du projet d'inclusion et les différents intervenants, une grille d'observation et d'évaluation qui permettra de suivre l'évolution de l'élève, de connaître ses besoins, d'observer ses difficultés et de mettre en place les outils et moyens nécessaires pour accompagner son cheminement,
- Faire des réunions de coordination avec les différents intervenants hors de l'école,
- Mettre en œuvre un PEI, considéré comme un dispositif d'évaluation utilisé par l'équipe du NAC.

Le PEI précise dans sa première partie les informations générales concernant l'élève : date de naissance, diagnostic, médicaments administrés... Dans sa deuxième partie, il explicite les Services fournis par l'équipe pluridisciplinaire du NAC (prise en charge en orthophonie, orthopédagogie, psychomotricité...). Il est également divisé en domaines de travail (comportement, communication, autonomie, notions didactiques...) précisant le niveau actuel de performance fonctionnelle incluant les forces et les besoins. Pour chaque domaine, les aménagements introduits sont précisés : adaptations du support, du temps, de la quantité des notions, du mode de communication, du mode de transcription... De plus, le PEI précise les moyens d'évaluation de l'élève (observation, analyse basée sur le curriculum libanais, tests et évaluations, participation et travail en classe et bulletin scolaire adapté ou régulier). Ce PEI est conçu en étroite collaboration avec les parents, considérés comme partenaires, et évalué à trois moments précis de l'année scolaire. Il est constamment révisé par l'équipe pluridisciplinaire lors des réunions de coordination régulières.

Références bibliographiques

Ainscow T. (2005). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation à l'école*. Traduction de Robert Doré et Yves Dubuc. Montréal : Les Éditions de la collectivité.

- Falvey, M. A. & Givner, C. C. (2005). What is an inclusive school ? In R. A. Villa & J. S. Thousand (ed.), *Creating an inclusive school* (2e éd., pp. 1-11). Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development.
- Mitchell, D. (2005). Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (ed.), *Contextualizing inclusive education : Evaluating old and new international perspective* (pp. 1-21). Abingdon : Routledge.
- NIP, N. i. (2005). Le handicap et l'intégration au Liban. Lebanon.
- Paré, M. & Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd., pp. 287-306). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Ramel, S. & Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 1-5.
- Roach, V. (2001). Foreword. In C. M., Jorgensen (éd.), *Restructuring high schools for all students, taking inclusion to the next level* (pp. xv-xx). Baltimore, MD : Brookes.
- Sands D.J., Kozleski E.B. et French N.K. (2000). *Inclusive Education for the 21st Century*, Belmont, CA, Wadsworth/Thomson Learning.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs*. New York : RoutledgeFalmer.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 257-286.
- Thomazet S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 257-286.
- Weber J. (1997). « Teacher support in mainstreaming deaf and hard of hearing students in rural Saskatchewan, Canada : A pilot project », *CAEDHH Journal La Revue ACESM*, 23(1), P. 40-48.

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

Mots-clés : contexte langagier, réussite en mathématiques, tests standardisés

Depuis longtemps, l'importance de la langue dans l'enseignement des mathématiques a été soulignée par les chercheurs (p.ex. Aiken 1972). Cependant, l'influence exacte de la langue sur l'acquisition des mathématiques et la performance des élèves reste à éclaircir. Le fait de considérer l'influence des compétences langagières sur les performances en mathématiques est particulièrement important dans un pays multilingue comme le Luxembourg. Dans les écoles du Luxembourg, le luxembourgeois, ainsi que l'allemand et le français sont utilisés en tant que langues d'enseignement.

Le Luxembourg est un pays qui a 3 langues officielles (luxembourgeois, français, allemand), qui sont également employées dans le système éducatif. Tandis que le luxembourgeois est la langue officielle de l'école maternelle, on constate que l'allemand prend plus d'ampleur à l'école primaire ; tout l'enseignement primaire se fait en allemand et le français est enseigné comme une langue vivante. L'usage du français comme langue d'enseignement se fait graduellement au secondaire, notamment au cours de mathématiques où l'enseignement ne se fait plus en allemand mais en français dès la première

année. Au sein de ce multilinguisme national, la population du Luxembourg devient de plus en plus hétérogène au niveau linguistique : 58% des élèves parlent une autre langue que le luxembourgeois à la maison (MENJE 2017). Jusqu' à présent, quatre groupes linguistiques, c'est-à-dire le luxembourgeois (combiné avec l'allemand), le portugais, le français et le slave du sud, comprenant un nombre d'élèves suffisant pour des analyses, sont pris en considération dans le rapport des épreuves standardisées nationales luxembourgeoises, les ÉpStan (Muller et al. 2015).

Les résultats issus d'études nationales et internationales, comme les épreuves standardisées nationales (ÉpStan) ou PISA (Martin, Ugen & Fischbach, 2015 ; SCRIPT & LUCET n.d.) révèlent une interaction entre l'arrière-fond langagier, le statut socio-économique (SES) et la réussite en mathématiques. Lors des études ÉpStan et PISA, en outre des mesures de compétences en mathématique et en langues, des informations sur l'arrière-fond des élèves (langagier, socio-économique).

Les analyses de PISA et des ÉpStan indiquent que l'arrière-fond des élèves a un impact considérable sur leur performance en mathématiques, en particulier leur arrière-fond linguistique et socio-économique. Dans le système scolaire luxembourgeois, les élèves, qui parlent une des langues nationales à domicile, ont de meilleures performances en mathématiques comparés aux élèves qui parlent à domicile soit le portugais soit une des langues ex-yougoslaves. On constate également une corrélation entre SES et performance (Muller et al. 2015). En effet, on peut s'attendre à ce que des élèves ayant un SES plus élevé obtiennent des résultats plus élevés. Il est important de noter que souvent certains facteurs coïncident : le SES moyen des élèves qui parlent une des langues nationales à la maison est plus élevé que le SES moyen de ceux qui parlent majoritairement d'autres langues à la maison (p.ex. portugais, slave du sud) (Muller et al. 2015).

L'analyse de PISA 2012 met en évidence l'impact de la langue du test sur la performance en mathématiques pour les différents groupes linguistiques. En tenant compte du SES et de la compréhension de l'écrit de la langue du test en mathématiques, la différence de performance en mathématiques pour les différents groupes linguistiques décroît, voire même disparaît (Ugen et al. 2013).

On peut constater plusieurs différences entre les études PISA et les ÉpStan. Alors que PISA est une épreuve internationale, administrée tous les 3 ans chez des adolescents de 15 ans, indépendamment de leur niveau d'études, les ÉpStan ont lieu au niveau national chaque année dans la 1^{ère}, 3^e, 5^e, 7^e et 9^e année d'études. L'épreuve en 9^e année est à un âge comparable à l'épreuve PISA, la compréhension de l'écrit en allemand et en français ainsi que les mathématiques sont évalués. Tout au long de l'épreuve en mathématiques des ÉpStan, les élèves peuvent changer de langue et alterner librement entre le français et l'allemand, tandis que lors de l'épreuve PISA, la langue est fixée au début du test (allemand ou français au choix de l'élève).

Dans cette étude, nous nous penchons principalement sur la question de l'importance du choix de la langue de test lors de l'épreuve en mathématiques et sur l'interaction complexe entre la performance en mathématiques (majoritairement allemand ou français), la performance en compréhension de l'écrit (allemand et/ou français) et de l'arrière-fond langagier des élèves (luxembourgeois/allemand, français, portugais et slave du sud et luxembourgeois/allemand-français, luxembourgeois/allemand-portugais et luxembourgeois/allemand-slave du sud). Nous effectuerons différentes analyses de régression, en fonction des variables : compréhension de l'écrit, arrière-fond langagier et SES. Nous démontrons 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 SES.

Références

- Aiken, L. R. (1972). Language factors in learning mathematics. *Review of Educational Research*, 42(3), pp. 359-385.
- Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (Eds.) (2015). *Épreuves Standardisées : Bildungsmonitor for Luxemburg – Nationaler Bericht 2011-2013* (pp. 35-58) Esch/Alzette : LUCET.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Ed.) (2017). *Chiffres Clés de l'Éducation nationale – statistiques et indicateurs 2015/2016*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Retrieved from : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2015-2016/15-16.pdf>
- Muller, C., Reichert, M., Gamo, S., Hoffmann, D., Hornung, C., Sonnleitner, P., Wrobel, G., & Martin, R. (2015). Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes. In Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (Eds.), *Épreuves Standardisées : Bildungsmonitor for Luxemburg – Nationaler Bericht 2011-2013* (pp. 35-58) Esch/Alzette : LUCET.
- SCRIPT & LUCET (eds.). (n.d.). PISA 2015. Luxembourg : MENJE. Retrieved from : <http://www.pisaluxembourg.lu/>
- Ugen, S., Martin, R., Böhm, B., Reichert, M., Lorphelin, D., & Fischbach, A. (2013). Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, SCRIPT & Université du Luxembourg, Unité de Recherche EMACS (Eds.), *PISA 2012 – Nationaler Bericht Luxemburg* (pp. 100-113).

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

Mots-clés : centre d'évaluation, migration, diversité

La migration mondiale change la composition des sociétés européennes, résultant en une grande diversité culturelle. Les résultats des études internationales comme PISA montrent que, comparés aux autochtones, les jeunes issu(e)s de la migration sont désavantagés quant à leurs succès éducatifs et professionnels. De plus, des études empiriques sur les conceptions de talent montrent que malgré quelques points communs (dont le potentiel intellectuel), les cultures diverses mettent l'accent sur différents aspects (voir, par exemple, Phillipson & McCann, 2007, pour un nombre de conceptions de différentes cultures et différents pays).

Cela a des implications pour l'évaluation et donc pour l'identification du potentiel, car un talent n'est reconnu que dans une culture qui l'apprécie. Le système éducatif se concentre plutôt sur les déficits

perçus que sur les points forts des étudiants. Il est donc concevable que les jeunes issu(e)s de la migration aient des points forts non reconnus, ni par leurs éducateurs ni par eux-mêmes. Un exemple est leur plurilinguisme : Dans l'école ou dans les entreprises, ils ont rarement la chance que leur capacité de parler plus d'une langue soit appréciée. À l'école, les étudiants bilingues peuvent même souffrir de désavantages en ce qui concerne leur achèvement scolaire (par exemple, van Risfeld et al., accepté). Dans un pays comme le Luxembourg, où le bi- ou même plurilinguisme est la règle plutôt que l'exception, c'est un problème de grande importance pratique.

Pour cette raison, le projet de recherche présenté ici a pour but d'aider les jeunes futurs employés à reconnaître leurs qualités et potentiels issus de leurs expériences dans plus d'une culture. La recherche tente de répondre aux questions suivantes : (1) Quels talents, potentiels, capacités ... perçoivent les employeurs dans les jeunes issu(e)s de la migration ? (2) Comment peut-on aider ces jeunes à prendre conscience de leurs points forts et donc à apprécier leur multiculturalisme comme une ressource ? (3) Comment peut-on sensibiliser les employeurs potentiels aux potentiels particuliers de ces jeunes ?

Pour répondre à la première question, nous avons réalisé cinq entrevues avec 8 décideurs et autres personnes ayant affaire avec des jeunes issu(e)s de la migration et des réfugié(e)s dans des contextes professionnels pour connaître leurs perceptions de potentiel en général et en relation avec la performance professionnelle en plus que leurs idées sur les potentiels spécifiques de ce groupe. Méthodiquement, l'évaluation du matériel linguistique combinait la catégorisation déductive (basée sur d'autres résultats empiriques) et inductive (basée sur les réponses elles-mêmes). Les analyses qualitatives démontrent une grande intersection entre les potentiels généraux et spécifiques aux personnes issues de la migration. Les potentiels généraux incluent la capacité à résoudre des problèmes, l'ouverture d'esprit, la résistance au stress et aux pressions extérieures, l'adaptabilité, la motivation et la capacité de s'exprimer verbalement. Ce que les employeurs potentiels perçoivent comme spécifique aux personnes issues de la migration et de la fuite, c'est leur multilinguisme, une « force intérieure », leur flexibilité et leur capacité particulièrement prononcée de s'adapter. En somme, ils différencient peu entre les deux groupes. Les résultats quant à l'identification sensitive à l'arrière-plan culturel sont mixtes ; en tout cas, une identification et un développement individuels de potentiels paraît nécessaire. Concernant l'adéquation de la méthode des centres d'évaluation, les opinions sont aussi mixtes (aussi).

La deuxième question sera résolue par des centres d'évaluation sensibles à la migration couramment en évaluation formative. On présentera d'abord les tâches que les jeunes doivent faire : une présentation bilingue d'eux-mêmes, une « colocation interculturelle » avec des conflits qu'il faut résoudre et un entretien simulé avec un des observateurs du centre d'évaluation où ils présentent leurs points forts du point de vue multiculturel. En plus, le centre d'évaluation comprend un questionnaire standardisé sur les intérêts professionnels, fondé sur le modèle de Holland.

Théoriquement, l'évaluation repose sur les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) : le niveau réactions, qui représente l'évaluation affective, et le niveau apprentissage, représentant ce que les participants ont appris. Dans un premier pas de l'évaluation formative, nous avons donné des questionnaires à 14 participants et trois observateurs de l'intervention. En plus, les observations de trois responsables du centre d'intégration communal de Soest, où l'intervention avait lieu. Les résultats des questionnaires révèlent de nombreuses idées pour améliorer les centres d'évaluation qui peuvent être classifiées en quatre catégories : la valeur diagnostique des tâches, le temps nécessaire, la sensibilité des tâches à la migration et la clarté/transparence de l'intervention. Les conséquences pour le futur développement de l'intervention sont (1) de réduire le nombre de tâches et

d'en modifier une (la simulation d'un entretien), (2) de faire une nouvelle catégorisation des tâches restants en termes des compétences mesurées, (3) de modifier les tâches afin qu'elles soient plus sensibles à la migration, et (4) d'ajouter une rencontre d'une personne responsable pour l'organisation et les participants avant le centre d'évaluation, ayant pour but de répondre aux questions des participants ainsi que de recueillir des informations sur les participants pour faciliter l'organisation au jour de l'intervention.

Concernant la troisième question, le projet va améliorer un entraînement déjà en existence s'adressant à des futurs observateurs et employeurs. Ce programme a pour but de leur apprendre les erreurs typiques lors de l'observation et de l'évaluation du potentiel et de la performance ainsi qu'une réflexion de leurs conceptions de potentiel/talent/capacité, de différentes cultures et de préjugés possibles. Comme l'entraînement n'a pas été offert depuis le début du projet dû à des raisons de personnel, il n'y a pas encore des données empiriques ; donc, nous allons présenter les idées centrales sur cette intervention ainsi que leurs liens avec les centres d'évaluation s'adressant aux jeunes migrant(e)s et réfugié(e)s. L'évaluation suivra le modèle d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick mentionné ci-dessus. Pour ceux qui s'intéressent à l'implémentation pratique, nous présenterons aussi des informations sur le travail de l'association des centres communaux d'intégration de Rhin du Nord/Westphalie. Le projet est une collaboration entre cette association et l'université ; le groupe de travail comprend un représentant de l'association, l'équipe scientifique et quatre centres communaux d'intégration (Soest, Remscheid, Bochum et Krefeld).

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 forestier⁷⁰ (7674)

Nathalie Droyer & Marie David

Université de Bourgogne Franche Comté, Agrosup Dijon, France

Mots-clés : environnement virtuel éducatif, co-conception, pertinence

1. Evaluation du processus de co-conception d'un environnement virtuel éducatif

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

⁷⁰ Ce travail a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par la Caisse des dépôts et des consignations au titre du Programme Investissements d'Avenir.

numérique éducatif. Le dispositif d'évaluation proposé est structuré autour de trois objets : le pilotage et le suivi du projet ; la dimension innovante du projet ; la pertinence dans l'élaboration d'une plateforme de réalité virtuelle d'un environnement forestier. Cette communication concerne ce dernier volet.

Depuis les années 60, les conceptions d'environnements d'enseignement par l'intermédiaire de l'informatique n'ont 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). Aujourd'hui, si la réalité virtuelle et les simulateurs (Fuchs 96) sont de plus en plus utilisées dans l'enseignement et la formation, il donne encore souvent à voir des environnements au sein desquels les aspects purement technologiques éclipsent les situations didactiques pertinentes, les apprentissages n'ayant pas été pensés dès la conception. La simulation informatique devrait pourtant médiatiser la relation d'apprentissage (apprenant-compétence), la relation didactique (formateur-compétence) et la relation pédagogique (formateur-apprenant) (Houssaye 88) et rendre alors actif l'apprenant (Hoc 90). Mais pour cela, encore faut-il que la tâche de modélisation de l'activité ne soit pas laissée à la seule appréciation du concepteur informatique (Bossard et al 2009, Tchounikine 2011). D'ailleurs, les évaluations de projets numériques éducatifs interviennent *a posteriori*, l'outil achevé, et portent essentiellement sur leurs produits en termes d'efficacité, mobilisant en particulier les critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité des outils par leurs utilisateurs (Tricot 2002).

L'originalité de l'évaluation présentée dans cette communication réside dans le choix d'évaluer la pertinence lors de la co-conception même d'une plateforme numérique éducative, une pluralité d'acteurs ayant des statuts et fonctions très divers participant à son élaboration : enseignants dans des établissements d'enseignement général et technologique, formateurs de centres de formation professionnel, laboratoires de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive, partenaires institutionnels et professionnels de la filière forêt-bois, start up et association de recherche (concepteurs informatique).

La démarche évaluative engagée vise la compréhension de ce qui détermine l'organisation la conception de cet EVE (Environnement Virtuel Educatif), les représentations du but des différents concepteurs, la finalité de cet environnement virtuel en termes d'apprentissages, les dilemmes dans le processus de conception, les choix pédagogiques et didactiques.

Cette communication présente la méthodologie mise en œuvre et les premiers résultats recueillis.

2. Silva Numérica : un environnement virtuel éducatif forestier

Dans le cadre de la réponse à l'appel à projet « programme investissement d'avenir », volet « espaces de formation, de recherche et d'animation numérique » (e-FRAN), plusieurs partenaires de la région française Bourgogne-France-Comté se sont mobilisés autour du projet « SILVA NUMERICA ». Démarré en novembre 2016, il vise la conception d'une plateforme numérique simulant un environnement forestier de réalité virtuelle intégrant une perspective de développement durable (essences, topographies...) pouvant accueillir différents modules de formations scénarisés à l'adresse d'élèves de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel. L'objectif est de « mettre en place des modalités et conditions d'élaboration, d'expérimentation et d'évaluation d'un dispositif d'enseignement et de formation pour des apprentissages systémiques complexes s'appuyant sur une plateforme de réalité virtuelle appliquée à un environnement forestier ».

La spécificité de cet EVE sera de permettre des apprentissages aussi bien à des collégiens, des lycéens de filières générales et technologiques qu'à de futurs professionnels de la filière forêt-bois.

3. Question évaluative et méthodologie

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.

Pour ce faire, nous avons observé différentes situations de travail entre les chercheurs et/ou les équipes pédagogiques et/ou les concepteurs informatiques et/ou les différents acteurs impliqués dans le comité de pilotage (professionnels de la filière bois, personnels de direction d'établissements scolaires, représentants des financeurs...).

Autres outils d'investigation mobilisés par nous, évaluateurs : un questionnaire et des entretiens réalisés à partir de l'automne 2017.

4. Présentation des premiers résultats

Une première exploitation du questionnaire et des observations issues des rencontres nous permettent d'ores et déjà de présenter un certain nombre de résultats sur l'impact du caractère pluripartenarial du projet sur le processus collaboratif de conception de l'EVE.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressées au niveau d'implication et de participation au projet de co-conception de l'EVE. Ce critère est travaillé d'une part, à partir des observations des différentes séquences d'enquêtes sollicitées par les chercheurs en sciences de l'éducation auprès des équipes pédagogiques et d'autre part, à travers les données recueillies par le questionnaire.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressées aux tensions en prenant en compte différents niveaux d'interaction d'acteurs : à l'intérieur même des équipes pédagogiques, entre ces équipes et les chercheurs, entre ces équipes et les concepteurs informatiques et entre les chercheurs et les concepteurs informatiques. L'observation de plusieurs comités techniques réunissant ces différents acteurs permet compléter les données et d'apporter des premiers éléments éclairant les enjeux de conception.

Cette communication ne rend pas compte de l'ensemble des dimensions évaluées. Ces premiers indicateurs seront alors affinés au cours des entretiens individuels prévus à l'automne 2017 dans le cadre de ce dispositif d'évaluation.

Références bibliographiques

- Bossard, C., Kermarrec, G., Loo, P. D., Benard, R. et Tisseau, J. (2009). Sport, réalité virtuelle et conception de simulations participatives. Illustration dans le domaine du football avec le simulateur CoPeFoot. *Intellectica*, (52):97-117. vii, 1, 3, 15
- Fuchs, P. (1996). *Les interfaces de la réalité virtuelle*. Edition Interfaces, les journées de Montpellier
- Grandbastien, M. et J.-M. Labat (dir.), (2006). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Paris : Lavoisier.
- Hoc J.M. (1990). Les connaissances concernant les procédures. In Richard J.F., Bonnet C., Ghiglione R. (éd.), *Traité de Psychologie Cognitive 2*. Paris : Bordas. 46-50.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation*. Berne : Peter Lang
- Tchounikine, P. (2011). *Computer science and educational software design*. Springer, New York, NY. 1, 279, 280
- Tricot, A. (2002). IHM, cognition et environnements informatisés d'apprentissages. In Boy, G. (ed). *L'ingénierie cognitive : IHM et cognition*. Paris : Hermes Science, 411-447.

Contribution 2

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

Brigitte Grugeon-Allys

Université Paris-Est Créteil, Laboratoire de didactique André Revuz, France

Mots-clés : évaluation diagnostique, didactique, algèbre élémentaire, profil de l'élève, régulation

Nous abordons les questions concernant d'une part, la conception, le développement informatique et la mise en œuvre d'une évaluation à visée formative, ayant pour objectif d'ajuster l'enseignement aux besoins d'apprentissages repérés des élèves en classe et, d'autre part, l'analyse de leurs usages réels 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 (Delozanne et al., 2010 ; Grugeon-Allys et al., 2012).

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 les conditions de la transposition didactique - programmes scolaires, organisation de l'enseignement, pratiques enseignantes - (Chevallard, 1999). Nous cherchons à identifier le développement des connaissances des élèves à partir de l'analyse didactique des démarches et des niveaux de raisonnement, au regard du savoir visé. Cet aspect est indispensable pour déterminer des conditions d'organisation de la régulation de l'enseignement (Allal et Mottier-Lopez, 2007). 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 cette approche fonde la conception d'une évaluation de qualité et la définition de critères pertinents pour réguler l'enseignement selon les besoins d'apprentissages des élèves.

En quoi la définition d'un modèle didactique multidimensionnel des connaissances des élèves en algèbre élémentaire contribue-t-elle à concevoir des outils numériques d'évaluation et de régulation valides ?

Fondements théorique et méthodologique

Nous proposons une approche plurielle dans le champ de la didactique des mathématiques.

Nous croisons une approche anthropologique avec une approche cognitive (Vergnaud, 1986) pour caractériser un modèle d'analyse multidimensionnelle des connaissances des élèves, dans le domaine de l'algèbre élémentaire. Nous mettons en perspective le rapport personnel des élèves et le rapport institutionnel au domaine algébrique (grade 9) décrits en termes de praxéologie mathématique, c'est-à-dire, de types de tâches et de techniques les résolvant (savoir-faire), une technique étant justifiée par un discours, lui-même étant justifié par une théorie (savoir) (Chevallard, 1999). Nous définissons une référence épistémologique (Bosch et Gascon, 2005) relative au domaine algébrique (Chevallard, 1985, 1989 ; Kieran, 2007, Grugeon-Allys et al., 2012) comme unité d'analyse pour mettre en relation praxéologies mises en œuvre par les élèves, praxéologies à enseigner ou enseignées. Pour le domaine algébrique, nous distinguons les types de tâches de modélisation et de preuve⁷¹, les types de tâches de

⁷¹ Types de tâche *généraliser, modéliser, mettre en équation, prouver*.

calcul⁷², les types de tâches de traduction⁷³. Au-delà du fait qu'une réponse est correcte ou non, le codage des réponses concerne trois dimensions selon le type de tâche, la *transformation* des expressions ou équations, la *symbolisation* et la *justification*, la *traduction* ou l'*interprétation*. Il permet de décrire le mode d'activité mathématique utilisé, celui attendu au niveau scolaire concerné, un mode incomplet ou erroné, un mode relevant de l'arithmétique de l'école (Grugeon-Allys, 2016). Ce codage permet une analyse transversale sur les trois composantes *usage de l'algèbre (UA)*, *calcul algébrique (CA)*, *traduction (entre différents registres sémiotiques) (T)* pour décrire le profil de l'élève en algèbre élémentaire et situer sur une échelle le mode d'activité sur chaque composante (Delozanne & al., 2010).

Méthodologie

Le modèle didactique de l'évaluation Pépîte

Les 27 items du test se répartissent selon trois types de tâches présentés plus haut. Les items sont des QCM ou des questions ouvertes, de complexité variée. Le modèle didactique vérifie les preuves de validité *a priori* d'une évaluation sur le domaine algébrique. Comme indiqué plus haut, l'analyse des réponses ne se limite pas à leur validité (correcte / incorrecte) mais code les réponses selon les dimensions *transformation*, *justification* et *traduction* mises en jeu.

L'évaluation *Pépîte* conduit à trois résultats : le profil de l'élève en algèbre, le bilan de la classe, des parcours d'enseignement différenciés en fonction des besoins d'apprentissage des élèves pour un objectif d'apprentissage visé (Pilet, 2015).

Le modèle informatique de l'évaluation Pépîte (Delozanne et al., 2008)

Le développement informatique de *Pépîte* s'inscrit dans une démarche itérative : conception de prototypes fondés sur le modèle didactique, expérimentation en situation avec des enseignants, évolution de la modélisation et recommencement du cycle. Ce système est implémenté sur des plateformes en ligne *LaboMep* et *WIMS*. La spécificité de l'environnement *Pépîte* repose sur quatre modules, *PépiTest* (test), *PépiDiag* (diagnostic automatisé), *PépiProf* (calcul et présentation des profils d'élèves et du bilan de la classe), et *PépiPad* (calcul et affichage des tâches adaptées aux groupes d'élèves, pour un objectif d'apprentissage choisi par le professeur). Le module informatique *Pépidiag* contribue à analyser et coder les réponses, en particulier aux questions ouvertes (production d'expressions algébriques ou d'équations), à partir de l'analyse *a priori* et d'un système de calcul algébrique adapté.

Discussion et perspectives

L'environnement numérique *Pépîte* permet d'étudier l'évolution des connaissances des élèves. Des expérimentations ont été réalisées dans plusieurs classes de grade 9 sur une durée d'un an, avec passation du test en début et à la fin de la séquence. La comparaison des profils cognitifs des élèves met en évidence leur évolution pour la dimension calcul (Pilet, 2015). Les élèves dont le niveau a diminué sont souvent en décrochage scolaire. Mais les enseignants éprouvent des difficultés à intégrer ces ressources numériques dans leurs pratiques : conceptions différentes de l'évaluation, faible usage des technologies informatiques. Deux pistes de recherche sont engagées :

⁷² Types de tâche relatives aux expressions algébriques, aux formules (*calculer, substituer, reconnaître, développer, factoriser*) ou aux équations (*tester, résoudre une équation*).

⁷³ Types de tâche *traduire* ou *associer* des représentations entre deux registres de représentation sémiotique.

- étude de l'impact d'un travail collaboratif (respectivement d'une formation continue) avec des enseignants utilisant les ressources numériques d'évaluation et de régulation sur les pratiques d'évaluation et les apprentissages des élèves en algèbre,
- conception d'une évaluation diagnostique articulant des approches didactique et psychométrique (projet ERASMUS + ADVISE-Me).

Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bosch, M., Gascon, J. (2005). La praxéologie comme unité d'analyse des processus didactiques. Dans Mercier A. & Margolinas C. (Dir) *Balises pour la didactique des mathématiques* (197 – 122). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*. 19(2) 221 – 266.
- Delozanne, E., Prévôt, D., Grugeon-Allys, B., Chenevotot-Quentin, F. (2010) Vers un modèle de diagnostic de compétence, *Revue Techniques et Sciences Informatiques*, 29, n°8-9 / 2010, Hermes-Lavoisier, Paris, pp. 899-938.
- Delozanne, É., Prévôt, D., Grugeon, B., Chenevotot, F. (2008). Automatic Multi-criteria Assessment of Open-Ended Questions : a case study in School Algebra, *Proceedings of ITS'2008*, Montréal, juin 2008, LNCS 5091, Springer, 101-110.
- Grugeon-Allys, B. (2016). Évaluer en mathématiques : une approche didactique et épistémologique, In P. Detroz, M. Crahay, A. Fagnant (Eds), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. 63-90. Louvain-la-Neuve : De Boeck. ISBN 978-2-807-30715-5
- Grugeon-Allys, B., Grapin, N. (2015). Validité d'une évaluation externe. Complémentarité des approches didactique et psychométrique. Dans A-C. Mathé et E. Mounier (Eds.) *Actes du séminaire national de Didactique des mathématiques*. 2015. Paris : IREM Paris 7.
- Grugeon-Allys, B., Pilet, J., Chenevotot-Quentin, F., Delozanne, E. (2012). Diagnostic et parcours différenciés d'enseignement en algèbre élémentaire. In Coulange L., Drouhard J.P., Dorier J.L. & Robert A. (Eds.), *Recherche en Didactique des Mathématiques* Enseignement de l'algèbre élémentaire, Bilan et perspectives Hors-série 137–162. Grenoble : La pensée sauvage.
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels. In Frank K. Lester (Eds.) *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Chapter 16, pp. 707-762.
- Pilet, J. (2015). Réguler l'enseignement en algèbre élémentaire par des parcours d'enseignement différencié. *Recherches en didactique des mathématiques*, 35(3), 273-312.
- Vergnaud, G. (1986). Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques. Un exemple : les structures additives. *Petit x*, 22, 51-69.

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
ESCP Europe, France

Mots-clés : évaluation continue, catalyse, clickers, conflit sociocognitif, (auto-)remédiation

Les *Audience Response System* également appelés *clickers* constituent des systèmes combinant des boîtiers dédiés et/ou des terminaux connectables à l'Internet et un logiciel gérant les flux bilatéraux informations avec le terminal de l'enseignant(e). Ils 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. On les désigne en France par les termes suivants : télévotants (Léger, Bourque, & Richard, 2010, p. 35) ou boîtiers de vote électronique (Gilles, Detroz, & Bourguignon, 2000), bien que certains fournisseurs proposent des artefacts permettant non seulement des choix fermés mais également des réponses libres textuelles ou numériques. On parle également de « système de réponses personnalisées » (Dionne, 2012) (*Personal Response System*).

Dans le monde anglo-saxon, malgré la prédominance des termes *clickers* ou *Audience Response System*, ils portent des noms variés. Kay et LeSage (2009, p.819) en ont recensé 26. Nous en avons identifiés 45, auxquels s'ajoutent 10 dénominations en français. Nous proposons de renommer ces artefacts Système d'interactions Synchrones Médiatisées par Ordinateurs (SISMO). Ils permettent en effet de collecter les réponses « vibrantes » (Hoekstra, 2008), bien que silencieuses, d'un groupe potentiellement très large, habituellement cantonné au silence mais ils autorisent aussi, pour certains fournisseurs, le recueil d'opinions ou de questions émises par la classe, sans sollicitation de l'enseignant(e).

Nous les utilisons pour procéder à des évaluations coopératives et collaboratives (Deaudelin & Nault, 2005, p. 3), 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 (*Assessment for teaching*), destinée à améliorer l'enseignement à l'issue de l'évaluation Popham (2007, p. 274)) ou dynamique visant à développer l'apprentissage pendant l'évaluation (*Assessment for learning* (Broadfoot et al., 1999, p. 7, Lidz et al., 2003, cités par Lantolf & Poehner, 2004, p. 53).

L'évaluation formative que les SISMO permettent s'appuie sur la coopération mais quand les réponses se répartissent entre plusieurs des items proposés sans qu'une nette majorité se dégage, la co-construction de la compréhension peut devenir collaborative. Nous suggérons alors à chaque étudiant(e) de choisir un(e) voisin(e) si possible discordant(e) comme le préconise la littérature (Crouch & Mazur, 2001) et d'amorcer une discussion. Ils/elles sont alors confronté(e)s à un conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981) qu'ils/elles ont en partie produit, illustrant les propos de Charlier et Peeters (1999, p. 17) selon lesquels « le dispositif apparaît comme l'occasion d'une distribution de l'intelligence, celle du dispositif se partageant avec celle de l'individu ». Notre dispositif cherche donc, par les questions

posées, à susciter à l'issue d'un travail coopératif un conflit sociocognitif qu'il permet aisément de visualiser. Il encourage un travail collaboratif entre pairs pour qu'ils tentent de le résoudre.

La littérature affirme que l'anonymat qu'elle ne définit pas encourage quand on utilise un SISMO la participation 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 induisant une dépersonnalisation et non-traçabilité, dissociation de la réponse et du/de la répondant(e).

La participation comme l'enregistrement dans notre dispositif pédagogique sont facultatifs et Il nous a semblé que la motivation intrinsèque dont font preuve les participants pouvait être expliquée par la satisfaction plus ou moins grande des 3 besoins identifiés par Deci et Ryan (2000) : autonomie, compétence, et besoin de se relier / d'être relié. Ce cadre théorique rend caduque selon nous la polarité identification patronymique, identification non-traçable car nous les considérons comme deux formes d'identification imposées, le nom patronymique n'étant pas choisi mais imposé par la lignée, point nodal vers lequel convergent la culture, la religion et l'Etat civil.

Aussi, avons-nous souhaité ajouter une modalité expérimentale rendue possible par l'artefact Promethean utilisé. Elle consiste à laisser choisir aux participants un autonyme, terme que nous préférons à celui conventionnellement utilisé de pseudonyme parce que nous ne considérons pas qu'un identifiant choisi est faux (pseudo), ni destiné à tromper. Pour Cislaru (2009, p. 1), le pseudonyme « est une sorte de revanche à cet ordre contraignant de la dénomination propre. En s'auto-nommant (avec ou sans jeu de mots) on tente d'émanciper son identité du regard des autres tout en se positionnant au sein de la société ».

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 laissée 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 appliqué à notre dispositif nous a permis de décomposer chacun des 3 besoins fondamentaux en trois-sous-besoins. La satisfaction différente de ces 9 besoins nous permet d'élaborer des hypothèses quant à l'intensité relative de la participation visible entre les différentes unités expérimentales

Les variables mesurant la participation visible, enregistrée par l'artefact, sont : le taux d'enregistrement dans le dispositif par rapport à l'effectif de la classe, le taux de répondants par rapport à l'effectif enregistré et par rapport à l'effectif présent, le nombre d'étudiants absents par rapport à la liste d'appel, le taux de réponse aux questions, les temps moyens de réponse par question, le nombre de réponses justes, fausses, le pourcentage du temps restant, la variation du taux de bonnes réponses à l'issue d'une discussion entre pairs.

Nous disposons de 3 unités expérimentales représentant environ 130 étudiants auxquels nous avons posé 43 questions, dont 35 conceptuelles appelant une réponse juste, divisées en 12 séquences.

Nous proposons de présenter les premiers résultats.

Bibliographie

- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning : Beyond the Black Box*. Nutfield Foundation/University of Cambridge. Retrieved from <https://www.stir.ac.uk/research/hub/publication/15781>
- Cislaru, G. (2009). Le pseudonyme, nom ou discours ? *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (11), 39–57.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dionne, E. (2012). Les systèmes à réponses personnalisées (SRP): Un atout pour faire de l'évaluation formative en salle de classe ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(1), 47. <https://doi.org/10.7202/1024769ar>
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Hoekstra, A. (2008). Vibrant student voices : exploring effects of the use of clickers in large college courses. *Learning, Media and Technology*, 33(4), 329–341. <https://doi.org/10.1080/17439880802497081>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development : bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49–72. <https://doi.org/10.1558/japl.1.1.49.55872>
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, 25, 15–23.
- Popham, W. J. (2007). *Classroom Assessment : What Teachers Need to Know* (5 edition). Boston : Allyn & Bacon.

Contribution 4

Co-évaluations humanistes des attitudes remarquables (7679)

Christian Blanvillain

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Mots-clés : évaluations humanistes, Intelligence Collective, cartographie des compétences

Nous présentons l'analyse des résultats de trois expérimentations de cartographie des compétences via un système de co-évaluation formatrice (Vial 2012) par les pairs, menées avec des élèves informaticiens de 15 à 20 ans, durant des journées d'ateliers, dans un Centre de Formation Professionnelle et Technique en 2017 à Genève.

Le système de cartographie utilise des tableurs partagés dans le cloud (Google Sheet / Google Drive). Cet environnement de travail collaboratif permet à plusieurs personnes de saisir des informations simultanément dans le même document.

Le procédé d'évaluation est en plusieurs phases :

- Création d'un référentiel commun de compétence métiers (Figari 1984) et compétences transversales par le biais de la co-construction d'une liste d'attitudes remarquables ;
- Évaluation par les pairs en situation de travail de ces attitudes remarquables ;
- Synthèses périodiques de l'avancement des profils de compétences de chaque élève avec pour but de favoriser la manifestation de la plus grande diversité d'attitudes professionnelles possibles (nous discuterons tout particulièrement de l'intérêt pédagogique essentiel lié à cet objectif) ;

- Répétition du procédé d'évaluation sur plusieurs sessions dans un objectif d'autorégulation formatrice des apprentissages ;
- Génération automatique des notes.

L'intention première est de susciter la pratique réflexive chez les élèves vis-à-vis de leur futur métier et relativement à leur attitude en classe. L'élève qui observe chez son pair une attitude remarquable, doit l'indiquer dans le tableur en précisant pourquoi elle lui semble remarquable ainsi que le contexte dans laquelle cette attitude a été manifestée. L'enseignant valide ou pas l'entrée saisie par l'élève. Lorsque celle-ci n'est pas validée, cela ouvre la porte à une négociation durant laquelle à la fois l'observateur et l'observé doivent discuter et argumenter avec l'enseignant pour expliciter leur position. Très souvent le point sera validé après modification du texte : il faut effectivement un certain temps pour que les élèves comprennent bien ce qu'il est important de décrire. C'est le développement de leur pratique réflexive qui se joue ici.

La cartographie des compétences présente le profil de l'élève en mettant en avant ses points forts. Ses faiblesses ne sont pas relevées ce qui a pour effet de valoriser tous les apprenants, y compris les plus faibles. Dans la figure 1, Jessica a des difficultés de concentration et manque ainsi parfois d'efficacité dans son travail. En décembre 2016, sa cartographie en atelier valorise le fait qu'elle a un bon sens du jugement, qu'elle est ingénieuse et créative. Dans cette représentation générée en temps réel, ses faiblesses n'apparaissent pas, ce qui la motive au lieu de la décourager. Elle ne décroche pas et termine son année avec la moyenne dans les modules.

Jessica

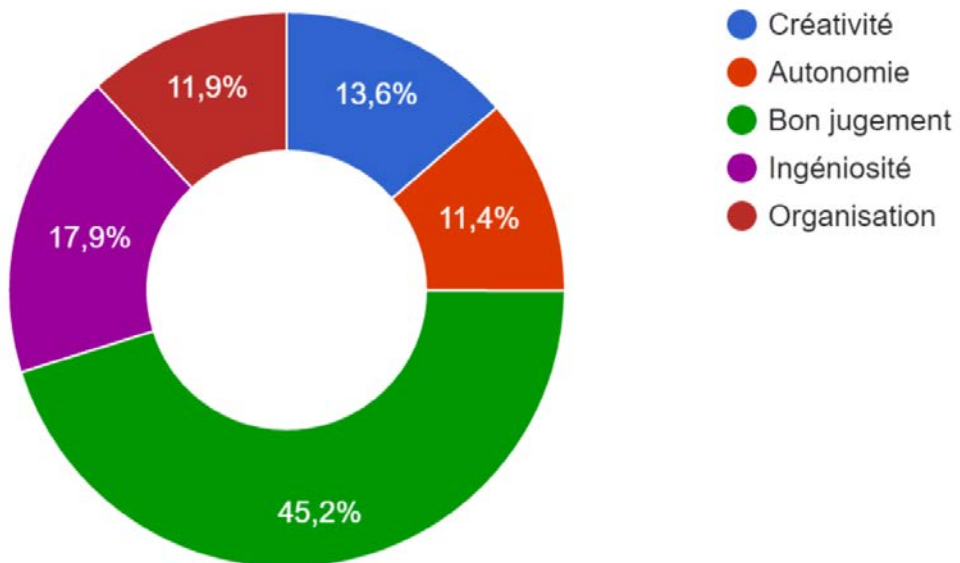


Figure 1 : Cartographie des compétences

Le calcul automatique de la note utilise un algorithme qui se base sur la moyenne des performances de la classe. Il faut manifester un peu de toutes les attitudes jugées importantes par le groupe au moment

de l'établissement du référentiel de compétences commun, pour avoir la note maximale. Cet algorithme valorise la collaboration et l'entre-aide en classe et limite tout esprit de compétition. Il ne s'agit pas d'être plus fort que l'autre, mais bien d'aider l'autre à faire émerger un ensemble de comportements professionnels, puisque l'entre-aide fait également partie des attitudes remarquables.

Nous discuterons des avantages qu'apporte un outil collaboratif d'évaluation humaniste (Blanvillain Travnjak 2017) et des bénéfices d'utiliser un processus d'évaluation formatrice sur la base de critères co-construits avec les élèves. Quels sont les changements de comportements attendus des élèves et, concrètement, qu'est-ce qui a été observé tant au niveau des feed-back inter-élèves qu'avec l'enseignant ?

Cet outil ayant été utilisé dans trois contextes différents : un enseignant et une classe - plusieurs enseignants pour la même classe - plusieurs classes pour le même enseignant. Nous comparons les différentes expérimentations et analysons les résultats obtenus : ce qui a bien fonctionné et ce qui a moins bien fonctionné. Des extraits du corpus de données seront présentés mais l'intégralité des outils et des données anonymisées sera partagée avec toute personne intéressée.

Pour finir, nous parlerons des bienfaits de l'intelligence collective (Levy 1995) dans l'enseignement et de l'usage possible de cet outil d'évaluation humaniste pour évaluer des items intersubjectifs de manière respectueuse, équitable et acceptée par tous.

Ce procédé de co-évaluation pourrait en effet être utilisé pour évaluer autre chose que des compétences métiers. Nous pensons l'utiliser l'année prochaine pour faire travailler cette fois-ci des enseignants en formation à l'Institut Fédéral de Formation Professionnel de Renens, sur leurs modes de fonctionnement (Moral & Lamy 2013, p.145) :

- Respect : des individus et du groupe, présence : être là, ici et maintenant ;
- Écoute : chercher à comprendre l'autre ;
- Contribution : participer, coopérer, partager ;
- Feed-back : restituer sincèrement le positif par le ressenti et le négatif par des propositions ;
- Méta-position : observer le groupe et les personnes dans leurs interactions ainsi que le processus ;
- Audace : oser penser, rêver et faire ;
- Fraîcheur : s'étonner et apprendre avec plaisir ;
- Humilité : questionner les certitudes et accepter le doute ;
- Explication : oser dire et confronter ses idées.

Autant d'attitudes remarquables qui généralement échappent aux processus d'évaluation traditionnels. Certes, cette liste devra être confrontée au jugement des apprenants, discutée, critiquée, modifiée et complétée au début de la formation au travers d'un World Café - outils d'intelligence collective (Chappelle et al. 2014), pour respecter son caractère humaniste.

Bibliographie

- Blanvillain, C. Travnjak, J. (2017) Pour des évaluations humanistes. Présenté au 4ème colloque du gEvaPE : Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situations d'alternance, Renens.
- Chappelle, G. Gérard, T.-E. Simon, M. Marsan, C. Lavens, J. Saint Girons, S. Julien, E. (2014) L'intelligence collective. Co-créons en conscience le monde de demain. Gap : Yves Michel.
- Figari, G. (1994). Évaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck Université.
- Levy, P. (1995) L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace. Paris : La découverte

Moral, M. & Lamy, F. (2013) Les outils de l'intelligence collective. La favoriser, la comprendre, la stimuler. Paris : InterEditions.

Vial M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils. Bruxelles : De boeck.

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, groupe Edumétrie, Suisse

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

Mots-clés : entrée en apprentissage, évaluation informatisée, tests certificatifs

Cette contribution s'inscrit dans le contexte genevois de l'entrée en apprentissage où les tests informatisés EVA évaluent les connaissances scolaires de base des candidats en français et mathématiques depuis 2010. Près de 1500 candidats passent ces épreuves chaque année. Les tests EVA sont utilisés pour l'entrée en formation professionnelle par une trentaine de métiers, à la satisfaction des entreprises formatrices. Depuis 2016, un test d'anglais complète le dispositif.

Nous comparons EVA aux évaluations communes du canton de Genève (EVACOM), qui testent les connaissances scolaires des élèves à la fin du cycle d'orientation (CO) sous forme papier-crayon, niveau de connaissances demandé pour commencer un apprentissage. Depuis le lancement du projet EVA, un processus de réflexion sur la proximité entre les deux épreuves a été entamé, au niveau de la conception (contenu, forme) et de la fiabilité et la validité de chaque épreuve.

Contenu

Dans les domaines des mathématiques et du français, EVACOM et EVA évaluent tous deux les objectifs d'apprentissage du plan d'études romand (PER) qui définit des attentes fondamentales de fin de cycle ; elles doivent donc « classer » de façon semblable les personnes testées.

Mais du fait de son mandat principal « inscription dans un processus de sélection des candidats en vue d'un apprentissage professionnel » EVA a des contraintes complémentaires : en particulier les résultats doivent être facilement interprétables par les milieux professionnels, ce qui demande un test stable qui permet la recommandation de seuils de réussite différenciés selon les métiers.

Les EVACOM ont une fonction certificative, mais aussi une fonction d'harmonisation de l'enseignement. Elles sont élaborées chaque année par des enseignants mandatés. Le champ couvert par l'évaluation, ainsi que le nombre et type de questions, varient d'une année à l'autre en fonction de choix institutionnels et du groupe de rédaction.

Pour l'élaboration d'EVA, une table de spécification a été définie. Pour les mathématiques, le test a atteint une stabilité satisfaisante au bout de la deuxième année de passation (remaniement des domaines avec l'objectif d'assurer la validité du test et de chacun des domaines ; suppression du domaine Gestion des données non PER-compatible ; rééquilibrage du test pour obtenir un taux de

réussite proche d'EVACOM). Suite à l'introduction du PER, le contenu d'EVA Français a été adapté pour rester compatible avec les pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Le contenu d'EVA est pérenne. Si des questions de temps et financières peuvent expliquer ce choix (impossibilité de reproduire chaque année le travail de préparation avec les prétests et l'analyse docimologique préalable des items), la décision de ne pas changer les tests correspond surtout au processus de validation : la comparaison des résultats d'une année à l'autre est ainsi garantie.

Forme

Les premiers items d'EVA se sont inspirés des exercices d'EVACOM : un travail préliminaire de transformation des exercices en vue de l'informatisation a soulevé des problématiques propres à l'évaluation. Ce travail a consisté en grande partie à adapter les exercices aux formats de réponses fermées acceptés par Moodle (réponses courtes, vrai/faux, QCM, appariement, « glisser-posser » qui permet de déplacer des objets).

EVACOM se compose d'une variété d'exercices, simples à réponse unique, voire QCM, et complexes demandant des réponses élaborées. La notation se fait par addition des points (démarche de l'élève et/ou réponse correcte), un exercice pouvant donner lieu à plusieurs points. Il est ainsi difficile d'identifier dans la note finale l'origine des points. Pour EVA, la traçabilité des points est plus facile, chaque réponse correcte étant formatée à un point.

Correction

La correction d'EVA est instantanée et identique pour tous alors que celle d'EVACOM est différée et peut varier selon l'enseignant, notamment parce que l'attribution de certains points est laissée à l'appréciation du correcteur.

Pour la production écrite qui nécessite une correction humaine, EVA fait appel à un personnel extérieur formé pour cette tâche. Les critères, aussi précis que possible, sont prétestés pour assurer l'égalité de traitement des copies. Les correcteurs corrigent ensemble, leur travail est contrôlé statistiquement pour éviter des biais.

Passation

La passation d'EVA est flexible et individualisée, chaque candidat répondant à son rythme sur son ordinateur, alors qu'EVACOM est passée collectivement au même moment. La confidentialité du test est plus facile à assurer avec EVA, hébergée sur une plateforme avec mots de passe individuels, alors qu'EVACOM, imprimée en grand nombre de copies peut être diffusée facilement. Une deuxième passation d'EVA est possible, alors qu'un élève absent ne peut pas repasser l'EVACOM. En revanche, la mise en place d'EVA est plus lourde, puisqu'il faut une salle informatique, un accès internet, l'attribution de mots de passe, des écouteurs individuels, etc.

Élaboration

L'élaboration d'EVA fait une large place à des prétests et aux analyses statistiques (généralisabilité, Cronbach, TRI), assurant sa fiabilité. Ainsi a pu être créée une banque comprenant des clones d'items dont les caractéristiques docimologiques sont connues ce qui permet de constituer des versions équivalentes. Actuellement, de nouveaux items sont prétestés directement avec le public cible, en les ajoutant dans le test sans les compter dans l'évaluation du candidat. L'informatisation permet aussi d'analyser les réponses – juste, faux, non réponse, type d'erreur – en exportant directement les données dans un tableur. Les EVACOM ne sont pas prétestées à large échelle et les réponses ne sont pas analysées, car il faudrait les saisir d'abord dans un fichier informatique. Les tentatives de constitution

d'une banque d'exercices se heurtent au problème de réutilisation des questions par les enseignants pour préparer leurs élèves.

Destinataires

Les résultats d'EVA s'adressent aux patrons d'apprentissage, la feuille de résultats doit être facilement compréhensible, alors que pour EVACOM, les résultats s'adressent aux élèves et aux enseignants, qui les utilisent souvent de façon formative. La fiabilité d'EVA est importante dans un contexte de sélection d'apprentis, même si celle-ci s'appuie aussi sur les résultats scolaires et autres éléments du dossier (entretiens, rapports de stages, motivation). Pour EVACOM, elle est moins essentielle car elle s'ajoute au contrôle continu tout au long de l'année scolaire.

Discussion

Malgré les avantages répertoriés ci-dessus, les tests informatisés soulèvent encore une certaine méfiance sur le plan didactique de la part de certains enseignants. L'un des points cruciaux est l'évaluation binaire « juste ou faux » des items, qui n'évalue pas des réponses partiellement justes. A cette critique précise, nous opposons deux arguments :

EVA sont des tests certificatifs mesurant les connaissances scolaires d'un jeune à un moment donné. Elles n'ont pas de fonction formative, contrairement aux EVACOM que les enseignants corrigent en classe pour permettre aux élèves de remédier leurs lacunes.

Pour évaluer des questions complexes, EVA peut évaluer les compétences de résolution en les scindant en plusieurs items

Il semble bien que les avantages d'un test informatisé prévalent sur ses limites. Plusieurs centaines d'entreprises formatrices font désormais confiance à EVA qui ajoutent une information au dossier de candidature des futurs apprentis. De plus, les tests EVA sont gratuits et conformes au PER, alors que les tests payants qui ont fleuri sur le marché restent opaques quant à leur contenu.

Références bibliographiques

- Agudelo, W. & Weiss, L. (2016). Un dispositif d'évaluation des compétences des candidats à l'apprentissage à Genève (EVA). Communication au Colloque international « Évaluation en mathématiques : dispositifs, validités & pratiques » 21 - 22 novembre 2016, Université Paris-Est Créteil (UPEC).
- Bain, D. (2010). Évaluer des compétences : quelques réflexions et suggestions pour la pratique scolaire. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiro (Ed.), Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ? (pp. 141- 163). Berne : Peter Lang.
- Bonniol, J.J. & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation. Bruxelles : De Boeck Hadji, C. (1997). L'évaluation démystifiée. Paris : ESF.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. Revue française de pédagogie. No. 130, L'administration de l'éducation (JANVIER-FÉVRIER-MARS 2000), pp. 43-55.
- Hadji, C. (1990). L'évaluation, règles du jeu. Paris : ESF.
- De Ketele, J.M. (1986). L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ? Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.
- Weiss, L., Juda, N. & Reith, E. (2016). Informatiser l'évaluation : quel intérêt et quelles limites ? RMé 226 : 42-45.
- Yerly, G. (2014). Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques enseignantes.

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 Genève, Suisse*

***Université de Genève, Suisse*

Mots-clés : e-portfolio, formation professionnelle, pratique commerciale

Contexte

La communication propose d'examiner une plateforme informatique élaborée dans un centre de formation professionnelle à la pratique commerciale : l'Espace Entreprise (EE) dans le canton de Genève. L'EE accueille 2000 apprentis des écoles de commerce à plein-temps du canton de Genève. Pendant trois ans, ils viennent en alternance effectuer des stages de pratique professionnelle. Ils réalisent sous forme de « missions » des prestations administratives réelles à destination de clients externes ou internes. Les missions impliquent des stagiaires indépendamment de leur année de formation. L'enjeu est de créer des conditions de formation pratique qui soient les plus proches possibles des lieux de travail et d'apprentissage en entreprise. Pour ce qui est de l'évaluation des stagiaires, elle est conçue comme relevant d'abord d'un accompagnement (Vial, 2012) à la construction de leurs compétences et identité professionnelles, tout en étant cadrée par les exigences posées aux écoles de commerce en Suisse qui doivent garantir l'enseignement des compétences (identifiées dans un « plan d'étude standard ») nécessaires à l'obtention du certificat fédéral de capacité.

Support numérique à l'évaluation

La plateforme élaborée par l'EE a été conçue comme un outil de gestion et d'évaluation de la pratique professionnelle, à destination des formateurs et des stagiaires. La communication ciblera sur les espaces et outils de la plateforme destinés aux stagiaires, regroupés sous l'appellation « Dossier de Formation Personnelle » (DFP). Ils peuvent être associés dans une certaine mesure à un e-portfolio, car comme développé dans la littérature spécialisée dans le numérique en éducation (p.ex. Karsenti & Collin, 2010 ; Mailles-Viard Metz & Albernhe-Giordan, 2008),

- le DFP a une fonction évaluative, « because it provides access to both process and outcome, it can be used for ongoing formative and summative assessments ... the portfolio, accompanied by a self-assessment grid, can be used as a self-assessment tool to foster learner autonomy and responsibility for the learning process (Little, 2005) » (Karsenti & Collin, 2010, p. 69).
- Une fonction réflexive. « The above-mentioned self-assessment function is part of the reflective function whereby students adopt a critical attitude toward their learning » (Grosso, & Lomicka, 1999) » (p. 69).
- Et une fonction sociale dans la mesure où il vise à être utilisé comme outil de médiation entre stagiaires et formateurs.

La communication présentera la conception du DFP et les outils numériques mis à la disposition des stagiaires tout au long de leurs stages et entre les stages, partant :

- de la contractualisation de l'évaluation avant la « mission » à réaliser pendant le stage : compétences visées, description de l'activité concernée, temporalité, ressources ;
- à une autoévaluation des compétences travaillées pendant le stage et en fin de stage, à l'aide d'une échelle d'appréciation qualitative ;
- débouchant sur un tableau de progression au fil des stages et années de formation, établissant un synoptique dynamique de la maîtrise progressive des compétences professionnelles à acquérir en vue de la certification finale.

Ces outils sont conçus dans une forme numérique qui permet d'établir des liens dynamiques entre eux, demandant alors une compréhension par les étudiants de l'arborescence hiérarchique et conceptuelle établie.

Problématisation

La communication proposera trois axes de problématisation caractéristiques des enjeux de technologie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage, tels que définis dans le texte de cadrage du symposium :

Le premier concernera la conception ergonomique de la plateforme et de ses outils au regard des buts de formation et d'évaluation visés. Mailles-Viard Metz et Albernhe-Giordan (2008) rappellent que la « conception peut être définie comme une activité individuelle et collective finalisée par un projet de réalisation d'un artefact physique ou symbolique (Buratto, 2000) » (p. 52). Tricot et Plégat-Soutjis (2003) proposent d'examiner ce processus à partir de trois catégories spécialement définies pour les outils numériques, celles de l'utilité, de l'utilisabilité et de l'acceptabilité. La communication interrogera la conception de la plateforme à partir de ces trois catégories et au regard des buts visés par chaque outil informatique mis à la disposition du stagiaire : en quoi l'ergonomie de la plateforme permet-elle de soutenir et accompagner le développement d'une compétence à « l'auto-reconnaissance de ses propres compétences » et à leur « auto-socialisation » (Gauthier, 2008) ? Pour atteindre ce but, la plateforme est-elle utilisée avec un minimum de difficultés par les stagiaires ? Comment est-elle acceptée par rapport aux pratiques et normes de formation professionnelle en commerce et plus généralement du métier ?

Le deuxième axe de problématisation concernera les stagiaires utilisateurs. Les travaux en ergonomie ont largement montré les écarts entre les buts et intentions des concepteurs et les usages effectifs par les utilisateurs (p.ex. Leplat & Hoc, 1983). Quel est le niveau d'acceptation, d'utilisation et de satisfaction des étudiants face à une pratique numérique d'évaluation et d'autoévaluation qui est nouvelle pour eux ? Dans quelle mesure appréhendent-ils les outils numériques mis à leur disposition comme des possibles instruments (au sens de Rabardel, 1995) susceptible de soutenir des démarches réflexives d'autoévaluation à des fins d'autorégulation (p.ex. Allal, 1999 ; Cartier & Mottier Lopez, 2017) dans des temporalités courte (le stage) et longue (d'un stage à l'autre) ? Le troisième, articulé aux précédents, problématisera plus spécialement 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 de la numérisation et obstacles perçus ?

Méthodologie

L'étude s'inscrit dans une recherche-action collaborative (Bourrassa, Bélair & Chevalier, 2007) impliquant des membres de la direction de l'EE, dont le concepteur de la plateforme, et un chercheur universitaire. L'analyse et l'objectivation du dispositif s'appuiera d'une part sur une analyse descriptive en lien avec les catégories conceptuelles définies au plan ergonomique, interrogées à la lumière des

enjeux de l'évaluation des compétences professionnelles : fonctions évaluatives, référentiel de compétences et spécificités, régulation et gestion des progressions d'apprentissage, type d'engagement visé pour l'étudiant dans des démarches de conscientisation et d'autoévaluation médiatisées par un outil informatique. L'analyse se fondera d'autre part sur des entretiens semi-structurés menés avec 10 stagiaires de 2^{ème} année de formation, afin d'examiner leur rapport à l'outil et à la démarche.

Résultats

Les analyses sont en cours. Par rapport aux axes du symposium, la communication examinera la contribution du DFP à l'évaluation des compétences professionnelles et de la progression des stagiaires : fonctions, spécificités numériques, bénéfices visés et obstacles rencontrés. La question des temporalités courte et longue de l'évaluation et de la régulation sera notamment abordée qui, grâce à l'outil numérique, permet la mise en mémoire des informations vue d'une certification finale confiée à une instance externe qui a ses propres exigences.

Sélection de références bibliographiques

- Cartier, S.C. & Mottier Lopez, L. (Ed.) (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Gauthier, P.-D. (2008). Exploiter son portfolio numérique : construire son identité professionnelle numérique pour valoriser ses compétences. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34 (3). Consulté sur : <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/rt/prINTERfriendly/26411/19593>
- Karenti, T. & Collins, S. (2010) The Eportfolio : How can it be used in French as a second language teaching and learning ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7 (1), 68-75
- Mailles-Viard Metz, S. & Albernhe-Giordan, H. (2008). Du e-portfolio à l'analyse du produit et du processus de conception du projet personnel de l'étudiant. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 5 (3), 51-65.
- Tricot, A. & Plécat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10. Consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/255616219_Pour_une_approche_ergonomique_de_la_conception_d%27un_dispositif_de_formation_a_distance_utilisant_les_TIC
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Contribution 7

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

Laurent Fauré, Cécile Gardiès* & Jean-François Marcel***

**École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole et Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire EFTS, France*

***Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire EFTS, France*

Mots-clés : évaluation des pratiques d'enseignement, dispositif numérique, co-enseignement

Problématique

Dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation des enseignants les pratiques des enseignants et la manière dont les savoirs professionnels sont construits et partagés dans le cadre de l'entrée dans le métier (Bru, 1999, Marcel, 2002) sont largement étudiés. Nous envisageons les pratiques comme un système de relation de causalité quaternaire réciproque entre quatre catégories de facteurs : l'action, l'individu, son environnement et les savoirs (Fauré, 2017). Parmi ces travaux, un certain nombre mettent l'accent sur la compréhension des situations d'enseignement - apprentissage qui sont complexes et diversifiées car liées à des espaces d'enseignement variés, aux savoirs et à des pratiques sociales de références multiples, et aux contraintes et injonctions liées à des enseignements particuliers notamment dans l'enseignement agricole (Fauré, Gardiès et Marcel, 2016, Gardiès, 2012). C'est dans ce 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 s'apparentant au « bug in year » tel que déployé dans les pays anglo-saxons et analysé notamment par Rock et al (2009). Le dispositif permet de donner des informations directement pendant la situation d'enseignement – apprentissage en classe, ce qui nous permet d'observer la construction de la connaissance chez les enseignants à partir d'une médiation des savoirs. Ce dispositif se caractérise de la manière suivante. Le premier enseignant, face aux élèves, est équipé d'une oreillette sans fil en liaison avec un second enseignant qui se situe dans une autre salle de l'établissement et qui observe grâce à une retransmission (en temps réel) vidéo et audio, la séance d'enseignement. La notion de régulation, médiée notamment par le jeu des énonciations langagières en situation, permet des ajustements à la fois sur le champ praxique et le champ épistémique. Le statut des connaissances construites par le dispositif - avec les dimensions intra et interindividuelles -, ainsi que les dimensions plurielles de l'accompagnement synchrone sont ici questionnées. Au cœur de ce dispositif mis en œuvre entre pairs dans des situations de co-enseignement médiatisées, nous interrogerons les pratiques d'enseignement – apprentissage. Nous définissons le co-enseignement « comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels » (Tremblay, 2009). 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. L'évaluation revient à définir des critères et des situations, pour obtenir des informations pertinentes permettant de prendre des décisions concernant un acteur et de les lui communiquer. Évaluer ne peut se faire sans comparer, c'est-à-dire apprécier un écart entre un « attendu » et un « obtenu ». Dans sa phase d'élaboration et de décision, l'évaluation met en jeu des valeurs éthiques, éducatives, philosophiques, etc. L'évaluation n'est donc pas une simple affaire technique, elle doit être pertinente par rapport aux objectifs d'enseignement et d'apprentissage. L'évaluation permet en effet de réguler l'activité de l'enseignant, de définir un niveau d'exigence en terme de résultats. Cette fonction de régulation de l'évaluation règle aussi l'organisation des contenus enseignés, le rythme et le travail, ainsi que les modalités de l'enseignement. Une des fonctions essentielles de l'évaluation reste la validation d'un parcours d'apprentissage, d'un dispositif ou d'une expérimentation pédagogique, d'un niveau d'exigence.

Cadre théorique

D'un point de vue théorique nous éclairerons ces interrogations à partir du concept d'étayage (Bruner, 1983) pour nous permettre de comprendre comment dans les situations de co-enseignement le dispositif numérique peut participer à la co-évaluation des pratiques. Bruner repère en effet six fonctions d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration. Pour Bruner, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (Bruner, 1983). Toujours d'un point de vue théorique le concept de médiation des savoirs nous permettra de dégager ses dimensions techniques langagières et symboliques (Gardiès, 2012) utiles à l'analyse des feedbacks. Ces dimensions permettent d'analyser les processus de médiation dans les situations de communication et d'interactions. Ainsi la dimension symbolique recouvre les valeurs, les normes ainsi que les attentes réciproques des acteurs de la communication, en ce sens elle se rapproche de la dimension sociale qui recouvre les interactions, les interrelations et leurs contenus. La dimension technique et/ou logistique permet de repérer les objets médiateurs de la communication médiatisée, notamment les formes organisationnelles (dispositifs) et les artefacts (objets techniques). La dimension langagière permet de cerner les contenus et fonctions des échanges et leur signification dans les processus de traduction, d'intermédiaires entre des mondes à rapprocher. En combinant ces trois dimensions dans l'analyse nous pensons pouvoir identifier les enjeux de la médiation dans les interactions étudiées.

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 feedbacks 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 avons collecté à la fois des discours sur les pratiques, et les contenus des régulations en situation. 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. En effet, les enseignants endossent successivement les rôles d'aide en extériorité basés sur une première évaluation de la situation et des pratiques associées et d'autoréflexivité en intériorité dans un mouvement itératif et socialisant, ce qui donne des indices permettant d'évaluer

l'apprentissage en cours. Enfin l'ensemble de ces évaluations nous donne l'opportunité de montrer en quoi elles peuvent être facteurs d'évaluation des apprentissages des pratiques d'enseignement.

Bibliographie

- Bru, M. (1999). Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. Dans J. Bourdon et C. Thélot (dir.), *Éducation et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 151-162). Paris, France : CNRS.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France. 292 p.
- Fauré, L., Gardiès, C. et Marcel, J.-F. (2017). « Référentialité et découpage des savoirs dans l'enseignement professionnel agricole : le cas de l'information-documentation et des sciences et techniques des agroéquipements ». *Spirale*, 59, 71-83.
- Fauré, L. (2017). *Co-enseignement et développement professionnel des enseignants d'agroéquipements de l'enseignement agricole*. Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, tome 1, 309 p, tome 2, 160 p.
- Gardiès, C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation (habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse 2, France)*. Récupéré de l'archive ouverte OATAO : https://oatao.univ-toulouse.fr/9862/1/Gardies_9862.pdf
- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les Sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 79-112). Paris, France : L'Harmattan.
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A. et Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now ? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(1), 64-82.
- Tremblay, P. (2009). *Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage : co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de co-enseignement (communication orale à la 6e journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation, Université libre de Bruxelles, 9 septembre 2009)*.

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

Mots-clés : classe virtuelle, formation hybride, expérience d'apprentissage, régulation interactive, pratique réflexive

Introduction

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 centrée sur l'évaluation mutuelle de situations emblématiques. 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 cherche 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. Nous expliciterons, tout d'abord, les composantes d'un dispositif hybride de formation professionnelle, sous-tendu par une visée d'autorégulation des apprentissages. Puis nous préciserons l'expérience d'apprentissage proposée dans cet enseignement spécifique.

Dispositif de formation professionnelle hybride

Un dispositif hybride de formation professionnelle s'inscrit dans une didactique des savoirs professionnels (Buysse & Vanhulle, 2009 ; Buysse & Vanhulle, 2010). Il vise à permettre aux étudiants, de tisser socialement des liens entre les différents savoirs et espaces de formation. Cette visée nécessite des interactions complexes durant lesquelles les savoirs peuvent se dire et se construire à partir d'une réflexion sur la pratique. Cette condition remplie, un tel dispositif techno-pédagogique peut soutenir une subjectivation des savoirs. L'artefact CV, par sa synchronie multimodale, semble particulièrement propice au déploiement de la fonction formative en situation d'évaluation en « face à face à distance ».

Evaluation par les pairs en classe virtuelle

Les fonctions formatives et régulatrices de l'évaluation y sont en effet privilégiées. D'une part, l'appropriation des critères d'évaluation par les étudiants et leur verbalisation contribuent à leur apprentissage (Nunziati, 1990 ; Scallon, 1988). D'autre part, l'évaluation par les pairs soutient la co-construction des savoirs, le retour réflexif sur la pratique et le processus d'autorégulation (Allal et Mottier Lopez, 2007).

Mais le recours à la CV permet-il d'instrumenter les interactions et la conceptualisation dans une évaluation mutuelle de pratiques ? La CV paraît certes un bon palliatif à la lourdeur des échanges écrits à distance. Elle offre également, grâce au canal multimodal vidéo audio scripto, des conditions d'échanges proches d'une communication authentique en présentiel. Cependant quelle est la plus-value de cette médiatisation d'une activité de formation par la CV par rapport au présentiel ?

Ferone et Lavenka (2015) relèvent des échanges plus riches, plus variés et plus nombreux en CV qu'en présentiel. Selon Marcoccia (2011), le contexte spatial (domicile) influence favorablement les interactions et favorise le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage. La collaboration synchrone vidéo offrirait des conditions particulièrement favorables à des évaluations mutuelles en « face à face distanciel ».

Toutefois les problèmes techniques liés à l'artefact peuvent largement compromettre les échanges et avoir un impact direct sur l'anxiété des participants. (Macedo-Rouet, 2009). De plus, l'évaluation mutuelle n'est pas sans déstabilisation chez les étudiants amenés ainsi à revoir leurs conceptions initiales tout en protégeant leur image de soi (Goffman, 1973). La CV remet-elle en cause ou préserve-t-elle leur face lors des évaluations par les pairs ? L'usage de cet artefact constitue-t-il un empêchement supplémentaire, engendré par le stress lié à l'appropriation des TIC, ou, au contraire, suscite-t-il, par sa dimension novatrice, la motivation et l'investissement des étudiants ?

Expérience d'apprentissage

L'apprentissage est un ensemble complexe de processus variés qui permet l'acquisition d'informations (Dumont, Instance, & Benavides, 2010). Nous le déclinons chez l'apprenant en trois approches : surface (éviter l'échec), profondeur (recherche de compréhension et de développement) et stratégique (découverte des intentions de l'enseignant) (Biggs & Tang, 2007 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). Ces trois approches peuvent évoluer chez les étudiants en cours de formation et même très rapidement

selon leurs représentations des demandes de l'enseignant (Philippe, Romainville, & Willocq, 1997). Le transfert de l'apprentissage dans la pratique professionnelle est difficile et ne peut être effectué que par l'étudiant, à l'enseignant de le favoriser à l'aide de diverses activités (Tardif, & Meirieu, 1996). Les liens entre la théorie et la pratique appuient la personnalisation du savoir et le développement des compétences (Legendre, 1998). La construction de ces liens favorisera également une approche en profondeur de l'apprentissage. Tous ces éléments peuvent être aussi appuyés par la collaboration entre les étudiants afin de soutenir l'apprentissage (Vygotski, 1934-1997). Finalement, nous pouvons également utiliser le concept de l'engagement social développé par Lewin (1947) en demandant aux étudiants de déclarer leurs projets au groupe afin de favoriser le transfert à la pratique.

A quelles conditions l'artefact CV instrumente-t-il les évaluations mutuelles en vue d'une autorégulation des apprentissages ? L'apport de la CV améliore-t-elle l'expérience d'apprentissage des étudiants ? Comment l'expérience d'apprentissage des étudiants peut-elle être favorisée par le dispositif techno pédagogique proposé ?

Méthode

La population de cette étude est composée de 8 étudiants, dont 2 femmes, âgés de 27 à 38 ans. Il y a autant d'étudiants de genre féminin, masculin dans les deux groupes. Ils sont en formation postgrade à l'enseignement secondaire et participent à un cours de différenciation pédagogique. Ils doivent s'inscrire à une séance en présentiel ou virtuel, à choix, dont l'objectif est de réguler les apprentissages. Les consignes et la durée de collaboration sont identiques. Chacun conçoit un dispositif de différenciation, l'expérimente en classe et le transmet à ses pairs. Puis, à l'aide d'une grille d'évaluation critériée, il en commente la qualité, la pertinence et la cohérence en groupe. Suite à cette activité, les étudiants travaillent leur production et la dépose avec leur texte réflexif sur la plate-forme d'enseignement.

L'expérience d'apprentissage est déclinée selon les connaissances apprises, l'apport de la démarche différenciée à la pratique, l'apport de la collaboration avec les collègues, l'application réalisée en classe et le projet de transfert. Ces 5 critères sont évalués à l'aide de la grille et d'une grille critériée des commentaires.

Résultats envisagés

Nous traiterons les données produites par les étudiants – la transcription des interactions en CV et le texte réflexif –, selon un axe quantitatif et qualitatif nous permettant de répondre à nos questions de recherche en fonction des 2 ingénieries proposées et des 5 critères de l'expérience d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.). (2007). Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation. Bruxelles : De Boeck Université.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University (3e éd.). (S.I.) : Open University Press.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Collice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Guedet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Rennebood, E. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. Distances et savoirs. Vol 9. n° 1. p. 69-96.
- Buyse A. & Vanhulle S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? Questions vives [En ligne]. Vol. 5, n° 11. Consulté le 30 septembre 2016. DOI : 10.4000/questionsvives.603
- Buyse A. & Vanhulle S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. Revue suisse des sciences de l'éducation. [En ligne]. Vol. 32, n° 1. p. 87-104. URL :

- http://www.rsse.ch/past-issues/32-1-2010-forschung-uber-die-lehrerinnen-und-lehrerbildung-ansichten-und-aussichten/?page_id=2467
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*. Vol 4. n° 4. p. 469-946.
- Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. Paris : Éditions OCDE.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. Dans *Learning strategies and learning styles* (Schmeck R. R., pp. 21 51). New-York, NY : Plenum Press.
- Ferone, G. & Lavenka, A. (2015). La CV, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*. [En ligne]. Vol. 10. Mis en ligne le 17 juin 2015. Consulté le 10 juin 2016. URL : <http://dms.revues.org/1047>
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Henri F., & Ludgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : PUQ.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. Dans T. Newcomb, E. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York : Holt.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement, ses usages et effets sur la distance de transaction ». *Distances et savoirs*. Vol 7. n° 1. p. 65-91. DOI : 10.3166/ds.7.65-91
- Marcoccia (2011). T'es où maintenant ? : les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In C., Develotte, R. Kern, M.-N. Lamy. (dir.). *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. p. 95-115. Lyon : ENS Edition.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Nunziati G. (1990). Pour construire une évaluation formatrice, *Cahiers Pédagogiques*, no 280.
- Philippe, M.-C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 309 325.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspectives*. London : Kogan Page.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98 (mars-avril), 4-7.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*, (trad, F. Sève). Paris : La Dispute.

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, Département de didactique, Canada

Mots-clés : engagement cognitif, e-évaluation, université

Parmi les facteurs qui agissent sur la transformation de l'enseignement universitaire on note une pression pour intégrer le numérique à la mission pédagogique et une augmentation du nombre d'étudiants au premier cycle. D'abord, l'accent mis sur les usages avec les environnements numériques d'apprentissage invite les enseignants à repenser leurs pratiques et leurs évaluations dans une visée d'apprendre avec le numérique liée à des usages plus pédagogiques qu'organisationnels (Endrizzi, 2012 ; Wang, Hsu, Reeves & Coster, 2014). Ensuite, les universités augmentent la taille des groupes, même si cette stratégie induit des effets négatifs dont de faibles taux de réussite, une rétroaction peu personnalisée et un engagement cognitif en surface. L'engagement cognitif correspond à ce que les étudiants font quand ils sont pleinement investis dans l'apprentissage. Il se caractérise par 1) les stratégies d'apprentissage en profondeur ou en surface utilisées, 2) les processus d'autorégulation manifestés par l'étudiant ainsi que 3) les efforts déployés pour atteindre ses objectifs d'étude. Il se définit par le déploiement de stratégies d'étude et d'apprentissage qui visent la maîtrise des notions abordées, soit un apprentissage en profondeur (Fredricks et McColskey, 2012 ; Greene, 2015). Le peu d'engagement cognitif, pour sa part, représente l'apprentissage en surface (mémorisation, restitution des connaissances par cœur), et ce, dans le but de satisfaire aux objectifs de performance, comme avoir la note de passage ou une bonne note (Baeten et al., 2010 ; Miller et al., 1996). L'engagement cognitif est donc tributaire de l'effort conscient pour intégrer les informations en déployant ses facultés cognitives de haut niveau et plusieurs constatent que le design pédagogique influe particulièrement sur ce dernier (Kahu, 2013 ; Sinatra et Lombardi, 2015).

Les écrits démontrent que les étudiants qui réussissent bien sont ceux qui s'engagent dans leurs études et qui sont soutenus pour apprendre (Meer & Chapman, 2014). Ce soutien se réalise notamment par l'évaluation qui est l'un des aspects conditionnant l'engagement puisque les étudiants adaptent leurs comportements d'études en fonction des modalités évaluatives (Rust, 2002). Or, dans les grands groupes, une évaluation soutenant l'apprentissage passe surtout par la rétroaction, mais celle-ci est difficile à optimiser : les étudiants réinvestissent peu les commentaires et les enseignants y voient peu d'effets sur les taux de réussite (Hattie & Timperley, 2007). Pour pallier ces difficultés, le recours à une e-évaluation dynamique amène l'enseignant à fournir de la rétroaction immédiate et adaptée dans un environnement numérique d'apprentissage pour faire progresser l'étudiant vers une plus grande complexité et une meilleure autorégulation (Leung, 2007 ; Wang, 2010).

L'évaluation dynamique diffère de l'évaluation statique (comme l'examen dit objectif), par son caractère fondamentalement interactionnel. Elle se construit à partir de l'interaction entre l'apprenti et l'expert (Leung, 2007). On pourrait la qualifier d'évaluation formative, mais ce qui la distingue est le fait que les interventions du professeur (ou de l'expert) se font à partir du niveau de développement de l'apprentissage de l'étudiant. C'est donc à partir du niveau de connaissance de l'étudiant qu'un support approprié est développé par le professeur sous la forme de questions-clés, d'indices métacognitifs, de

redirections vers des liens appropriés, d'exercices mettant l'accent sur les notions de base, etc. (Leung, 2007). Alors que l'évaluation traditionnelle (statique) se fait à partir de questions prédéterminées qui supposent le niveau de développement de l'apprentissage atteint par l'étudiant, l'évaluation dynamique tend plutôt à accompagner chaque apprenant dans la construction de son apprentissage propre en lien avec les objectifs du cours. Elle vise également à lui permettre non seulement d'intégrer les notions à apprendre (le quoi), mais à l'aiguiller sur les façons de l'apprendre (le comment).

En somme, l'e-évaluation dynamique semble une option favorable pour répondre aux problèmes marquants vécus en contexte de grand groupe tant par les étudiants que par les enseignants puisqu'elle permet notamment d'opérationnaliser une rétroaction de qualité et de rejoindre chaque apprenant selon son niveau de connaissances antérieures (Gikandi, 2011 ; Wang, 2010).

Question et objectifs de recherche

Considérant que les résultats empiriques abondent et montrent qu'avec une approche pédagogique appropriée, centrée sur l'apprenant, l'engagement cognitif en profondeur est tout à fait possible en contexte de grand groupe (McKeachy, 1986 ; Biggs, 1996 ; Holmes, 2015 ; Jiao, 2015 ; Marriott et Lau, 2008 ; Mulryan-Kyne, 2010 ; Prosser et Trigwell, 2014 ; Winstone et Millward, 2012). Considérant également que les résultats des recherches sont peu appliqués dans les contextes de grands groupes et que le peu d'engagement cognitif pose problème (Glazer, 2014 ; Maringe et Sing, 2014 ; Smiley et Anderson, 2011), nous avons élaboré un dispositif d'e-évaluation dynamique et l'avons implémenté en contexte de grand groupe dans le but d'en examiner l'influence sur l'engagement cognitif des étudiants. Le projet comprend la conception d'un dispositif pour améliorer la situation pédagogique à partir des connaissances empiriques et théoriques tirées des écrits (amenées par la chercheure) avec la collaboration d'acteurs impliqués directement (le professeur et les auxiliaires du cours) sur le terrain. Une des visées du projet était de mettre à contribution les praticiens impliqués dans l'enseignement à de grands groupes universitaires dans le processus de recherche afin de créer un pont entre les connaissances en didactique et les pratiques d'un autre champ disciplinaire.

La question de recherche concernant ce projet se déploie donc ainsi : comment une e-évaluation dynamique influence-t-elle l'engagement cognitif d'étudiants en contexte de grand groupe à l'université ? Pour y répondre, nous visons deux objectifs de recherche : 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.

Méthodologie

L'approche méthodologique choisie pour ce projet de recherche est le design-based research (DBR). Le DBR « is conceived not just to meet local needs, but to advance a theoretical agenda, to uncover, explore, and confirm theoretical relationships » (Barab et Squire, 2004, p. 5). Bien que chaque projet DBR ait sa forme particulière, les caractéristiques principales sont 1) l'évaluation et l'analyse du contexte en lien avec le problème soulevé, 2) le développement d'une intervention pour pallier au problème, 3) le test et l'amélioration de l'intervention mise en place (itération), 4) l'évaluation et l'analyse afin d'élaborer des principes théoriques et pratiques à partir de l'intervention effectuée.

L'échantillon est de 240 étudiants répartis dans deux groupes suivant le cours Neuropsychologie (PSY4042) à l'hiver 2017. Ce cours est offert lors de la deuxième session principalement aux étudiants au baccalauréat en psychologie à l'UQAM et il est donné par le même professeur. La stratégie d'enseignement adoptée par le professeur est l'exposé magistral. Les modalités d'évaluation utilisées sont deux examens de type objectif (à choix de réponses). Ainsi, l'engagement cognitif a été mesuré

(questionnaire) en situation d'examen. Trois semaines avant l'examen final, les étudiants ont eu à leur disposition un dispositif d'évaluation dynamique sur l'environnement numérique d'apprentissage pour se préparer. Les étudiants étaient libres de choisir d'utiliser l'e-évaluation ou non.

Trois outils ont été utilisés pour la collecte des données, soit : 1) le questionnaire Cognitive Engagement Scale (Miller et al., 1996), maintes fois validé. Ce dernier a été distribué une fois la semaine suivant l'examen de mi-session, 2) deux focus groups de six étudiants chacun, 3) la tenue d'un journal de bord par la chercheure.

Les analyses sont en cours et les résultats seront présentés lors du colloque en janvier 2018.

Références bibliographiques

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., et Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning : Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research : Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J., et Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University : What the Student Does*. Open University Press (4e éd.). New-York : USA.
- Cuseo, J. (2007). The empirical case against large class size : diverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development*, 21(1), 5–21.
- Elliott, B. (2008). *Assessment 2.0 : Modernising assessment in the age of Web 2.0*. Glasgow : Scottish Qualifications Authority. Récupéré le 10 décembre 2016 sur le site <http://www.scribd.com/doc/461041/Assessment-20>.
- Endrizzi, L. (2012). Technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités (Les).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept State of the Evidence. *American Educational Research Association*, 74(1), 59–109.
- Gikandi, J. W., Morrow, et D., Davis, N. E. (2011). Online Formative Assessment in Higher Education : A Review of the Literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333–2351.
- Glazer, N. (2014). Formative plus Summative Assessment in Large Undergraduate Courses : Why Both ? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 276–286.
- Greene, B. A. (2015). Measuring Cognitive Engagement With Self-Report Scales : Reflections From Over 20 Years of Research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14–30.
- Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Holmes, N. (2015). Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(1), 1–14.
- Jiao, H. (2015). Enhancing students' engagement in learning through a formative e-assessment tool that motivates students to take action on feedback. *Australasian Journal of Engineering Education*, 20(1), 9–18.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Kerr, A. (2011). L'enseignement et l'apprentissage dans les classes nombreuses des universités ontariennes : une étude exploratoire. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (pp. 333-354). Montréal : Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.

- Leung, C. (2007). Dynamic Assessment : Assessment for and as Teaching ? *Language Assessment Quarterly*, 4(3), 257–278.
- Maringe, F., et Sing, N. (2014). Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment : Pedagogical, quality and equity issues. *Higher Education*, 67, 761-782.
- Marriott, P., et Lau, A. (2008). The use of on-line summative assessment in an undergraduate financial accounting course. *Journal of Accounting Education*, 26 (2), 73–90.
- McKeachie, W. J. (1986). Teaching and Learning in the College Classroom. A Review of the Research Literature (1986) and November 1987 Supplement. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Meer, N. M., & Chapman, A. (2014). Assessment for confidence : exploring the impact that low-stakes assessment design has on student retention. *The International Journal of Management Education*, 12(2), 186-192.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., Nichols, D. (1996). Engagement in Academic Work : The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level : challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*. 15(2), 175-185.
- Prosser, M., et Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783–795.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning : how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices ? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., et Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13.
- Smiley, W., et Anderson, R. (2011). Measuring Students' Cognitive Engagement on Assessment Tests : A Confirmatory Factor Analysis of the Short Form of the Cognitive Engagement Scale. *Research and Practice in Assessment*, 6, 17-28.
- Svinicki, M., et McKeachie, J. W. (2011). *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (13e éd.). Belmont : International Edition.
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R., & Oldfield, A. (2015). Rethinking assessment in a digital age : Opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), 454–476.
- Wang, T. H. (2010). Web-based dynamic assessment : Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students' e-Learning effectiveness. *Computers and Education*, 54(4), 1157–1166.
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Reeves, T. C., & Coster, D. C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools : Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101-115.
- Winstone, N., et Millward, L. (2012). Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities : Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31–41.

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

Mots-clés : outil réflexif partagé, autoévaluation, évaluation mutuelle, métacognition

Dans le cadre d'un cours donné à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura, et Neuchâtel en Suisse (HEP-BEJUNE), nous cherchons à proposer un dispositif d'évaluation innovant visant à 1) sortir du schéma classique de l'évaluation certificative et 2) intégrer l'usage des technologies numériques. Ce double objectif résulte d'un double constat. D'abord, l'évaluation certificative classique réalisée précédemment pour ce cours nous semblait peu satisfaisante et peu enrichissante pour des adultes en formation qui en ont décodé les enjeux. Ensuite, il nous paraissait profitable de mieux nous inscrire dans la dimension numérique du Plan d'Étude Romand (PER) et du Référentiel de compétences de la formation des enseignants qui prévoient tous deux que les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) soient intégrées dans la formation. Plus globalement, nous souhaitons susciter la réflexion des enseignants en formation sur les pratiques d'apprentissage et d'évaluation, dans l'esprit des perspectives développées par Perrenoud (2008).

Le cours en question est destiné aux futurs enseignants des degrés secondaires (collège et lycée) et il aborde différentes facettes du rôle de l'enseignant. Il dure un semestre, représente 4 ECTS et s'inscrit dans le cadre d'une formation en alternance, réalisée toute l'année simultanément en HEP et sur un lieu de stage pratique, ces deux lieux étant parfois distants d'une soixantaine de kilomètres. Dès 2016, nous avons mis en place un dispositif de cours hybride (Charlier et al. 2006) s'appuyant durant neuf demi-journées sur un présentiel et engageant les étudiants à réaliser certains travaux à distance. La démarche, qui s'appuie sur le modèle allostérique de Giordan (2002), teste l'utilité et les apports sur l'apprentissage et la métacognition d'un outil de réflexion partagé en ligne. Concrètement, les participants au cours sont priés, dans un premier temps, de consigner leurs représentations sur des questions vives préalablement définies dans une zone dédiée sur Google Drive. Dans un second temps, ils sont invités à revisiter leurs représentations à la lumière des éclairages donnés en cours. Dans un troisième temps, il leur est demandé d'interagir en commentant le travail de trois collègues au sein de groupes prédéfinis. Finalement, l'ensemble des documents est évalué par les formateurs sur la base de critères connus des participants. Ainsi conçu, le dispositif articule successivement quatre modes d'évaluation regroupés dans un document informatique : l'évaluation diagnostique, l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle et l'évaluation certificative.

Dans cette communication, nous souhaitons présenter et discuter les résultats obtenus durant la première année d'exploitation du dispositif. 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 présenterons comment les plus de 1500 commentaires produits par les vingt-quatre étudiants et les deux formateurs se répartissent dans les six catégories suggérées par les formateurs au début de la démarche (« réponse à l'expression d'une demande », « conseil pédagogique », « questionnement sur une prise de position », « partage spontané d'expérience », « encouragements », « autres feedbacks ») et mentionnerons quelques commentaires remarquables. Nous indiquerons quel

regard les étudiants portent sur le dispositif en nous référant à deux retours obtenus (question posée quant à leur intérêt à reprendre la démarche dans le cadre de leur enseignement et questionnaire institutionnel d'évaluation du cours).

Finalement, nous tirerons un bilan et indiquerons l'évolution envisagée pour notre dispositif.

Références bibliographiques

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4), 469-496.

Giordan, A. (2002). *Apprendre !* Paris : Belin.

Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.

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

Mots-clés : évaluation des apprentissages, technologies numériques, pratiques évaluatives, recherche qualitative, enseignement supérieur

Afin de comprendre les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance d'enseignants de l'enseignement supérieur au collégial dans un programme en approche par compétences, une recherche visant à comprendre les pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative d'enseignants du collégial dans le cadre d'un cours a été menée. Cette recherche implique des conseillers pédagogiques de collèges et des représentants de regroupements qui ont permis d'identifier des pratiques d'évaluation formative et sommative /certificative mises en œuvre dans des programmes de la formation régulière et continue et de formuler des besoins et des défis liés à la mise en œuvre de telles pratiques.

En enseignement supérieur au collégial, depuis la mise en œuvre des programmes en approche par compétences (APC), l'environnement technologique n'a cessé de se complexifier et d'imprégner la vie quotidienne des enseignants et des étudiants ce qui pose de réels défis (Poellhuber, Karsenti, Raynaud, Dumouchel, Roy, Fournier Saint-Laurent, & Géraudie, 2012 ; UNESCO, 2011). L'accès aux TIC et au Web 2.0, dans des environnements dotés d'outils et de contenus interactifs permettant le partage d'information en ligne et la création de contenus Web, contribue au développement de nouvelles pratiques d'enseignement, d'apprentissage et à une nouvelle culture d'évaluation (Audet, 2011 ; Blais, 2011 ; Burton, Blais & Gilles, 2013 ; Lebrun, 2015 ; Roy, 2011).

Plusieurs recherches soulèvent les défis liés à l'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur, sans pour autant cerner les particularités des pratiques évaluatives dans un programme en approche par compétences qui fait appel à des tâches complexes et authentiques (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland & Goulet, 2016). D'autres recherches proposent une typologie de méthodes

d'évaluation intégrant les TIC pour différents contextes d'enseignement et d'apprentissage et concluent que l'évaluation des apprentissages intégrant les TIC et le Web 2.0 fait appel à de multiples combinaisons de méthodes d'évaluation des apprentissages (Audet ; 2011 ; Liang et Creasy, 2004 ; Stöberg, 2012). Or, ces recherches restent muettes sur la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences. Afin d'éclairer les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignants du collégial, notre cadre conceptuel s'appuie sur des écrits qui font consensus quant au caractère multidimensionnel et complexe de la compétence qui fait appel à des apprentissages de haut niveau (De Ketele, 2013 ; Leroux, 2010 ; 2015 ; Roegiers, 2012 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006), à la réalisation de tâches authentiques (Allal, 2013 ; Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2013), à l'importance de rétroactions fréquentes en cours de réalisation des tâches complexes et au rôle actif de l'étudiant (Gikand, Morrow & Davis, 2011). Alors que les pratiques évaluatives sont repérables à travers des modalités de cours qui intègrent les TIC et le Web 2.0 et les activités synchrones et asynchrones (Burton *et al.*, 2013.), nous retenons que les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance portent sur les méthodes utilisées par l'enseignant à travers les étapes du processus d'évaluation, allant de la conception, de la collecte et l'interprétation des données, à la décision et la communication des résultats et font appel aux TIC et au Web 2.0. (Crisp, 2011 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Stöberg, 2012). Dans ce contexte spécifique de l'évaluation des apprentissages à distance, nos questions spécifiques de recherche sont les suivantes : quelles sont les pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative des apprentissages à distance d'enseignants dans le cadre d'un cours ? Quels sont les besoins et les défis que représente la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance ?

Les résultats de la première étape 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 seront présentés. Au total, trois groupes de discussion (Geoffrion, 2009) ont été menés. Les participants sont des conseillers pédagogiques œuvrant dans des collèges (n= 15) et des responsables de regroupements (n=2) qui soutiennent l'intégration des technologies numériques. Le guide d'entretien, adapté de Leroux (2010) et de Nizet *et al.* (2016), est constitué de deux parties. La première partie vise la description de pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative des apprentissages à distance ; la seconde partie du groupe de discussion vise l'identification des besoins et des défis. Le contenu des captations vidéo des groupes discussion, qui se sont déroulés à l'aide de l'outil de télécollaboration (WebEx), a été enregistré et ensuite retranscrit. Les verbatims ont fait l'objet d'une analyse qualitative (Miles & Huberman, 2003).

Les résultats de la recherche traduisent l'émergence de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance plus ou moins stabilisées à travers des modalités de cours hybrides et en ligne. En plus de révéler une mise en œuvre de pratiques évaluatives qui sont à la fois marginales ou quasi absentes dans certains programmes et en développement ou généralisées dans d'autres programmes, les résultats confirment un changement de culture évaluative qui s'effectue à vitesses variables dans un environnement plus ou moins balisé par des normes communes (CSE, 2015, Demers, 2014a, b ; Lebrun, 2015). La majorité des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance évoquées se déroulent dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage hybride ou totalement à distance (Audet, 2011 ; Blais *et al.*, 2013 ; Nizet *et al.*, 2016). À travers la diversité des pratiques d'évaluation formative et sommative/certificative rapportées, les résultats confirment qu'elles font appel à trois grands types de méthodes : examens et tests, travaux et démonstration de compétences (Liang et Creasy, 2004). Parmi celles-ci, les pratiques d'évaluation sommative/certificative exigent une adaptation de l'enseignant afin

qu'elles soient alignées sur les politiques d'évaluation et qu'elles s'inscrivent dans une approche par compétences (Allal, 2013 ; Leroux, 2015 ; Tardif, 2006).

Dans ce contexte de la pratique d'évaluation des apprentissages à distance, les résultats apportent un éclairage sur le plan des nombreux besoins et des défis liés à l'intégration des technologies numériques à l'évaluation des apprentissages qui s'articulent aux niveaux macro, méso et micro et ils soulignent la nécessité d'une collaboration entre différents groupes d'acteurs à travers le processus d'évaluation des apprentissages à distance (Leroux, Boyer, Corriveau & Nolla, 2017).

Références bibliographiques

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 21- 40). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J. & Brown, C. (2013). Establishing the critical elements that determines authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39(2), 205-222.
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne* [PDF]. Repéré à : http://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf.
- Blais, J.-G., Gilles, J.-L. & Tristan-Lopez, A. (2015). *Bienvenue au 21e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. « Dispositif de formation numérique au 1er et 2e cycle » universitaire : structuration, outils d'évaluation et perception des étudiants ». Suisse, Peter Lang.
- Burton, R., Blais, J.-G. & Gilles, J.-L. (2013). Technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur. Dans M. Romainville, R. Goasdoué, et M. Vantourout, (dir.). *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 85- 105). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- CLIFAD (2007). *Soixante ans de formation à distance au Québec* [PDF]. Repéré à : http://www.clifad.qc.ca/pdf/60_ans_fd.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (2015). La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser. Québec : Gouvernement du Québec.
- Crisp, G. (2011). *Teacher's Handbook on e-assessment*. Sydney, Australia ; Australian Learning and teaching Council.
- De Ketele J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 59-74.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*. 172, 5-13.
- Demers, G. (2014a). *Rapport d'étape du Chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.uqtr.ca/biblio/notice/document/30753992D.pdf>.
- Demers, G. (2014b). *Rapport final sur l'offre de formation collégiale*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_final_Chantier_offre_formation_collégiale.pdf
- Depover, C. & Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris,
- Gikand, J.W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education : A review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2333–2351.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5e éd, p. 391-414). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lameul, G. & Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck. coll. « Pédagogies en développement ».

- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(1), 65-78. Repéré à URL : <http://admee.ulg.ac.be/journal/index.php/ejref/article/view/93>
- Leroux, J. L., Boyer, M., Corriveau, L. & Nolla, J.-M. (2017). *Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur*. Actes du IX^e colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) : Relever les défis de l'Altérité dans l'enseignement supérieur (p. 377-385). Grenoble, France, 11 au 16 juin 2017. Repérée à URL : http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2017/Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf
- Leroux, J. L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR62810).
- Leroux, J. L. (Dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.
- Liang, X. & Creasy, K. (2004). Classroom assessment in Web-based instructional environment : instructors' experience. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9(7).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France :
- Nicol, D., & Milligan, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practice sin relation to the seven principles of good feedback practice. Dans C. Bryan & G. Karen (dir.), *Innovative Assessment in Higher Education* (p. 64-77). New-York, NY : Routledge.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelein, C., Béland, S. & Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1 25.
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier St-Laurent, S. & N. Géraudie. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep : résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*. Montréal, Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Roy, V. (2011). *Représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants du collégial au regard de la médiation pédagogique et du processus de médiatisation lors du recours aux TIC en formation mixte et distante* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-148). (3e éd.). Montréal, Qc : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Stödborg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- UNESCO (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris, France : UNESCO.

Contribution 12

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

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

Mots-clés : autorégulation, gestion de classe, outil, méthodes mixtes

Les études consacrées à l'introduction des TIC dans les salles de classe soulignent depuis de nombreuses années l'importance de développer des méthodes d'enseignement-apprentissage centrées sur les apprenants, qui favorisent la participation et l'autonomisation, avec prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers et réorganisation des salles de classes dans certains cas (Niemi & al., 2012). Avec l'introduction d'un nouvel outil en classe, le rôle de l'enseignant et de l'élève change, l'enseignement directif fait place à un enseignement centré sur l'apprenant (Lebrun, 2002 ; Tardif, 1998). Selon Tardif (1998), les élèves deviennent des « investigateurs, des coopérateurs, parfois experts, des clarificateurs et des utilisateurs stratégiques des ressources disponibles » (p. 70). L'enseignant devient un guide, un coach, un accompagnateur, un facilitateur, un tuteur. Ce changement de rôle semble primordial pour augmenter l'autonomie des apprenants, qui se voient transférer une partie du contrôle de leur apprentissage, les conduisant ainsi à développer de nouvelles compétences. Les TIC permettent ainsi d'apprendre différemment : une communication accrue et un apprentissage plus individualisé ; une relation différente avec l'espace, le temps et le concept de salle de classe (Haughey & Anderson, cité dans Karsenti & Larose, 2001). Dans les classes « traditionnelles », l'évaluation est alors un moment spécifique (interrogation orale ou épreuve écrite) alors que dans les classes plus proches des méthodes actives, l'évaluation formative devient une composante de leur gestion.

Rabardel (1999, p. 262) conçoit l'outil technologique en tant que « artefact » avec lequel les enseignants et les élèves vont interagir et selon l'idée que « l'instrument contient, sous une forme spécifique, l'ensemble des rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir avec lui-même et les autres ». Dans ce cadre spécifique, nous allons nous intéresser à l'interaction « instrument-enseignants-élèves » se construisant à travers les feedbacks de l'outil, dans notre cas la Lantern. Cet outil est une lampe lumineuse qui indique différents temps dans l'orchestration d'un cours (Dillenbourg & al., 2011). Chaque fois que l'élève a terminé un exercice, il actionne la lampe et une lumière apparaît. Il est également possible d'appeler l'enseignant en pressant sur la lanterne qui se met à clignoter. L'avantage de cet outil est de permettre à l'enseignant de voir immédiatement quel élève a besoin d'aide et a du retard dans la résolution d'une tâche. Elle permet aussi de stimuler les interactions, favoriser l'aide entre pairs et l'autorégulation des apprentissages, et responsabiliser l'élève (ou groupe) à sa décision de validation de l'exercice.

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats du suivi de la première année d'introduction de l'outil (Lantern) dans deux classes d'un collège du primaire (cycle moyen). Plus précisément, nous souhaitons observer dans un premier temps comment les enseignants et les élèves utilisent et interprètent les feedbacks donnés par l'outil. Dans un deuxième temps, nous souhaitons observer dans quelle mesure les lanternes permettent de favoriser l'autorégulation des apprentissages des élèves et la gestion de classe par les enseignants. A partir d'une démarche compréhensive, nous avons opté pour l'utilisation de méthodes mixtes, à savoir des entretiens effectués auprès des

enseignants en début et fin de projet, des questionnaires adressés aux élèves et des observations en classe (vidéo) au cours de l'année scolaire (3 sessions dans deux classes). Les différents outils permettent ainsi une triangulation des données (Jonsen & Kehn, 2007).

Les résultats montrent combien l'introduction de ce nouvel outil engendre des changements au niveau de la dynamique de la classe. La posture de l'enseignant change, passant d'une posture de contrôle à une posture de « lâcher prise ». Dans la posture de contrôle, l'enseignant cadre la situation, pilote les tâches, et cherche à faire avancer le groupe en synchronie, alors que dans la posture de « lâcher prise », les élèves sont davantage responsables de leur travail et autonomes par rapport à la tâche. L'enseignant a ainsi l'occasion de recevoir une rétroaction rapide (feedback) par rapport à l'évolution de ses élèves dans la tâche donnée. L'usage de l'outil « lantern » permet aussi aux élèves d'obtenir des rétroactions sur l'évolution du travail de leurs camarades et favorise ainsi l'entraide mutuelle. 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.

Références bibliographiques

- Dillenbourg, P., Zufferey, G., Alavi, H. S., Jermann, P., Do, L.H.S., Bonnard, Q., Cuendet, S. and al. (2011). Classroom Orchestration : The Third Circle of Usability. Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice : CSCL2011 Conference Proceedings. Volume I — Long Papers (vol. 1, p.510-517). International Society of the Learning Sciences.
- Jonsen, K., Jehn, K.A., (2007). Using triangulation to validate themes in qualitative studies. *Qualitative Research in Organizations and Management : An International Journal*, 4(2), 123-150.
- Karsenti, T. & Larose, F. (2001). TIC et pédagogies universitaires : le principe du juste équilibre. In T. Karsenti & F. Larose (Ed.), *les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (pp.1-17). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Niemi, H., Kynäslähti, H., & Vahtivuori-Hänninen, S. (2012). Towards ICT in everyday life in Finnish schools : Seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 1, 1-15.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp.241-264). Paris : La Dispute.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Issy- les-Moulineaux : ESF éditeur.

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

Mots-clés : modes de passation, littératie, PISA

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. Souvent, des différences apparaissent au niveau du domaine investigué, du type de processus cognitif impliqué dans la résolution de la tâche, ainsi que du type d'élève, de leur âge et de leur familiarité avec les TICE, etc.

Ainsi, dans l'enquête internationale PISA de 2015, les concepteurs ont utilisé un design permettant une comparaison au niveau des résultats du mode papier-crayon et du mode numérique afin d'assurer la comparaison des résultats au fil des enquêtes. L'évaluation nationale française CEDRE a également testé la comparabilité et analysé de façon fine les différences de résultats. Dans le cas de l'enquête internationale PISA, il a été mis en évidence que les corrélations entre les résultats du test aux deux modes de passation étaient globalement élevées mais variables d'un pays à l'autre, en lien probable avec la familiarité des élèves à utiliser la version informatique (OCDE, 2011). Dans le cas des études réalisées en France par la DEPP à la fin de l'école primaire et du collège en mathématiques (Bessonneau, Arzoumanian & Pastor, 2015), les chercheurs ont montré l'existence de différences selon le mode de passation variables en fonction du type de question : une meilleure réussite lorsque les tâches présentées sous forme papier-crayon nécessitent des opérations intermédiaires, des résultats équivalents quand les questions nécessitent une lecture attentive et directe d'un graphique par exemple et enfin, des tâches mieux réussies sous forme informatique quand ils proposent une lecture directe (sans étape intermédiaire).

Concernant plus spécifiquement le domaine de la langue, certaines études (dont celle de la DEPP) ont montré que pour l'orthographe, le mode informatique donnait lieu à une meilleure réussite mais que pour la compréhension de texte, on observait l'inverse.

Au niveau de la Suisse, les compétences des élèves de 15 ans évaluées dans l'enquête PISA ont évolué entre 2012 et 2015 avec une légère baisse en littératie mais une certaine stabilité en mathématiques et en sciences (OCDE, 2016). Cette légère baisse en littératie a suscité de vifs débats quant à son origine. On peut s'interroger notamment sur d'éventuels effets du changement de mode de passation.

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).

Références bibliographiques

- Bessonneau, P., Arzoumanian, Ph., Pastor, J.-M. (2015). Une évaluation sous forme numérique est-elle comparable à une évaluation de type papier-crayon. *Education & Formations*, no 86-87, p.159-180.
- OCDE (2011). Résultats du PISA 2009 : Elèves en ligne – Technologies numérique et performance, vol. 6, PISA, Editions OCDE.
- OCDE (2016). Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation, PISA, Editions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>
- Rouet, J.F. (2012). Ce que l'usage d'Internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 3, no 178, p.55-64.
- Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T., & Olson, J. (2008). Comparability of Computer-Based and Paper-and-Pencil Testing in K-12 Reading Assessments. A meta-Analysis of Testing Mode Effects. *Educational and Psychological Measurement*, 68, Nr 1, 5-25.
- Wang, H., Shin, C.D. (2009). Computer-Based and Paper-Pencil Test Comparability Studies, Test, Measurement and Research Services Bulletin, No 9, Pearson Education.

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, Laboratoire de didactique André Revuz, France

Mots-clés : genèse instrumentale, mathématiques, didactique

Comme pour PISA et TIMSS, les bilans nationaux français (CEDRE) visant à évaluer les connaissances mathématiques des élèves de fin d'école et de fin de collège évoluent vers une passation sur support numérique en 2019. C'est cette évolution, que nous souhaitons étudier d'un point de vue didactique, notamment en interrogeant la validité du contenu du test sur support numérique au regard de celui réalisé sur papier-crayon (P/C). De nombreuses études, surtout anglo-saxonnes, visant à comparer des

scores de réussite ont été menées à différents niveaux scolaires et sur des disciplines variées ; leurs résultats sont divergents et elles ne permettent pas de conclure, si ce n'est localement, sur le fait qu'un support (numérique ou P/C) favoriserait ou non la réussite des élèves. Ainsi, en France Bessoneau, Arzoumanian & Pastor (2015) ont identifié deux variables qui influencent particulièrement la réussite à un item de mathématique selon le support utilisé : la structure de l'item (longueur des textes, nombres de documents, etc.) et le type de tâches proposé. En particulier, les auteurs ont montré que les items présentant une complexité syntaxique et langagière relative à l'énoncé sont mieux réussis sur support P/C alors que dans le cas d'un item demandant une prise d'information directe (dans un tableau ou sur un graphique), la réussite est meilleure sur support numérique. De plus, les items nécessitant une démarche à plusieurs étapes et l'utilisation éventuelle de brouillon sont mieux réussis sur support P/C que sur support numérique. En revanche, aucune conclusion n'est apportée sur l'activité de l'élève durant cette évaluation ; l'activité de l'élève étant définie comme ce qu'il ou elle développe lors de la réalisation de la tâche. Ceci englobe non seulement son activité mathématique (procédures employées pour résoudre la tâche), mais aussi son activité matérielle, prenant en compte le processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Dans une situation d'évaluation standardisée, le processus d'appropriation se doit d'être rapide : la construction de l'instrument débute par une série de questions précédant celles de l'évaluation afin que l'élève s'approprie l'outil qui va servir de support à l'évaluation. La genèse instrumentale va dépendre à la fois des potentialités et des contraintes de l'artefact (ordinateur ou tablette), mais aussi du contexte spécifique à l'évaluation. La genèse instrumentale va être différente, selon l'élève et les usages qu'il ou elle a de ces artefacts, dans et hors la classe. Nous faisons l'hypothèse, transposée de celle qui est faite sur les usages du numérique par les professeur·e·s (Abboud-Blanchard, 2013), que les élèves ayant un usage courant de ces artefacts dans la sphère privée en auront un usage facilité dans la sphère scolaire. De même, la façon dont les élèves ont été exposé·e·s à des situations d'enseignement dans un environnement technologique est un élément qu'il faudra prendre en compte pour la comparaison que nous souhaitons réaliser.

Afin d'étudier la validité d'évaluations passées sur support numérique, nous avons choisi deux axes de recherche. Le premier porte sur la prise en compte de l'artefact dans l'évaluation et l'incidence, sur l'activité des élèves, du passage de l'item P/C à un format numérique. Pour se faire, nous avons fait évoluer notre outil d'analyse d'items (Sayac & Grapin, 2015) en adjoignant au facteur de complexité lié à la compréhension de la tâche (FC1) un facteur spécifiquement lié à la prise en compte de l'usage de la tâche modifiée par le passage au format numérique. Nous étudierons ainsi, comment l'activité de l'élève est modifiée par ce changement. Le second est relatif à la validité que Grugeon-Allys & Grapin (2015) ont développé qui prend en compte à la fois le savoir en jeu aux niveaux global et local ainsi que les processus de réponses des élèves. La méthodologie que nous allons mettre en place a donc été pensée pour nous permettre de traiter la question de la validité des évaluations sur support numérique à l'école primaire selon ces deux axes.

Pour l'expérimentation qui se réalisera à la fin de l'année 2017, nous allons donc concevoir deux tests : l'un constitué des items du bilan CEDRE 2014 ayant « migré », sans adaptation, sur support numérique et l'autre, équivalent du premier test, mais en version P/C. Nous veillerons, en jouant sur les variables didactiques, à garantir le même niveau de complexité pour chaque item « jumeau » des deux tests.

Afin de pouvoir les comparer et étudier la façon dont les élèves répondent aux deux tests, nous les ferons passer individuellement à des élèves de l'école primaire. Une grille d'observation sera élaborée pour permettre d'étudier la façon dont les élèves répondent aux différents items des deux tests qu'ils ou elles passeront à une journée d'intervalle. Par ailleurs, un questionnaire sera diffusé aux élèves et à

l'enseignant-e des classes concernées afin de récolter des informations sur les usages de l'artefact utilisé dans les sphères privée et scolaire. Nous pourrions ainsi vérifier notre hypothèse relative aux usages des artefacts en jeu dans l'évaluation. Précisons que notre recherche se situe en fin d'école élémentaire (grade 5) en France, et qu'à la différence des établissements du secondaire (collège et lycée), les écoles françaises sont encore peu équipées en matériel informatique performant ; par conséquent, les élèves ont peu accès à ces nouvelles technologies à l'école même s'ils les utilisent à la maison.

Références bibliographiques

- Abboud-Blanchard, M. (2013). Les technologies dans l'enseignement des mathématiques. Études des pratiques et de la formation des enseignants. Synthèses et nouvelles perspectives. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches.
- Bessoneau, P., Arzoumanian, P., et Pastor, J.-M. (2015). Une évaluation sous forme numérique est-elle comparable à une évaluation de type « papier-crayon » ? *Éducation et formations*, 86-87, 159–180.
- Grugeon-Allys, B., Grapin, N. (2015). Validité d'une évaluation externe - complémentarité des approches. In Mathé, A-C & Mounier E. (Eds) *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2015*. Paris : IREM Paris 7.
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Sayac, N., Grapin, N. (2015). Evaluation externe et didactique des mathématiques : un regard croisé nécessaire et constructif. *Recherches en didactique des mathématiques*, 35 (1), 101 126.

Contribution 15

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

Eric Sanchez

Université de Fribourg, Sciences de l'éducation, Suisse

Mots-clés : analytique de l'apprentissage, traces d'interaction, jeu numérique

L'analytique de l'apprentissage ou *learning analytics* (Siemens & Baker, 2012) 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. Ainsi, le traçage et la collecte d'*obsels* (*observed elements*) (Cordier, Lefevre, Champin, & Mille, 2014) peuvent permettre de rendre compte de l'activité d'un apprenant, des stratégies qu'il met en place et de diagnostiquer ses erreurs et réussites. Les travaux qui s'appuient sur ce paradigme méthodologique ouvrent donc des perspectives intéressantes d'instrumentation du processus d'évaluation. Pour le chercheur, c'est la possibilité d'analyser finement le processus d'apprentissage en prenant en compte sa dimension diachronique et sa dynamique. Pour le formateur ou l'enseignant, c'est l'opportunité d'accéder à des informations importantes pour fonder ses décisions pédagogiques et didactiques ou certifier l'acquisition des compétences acquises. Du point de vue de l'apprenant, la visualisation de ses propres traces permet d'instrumenter un travail réflexif. Les travaux qui s'appuient sur ce paradigme méthodologique se

développent et ce développement justifie que soient discutées les perspectives offertes par une telle approche mais également ses limites.

Les travaux que nous menons portent sur le jeu Tamagocours (Sanchez, Emin Martinez, & Mandran, 2015). Tamagocours est un jeu multijoueur en ligne utilisé dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants aux usages du numérique. Nous avons ainsi collecté des traces d'interaction auprès de 242 étudiants impliqués dans une session dédiée à l'apprentissage des règles juridiques en vigueur pour l'utilisation des ressources numériques en contexte éducatif. Les travaux que nous conduisons visent en particulier à caractériser les stratégies mises en place par les joueurs/apprenants et à mettre en lien ces stratégies avec les apprentissages escomptés. Les traces d'interaction recueillies ont également été utilisées pour évaluer les étudiants et certifier les compétences acquises dans le cadre de cette formation.

Les traces d'interaction, ou *obsels* (*observed elements*) (Cordier, Lefèvre, Champin & Mille, 2014) comprennent l'ensemble des actions qu'un joueur effectue sur l'interface du jeu (par exemple nature des ressources numériques qu'il sélectionne, accès aux informations juridiques) y compris les messages qu'il envoie à ses co-équipiers. Il est ainsi possible de savoir ce que fait le joueur et à quel moment il le fait. Les *obsels* recueillis ont été analysés avec différents outils et plateformes lors d'un atelier qui, pendant deux journées, a permis de mobiliser différents chercheurs en sciences de l'éducation, information et communication, et informatique. Des équipes pluridisciplinaires ont ainsi travaillé à l'identification des différents patterns d'interaction à l'aide de DISKIT (Fuchs, 2017). KTBS4LA (Casado, Guin, Champin, & Lefevre, 2017) et Undertracks (Mandran, Ortega, & Bouhineau, 2015) ont été utilisés pour le tri et la visualisation des *obsels* sous la forme de chronogrammes. Enfin, des analyses factorielles en composante principale ont également été menées sur les traces recueillies afin de catégoriser les joueurs/apprenants selon les stratégies qu'ils mettent en œuvre (Sanchez & Mandran, 2017).

Les résultats que nous avons obtenus permettent de caractériser la manière dont les joueurs ont joué. Il est alors possible d'évaluer l'engagement du joueur dans le jeu et de distinguer différentes stratégies qui n'ont pas toutes la même valeur en termes d'apprentissage. Il est également possible d'identifier des comportements de joueurs inattendus qui semblent témoigner d'un refus des règles du jeu. Ainsi, l'analytique de l'apprentissage permet d'accéder à une connaissance assez fine du comportement des joueurs, connaissance nécessaire à la compréhension du processus d'apprentissage.

Au-delà des résultats obtenus sur les stratégies mises en place par les joueurs, nos résultats posent un certain nombre de questions qui seront abordées dans le cadre de cette communication. Ces questions sont relatives aux processus de recueil et de traitement des données recueillies. Elles concernent en particulier la nature, le mode de collecte, la qualité de ces données et leurs spécificités, en tant que traces rendant compte du processus d'apprentissage. Les questions soulevées sont également de nature épistémologique. Elles concernent en effet les modèles théoriques mobilisés par le chercheur pour analyser l'apprentissage. Enfin, des questions éthiques sont également à prendre en compte. Elles portent sur les modalités de collecte et de traitement des données afin d'assurer le respect des personnes impliquées.

Références bibliographiques

Casado, R., Guin, N., Champin, P., & Lefevre, M. (2017). *KTBS4LA : une plateforme d'analyse de traces fondée sur une modélisation sémantique des traces*. Paper presented at the Atelier ORHEE Rendez-Vous, Font-Romeu, France.

- Cordier, A., Lefevre, M., Champin, P., & Mille, A. (2014). Connaissances et raisonnement sur les traces d'interaction. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 28(2-3), 375-396.
- Fuchs, B. (2017). *Extraction d'épisodes séquentiels à partir de Traces : application au jeu Tamagocours*. Papier présenté à l'Atelier traces des ORPHEE RDV'2017. Font-Romeu, France.
- Mandran, N., Ortega, M., & Bouhineau, D. (2015). *DOP8_Cycle : Merging both data and analysis operators life cycles for Technology Enhanced Learning*. Paper presented at the International learning Analytics & Knowledge Conference, Poughkeepsie, NY.
- Sanchez, E., Emin Martinez, V., & Mandran, N. (2015). Jeu-game, jeu-play vers une modélisation du jeu. Une étude empirique à partir des traces numériques d'interaction du jeu Tamagocours. *STICEF*, 22(1), 9-44.
- Sanchez, E., & Mandran, N. (2017). Exploring Competition and Collaboration Behaviors in Game-Based Learning with Playing Analytics. In É. Lavoué, H. Drachsler, K. Verbert, J. Broisin, & M. Pérez-Sanagustín (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 10474, pp. 467-472). Cham : Springer.
- Siemens, G., & Baker, R. (2012). Learning Analytics and Educational Data Mining : Towards Communication and Collaboration. *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*.

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, SMART-IFRES, Belgique

**Université de Liège, Faculté de médecine, Belgique

Mots-clés : question à réponse longue, logiciel de correction, fidélité intra-correcteur

Le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) de l'Université de Liège (ULiège) a pour mission principale d'aider les enseignants à évaluer leurs étudiants. Pour ce faire, nous leur proposons des accompagnements de type méthodologique et logistique s'appuyant sur une démarche de qualité, clairement formalisée et publiée (Gilles, Detroz, Crahay, 2011 ; Detroz, 2016), et soutenue par des outils d'évaluation développés en interne.

Un de nos services est de proposer à nos enseignants un système de correction on-line des questions ouvertes. Notre objectif est double :

- faciliter la fastidieuse étape de correction dans un contexte où la massification des étudiants est bien présente ;
- réaliser une évaluation valide, en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et le dispositif d'enseignement.

Concrètement, les réponses des étudiants sont rédigées dans un cadre défini sur un formulaire à lecture optique. Celles-ci sont ensuite scannées. Chacune de ces images est reliée à l'identifiant de l'étudiant. Le format de réponse, selon la consigne donnée, peut être un texte à rédiger, un schéma à créer, un schéma à annoter, un graphique à réaliser... De plus, il est demandé à l'enseignant de fournir une grille de correction. Il est vivement conseillé que l'outil d'appréciation utilisé pour évaluer les productions des étudiants soit une grille d'évaluation à échelles descriptives (Scallon, 2004). Une fois les éléments associés, l'enseignant se connecte via internet au logiciel Sqore pour réaliser ses corrections. À l'écran

sont présentées la réponse anonymisée d'un étudiant ainsi que la grille de correction. Il ne reste plus qu'à scorer chaque critère avant de passer à la copie suivante. Une fois que toutes les copies sont corrigées, le test peut être validé et les résultats libérés.

Cette nouvelle plateforme aide les enseignants d'un point de vue logistique. La dématérialisation et la traçabilité des copies ainsi que le calcul et le transfert automatiques des notes vers le système de gestion de notes de l'institution soulagent grandement la tâche du correcteur. Cependant, la plus-value qui nous intéresse est de faire entrer ce type de correction dans une démarche docimologique de qualité, notamment en imposant l'utilisation d'une grille de correction critériée ayant pour vertu d'améliorer l'objectivité des corrections réalisées et d'éviter un certain nombre de biais tel que l'effet de distribution forcée (ajuster le niveau de ses appréciations des performances des étudiants de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) des notes (loi de posthumus)).

L'anonymisation des copies permet quant à elle de palier les biais suivants :

- l'effet du nom : l'anonymisation des copies permet de ne pas être influencé par la consonance du nom-prénom (Babad, 1980 ; Fajardo, 1985 ; Amigues, Bonniol, Caverni, 1975)
- l'effet de stéréotypie : le fait de ne pas savoir qui est l'étudiant que l'on corrige permet de ne plus influencer la note attribuée.

Cette communication se concentre sur l'utilisation de notre plateforme de correction dans le cadre d'un schéma à annoter. Elle a pour objet de vérifier la reproductibilité de la notation d'un correcteur (fidélité intra-juge) (AERA-APA-NCME, 1999) réalisée à l'aide d'une grille d'évaluation critériée. Le but est de s'assurer que si le test est corrigé à plusieurs reprises, les scores attribués aux étudiants restent identiques, démontrant l'objectivité de la grille de correction et de ses critères associés.

Pour ce faire, nous avons procédé comme suit :

Tout d'abord, les copies sont corrigées une première fois dans Sqore. Après un laps de temps significatif, nous proposons à nouveau le lot de copies au même correcteur, mais cette-fois, elles sont dispersées dans un autre tas de copies administrées ultérieurement et dont la question est identique.

S'ensuit une première analyse des résultats (corrélation entre la première et la deuxième correction) qui mènera à l'analyse plus en profondeur des copies qui obtiennent des scores significativement différents (les copies qui passent d'une réussite à un échec et inversement, mais aussi les copies ayant obtenu un score beaucoup plus ou moins élevé entre les deux corrections).

Suite à ce premier constat, nous vérifierons ensuite une série d'autres éléments :

- La grille de correction est-elle assez diagnostique ?
- L'ordre de correction des copies a-t-il eu un impact ? Où est située la copie dont le score est différent ? Se trouve-t-elle après une/des copies jugée(s) médiocre(s), une/des copies jugée(s) excellente(s) ? (Effet de contraste, Bonniol et Piolat, 1971)
- Ces copies ont-elles une bonne qualité formelle (écriture, soin), orthographe, grammaire ?

Après avoir répondu à ces quelques questions, nous soumettons une troisième fois les copies mais en y intégrant une étape de reviewing. Celle-ci consiste, une fois les corrections terminées, en la possibilité de visualiser certaines d'entre-elles, situées dans une fourchette de notes (les copies notées entre 9 et 11/20 par exemple). La possibilité est alors laissée au correcteur de modifier les notations initialement codées. L'objectif est ici de voir l'impact éventuel de cette étape supplémentaire du processus de correction sur la fidélité de la mesure.

Références bibliographiques

- Gilles, J.-L., Detroz, P., Crahay, V. et al. (2011). La plateforme ExAMS, un « assessment management system » pour instrumenter la construction et la gestion qualité des évaluations des apprentissages. In Blais, Jean-Guy (Ed.) *Évaluation des apprentissages et technologie de l'information et de la communication - Tome 2* (pp. 11-40). Presses de l'Université Laval, Québec.
- Detroz, P., (2016, avril). L'évaluation des étudiants dans l'enseignement supérieur : vers un cycle qualité dans la réalisation de tests. Communication présentée à l'Université du Luxembourg.
- Scallion G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.
- Babad, E.Y. (1980). Expectancy bias in scoring as a function of ability and ethnic labels. *Psychological Reports*, 46, 625-626.
- Fajardo, D. M. (1985), Author Race, Essay Quality, and Reverse Discrimination. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 255-268.
- Amigues, R., Bonniol, J.-J. & Caverni, J.-P. (1975). Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs : Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires. *International Journal of Psychology*, 10, 135-145.
- AERA-APA-NCME. *Standards for Educational and Psychological Testing* (1999).
- Bonniol, J., Piolat, M. (1971). Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation. Expérience de multi-correction en mathématique et en anglais. In *Actes du XVIIe Congrès international de psychologie appliquée*, 8, 1179-1189.

Symposium S.3.2

Évaluation 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.

Références

- Cottier, P., & Lanéelle, X. (2016). Enseignement et formation en régime numérique : nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge. Consulté à l'adresse <https://dms.revues.org/1168>
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière-éducation.
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils. Bruxelles : De Boeck université.

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

Mots-clés : téléprésence, accompagnement, mémoires professionnels, stratégies d'autorégulation

C'est principalement dans le cadre de la formation universitaire que la téléprésence s'est intégrée dans les activités d'enseignement. Au niveau des hautes écoles pédagogiques en Suisse, l'usage de la téléprésence ne s'est pas encore imposé massivement. Quelques dispositifs font leur apparition grâce à la motivation de professeurs. Bourdeau (2002) souligne à ce propos qu'il y a un manque de connaissances quant au design d'événements pédagogiques utilisant la téléprésence. Les professeurs se retrouvent ainsi confrontés à la création de nouveaux dispositifs d'évaluation. Le passage à l'innovation est parfois vécu difficilement et il importe de comprendre quels sont les enjeux de la pratique innovante et quelles sont les stratégies mises en œuvre pour y remédier.

Les travaux de Jézégou (2010) montrent que la téléprésence est un espace d'interactions sociales médiatisées grâce aux technologies de la réalité virtuelle ; ces technologies offrent la possibilité d'expérimenter une communication collective proche de celle du présentiel notamment lors d'activités collaboratives à distance par la manipulation conjointe d'objets virtuels ou encore par l'utilisation d'avatars. Selon Jacquinot (1993), les échanges en téléprésence permettent « d'approprier la distance, du moins spatiotemporelle, grâce à l'utilisation de modes de communication synchrones et asynchrones supportés par des outils web le plus souvent intégrés à des plateformes pédagogiques dédiées ». D'autre part, ils offrent la possibilité de véhiculer des interactions sociales entre les différents acteurs de ces environnements. Ils contribuent ainsi à « supprimer l'absence » tant redoutée lors des décennies précédentes (Jacquinot, 1993). Selon Jézégou (2010), trois dimensions permettent de caractériser la présence en e-learning : la présence cognitive ; la présence socio-affective et la présence pédagogique. Dans ce contexte, il nous semble intéressant de nous pencher tout particulièrement sur l'accompagnement des mémoires professionnels en téléprésence en formation des enseignants, afin

d'obtenir des informations sur les stratégies d'autorégulation mises en œuvre par les professeurs et leur sentiment d'auto-efficacité. Selon le modèle d'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000), l'autorégulation s'exerce en trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. La planification correspond aux croyances qui précèdent l'apprentissage. Le contrôle d'exécution correspond aux processus qui surviennent durant l'apprentissage et ont une influence sur la concentration et le résultat. L'autoréflexion est un processus qui apparaît après l'apprentissage.

La présente étude repose sur une approche compréhensive liée à différentes dimensions du processus d'accompagnement et des stratégies d'autorégulation mises en œuvre par les professeurs dans l'usage de la téléprésence. Pour la récolte de données, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs séparés en trois dimensions : la planification (motivations, sentiment d'auto-efficacité, établissement des buts stratégiques) ; les usages liés au dispositif mis en place (types de pratiques, fréquence, stratégies liées à la tâche, autocontrôle) ; l'autoréflexion (autoévaluation et autosatisfaction). Les données récoltées par entretien ont été traitées par une analyse transversale et une comparaison multicas, afin de ressortir des particularités. Ce type d'analyse consiste en la découverte de convergences. Nous utilisons l'analyse de contenu comme méthode pour réaliser une étude thématique.

Comme les extraits en témoignent, les professeurs adaptent tout au long du processus leurs stratégies d'autorégulation à la pratique particulière de l'accompagnement des mémoires en téléprésence. Ces stratégies font référence aux dimensions suivantes : davantage de préparation et d'anticipation ; besoin d'organiser une première rencontre en présentiel pour poser le cadre ; besoin de revoir l'étudiant en présentiel ; besoin de contrôler, vérifier la compréhension de l'étudiant. Les professeurs disent être dans une posture plus encadrante, davantage dans l'explicitation et ont besoin d'être rassurés. Ce qui ressort de ces stratégies évoquées est le besoin de contrôle du professeur comme si la distance remettait en cause la relation et la déstabilisait. Ces constats rejoignent le point de vue de Vial (2012), qui stipule que l'évaluation s'appuie sur deux logiques : le contrôle et l'accompagnement.

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.

Références

- Bourdeau, J. (2002). Vers une intégration pédagogique de la vidéocommunication dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 289-304.
- Jacquiot G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à Distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et Savoirs*, 2(8), 257-274.
- Jézégou A. (2010). Community of Inquiry en e-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson ». *Journal of Distance Education/Revue de l'Education à Distance*, 24, (2), 1-18.
<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/652>
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils. Bruxelles : De Boeck université.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA : Academic Press.

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

Mots-clés : représentation de l'évaluation, formation à distance, savoir-faire

Le métier d'ambulancier est rythmé par des horaires très fluctuants et de longues heures d'attente à la centrale, ce qui rend très complexe et peu économique l'organisation de formations continues synchrones et présentielles. Complexe car tout ambulancier engagé dans une formation présentielle ne peut être mobilisé en cas d'urgence, peu économique car le temps qu'il passe à attendre entre deux interventions est du temps rémunéré mais peu productif. Lui permettre d'utiliser le temps entre les interventions pour suivre de la formation semble une solution économiquement intéressante. Les possibilités qu'offre actuellement le numérique permettent en effet de proposer facilement des modalités « à distance », moyen efficace d'utiliser ces temps morts imposés aux personnes exerçant ce genre de profession. Mais si cette forme de « e-formation » peut paraître idéale, chacun pouvant optimiser son temps entre les interventions d'urgence, un nouveau défi se présente : comment proposer des évaluations fiables, attestant d'un savoir-faire exigeant tel qu'un geste médical précis, de manière asynchrone et distante.

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 (Allal, 1999) ont permis au dispositif de s'éloigner de l'évaluation certificative et formative pour devenir plus formatrice (Nunziati, 1990 ; Vial, 2012). Nous faisons ici la différence entre formative et formatrice dans le sens que la première appartient au paradigme d'enseignement alors que la seconde est issue du paradigme apprentissage au sens utilisé par Tardif (1998). L'évaluation fournit dans les deux cas des informations, une fois principalement pour permettre à l'enseignant d'organiser son activité pédagogique et didactique, l'autre fois pour permettre à l'apprenant de s'approprier les critères et indicateurs et lui permettre, de fait, de porter un jugement critique éclairé sur sa propre pratique. Ce déplacement du dépositaire de la norme, passant peu à peu du formateur à l'apprenant, permet d'enrichir la réflexivité par confirmation à l'aide de la réflexivité par critique, condition de l'émancipation des individus (Boltanski, 2009). La présente recherche, dont l'analyse des données est en cours, tentera de mettre en évidence les conditions favorables à cette appropriation de la norme par l'apprenant dans un tel dispositif de formation à distance, l'absence du formateur pendant les phases d'apprentissage et d'autoévaluation pouvant en être un facteur facilitateur.

Dans un premier temps, nous mettrons 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 (Luisoni et Monnard, 2015) évoluent avec ceux-ci. A cette fin, nous avons analysé les données afin de tenter de mettre en évidence plus particulièrement les dimensions suivantes : l'évaluation est-elle, dans leur propre formation en général puis plus particulièrement dans ce dispositif, vue comme formatrice,

formative et/ou certificative (Vial, 2012). De plus, selon les répondants, s'intéresse-t-elle plus particulièrement au produit obtenu ou au processus mis en œuvre.

Pour mettre en évidence les différences que font les répondants selon ces deux contextes (formation en général vs formation à distance sur l'IO), nous utilisons l'analyse structurale (Bourgeois et al., 1996). Au niveau des résultats, deux éléments semblent, à ce stade de l'analyse, importants à relever. D'une part, les répondants sont déstabilisés par les questions sur le rôle de l'évaluation, signe peut-être de la force de l'habitus. D'autre part, la confiance en soi joue un rôle important dans le travail autoévaluatif et sur la légitimité que les personnes en formation lui accordent.

Enfin, nous tenterons de mettre en évidence les éventuels « changements » de dépositaires de la norme ou du contrôle de la norme, essayant ainsi de documenter le travail de sa renormalisation et de son appropriation.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Bourgeois, É., Nizet, J., & Piret, A. (1996). *L'analyse structurale : Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. M. Bélair (Éd.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 175-198). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, (280), 47-64.
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris : ESF Éditeur.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles : De Boeck université.

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, Théodile-CIREL, France

**Université de Lille 3, Théodile-CIREL, France et Université de Hassan I, Maroc

***Université de Hassan I, Maroc

Mots-clés : MOOC, didactique, évaluation, traces

La recherche sur les Moocs est récente. Le premier état de l'art qui fait le point sur les recherches antérieures sur ce type de dispositifs est paru en 2008. Depuis, plusieurs états de l'art ont été produits dont une synthèse sera au cœur de cette communication. La manière dont les états de l'art (EA) successifs produits sur la période 2008 – 2017 prennent en compte la question de l'évaluation est

d'abord examinée : est-elle mentionnée ou constituée comme objet de recherche à part entière ? De quelle évaluation traitent les recherches analysées (l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des Moocs ou de certains de leurs composants, l'évaluation d'autres dimensions ou propriétés des Moocs) ? L'interrogation portera également sur les traces des apprenants souvent reconstruites dans ces recherches comme source d'information pour constituer des corpus d'étude afin de rendre compte des apprentissages.

L'évaluation dans les états de l'art (EA) antérieurs sur les MOOCs

Les visées des EA

Deux visées peuvent être identifiées dans les 11 EA recensés. D'une part, 5/11 EA visent à rendre compte de la recherche de manière compréhensive en vue d'en dresser le bilan. D'autre part, 6/11 visent à rendre compte de la recherche en privilégiant un thème ou une question particulière (par exemple faire le point sur les recherches interrogeant les dimensions socio-éthiques des MOOC (Rolfe, 2015)).

L'évaluation comme objet de recherche dans les EA

Dans ces EA, l'évaluation est différemment évoquée et les recherches recensées sur les Moocs constituent rarement l'évaluation comme objet de recherche à part entière. Elle est repérée comme thème d'analyse explicite dans 4 EA, comme thème d'analyse implicite dans 1 EA, comme critère de différenciation entre Moocs dans 4 EA et non repérée dans 2 EA.

Ainsi, Yousef et al. (2014) identifient clairement l'évaluation comme un thème d'analyse et en repère trois types traités dans 5 parmi les 84 recherches analysées (e-assessment, peer-assessment, and self-assessment), mais sans préciser les types de questions de recherche posées. En fait, tant pour l'évaluation que pour les autres thèmes identifiés (concept, design, learning theories, case studies, business models, target groups et assessment), l'EA de Yousef et al. (2014) se préoccupe peu de la dimension de recherche scientifique et privilégie la dimension conception (ingénierie). Les questions de recherches et les perspectives théoriques qui sous-tendent l'interrogation des types d'évaluations mentionnés ne sont pas mises en avant. L'EA d'Ebben et Murphy (2014) souligne l'importance de l'évaluation en tant que critère de légitimation des modalités de formation (notamment en enseignement supérieur). Dans les recherches analysées dans cet EA, l'évaluation renvoie plus à des préoccupations d'accréditation (validité d'associer des crédits à un cours suivi sur Mooc) qu'à celles des méthodologies qui sous-tendent les Moocs. Pour sa part, Rolfe (2015) note que la question de l'évaluation est centrale dans les 68 recherches qu'il a recensées qui portent sur la socio-équité dans les Moocs : si les MOOC sont en mesure de traverser les limites géographiques et d'atteindre un public massif, comment abordent-ils les problèmes d'égalité en matière d'apprentissage ouvert et d'évaluation ? Quant à Raffaghelli et al. (2015) dans leur exploration méthodologique des recherches sur les Moocs, ils soulignent que les données liées à l'évaluation ne sont pas privilégiées dans les méthodologies de recherche adoptées.

L'évaluation dans les perspectives de recherches proposées par les EA

Le faible nombre de recherches qui constituent l'évaluation en tant qu'objet de recherche à part entière s'observe également à la lecture des perspectives et des recommandations de pistes de recherche, très peu nombreuses dans les différents EA mentionnés. L'évaluation est ainsi mentionnée, dans l'EA de Yousef et al. (2014) orienté plutôt par une visée de conception, à travers une modalité particulière (spécifiquement l'auto évaluation) à prendre en compte dans les recherches à venir. L'EA de Ebben et Murphy (2014) mentionne le besoin de recherches sur l'évaluation qui accompagnent les déplacements qu'opèrent les Moocs : des programmes par compétences, des problèmes d'authentification des

participants, des difficultés liées aux modalités automatisables d'évaluation (QCM, les questions binaires oui ou non) et des outils permettant d'évaluer les écrits complexes (un essai par exemple). Les propositions de pistes de recherche portent également sur les aspects méthodologiques. L'EA de Raffaghelli et al. (2015) recommande de renforcer les recherches qui utilisent les informations issues des processus d'évaluation des apprentissages (les différents types de traces).

Cette revue d'EA sera prolongée par un état de la recherche plus étendu. 16 articles issues de 10 revues de technologie éducatives à comités de lecture - centrés sur l'évaluation dans les Moocs - sont recensés et analysés. Les questions de recherche, les cadres conceptuels adoptés, les méthodologies de recueil des données et les résultats sont notamment restitués.

Bibliographie

- Ebben, M., & Murphy, J. S. (2014). Unpacking MOOC scholarly discourse : a review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 328-345.
- Rolfe, V. (2015). A systematic review of the socio-ethical aspects of Massive Online Open Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(1), 52-71.
- Raffaghelli, J. E., Cucchiara, S., & Persico, D. (2015). Methodological approaches in MOOC research : Retracing the myth of Proteus. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 488-509.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Harald Jakobs, M. W. (2014). A Review of the State-of-the-Art. *In Proceedings of CSEDU2014, 6th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 9-20).

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 Sottas*

*Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

**Université de Fribourg, Suisse

Mots-clés : formation d'enseignant, traces numériques, analyse de trace, autoévaluation, réflexivité

Eléments contextuels

La formation dispensée à la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-FR) s'inscrit dans le paradigme du praticien - réflexif. Elle dispense une formation en alternance au cours de laquelle les étudiants doivent réaliser différentes tâches qui leur permettent de développer des compétences réflexives (Perrenoud, 2001). Ils sont ainsi amenés à réaliser un dossier d'apprentissage (DAP) qui est vu comme un outil susceptible de construire des liens entre théorie et pratique (Vanhulle, 2005). Pour réaliser ce travail, 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, dans l'institution. Des formateurs (mentors) accompagnent ces étudiants durant trois ans. En partenariat avec les formateurs de terrain, les mentors évaluent formativement le développement des compétences professionnelles des étudiants en s'appuyant à la fois sur les éléments captés durant leurs visites sur le terrain et sur la lecture du DAP.

Le rôle de ce dossier est fondamental puisqu'il va être la « base documentaire » sur laquelle l'étudiant lui-même va s'appuyer pour développer sa réflexivité (Cram, Jouvin & Mille, 2007 ; Coen, 2006). Les stratégies de la collecte de traces jouent selon nous un rôle primordial, car comme le soulèvent Dejemeppe et Dezutter (2001), les étudiants se retrouvent souvent avec peu d'éléments réellement exploitables, peu de traces susceptibles de les interroger sur leur propre action.

Les traces numériques et leur exploitation

Les traces numériques sont captées le plus souvent de manière automatisée par des systèmes qui enregistrent les opérations des utilisateurs et/ou les interactions qu'ils ont entre eux (Roussel, Tabard & Letondal, 2006). Cette captation de données massives rend leur traitement difficile et les systèmes proposent des modélisations (Choquet & Iksal, 2007) qui peuvent prendre différentes formes : figures, schémas dynamiques, tableaux de bord ... (Avouris, Komis, Fiotakis, Margaritis & Voyiatzaki, 2005 ; Settouti, Prie, Mille & Marty, 2006). Si la capture de ces données est légitime (Jaillet, 2009) et leurs traitements de plus en plus intelligents et intelligibles, il nous semble important d'analyser le sens qu'elles peuvent prendre lorsque ce sont les sujets eux-mêmes qui les capturent. Selon Jaillet (2009), les traces peuvent être métonymiques, c'est-à-dire révélatrices d'une action (une trace de pas dans le sable indique que quelqu'un y a marché). Ensuite, elles peuvent revêtir une dimension synecdoctique lorsqu'elles appartiennent à une activité plus large, guidée par des intentions (les pas vont dans une direction particulière significative d'un trajet). Nous pensons qu'il est également intéressant de voir les traces non pas seulement comme des données propres, mais aussi comme susceptibles de produire d'autres données, par exemple des discours, eux-mêmes révélateurs de prises de conscience et *in fine* de réflexivité. Nous considérons ainsi les traces comme des supports évocatifs (Vermersch, 1994) et comme des moyens d'accéder aux souvenirs d'un événement ou d'une action (Coen, 2006).

Objectifs de la recherche et méthodologie

Dans ce sens, la recherche TaaT (traces d'activités et activités sur les traces) s'intéresse aux traces récoltées sous forme numérique par l'acteur lui-même (ou un tiers accompagnant comme son formateur de terrain ou son mentor). D'une manière générale, nous nous interrogeons sur les mécanismes de collecte de ces données et sur ce qu'elles produisent en termes de choix et de discours parce que nous pensons qu'ils sont solidaires des processus d'évaluation et d'autoévaluation mobilisés par l'étudiant et ses accompagnants. La trace apparaît ainsi comme un fragment de réalité sur lequel la personne en formation peut travailler - un peu à la manière d'un chercheur - pour essayer d'acquérir un savoir sur lui-même susceptible de le développer professionnellement (autoanalyse, autorégulation, autoévaluation). Cette analyse de sa propre activité prend ainsi l'allure d'un acte de formation (Barbier, 2003).

La recherche TaaT comporte plusieurs volets (Coen, Sieber et Styliani, 2017), nous présenterons ici la partie qui s'intéresse 1) à la manière dont les étudiants traitent et exploitent les traces 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. Pour cela, nous avons analysé les DAP de 12 étudiants en repérant le rôle que les traces y jouent (de la simple illustration du propos au statut de données de recherche). Ensuite, nous avons interrogé 6 étudiants qui ont réalisé l'exercice de mars à juin 2017, d'abord pour leur demander de nous expliquer comment ils s'y étaient pris pour choisir leurs traces, ensuite pour nous décrire la manière dont ils les avaient traitées, enfin, l'avis qu'ils portaient sur le processus en tant que levier censé développer leur propre réflexivité.

Les résultats montrent que les étudiants parviennent relativement bien à constituer un corpus de traces exploitables dans leur DAP. Cependant, ils éprouvent des difficultés à dépasser un simple usage

illustratif pour effectuer de véritables analyses systématiques et rigoureuses. Nous faisons l'hypothèse qu'il leur est encore difficile de les mettre en lien direct avec un questionnement sur leurs propres compétences. Par ailleurs, il semble que les formateurs de terrain pourraient jouer un rôle primordial dans ce questionnement.

Références

- Avouris, N., Komis, V., Fiotakis, G., Margaritis, M., & Voyiatzaki, E. (2005). Loggin of fingertip actions is not enough for analysis learning activities. In *Workshop on usage analysis in learning systems at the 12th international conference on artificial intelligence in education*.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Coen, P.-F. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 149-180.
- Coen, P.-F., Sieber, M., & Lygoura, S. (2017, 25-27 janv.). *Traces d'activité et activités sur les traces : apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignants en formation*. Communication présentée au colloque de l'ADMEE - Europe. Agrosup : Dijon.
- Cram, D., Jouvin, D., & Mile, A. (2007). Visualisation interactive de traces et réflexivité : application à l'EIAH collaboratif synchrone eMédiathèque. *Sticef*, 14, 1-22
- Dejemeppe, X., & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels. *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- Iksal, S., & Choquet, S. (2007). Modélisation et construction de trace d'utilisation d'une activité d'apprentissage : une approche langage pour la réingénierie d'un EIAH. *Sticef*, 14, 1-24.
- Jaillet, A. (2009). Traces et histoires de traces. In F. Larose & A. Jaillet (Eds), *Le numérique dans l'enseignement et la formation, analyses, traces et usages*, 12-39. Paris : L'Harmattan.
- Larose, F. & Jaillet, A. (2009). *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Roussel, N., Tabard, A., & Letondal, C. (2006). All you need is log. Bordeaux : Institut national de recherche dédié au numérique. Récupéré de : www.inria.fr
- Settouti, L.S., Prié, Y., Mille, A., & Marty, J.-C. (2006). *Système à base de traces pour l'apprentissage humain. TICE*. Papier présenté au Colloque international en « TIC dans l'Enseignement Supérieur et l'Entreprise », Toulouse.
- Sieber, M. & Coen, P.-F. (2014, 19-21 nov.). *Utilisation d'une tablette numérique dans le développement des compétences réflexives d'enseignant.e.s en formation*. Papier présenté à la Conférence TICE 2014. Béziers, France.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

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 (Amadiou & Tricot, 2014). 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 (p.ex., 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 bénéfices 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 (p.ex. 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 (p.ex. 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, 1990 ; Martin & Binkley, 2009 ; Reich & Petter, 2009 ; Chang, Liu, Sung et al., 2014). 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 (Terzis & Economides, 2011 ; Maqableh, Moh'd Taisir Masa & 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.

Références

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.
- Aykin, N. M., & Aykin, T. (1991). Individual differences in human-computer interaction. *Computers & industrial engineering*, 20(3), 373-379.
- Bridgeman, B. (2009). Experiences from large-scale computer-based testing in the USA. *The transition to computer-based assessment : New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*, 39-44.
- Bunderson, C. V., Inouye, D. K., & Olsen, J. B. (1988). The four generations of computerized educational measurement. *ETS Research Report Series*, 1988(1).
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Sung, H. Y., Lin, C. H., Chen, N. S., & Cheng, S. S. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in education and teaching international*, 51(4), 366-377.
- Maqableh, M., Moh'd Taisir Masa, R. E., & Mohammed, A. B. (2015). The acceptance and use of computer based assessment in higher education. *Journal of Software Engineering and Applications*, 8(10), 557.
- Martin, R., & Binkley, M. (2009). Gender Differences in Cognitive Tests : a Consequence of Gender-dependent Preferences for Specific Information Presentation Formats ? *The transition to computer-based assessment : New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*, 75-82.
- Noyes, J. M., & Garland, K. J. (2008). Computer-vs. Paper-based tasks : Are they equivalent ? *Ergonomics*, 51(9), 1352-1375.

- Reich, K., & Petter, C. (2009). eInclusion, eAccessibility and design for all issues in the context of European Computer-Based Assessment. *The transition to computer-based assessment : New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*, 68-73.
- Scheuermann, F., & Björnsson, J. (2009). The transition to computer-based assessment : New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing. *Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities*.
- Terzis, V., & Economides, A. A. (2011). The acceptance and use of computer based assessment. *Computers & Education*, 56(4), 1032-1044.

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

Mots-clés : tablette tactile, mathématiques, enseignement préscolaire

Le contexte scolaire luxembourgeois est caractérisé par le multilinguisme et une population scolaire hétérogène, ce qui pose plusieurs défis aux acteurs concernés. Environ deux-tiers de la population scolaire au Luxembourg ne sont pas des locuteurs natifs du luxembourgeois (Ministère de l'éducation nationale de l'enfance et de la Jeunesse, 2017), bien que le luxembourgeois soit la langue véhiculaire durant les premières années de l'école fondamentale (Cycle 1). Par conséquent, un nombre important d'enfants ne parlent pas couramment la langue d'instructions au début de leur scolarisation. Ceci entraîne le risque, qu'une partie de ces enfants passent à côté d'opportunités d'apprentissage, comme ils ne comprennent pas (ou insuffisamment) ce qui se déroule dans la salle de classe.

Cette particularité nécessite la mise en place de pratiques pédagogiques qui prennent en compte l'hétérogénéité langagière 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 (Kleemans, Segers, & Verhoeven, 2011). Ceci est d'autant plus inquiétant, sachant que ces aptitudes pré-mathématiques sont prédictives des apprentissages ultérieurs. Plusieurs études longitudinales ont su montrer que les performances en (pré-)mathématiques à la fin de l'école préscolaire, respectivement au début de l'école primaire, sont prédictives non seulement du développement en mathématiques, mais de la réussite académique en général (Claessens & Engel, 2013 ; Duncan et al., 2007 ; Jordan, Kaplan, Ramineni, & Locuniak, 2009 ; Watts, Duncan, Siegler, & Davis-Kean, 2015). Ceci est dû, en grande partie, à la nature hiérarchique du développement des compétences en mathématiques, avec des connaissances plus complexes se basant sur des prérequis plus basiques (p.ex. pour pouvoir résoudre le calcul « $3 + 2 =$ » il faut que l'enfant ait connaissance du système numérique symbolique, il faut avoir compris que le signe « $+$ » signifie additionner, et comprendre que le fait d'additionner deux nombres aboutit à un nombre exact qui est la somme des deux opérandes) (Von Aster & Shalev, 2007). Ces prérequis basiques sont alors le fondement des mathématiques formelles dont l'instruction commence en 1^{ère} année d'études (Cycle 2 de l'école fondamentale au Luxembourg). Afin que chaque enfant puisse profiter d'une instruction en

pré-mathématiques qui est à la base des apprentissages ultérieurs, nous avons développé l'outil de formation de pré-mathématiques non-verbal « MaGrid ». « MaGrid » permet à chaque enfant, indépendamment de ses compétences langagières, de bénéficier pleinement d'une instruction préscolaire en mathématiques. L'outil se caractérise par sa nature visuelle et il est implémenté sur tablette tactile.

L'efficacité de cet outil innovant a été étudiée lors de deux études scientifiques. Une première étude a été effectuée entre février et juillet 2015, où nous avons recruté dix classes dans deux écoles préscolaires luxembourgeoises. La moitié des effectifs ont travaillé avec notre outil sur des tâches visuo-spatiales (un précurseur des mathématiques). Pendant dix semaines, les enfants de ces salles de classe ont utilisé « MaGrid » lors de deux séances hebdomadaires de 20 minutes chacune. Les enfants des autres classes ont formé le groupe contrôle et n'ont pas reçu d'entraînement spécifique durant cette période. Les résultats des évaluations quantitatives montrent que les gains en habiletés visuo-spatiales sont significativement supérieurs chez les enfants ayant travaillé avec « MaGrid » que les gains observés chez les enfants du groupe contrôle. Ces résultats ont été publiés récemment (Cornu, Schiltz, Pazouki, & Martin, 2017) et montrent que cet outil est bénéfique aux enfants de l'école à l'âge préscolaire.

Dans une deuxième étude, nous nous sommes focalisés sur un groupe d'enfants de langue minoritaire. L'outil a été utilisé lors d'un programme d'intervention de pré-mathématiques s'étendant sur les deux années scolaires de l'école préscolaire (Cycle 1.1 et 1.2 de l'école fondamentale). Les enfants ayant participé à cette étude étaient des locuteurs natifs du portugais (15.7% de la population luxembourgeoise parlent la langue portugaise comme langue principale, Institut national de la statistique et des études économiques (STATEC, 2017). Lors d'un essai randomisé et contrôlé, les effets de ce programme, comprenant notre outil, sur les performances pré-mathématiques ont été comparés à ceux observés dans un groupe contrôle recevant un programme destiné à promouvoir les compétences en langue maternelle. 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.

Ces résultats sont prometteurs et montrent non seulement que « MaGrid » est une méthode valide pour instruire les enfants à l'âge préscolaire dans le domaine des pré-mathématiques, mais ils montrent également que notre approche innovante qui consiste d'une part à fournir une instruction visuelle et sans langage, et d'autre part à utiliser du matériel digital dans les écoles est bien efficace et peut être intégré dans la vie quotidienne scolaire.

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 Centre for Educational Testing, Luxembourg

Mots-clés : tablette tactile, autoévaluation, enseignement primaire

Introduction

L'évaluation formative basée sur un retour d'informations réciproque entre enseignant et élèves est au cœur d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces. L'autoévaluation des élèves constitue un élément-clé dans le cadre d'une évaluation formative ; en effet elle permet aux élèves de réfléchir sur leurs apprentissages et d'exprimer leurs pensées par rapport à leurs apprentissages. L'enseignant peut utiliser ces informations pour améliorer son enseignement ainsi que les activités d'apprentissage au sein de sa classe (Black & William, 1998 ; Hattie, 2009).

Même si en théorie il y a consensus sur les effets bénéfiques de l'autoévaluation, celle-ci est peu implémentée dans les salles de classe. En effet, un doute persiste relatif aux capacités de jeunes élèves d'évaluer eux-mêmes leurs connaissances et compétences avec une précision acceptable (Brown & Harris, 2013).

L'objectif principal du présent projet est de développer un concept pédagogique innovateur qui permet d'implémenter l'autoévaluation dans les salles de classe de l'école primaire grâce aux NTIC. Notre outil d'autoévaluation sur tablette tactile (SELFASSESS) permet aux élèves d'évaluer leurs compétences en mathématiques (et en allemand) ; il est facilement applicable en salle de classe. En résumé, ledit outil se sert d'images et d'animations afin d'illustrer les savoir-faire et compétences définis dans le curriculum de l'enseignement primaire, appelé « plan d'études de l'école fondamentale ». Dans un deuxième temps, l'outil demande aux élèves de se positionner par rapport au contenu illustré. Cette deuxième étape représente l'autoévaluation proprement dite. Dû à leur développement, les jeunes élèves peuvent rencontrer des difficultés à verbaliser leurs auto-perceptions ou à comprendre des items sous forme écrite (Liebovich, 2000 ; Harter & Pike, 1984). En outre, plus de la moitié de la population scolaire au Luxembourg est locuteur natif non-autochtone. Se servir d'illustrations et d'animations permet de réduire l'impact de la langue (écrite) sur l'autoévaluation.

Dans la présente communication nous abordons une question-clé du présent projet : Est-ce que les élèves de l'école primaire, âgés de 9 à 10 ans, peuvent évaluer leurs compétences en mathématiques avec justesse, s'ils sont équipés avec un outil adapté à leurs besoins ? Une évaluation juste implique deux choses : (a) l'autoévaluation des élèves coïncide avec leurs compétences « réelles » et (b) les élèves, indépendamment de leur niveau de compétences, sont capables de reconnaître les difficultés inhérentes des items présentés.

Méthodologie

L'outil d'autoévaluation sur tablette tactile a été conçu pour les élèves du cycle 3⁷⁴, âgés de 8 à 9 ans. Cet outil contient des illustrations de compétences en mathématiques sous forme d'exercices et de

⁷⁴ L'enseignement primaire est organisé en cycles d'études. Un cycle comprend deux années d'études ; le cycle 3 est subdivisé en 3.1, 3^{ème} année d'étude, ainsi qu'en 3.2, 4^{ème} année d'étude.

problèmes pour les domaines « opérations arithmétiques » ainsi que « forme et espace » décrits dans le curriculum de l'enseignement primaire. L'élève a la possibilité d'évaluer après chaque item sa confiance de résoudre l'exercice ou le problème présenté. L'échelle utilisée pour cette autoévaluation est une Echelle Visuelle Analogue (EVA) simple, libre de langue, avec des illustrations représentant des affirmations opposées de chaque côté de la ligne.

À l'aide de cet outil nous avons recueilli les autoévaluations de 370 élèves au cycle 3.1 issus de 28 groupes-classe et de 191 élèves au cycle 3.2 issus de 14 groupes-classe. Il s'agit de deux échantillons aléatoires et indépendants. Nous nous sommes déplacés avec les ordinateurs-tablettes (une tablette par élève) vers les écoles. Les élèves se sont évalués sous notre direction dans leur salle de classe en présence de leur enseignant(e).

Les élèves qui ont participé à l'autoévaluation ont également passé des tests standardisés en mathématiques faisant partie du monitoring scolaire⁷⁵, ce qui nous permet un croisement de données.

Afin d'analyser si (a) l'autoévaluation des élèves coïncide avec leurs compétences « réelles », nous avons procédé à une analyse corrélationnelle des scores moyens des autoévaluations en mathématiques avec les scores des tests standardisés en mathématiques ; ceci permet de savoir si la perception qu'ont les élèves de leurs compétences en mathématiques reflète leurs compétences en mathématiques (mesurées avec des tests standardisés). Afin d'analyser si (b) les élèves sont capables de reconnaître les difficultés inhérentes des items présentés, nous avons effectué des analyses de variance (ANOVA) et des post hoc tests pour vérifier s'il y a des différences significatives entre les scores moyens d'autoévaluation par niveau d'item (consensus d'experts). Ensuite nous avons regroupé les élèves selon leur niveau de compétences en mathématiques, mesuré au monitoring scolaire. Nous avons répété les ANOVAs et post hoc tests pour chacun des trois groupes de performance afin de savoir s'il existe des différences entre groupes d'élèves relatives à la reconnaissance de la difficulté des différents items de l'outil d'autoévaluation.

Résultats

Nous avons trouvé des corrélations moyennes à larges ($r_1 = .58$, $r_2 = .40$) entre la perception des élèves et leurs compétences en mathématiques (mesurées avec des tests standardisés). Généralement, les ANOVAs 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.

Conclusions

L'autoévaluation des élèves à l'aide de SELFASSESS, outil sur tablette tactile, appliqué dans les salles de classe, a réussi. Les résultats montrent 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.

⁷⁵ Les tests standardisés du monitoring scolaire sont basés sur les socles et niveaux de compétences définis par le « plan d'études de l'enseignement fondamentale ». Ils mesurent la compétence des élèves dans certains domaines des mathématiques.

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, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP), France

Mots-clés : évaluations à grande échelle, évaluations numériques, testing assisté par ordinateur

En France, les programmes d'évaluations standardisées des compétences des élèves sont en phase de mutation vers le tout numérique (Trosseille et Rocher, 2015). 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 (Csapó et al., 2012). Nous nous proposons de présenter les enjeux associés à la mutation numérique, dans le contexte français, en les illustrant à travers des exemples concrets.

Nous distinguons ici quatre niveaux d'enjeux, s'agissant de la mutation des évaluations vers le tout numérique : enjeux politiques, éducatifs, scientifiques et technologiques.

Les enjeux politiques associés aux évaluations des élèves n'ont cessé de prendre de l'importance ces dix dernières années, en France tout comme dans de nombreux autres pays. Cela a conduit à repenser les fonctions et les usages des évaluations (Perrenoud, 2001). Aujourd'hui, trois objectifs politiques sont généralement distingués dans le contexte français (Trosseille et Rocher, 2015) :

1. fournir aux enseignants des outils afin d'enrichir leurs pratiques pédagogiques en évaluant mieux les acquis de leurs élèves ;
2. disposer d'indicateurs permettant de mesurer, au niveau national, les performances du système éducatif (évolutions temporelles et comparaisons internationales) ;
3. doter les « pilotes de proximité » (recteurs, responsables de départements, de circonscriptions, d'établissements) d'indicateurs leur permettant de mieux connaître les résultats des écoles et d'effectuer une vraie régulation.

S'agissant des deux premiers objectifs, de nombreux instruments existent : ressources pédagogiques en ligne pour le premier ; programmes d'évaluations standardisées (PISA, CEDRE, etc.) pour le second. Le troisième objectif – de pilotage local – est aujourd'hui le moins bien rempli, mais précisément la transition vers le numérique présente une opportunité évidente pour cet objectif, au regard des avantages opérationnels et financiers.

Pour l'illustrer, nous présentons la mise en œuvre de l'évaluation de tous les élèves français de la classe de 6^e (près de 830 000 élèves d'environ 11 ans) au mois de novembre 2017, avec la plateforme en ligne TAO (Test Assisté par Ordinateur). Cette opération a un premier objectif de diagnostic individuel et un second d'aide au pilotage local.

Au-delà de la demande politique, la mutation numérique des évaluations répond également à des enjeux éducatifs. L'école, au même titre que l'ensemble de la société, est impactée par les transformations technologiques actuelles, qu'il s'agisse de son fonctionnement, mais également des défis liés à la

transmission de nouveaux savoirs. En adéquation, l'évaluation doit évoluer, à la fois dans ses instruments, ses modalités mais également dans ses contenus et ses objectifs.

A titre d'illustration, une forte préoccupation se fait jour s'agissant du développement de compétences « non académiques », de *soft skills*, de compétences socio-cognitives, ou encore du XXI^{ème} siècle – la terminologie dépendant des interlocuteurs (Griffin et al., 2015). Ces « nouvelles » compétences intègrent petit à petit les programmes scolaires et les cadres de référence. Clairement, le support numérique présente là encore un atout certain pour répondre à ces questions nouvelles. Nous présentons une illustration à travers le développement d'un programme d'évaluation de ces « nouvelles » compétences, dans le cadre de l'évaluation d'impact de la mise en œuvre d'un grand plan numérique.

Le troisième niveau d'enjeux concerne les aspects scientifiques, relatifs au domaine de la mesure des compétences. Avec l'avènement du numérique, de nouvelles opportunités apparaissent, accompagnées de nouveaux questionnements.

S'agissant des contenus, citons par exemple l'intégration du multimédia, qui permet de tester la compréhension ou l'expression orale plus facilement. Citons également le caractère potentiellement interactif de l'outil numérique, qui permet d'élaborer des situations d'évaluation de type essais-erreurs, de résolution de problèmes (Greiff et al., 2013) ou encore des procédures d'évaluations adaptatives. Au-delà des contenus eux-mêmes, les données générées (temps de réponse, données de navigation, etc.) ouvrent également de nouveaux horizons, en matière d'analyse de stratégies ou de profilage des élèves. L'utilisation pertinente de ces données reste encore un champ ouvert d'investigation, impliquant la mise au point de nouvelles procédures d'analyses psychométriques. Bien entendu, ces nouveaux outils posent des questions en matière de validité, d'équité et sur des domaines de métier nouveaux pour les évaluateurs, à savoir les questions relatives à l'utilisabilité.

Pour illustrer ces questions, nous présentons quelques exemples d'applications concrètes dans des programmes français concernant : le développement de situations innovantes interactives, dans le domaine des mathématiques et des sciences ; l'évaluation d'élèves en situation de handicap ; l'évaluation des premières acquisitions en lecture et mathématiques en première année d'apprentissage, à l'aide de tablettes numériques.

Enfin, le dernier ensemble d'enjeux abordé ici concerne les enjeux technologiques. Des nouveaux risques sont associés à la mutation numérique, en particulier les questions de sécurité et de confidentialité sont au cœur des débats actuels autour de l'utilisation des nouvelles technologies. A ce titre, l'évaluation est également concernée par ces questions. Un autre aspect développé ici concerne les droits de propriété des technologies développées et la question de leur partage. De ce point de vue, nous présentons une initiative de partenariat de diverses institutions de plusieurs pays, autour d'un projet collaboratif sur l'évaluation, dans une optique *open-source*. Au-delà des aspects purement technologiques, ces problématiques posent des défis stratégiques pour le développement futur des évaluations numériques.

Bibliographie

Csapó B., Ainley J., Bennett R.E., Latour T., Law N. (2012) *Technological Issues for Computer-Based Assessment*. In: Griffin P., McGaw B., Care E. (eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, Dordrecht

- Greiff, S., Wüstenberg, S., Holt, D. V., Goldhammer, F. & Funke, J. (2013). Computer-based assessment of Complex Problem Solving : concept, implementation, and application, *Educational Technology Research and Development*, Volume 61, Issue 3, pp 407–421.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E., Eds. (2015). Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Dordrecht : Springer, 2nd edition.
- Perrenoud (2001). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge, *Educateur*, n° 11, pp. 26-31.
- Trosseille, B. et T. Rocher (2015). Les évaluations standardisées des élèves : perspective historique. *Éducation et formations*, 86–87.
- Van der Linden, W. J., & Glas, C.A.W. (Eds.). (2000). *Computerized adaptive testing : Theory and practice*. Boston, MA : Kluwer.

Contribution 4

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

Max Greisen, Caroline Hornung, Romain Martin & Christine Schiltz
Université du Luxembourg, Luxembourg

Mots-clés : évaluation, non verbal, dyscalculie

De nombreuses études ont montré que l'apprentissage du calcul et des mathématiques n'est pas indépendant des capacités de langage. Dès lors les profils de langage des apprenants et le contexte linguistique dans lequel se font l'apprentissage et l'application des mathématiques jouent un rôle critique. (Han, 2012 ; Hornung, Schiltz, Brunner, & Martin, 2014 ; Vista, 2013 ; Vukovic & Lesaux, 2013, Van Rinsveld et al., 2017).

D'un côté, le langage joue un rôle au niveau des éléments linguistiques des mathématiques. Pour ne citer qu'un aspect, certaines langues offrent un niveau de transparence plus ou moins élevé en ce qui concerne la structure des mots qui désignent les nombres. Quelques langues germaniques par exemple ont la particularité d'inverser les unités et les dizaines par rapport à leur notation digitale. Cette particularité peut en elle-même expliquer certaines différences de performance qui ont été observées entre groupes de sujets parlant des langues différentes (Gobel, Moeller, Pixner, Kaufmann, & Nuerk, 2014 ; Pixner et al., 2011 ; Zuber, Pixner, Moeller, & Nuerk, 2009, Brysbaert, Fias, & Noël, 1998).

Ensuite, le rappel de faits et de faits mathématiques plus spécifiquement semble sensible au contexte de langue dans lequel il se fait (Marian & Kaushanskaya, 2007, Frenck-Mestre & Vaid, 1993). Cela touche à un autre aspect de l'interaction langues-mathématiques, à savoir la langue d'instruction à l'école et, plus spécifiquement, la langue dans laquelle sont formulés les textes et exercices qui y sont employés. Par exemple, une étude a montré que les participants qui maîtrisaient mieux la langue dans laquelle les outils d'évaluation étaient rédigés avaient également de meilleures performances dans ladite évaluation (Abedi & Lord, 2001). Cet aspect joue également un rôle crucial dans le diagnostic psychologique de troubles d'apprentissage spécifiques comme la dyscalculie par exemple, dont les outils actuellement disponibles requièrent tous une certaine maîtrise de la langue dans laquelle ils sont rédigés. Cela risque de masquer la réelle compétence en mathématiques, ce qui est davantage problématique dans un cadre diagnostique pour lequel il est essentiel de différencier les niveaux de performance de plusieurs fonctions cognitives.

Le rôle parfois contraignant des compétences et du contexte linguistique dans l'apprentissage et l'évaluation des mathématiques sont à l'origine de ce projet. Nous essayons en effet de développer un outil d'évaluation de compétences mathématiques de base qui ne dépend pas des compétences linguistiques de l'enfant examiné. Au lieu d'employer des instructions et des problèmes basés sur des mots, nous utilisons des problèmes et instructions vidéo animés en profitant des possibilités offertes par les tablettes tactiles.

Deux études ont été menées afin d'évaluer le fonctionnement et l'efficacité des instructions vidéo par rapport à des instructions verbales explicites traditionnelles. Plusieurs tâches ont été développées :

1. Comptage & correspondance : Les enfants voient une collection d'objets (ou un nombre arabe) et doivent choisir la quantité correspondante parmi les possibilités qui s'affichent en bas de l'écran.
2. Comparaison : Les participants doivent choisir la plus grande quantité parmi deux qui s'affichent au centre de l'écran.
3. Sériation : Il s'agit d'ordonner une collection de 4 images en se basant sur les aspects quantitatifs de leur contenu.
4. Addition non symbolique : Les participants voient des cochons entrer dans une grange. La porte se ferme. La porte s'ouvre, d'autres cochons entrent dans la grange. La grange se referme. Il s'agit de désigner l'image contenant le nombre total de cochons dans la grange.
5. Soustraction non symbolique : Même tâche, mais des cochons se trouvent dans la grange au départ avant qu'un groupe de cochons s'évade.
6. Addition multimodale : D'abord les participants voient et entendent des pièces de monnaie tomber par terre. Un rideau se ferme. Ils entendent, mais ne voient pas d'autres pièces tomber. Il s'agit de désigner le nombre total de pièces derrière le rideau.
7. Arithmétique symbolique : Les participants voient des additions ou soustractions symboliques au centre de l'écran et doivent choisir la réponse correcte.

Les participants étaient séparés en deux groupes. Un premier groupe de participants recevait des instructions verbales concrètes quant à la tâche à effectuer, tandis que les participants de l'autre groupe recevaient des instructions vidéo. Durant l'instruction vidéo, le participant voit une personne effectuer 3 exemples de la tâche de façon correcte. Le déroulement était le même pour les deux groupes. Avant chaque tâche, le participant recevait une instruction (vidéo ou verbale) avant de passer à une session d'entraînement contenant 3 exemples suivis d'un smiley vert (réponse correcte) ou rouge (réponse incorrecte). Si les 3 exemples sont résolus correctement, le participant passe au test. S'il fait une ou plusieurs erreurs, il a droit à 1 seule répétition de l'ensemble des exercices d'entraînement avant de passer au test. Durant le test, aucun feedback par rapport aux réponses du participant n'est donné.

Nous avons mesuré la performance des participants sur les différentes tâches en fonction du type d'instruction qu'ils ont reçue et nous n'avons observé aucune différence statistiquement significative. Cela suggère qu'employer des instructions vidéo ne semble pas avoir d'effets négatifs sur la performance des évalués comparé à des instructions verbales classiques. De plus, nous avons examiné le pourcentage de participants qui ont répété les exercices d'entraînement en fonction du type d'instruction qu'ils ont eu. Nous interprétons cela dans le sens qu'une répétition de l'entraînement se traduit en une moins bonne compréhension de l'instruction. En effet, nous avons observé que dans 3 tâches sur 7, significativement moins de participants ont répété la session d'entraînement dans le groupe « vidéo » que dans le groupe « verbal ». Dans trois autres tâches, cette différence n'était pas significative. Uniquement dans la tâche de comparaison, les résultats étaient inversés, indiquant que la

tâche semble avoir été mieux comprise avec une instruction verbale explicite qu'avec une instruction vidéo. De façon générale, nos résultats suggèrent que, selon la tâche, 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 Centre for Educational Testing, Luxembourg

Mots-clés : potentiel cognitif, tablette tactile, contexte multilingue

Introduction

La possibilité de combiner différents moyens de communication (textes, images, vidéo, audio, etc.) de façon interactive, tout en gardant une certaine simplicité d'utilisation, fait que les tablettes tactiles offrent de nouvelles potentialités (cf. Karsenti & Fievez, 2013). En présentant le projet « Test of Cognitive Potential » (TCP), la présente contribution donnera un exemple de projet exploitant les avantages de cette nouvelle technologie appliqués au domaine de l'évaluation des capacités cognitives. Le TCP, développé au sein du Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), est composé d'instructions non verbales présentées par vidéo. Le phénomène de la diversification culturelle et langagière, qui fait partie de l'identité nationale luxembourgeoise depuis des décennies, engendre des difficultés au niveau de l'éducation nationale. Les données collectées par le LUCET lors de l'évaluation des socles de compétences scolaires montrent de plus en plus que l'éducation plurilingue — telle qu'elle est pratiquée jusqu'à présent — n'apporte un avantage qu'à une minorité d'élèves (Muller et al., 2015 ; Martin, Ugen & Fischbach, 2015). Dès les premières années d'études, une maîtrise insuffisante des langues d'enseignement complique l'apprentissage de toute matière (cf. Grimm, 2008 ; Morgan, Farkas & Wu, 2011). Malheureusement l'écart qui se creuse entre les élèves de milieux socioéconomiques divers ne semble pas disparaître au cours des années scolaires (Muller et al., 2015). L'évaluation systématique des compétences de base et des besoins spécifiques des enfants pour proposer des mesures de soutien appropriées est devenue impérative afin d'éviter le gaspillage de ressources cognitives (cf. Geißler, 2012). Les écoles ont besoin d'outils adaptés à ces défis. Traditionnellement, la détection de troubles d'apprentissage auprès d'élèves ayant des difficultés scolaires implique l'évaluation des capacités cognitives. Celles-ci doivent être mesurées de manière à ce que les caractéristiques du milieu socioéconomique de l'élève — notamment la langue parlée à la maison — ne biaisent pas le résultat obtenu au test. L'instruction non verbale du TCP présente une solution optimale à cette problématique. Pour construire les tâches du TCP, nous avons sélectionné des tâches sur la base de leur intuitivité (p.ex. des suites numériques ou de figures, des intrus à chercher). Une animation montre le principe de la tâche, ce qui conforte l'individu dans sa perception des actions attendues. Pour déterminer si les vidéos d'instruction aboutissent à une compréhension acceptable de chaque exercice, nous avons comparé la performance d'élèves (âge moyen de 10 ans, $N = 280$) ayant eu des instructions non verbales à celle d'élèves ayant eu des instructions verbales sur les mêmes tâches. Aussi, nous

investiguons si le fait d'administrer le test sur papier ou bien sur tablette tactile influence la performance observée.

Méthodologie

Les tâches du TCP étaient présentées à 280 élèves du Cycle 3.2 de l'enseignement fondamental du Luxembourg utilisant un plan factoriel à groupes indépendants ; avec des instructions soit verbales et en Luxembourgeois ($n = 136$), soit non verbales ($n = 144$). Le support utilisé était du papier ($n = 176$), ou bien une tablette tactile ($n = 104$). Les administrations se sont faites en groupe dans les salles de classe des élèves. Comme le test était assez fatigant, avec pour chaque tâche 20 exercices individuels, chaque classe a participé à deux séances d'évaluation à une semaine d'intervalle. Les exercices ainsi que leur séquence étaient les mêmes pour toutes les conditions. Les tâches suivantes étaient présentées aux enfants : des analogies de figures (ANA), des séquences de figures (FIG), de la chasse à l'intrus (ODD), des séquences numériques (NUM), des équations (EQU), des papiers pliés (PAP) et de la catégorisation sémantique (CON).

Pour déterminer l'impact de l'instruction non verbale ainsi que du support utilisé, des régressions linéaires multiples ont été effectuées avec les scores bruts comme variables dépendantes. Étaient introduits comme variables de contrôle le sexe, le statut socioéconomique (« HISEI »), une mesure de base du raisonnement logique, le niveau d'étude des parents, ainsi que la langue parlée à la maison. De plus nous avons introduit l'interaction entre la langue parlée à la maison et l'instruction obtenue.

Résultats

Nous n'avons trouvé un effet significatif de l'instruction pour aucune des tâches. Pour 4 des 7 tâches, nous avons observé un effet positif du support (tablette tactile vs papier). Pour FIG, EQU, NUM et PAP, le score des étudiants dans la condition « papier » était meilleur de 28% à 45% de l'écart type.

Conclusions

La première conclusion à tirer des résultats est que l'effet des instructions non verbales était comparable à celui des instructions verbales. De plus, l'absence d'effet d'interaction entre langue parlée et instruction montre que les élèves qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison n'ont pas eu de désavantage réel avec l'instruction verbale. Une seconde conclusion est que la version papier du TCP a été pour plusieurs tâches plus simple que la version sur tablette tactile. Trois raisons principales peuvent expliquer cette observation. Sur tablette tactile les exercices individuels sont présentés l'un après l'autre tandis que sur version papier, une page du livret contient jusqu'à six exercices. L'élève a donc la possibilité de se faire une idée plus globale des règles à appliquer. Pour les tâches de raisonnement numérique (NUM et EQU), le mode de réponse sur tablette n'était pas très intuitif, ce qui pourra être modifié facilement dans les futures versions du TCP. Finalement, la correction de la tâche PAP était assez vague pour la version papier, ce qui pourrait avoir abouti à des résultats plus positifs que la version tablette où un résultat était clairement correct ou incorrect. Finalement, l'approche des instructions non verbales sur tablette tactile semble être une solution profitable dans un contexte linguistique complexe.

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, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT), Luxembourg

Mots-clés : apprentissage numérique, évaluations nationales, environnement d'apprentissage numérique

Depuis le lancement de l'initiative « Digital Luxembourg » en 2015, le Luxembourg a multiplié ses efforts en matière de technologie éducative. Un tel investissement vise un « return on instruction » qui ne consiste pas à s'interroger exclusivement sur l'utilisation de la technologie dans les apprentissages, mais davantage sur son amélioration (Beetham & Sharpe 2013). Toute évaluation ne pourra être bénéfique sous réserve qu'un retour efficace soit fourni en temps utile et au moment où l'élève en a le plus besoin. La technologie permet justement la mise en œuvre d'une évaluation adaptée aux besoins des élèves individuels et fournit des résultats presque en temps réel (Spector & al., 2014). 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 résultats d'apprentissage ne peut s'opérer qu'à la condition de l'existence d'une certaine synergie entre les enseignants et les technologies, d'un écosystème en éducation qui englobe les contenus pédagogiques, les services, les infrastructures et les politiques éducatives.

Cette présentation portera sur les débats de l'Éducation nationale menés au Luxembourg quant à la poursuite de l'intégration du numérique à l'école. À travers l'exemple 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 en langues et en sciences, nous aborderons les enjeux à prendre en considération et la nécessité de créer une vision partagée sur la manière dont la technologie peut mieux répondre aux besoins de tous les élèves, notamment dans un environnement multilingues ayant des influences multiples sur les apprentissages (Van Rinsveld & al., 2016).

La population des élèves du Luxembourg est de plus en plus hétérogène sur le plan du statut d'immigration, de la langue parlée et de l'origine sociale. En particulier, une proportion croissante d'entre eux rencontre des difficultés dans la maîtrise des deux langues d'enseignement qui leur est indispensable pour réussir dans leurs apprentissages. MathemaTIC, un nouvel environnement d'apprentissage en ligne innovant, destiné aux élèves de Grades 5-6, est fondé sur une technologie de pointe qui s'adapte au rythme et aux besoins de chaque élève : cet environnement a pour ambition de révolutionner l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques à l'école luxembourgeoise. MathemaTIC propose des ressources numériques multilingues de qualité, attractives pour l'élève, accessibles 24h/24, 7jours/7. Le plaisir d'apprendre les mathématiques est renforcé et les inégalités scolaires sont réduites. Un retour formatif sur le parcours de l'élève aide l'enseignant à adapter son enseignement. L'apport du numérique dans l'organisation des activités d'apprentissage permet de libérer du temps pédagogique qui peut être réinvesti dans l'accompagnement personnalisé de l'élève.

Les fonctions de l'évaluation sont d'emblée renouvelées : évaluation de l'apprentissage mais également évaluation pour l'apprentissage.

Cependant, il existe de nombreux défis méthodologiques, techniques et pratiques liés à la composante évaluative de MathemaTIC. Ainsi, les tâches interactives, co-construites par des enseignants de mathématiques expérimentés, ont été alignées sur le curriculum et mises en cohérence avec la recherche en didactique et les orientations de la politique pédagogique. Une attention particulière a été accordée à la culture mathématique et à l'approche pédagogique de différentes origines (allemande, française et anglo-saxonne) tout en respectant tous les droits de propriété intellectuelle. À l'issue d'une ou plusieurs activités pédagogiques, un profil de l'élève est créé, contenant un ensemble de données relatives aux performances de l'élève, à ses difficultés et aux stratégies qu'il a employées. Il importe d'abord d'exploiter ces « big data » pour offrir aux enseignants des informations pertinentes afin de suivre le parcours des élèves en temps réel. Cette forme d'enseignement et d'apprentissage personnalisés renouvelle ainsi l'évaluation traditionnelle en classe. Un accompagnement adapté des enseignants est donc indispensable afin de favoriser l'intégration de MathemaTIC en classe.

Suite à une utilisation satisfaisante de MathemaTIC dans les écoles, il apparaît une demande de création d'environnements d'apprentissage similaires pour les langues et les sciences. Le ministère de l'Éducation nationale mène actuellement une réflexion de long terme sur ces questions, car il est à la fois risqué et coûteux d'investir dans une multitude d'évaluations numériques avec l'espoir que cela aura systématiquement des effets positifs sur l'apprentissage. En réalité, un fossé considérable persiste entre les élèves utilisant la technologie de manière active et créative pour apprendre et ceux l'utilisant plutôt de manière passive.

Plusieurs aspects essentiels sont en jeu. Il importe d'envisager le déploiement adéquat d'infrastructures technologiques dans les écoles en vue d'une utilisation à plus grande échelle. Il importe également d'instaurer des réseaux de soutien et d'établir des programmes de développement professionnel des enseignants favorisant l'intégration de MathemaTIC en classe. Des politiques de bonne gouvernance de données doivent également être établies afin d'assurer leur sécurité et leur anonymat. Toutefois, elles doivent aussi faciliter l'utilisation des données permettant de suivre les progrès des élèves et aussi de répondre aux besoins de recherche.

L'évaluation des mathématiques et des sciences a progressé, mais l'évaluation numérique de certaines compétences langagières et de compétences non-cognitives reste encore à améliorer. Aussi, une intégration efficace de l'évaluation à l'école exige des investissements importants dans le contenu pédagogique, la création et le partage de banques d'items et d'outils pédagogiques numériques ainsi que dans l'expertise qualifiée. Il est opportun d'aligner le contenu aux plans d'études, d'assurer l'interopérabilité des plateformes d'apprentissage et d'identifier clairement les avantages pédagogiques. De tels changements peuvent nécessiter de réelles transformations culturelles qui s'inscrivent clairement dans le temps long. Notre présentation mettra en évidence la manière dont tous ces enjeux sont abordés afin d'établir un fondement pédagogique solide reliant enseignement, apprentissage et évaluation.

Bibliographie

Beetham, H. and Sharpe, R. (Eds) (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age Designing for 21st Century Learning*, Second Edition, NY : Routledge.

Spector, J. M., Merrill, M. D., Elen, J. & Bishop, M. J. (Eds.) (2014). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, NY : Springer.

Van Rinsveld, Schiltz, C., A., Brunner, M., Landerl, K. and Ugen, S. (Eds.) (2016). Solving arithmetic problems in first and second language : Does the language context matter ? *Learning and Instruction*, 42(72-82).

Contribution 7

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

Sophie Tapparel & Oliver Prosperi

Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse

Mots-clés : technologie, charge cognitive, inégalités sociales

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 mode de passation informatisé ou en mode de passation papier-crayon.

En Suisse l'éducation relève principalement de la compétence des cantons qui coordonnent leurs travaux, au niveau national, au sein de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et, au niveau de la Suisse romande (partie francophone) et du Tessin (partie italophone), au sein de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Dans le domaine de l'évaluation, les pratiques cantonales sont diverses. Chaque canton détermine s'il organise des épreuves cantonales et, le cas échéant, les fonctions de l'épreuve, les degrés scolaires et les domaines disciplinaires visés. Certains cantons proposent des épreuves informatisées alors que d'autres pas. Au niveau national, des tests de référence informatisés ont été introduits en 2016 pour évaluer l'atteinte, par les élèves suisses, des standards nationaux de formation.

Le dispositif d'évaluation étudié (Projet EpRoCom) consiste prioritairement « à la mise à disposition d'une banque d'items valides, pertinents, fiables et fondés sur les objectifs et progressions d'apprentissage du PER [Plan d'études romand], dans laquelle les enseignants et les cantons pourront librement puiser et à partir de laquelle, sur décision de l'Assemblée plénière en fonction des besoins et des opportunités, une épreuve commune romande pourra de temps à autre être mise sur pied et pilotée par l'IRDP et ses partenaires scientifiques dans le but de vérifier à plus large échelle certaines atteintes spécifiques du PER » (Masterplan EPROCOT, 2016, p. 3). Il s'agit d'un instrument créé sur décision politique et visant la concrétisation de l'Art. 15 de la Convention scolaire romande (CSR) adoptée par l'Assemblée plénière de la CIIP le 21 juin 2007. Dans cet article, il est notamment mentionné que la CIIP « organise des épreuves romandes communes à l'Espace romand de la formation afin de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études ». La CSR vise l'application, au niveau de la Suisse romande, de l'Accord intercantonal sur l'Harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) adopté en 2007 par l'Assemblée plénière de la CDIP. L'Art. 8 de HarmoS stipule, entre autres, que chaque région doit harmoniser et coordonner son plan d'études, ses moyens d'enseignement et ses instruments d'évaluation.

Dans ce contexte, l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) a reçu le mandat de coordonner scientifiquement le projet EpRoCom et de développer le dispositif d'évaluation. La CIIP a fixé, en 2016, les domaines disciplinaires pour lesquelles des ressources évaluatives devront être mises à disposition : il s'agit des domaines du français (c.-à-d. langue de scolarisation) et des mathématiques. Elle a déterminé un des principes d'alimentation de la banque d'items : la mutualisation des ressources cantonales existantes. Un autre principe d'alimentation étant la mutualisation des items nationaux (Règlement d'organisation de la Banque de données de tâches de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 23.01.2014). Les items mis à disposition de l'IRDP pour la réalisation de la banque d'items sont donc soit en mode de passation informatisé soit en mode de passation papier-crayon.

Cette contrainte politique offre l'opportunité de repenser l'évaluation des apprentissages des élèves au niveau de la Suisse romande en envisageant une éventuelle transition - items en mode de passation papier-crayon en items en mode de passation informatisé ou inversement - en articulation avec les spécificités du PER et les degrés scolaires pour lesquels les items sont conçus.

Le PER est un « curriculum qui définit ce que les élèves doivent apprendre » (PER, présentation générale) qui ne spécifie ni les « objets » à évaluer ni les modalités d'évaluation (de Pietro, Roth & Sanchez Abchi, 2016). Il ne s'agit dès lors pas d'un référentiel d'évaluation (Marc & Wirthner, 2013) auquel les concepteurs d'épreuves peuvent directement se référer pour les construire.

Une première modélisation en vue de l'élaboration d'un système de prise d'information fondé sur le PER a été réalisée par les chercheurs de l'IRDP et articule les différents statuts des objets du PER (compétences, connaissances dans ses dimensions savoirs et savoir-faire) et les différents types de questionnement (tâche complexe, problème, exercice, quizz) (de Pietro & Prosperi, 2017). La question qui se pose aujourd'hui est la suivante : quelle version d'items privilégier, items informatisés vs items papier-crayon, pour évaluer les compétences et les connaissances formulées dans le PER en articulation avec les différents types de questionnement identifié afin de ne pas désavantager certains sous-groupes de la population en raison notamment de leurs compétences linguistiques et de leur situation socio-économique ?

L'étude de la littérature portant sur les différences de performance des élèves entre items en mode de passation informatisé et items en mode de passation papier-crayon (notamment Bennett 2003 ; Bessonneau, Arzoumanian & Pastor, 2015 ; Laurier & Diarra, 2009) pour les domaines des mathématiques et du français permet de dégager, comme support à la réflexion, un certain nombre de paramètres. Il s'agit notamment de prendre en considération : la structure de l'item (longueur des textes proposés, nombre de documents, mise en page...) ; le type de tâche mise en jeu (procédure en plusieurs étapes ; raisonnement...) ; et, les contraintes liées à la spécificité du support (brouillon ; manipulation de la souris ; familiarité des élèves avec l'utilisation du clavier dans les tâches de production...).

Sur la base de ces premières considérations, une analyse a priori (Bessot, 2003) de tous les items mutualisés est effectuée afin d'identifier la charge cognitive mobilisée dans la réalisation des items en mode de passation informatisé et des items en mode de passation papier-crayon 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 proposée. Les premiers résultats montrent que, pour le degré scolaire 8^e (élèves de 10-12 ans), les items en mode de passation informatisé sont à privilégier pour évaluer des savoirs articulés à un questionnement de type quizz alors que les items en mode de

passation papier-crayon sont à recommander pour évaluer des compétences articulées au questionnement de type « tâche complexe ».

Bibliographie

- Bennett, R.E. (2003), *Online Assessment and the Comparability of Score Meaning*, Educational Testing Service Research Memorandum RM-03-05 (<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-03-05-Bennett.pdf>).
- Bessonneau, P., Arzzoumaninan, P., & Pastor, J.-M. (2015). Une évaluation sous forme numérique est-elle comparable à une évaluation de type « papier-crayon » ? *Education & Formation*, 86-87, 159-180.
- Bessot, A. (2003) Une introduction à la théorie des situations didactiques, *Cahier du Laboratoire Leibniz 91*, Grenoble : Laboratoire Leibniz. <http://www-leibniz.imag.fr/LesCahiers/2003/Cahier91/ResumCahier91.html>
- De Pietro, J.-F., Roth, M., et Sánchez Abchi, V. (2016). Vers un référentiel pour l'évaluation : choix politiques et enjeux didactiques. Neuchâtel : IRDP.
- De Pietro, J.-F., et Prosperi, O. (2017). *Modélisation en vue de l'élaboration d'un système de prise d'information fondé sur le PER*. Communication présentée à la séance de la COMEPRO du 4 septembre 2017.
- Laurier, M. et Diarra, L. (2008). L'apport des technologies dans l'évaluation de la compétence à écrire. Dans J.-G. Blais (dir), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication. Enjeux, applications et modèles de mesure*. (p. 77-104). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Marc, V., et Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER*. Rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes. Neuchâtel : IRDP.

Contribution 8

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

Maxime Péré, Carine Lallemand & Vincent Koenig

Université du Luxembourg, Institute of Cognitive Science and Assessment, Luxembourg

Mots-clés : évaluations numériques, expérience utilisateur, utilisabilité

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, 2016) contribuent à l'essor des travaux scientifiques sur le CBA et les IHM. Malheureusement, les ponts entre ces deux champs sont rares. Les recommandations de la Commission Internationale de Test (International Test Commission, 2006) concernant les tests informatisés sont ainsi les seules à évoquer le terme « utilisabilité » (deux fois sur 39 pages). Pourtant, lors d'une évaluation informatisée, certaines tâches sont spécifiques à l'exécution numérique. La

démonstration du savoir accumulé par l'apprenant est majorée par la manipulation de l'outil numérique. Cette tâche vient s'ajouter à celle (principale) de la réalisation des exercices de l'évaluation, transformant l'ensemble en une double tâche dont les performances dépendent des compétences scolaires, mais aussi de la maîtrise de l'outil informatique (Koenig, 2015). Le degré selon lequel le système peut être utilisé diffère probablement entre le cas de Marine, très à l'aise avec les technologies, et celui d'Arthur qui l'est moins. Il est nécessaire de prendre en compte leurs compétences en informatique pour concevoir une évaluation informatisée qui soit équitable. Si le système d'évaluation requiert un niveau de compétences en informatique trop élevé, l'évaluation encourt le risque de manquer de validité. D'autres dimensions de l'expérience utilisateur (p.ex. dimensions émotionnelles ou sociales) peuvent influencer la manière d'interagir avec le système, donc l'évaluation et sa validité. Ceci est problématique pour l'équité entre Marine et Arthur, mais aussi à un plus haut niveau. En effet, les résultats d'évaluations informatisées à grande échelle servent d'indicateurs des performances des politiques éducatives nationales (Weinerth, Koenig, Brunner & Martin, 2014). En conséquence, il convient de s'interroger sérieusement sur les particularités des évaluations informatisées, à travers le filtre des IHM.

Cette présentation illustre l'importance du rapprochement entre les domaines CBA et IHM. À travers l'histoire de Marine et Arthur, ainsi que des retours d'expériences réelles, nous aborderons d'abord l'intérêt d'inclure l'IHM dans la conception de CBA. Ensuite nous discuterons spécifiquement de l'approche UX. Bien qu'absente du champ de l'évaluation numérique, elle a déjà prouvé sa pertinence dans des industries telles que l'aérospatial, les processus industriels et manufacturiers d'usines, en plus d'être validée scientifiquement. Les modèles UX sont plus holistiques que leurs prédécesseurs. Ils rendent mieux compte de la complexité des IHM en introduisant, en complément des aspects techniques, des dimensions émotionnelles, esthétiques et sociales de l'interaction avec le système. L'approche UX est centrée sur l'utilisateur et ses besoins (cognitifs, affectifs, motivationnels). Cette approche propose des méthodes et outils spécifiques pour l'évaluation, mais aussi pour la conception d'interactions avec divers systèmes (Lallemand & Gronier, 2015). Nous aborderons la possibilité de transposer certaines de ces méthodes au champ du CBA. Des transformations importantes ont (et vont avoir) lieu dans le domaine de l'évaluation. Néanmoins, de par sa validité scientifique, la réussite de son application dans divers domaines de l'industrie, la multitude de méthodes qu'elle possède et son caractère holistique, l'approche UX détient des arguments forts pour approcher convenablement la transition numérique (voire la redéfinition) de « l'évaluation ». La principale contribution de cette présentation est de proposer, à travers l'approche UX, un cadre interprétatif pertinent pour l'étude des situations de CBA ainsi qu'une méthodologie scientifique pour guider leurs conceptions.

Références

- International Test Commission. (2006). International guidelines on computer-based and internet-delivered testing. *International Journal of Testing*, 6(2), 143-171.
- Koenig, V. (2016). L'utilisabilité et les nouvelles formes d'évaluation : Pourquoi les méthodes d'interaction homme-machine améliorent la qualité et l'équité des évaluations informatisées. In *28e colloque de l'ADMEE-Europe*.
- Lallemand, C., & Gronier, G. (2015). *Méthodes de design UX : 30 méthodes fondamentales pour concevoir et évaluer les systèmes interactifs*. Eyrolles.
- Weinerth, K., Koenig, V., Brunner, M., & Martin, R. (2014). Concept maps : A useful and usable tool for computer-based knowledge assessment ? A literature review with a focus on usability. *Computers and Education*, 78(2014), 201-209

Contribution 9

Digital4Education : Technologie et apprentissage au Luxembourg (7647)

Sidhath Mysore

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

Mots-clés : innovation technologique et pédagogique, développement infrastructure, développement curriculaire

En 2017 le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Luxembourg entreprend des initiatives et programmes de développement scolaire dans le domaine des TIC.

Par de projets, qui font part de l'initiative nationale Digital4Education, les acteurs du système éducatif modernisent d'une part l'infrastructure numérique et visent à fournir un cadre propice à un apprentissage épaulé par la technologie.

Les élèves et les enseignants bénéficient tous de logins SSO et de plateformes de travail correspondant aux normes du monde professionnel ce qui permet de concevoir des projets pédagogiques qui visent à redéfinir l'interaction des élèves avec ces technologies et l'impact que ces outils numériques auront sur l'environnement d'apprentissage.

D'un côté l'offre éducative est élargie par de nouvelles formations qui accentuent les compétences TIC, parmi lesquelles figure le 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, ce cycle de spécialisation 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. Un cours de « maîtrise d'ouvrage », où l'action de l'élève est encadrée par une équipe d'enseignants de différentes branches, permet de mettre en évidence les liens transdisciplinaires et d'identifier les compétences relatives aux branches spécifiques.

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.

Afin de permettre aux élèves de développer leur créativité et une certaine propension au risque qui caractérise les nouvelles générations de l'industrie du numérique, les processus d'évaluation ont été adaptés aux modes de travail et à l'environnement d'apprentissage (voir projet de « la nouvelle section I au lycée : Informatique et communication »). Cette section vise ainsi à pourvoir les élèves d'une aptitude à concevoir des solutions technologiques face aux défis sociaux de l'avenir.

D'autre part, des programmes d'infrastructure prévoient 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.

Cette initiative vise ainsi à améliorer l'environnement d'apprentissage de l'élève au même titre que la culture de développement scolaire au niveau national, promouvant l'échange de pratiques et le réseautage entre écoles et la communication avec des services centraux (voir projets « one2one- En route vers la stratégie nationale de déploiement de classes iPad » et « Enseignant d'une classe iPad ? – Alors découvrez ce que vous pouvez faire avec l'iPad en classe »).

Cette présentation de projets dans ce domaine en plein essor illustre les 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 21^e siècle.

Références

Projet de « la nouvelle section I au lycée : Informatique et communication » :

<https://portal.education.lu/cgi/accueil/ArtMID/2422/ArticleID/557442/Nouvelle-section-I-au-lyc233e-Informatique-et-communication>

Projet « one2one- En route vers la stratégie nationale de déploiement de classes iPad » :

<https://portal.education.lu/cgi/accueil/ArtMID/2422/ArticleID/558020/one2one%e2%80%93En-route-vers-la-strat233gie-nationale-de-d233ploiement-de-classes-iPad>

<http://portal.education.lu/cgi/accueil/ArtMID/2422/ArticleID/558436/Enseignant-dune-classe-iPad-Alors-d233couvrez-ce-que-vous-pouvez-faire-avec-l%e2%80%99iPad-en-classe>

Ateliers de l'axe 3

Session 1

Atelier A.3.1

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

Robert Reuter, Christian Meyers & Gilbert Busana

Université du Luxembourg, Luxembourg

Mots-clés : révolution numérique, transition pédagogique, évaluation assistée par ordinateur

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). Les nouveaux médias permettraient de délivrer un enseignement plus motivant, plus attractif, plus rapide, plus dynamique, plus interactif et plus personnalisé ; et ceci partout et à tout moment. De plus, l'évaluation des apprentissages assistée par ordinateur deviendrait plus efficiente, plus pratique, plus flexible, plus rapide, plus objective, plus accessible, plus sécurisée, plus juste et plus économe.

Nous observons en effet que les technologies numériques nous permettent déjà actuellement de nous renseigner sur tout sujet qui nous intéresse sans devoir passer par l'école. L'accès aux savoirs s'est largement démocratisé et les institutions scolaires ne détiennent plus le monopole de la connaissance.

Par contre l'évaluation numérisée 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. La mémorisation d'information pour une utilisation future est devenue (plus ou moins) obsolète, dans le sens que nous aurons la facilité de rechercher les informations de façon instantanée et au moment où le problème se pose. De plus, vue l'accélération de la production et de la diffusion des nouveaux savoirs, nous aurons tout intérêt à nous baser sur les connaissances du moment plutôt que de nous baser sur les connaissances mémorisées dans le passé, mais vraisemblablement dépassées.

Nous observons donc que la révolution numérique est en train de mener vers des changements radicaux, des ruptures dans notre rapport au savoir et pouvoir. Le changement du support sur lequel le savoir est stocké (du livre vers les ordinateurs) nous rend de plus en plus conscients de la construction sociale du savoir et de son caractère évolutif mais aussi éphémère. L'école ne peut donc plus prétendre pouvoir préparer les jeunes à la vie adulte en leur donnant du savoir et du savoir-faire. De plus, les enseignants ne peuvent plus prétendre d'être les détenteurs et transmetteurs de vérités intemporelles fixées dans les livres scolaires (Serres, 2015). 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, telles que l'aptitude d'apprendre tout au long de la vie, d'être innovateur, de disposer d'un esprit critique, d'être flexible et adaptable.

La valeur des évaluations scolaires certificatives risque de diminuer aux dépens d'autres formes d'évaluation des apprentissages, d'autres formes de reconnaissance des compétences (comme la renommée dans une communauté de pratique) et d'autres institutions délivrant des diplômes.

Pour les employeurs, la question cruciale deviendra alors celle de savoir comment mesurer de façon rapide et efficace les compétences et la compétitivité d'employés potentiels et ce complètement indépendant d'où ces personnes tiennent leurs connaissances, leurs savoirs et leurs compétences, bien au-delà des tests rapides de connaissances déclaratives ? Ainsi des personnes directement, pratiquement et socialement compétentes pourront avoir un avantage sur le marché du travail aux dépens de personnes disposant d'une reconnaissance institutionnelle sous forme de diplômes ou de certifications.

L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique ne pourra, à nos yeux, plus se positionner dans une logique industrielle (reproductive) mais devra se placer dans la logique d'une société créative (Resnik, 2007), innovante, participative et responsable.

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. Le but de cette communication sera donc de stimuler le débat sur la question des relations mutuelles entre révolution numérique et évaluation en contexte scolaire, en termes d'innovations évolutives ou disruptives (Christensen, Johnson & Horn, 2008).

Références

- Christensen, C. M., Johnson, C. W., & Horn, M. B. (2008). *Disrupting class*. New York : McGraw-Hill Professional Publishing.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and Underused : Computers in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dräger, J., & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution : Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können* (3 édition). München : Deutsche Verlags-Anstalt.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Retrieved October 28, 2017, from <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Resnick, M. (2008). Sowing the Seeds for a More Creative Society. *Learning & Leading with Technology*, 35(4), 18–22.
- Serres, M. (2015). *Petite poucette*. Paris : Le pommier.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills : Learning for life in our times*. New Jersey : John Wiley & Sons.

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 Paris Île-de-France, France

**Université de Mons, Belgique

Mots-clés : tests informatisés, dimensionnalité, modélisation psychométrique

Introduction

Dans des sociétés de plus en plus connectées, où de très nombreuses personnes sont en contact avec des outils numériques pour l'échange d'informations, la tentation est grande de s'appuyer sur les possibilités offertes par le numérique dans le domaine de l'évaluation. Toutefois, l'introduction des outils numériques dans l'évaluation soulève inévitablement des questions concernant le construit du test, la standardisation de sa diffusion et la mesure de la compétence testée.

Pour les tests informatisés à grande échelle dans le domaine des langues, qui souvent existaient également au format papier, un des enjeux était de garantir l'équivalence entre la version électronique et la version papier-crayon (Mead et Drasgow, 1993 ; Houssemand et al., 2009 ; Casanova et al., 2011). Cela a souvent conduit à une utilisation *a minima* des possibilités numériques, pour que les deux versions restent les plus proches possibles et que les candidats puissent parcourir aisément le test au moyen d'une souris. L'objectif était de limiter l'altération du construit du test par les compétences numériques et l'apparition d'une variance non souhaitée dans les scores.

Plusieurs concepteurs de tests de langue ont fait le choix de maintenir l'épreuve d'expression écrite au format papier-crayon, de crainte que les différences de familiarité avec l'utilisation d'un clavier (et, dans le cas du français, les différences d'accessibilité des caractères accentués selon les claviers) affectent les résultats des candidats. Bennett (2003) fait état d'études qui montrent que des variations peuvent être constatées dans le cas d'épreuves de production écrite, dont une des sources supposées est la familiarité avec l'utilisation d'un clavier.

A l'inverse, Laurier et Diarra (2009) relatent des expérimentations qui montrent que les élèves habitués à utiliser l'ordinateur pour rédiger leurs écrits ont de meilleures notes lorsqu'ils sont soumis à des épreuves utilisant le traitement de texte que dans une évaluation en mode papier-crayon (notamment Russell et Haney, 2000). En effet, la manière d'écrire diffère à partir du moment où l'ordinateur permet une restructuration en continu du texte avec des fonctionnalités comme le copier-coller (Diarra, 20012). L'usage de l'ordinateur étant de plus en plus répandu, les candidats et la société civile s'étonnent de la persistance d'évaluations papier/crayon.

Dans la cadre de la refonte de ses certifications de français professionnel, la CCI Paris Ile-de-France a décidé de proposer les épreuves de la compétence « Comprendre et traiter de l'information » exclusivement par voie numérique et d'exploiter une variété de formats items (choix dans liste, glisser-déposer, boîtes de saisie...). Ce recours à l'outil numérique lui permet de proposer une évaluation par tâches plus réaliste, reflétant davantage les processus cognitifs mis en œuvre dans la réalisation d'activités langagières au sein de l'entreprise et qui sont souvent difficilement modélisables en format papier/crayon sans avoir recours à une évaluation humaine.

Ces certifications s'adressent à une population d'étudiants et de salariés, dont la familiarité avec l'outil informatique, aujourd'hui difficilement contournable dans le monde de l'entreprise, est un prérequis. Les candidats passent en général ces certifications à l'issue d'une formation durant laquelle ils ont la possibilité de se familiariser avec les tâches proposées. Un tutoriel interactif leur est également proposé en libre accès (<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/ressources/les-tutoriels-d-entrainement/tutoriels-dfp/>). Les productions écrites doivent être réalisées sur ordinateur, en correspondance avec la majorité des situations dans lesquelles les professionnels sont amenés à rédiger un écrit.

Il convient néanmoins de s'assurer que les différentes modalités de réponse proposées (formats d'items) n'introduisent pas une variance non souhaitée dans les résultats, certains candidats pouvant être moins à l'aise avec certaines modalités. Ce peut être le cas notamment pour les items au format glisser-déposer, pour lesquels la modalité de réponse peut apparaître moins intuitive que le choix d'une option dans une liste, et qui est susceptible d'introduire une seconde dimension dans le test.

L'évaluation par tâches soulève une autre question, qui est l'identification d'un modèle de mesure approprié pour rendre compte des propriétés psychométriques du test et constituer une banque calibrée d'activités réutilisables. Les activités à correction automatique du Diplôme de français professionnel Affaires B1, qui fait l'objet de cette étude, s'appuient en effet sur un ou plusieurs documents supports (graphiques et/ou écrits et/ou oraux) à partir desquels les candidats doivent compléter en plusieurs endroits un document de réponse (formulaire, tableau, commentaire, courriel...). Il y a donc plusieurs « items » se rapportant à un même document, ce qui est susceptible d'introduire une dépendance entre les réponses à ces items. Or, un des postulats de la théorie classique des tests est que la corrélation entre les erreurs aux différents items vaut zéro (Demeuse et Henry, 2004) et l'indépendance locale est une des conditions d'application des modèles de réponses à l'item (Grondin et al., 2017).

Dans cette étude, menée sur les résultats à la première version du Diplôme de français professionnel Affaires B1, nous nous sommes attachés à vérifier la présence éventuelle d'une seconde dimension

induite par les activités au format glisser-déposer et à identifier un modèle de mesure pouvant s'appliquer aux données recueillies.

Le diplôme de français professionnel Affaires B1

Le diplôme de français professionnel Affaires vise à certifier le niveau de compétence en français des personnes qui souhaitent exercer des tâches de communication professionnelles. Il s'agit d'un examen ancré dans des pratiques professionnelles et qui s'adresse aux étudiants ou professionnels qui travaillent ou seront appelés à communiquer en français dans un contexte professionnel (francophone ou non) et qui souhaitent valider leurs acquis par un diplôme en référence à un niveau donné du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – CECR (Conseil de l'Europe, 2001).

L'adéquation du diplôme aux réalités professionnelles transparait non seulement dans le choix des documents supports, l'authenticité de leur forme et de leur contenu, mais également dans le caractère réaliste des mises en situation et des tâches de communication à réaliser indexées sur le CECR. En conséquence, les activités proposées placent toujours les candidats dans la situation d'acteurs du monde des affaires en relation avec les différents interlocuteurs de l'entreprise (collègues de travail, responsables hiérarchiques, services internes et fournisseurs, clients et prospects, etc.).

Les activités du diplôme renvoient à des situations de communication transversales, communes aux domaines d'activité les plus courants du monde de l'entreprise et des affaires : ressources humaines, management, marketing, finances, logistique, etc.

L'évaluation porte sur des compétences intégrées. La tâche de communication réalisée par le candidat prend la forme d'une production (écrite ou orale) conditionnée par la compréhension de documents professionnels (écrits ou oraux) et par la sélection des informations nécessaires à la réalisation de la tâche. L'évaluation s'inscrit également dans une démarche actionnelle (Richer, 2014), c'est-à-dire que le candidat doit réaliser, dans chaque activité du diplôme, une tâche de communication professionnelle définie par un contexte (situation professionnelle) et un ou plusieurs objectifs de communication. Pour réaliser cette tâche, il doit mobiliser, de manière stratégique, ses compétences de réception, de médiation, de production et/ou d'interaction. Il ne s'agit plus de lire/écouter pour comprendre, mais de comprendre (ce qu'on lit/écoute) pour agir. Ainsi, l'évaluation porte non seulement sur la maîtrise des moyens langagiers mais aussi sur le degré de réalisation de la tâche professionnelle. Quel que soit le niveau du diplôme choisi, les deux mêmes compétences sont évaluées :

- Comprendre et traiter de l'information
- Interagir à l'oral

La première compétence correspond à des tâches où l'interaction est en temps différé et dont le contenu des échanges est davantage contrôlé. Le candidat construit seul son discours, sur la base des messages à traiter et des consignes de réalisation et en ne perdant pas de vue son interlocuteur qui n'est cependant pas incarné et qui n'intervient pas directement dans l'échange. C'est sa capacité à traiter une variété et/ou une masse d'information, à la mettre en relation et à produire un discours en respectant des contraintes qui est évaluée.

La seconde compétence se distingue par sa dimension interpersonnelle et interactive « en temps réel », avec nécessité d'adapter son discours et son attitude aux réactions de l'interlocuteur. Le candidat a par ailleurs une plus grande latitude dans sa production langagière : il y a une plus grande variété de productions correctes possibles, plus de créativité, plus de stratégies mobilisables, comme le recours au non verbal et/ou à l'accentuation du discours.

Le tableau 1 présente les activités de la compétence « Comprendre et traiter de l'information » proposées pour le diplôme de niveau B1.

Tableau 1 : activités de la compétence « Comprendre et traiter de l'information » du Diplôme de français professionnel Affaires B1

Habiletés	Activités	Modalités de réponse	NB réponses attendues
Traiter l'information écrite	1 : Commenter un graphique	Choix dans listes	5
	2 : Apporter une réponse adaptée dans une situation problématique	Glisser-déposer	10
	3 : Réserver un espace d'exposition sur un salon, en tenant compte des instructions données	Choix dans listes	10
	4 : Compléter une fiche récapitulative de projet, établir des conclusions opérationnelles à partir des informations données	Glisser-déposer	12
Traiter l'information orale	5 : Organiser ses notes	Glisser-déposer	5
	6 : Transmettre la teneur du message d'un client et des instructions à un collègue	Choix dans listes	8
	7 : Rédiger un courriel de réponse à la demande, en tenant compte d'informations complémentaires	Rédaction libre	1
Interagir à l'écrit	8 : Rédiger une lettre de candidature	Rédaction libre	1

Les six premières activités sont à correction automatique et une pondération est utilisée de sorte que le score maximum de chaque activité soit identique. Les modalités de réponse des activités 1, 3 et 6 consistent en des choix d'option dans des listes (les listes sont différentes pour chaque item) alors que la réponse aux activités 2, 4 et 5 s'effectue sous forme de glisser-déposer. Pour l'activité 2, il s'agit de glisser-déposer chaque option pertinente (il y a aussi des distracteurs) dans une des trois rubriques d'un tableau, alors que pour l'activité 4, il y a une zone de destination spécifique à chacune des options pertinentes. Pour l'activité 5, les candidats utilisent les glisser-déposer pour ordonner après sélection les options pertinentes.

Le tableau 2 présente les activités de la compétence « Interagir à l'oral » pour le diplôme de niveau B1. Ces activités prennent la forme de jeux de rôles en présentiel où l'examineur est l'interlocuteur du candidat. Les échanges sont enregistrés au moyen d'une application mobile, sur laquelle l'examineur reporte le résultat de son évaluation à la fin de la passation. L'ensemble des informations est ensuite transmis automatiquement au système d'information du Français des affaires de la CCI Paris Ile-de-France.

Tableau 2 : activités de la compétence « Interagir à l'oral » du Diplôme de français professionnel Affaires B1

Activités	Modalités de réponse
Présenter le parcours de candidats à un poste et argumenter son choix auprès de la direction	Interaction orale avec un examinateur (jeu de rôles)
Argumenter auprès d'un décideur / d'un client lors d'un entretien/d'une vente	Interaction orale avec un examinateur (jeu de rôles)

Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé deux hypothèses que nous avons cherché à vérifier à partir des données d'évaluation de la première version du diplôme :

- Hypothèse 1 : compte-tenu de la nature du public visé (étudiants, professionnels en activité, passant l'examen à l'issue d'une formation), en dépit de la différence des formats d'items utilisés, le sous-test constitué des items à correction automatique peut être considéré comme unidimensionnel.
- Hypothèse 2 : il est possible d'identifier un modèle de réponse à l'item approprié pour le traitement du sous-test constitué des items à correction automatique en vue de la constitution d'une banque d'activités et de versions équivalentes du diplôme.

Description des données

L'échantillon à notre disposition comportait les réponses de 192 individus, 64 % de femmes et 36% d'hommes. 57% d'entre eux avaient entre 19 et 26 ans et 94% entre 16 et 50 ans. 46% d'entre eux ont déclaré une motivation académique à leur inscription, 41% une motivation professionnelle et 13% une motivation individuelle. Les épreuves ont été organisées dans 18 pays, principalement aux États-Unis (28% des candidats), en France (14%), en Suisse (14%) et en Italie (12%). Les principales langues maternelles des candidats étaient l'anglais (30%), l'allemand (15%), l'italien (13%) et l'arabe (10%), parmi un total de 27 langues maternelles représentées.

Un quart des candidats a répondu en début de test à un questionnaire concernant leur profil. 51% se sont déclarés élèves ou étudiants, 43% professionnels en activité. 73% ont déclaré un niveau d'étude « enseignement supérieur », 11% « enseignement secondaire 2nd niveau » (soit l'équivalent du lycée en France), 9% « enseignement secondaire 1^{er} niveau » (l'équivalent du collège en France) et 7% « enseignement primaire ». Les candidats se répartissent relativement uniformément (entre 6 et 12%) selon une liste de 8 domaines d'activité pré-identifiés, 26% d'entre eux ayant choisi la catégorie « Autre ». 29% des candidats ont déclaré n'avoir aucune expérience professionnelle, 25% une expérience de moins d'une année, 27% entre 1 et 4 années d'expérience et 27% plus de 4 années d'expérience. Dans 40% des cas, leur objectif principal était de « valider un parcours de formation en français professionnel », dans 36% des cas « faire reconnaître leurs compétences en français professionnel », dans 17% des cas « favoriser leur insertion dans le monde du travail » et dans 7% des cas « préparer une mobilité professionnelle ». Le prescripteur de l'examen était dans 45% des cas une école ou une université, dans 45% des cas une administration et pour les 10% restants, il s'agissait d'une démarche personnelle.

Les données ont été analysées au moyen du logiciel jMetrik (Meyer, 2014), qui fournit un ensemble étendu de fonctionnalités prêtes à l'emploi et accessibles par interface graphique pour l'analyse d'items, tant dans le cadre de la théorie classique des tests que pour une analyse avec des modèles de réponse à l'item. La figure 1 représente la répartition du score brut des candidats pour les activités à réponse automatique (50 items).

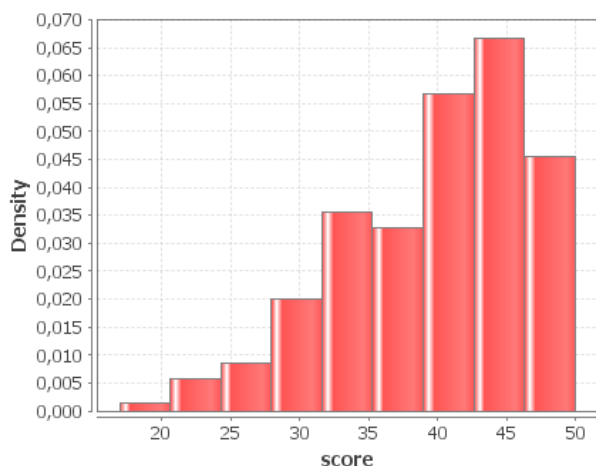


Figure 1 : distribution du score brut des candidats pour les activités à correction automatique

La moyenne des candidats est de 39,6 points (écart-type de 6,8 points), soit 79,2%, sachant que le seuil de réussite pour cette version du questionnaire était fixé à 35 points. La facilité des items (valeur p) de ce questionnaire (pour cet échantillon) varie entre 0,52 et 0,98, avec une moyenne de 0,78 et un écart-type de 0,13. La consistance interne du questionnaire (sous l'hypothèse d'une absence de corrélation entre les erreurs des différents items) peut être estimée au moyen d'un alpha de Cronbach à 0,85 et l'erreur-type correspondante, liée à l'échantillonnage des items, est de 2,68 points.

Aspects de dimensionnalité

Pour analyser la dimensionnalité de l'examen, nous avons considéré le score obtenu par les candidats à chacune des activités et mené une analyse factorielle multiple à partir de ces sous-scores, au moyen de la librairie *FactoMineR*. La figure 2 présente le diagramme en éboulis de l'inertie de chacune des dimensions de l'analyse.

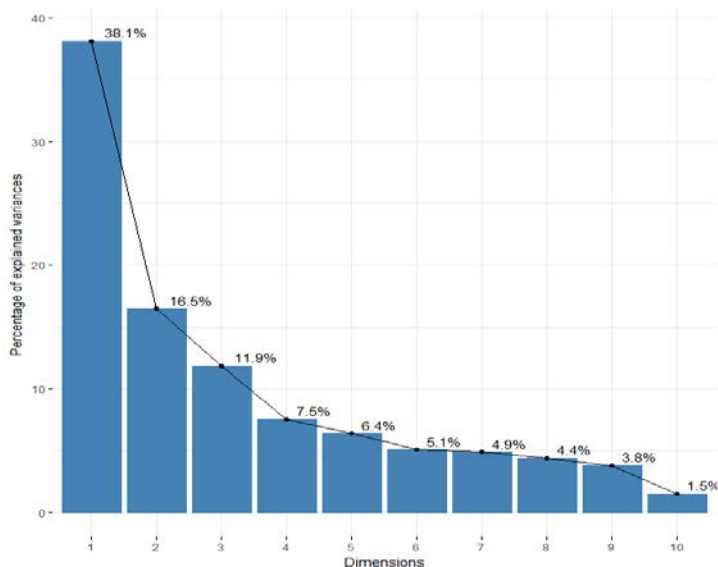


Figure 2 : pourcentage d'inertie expliquée par chacune des dimensions de l'analyse factorielle

On constate trois dimensions dominantes, expliquant à elles seules 66,5% de la variance des scores (38,1% pour la première d'entre elles). Le cercle de corrélation de la figure 3 montre que la première dimension est une dimension commune à laquelle contribuent chacune des activités. Cette dimension peut être interprétée comme la compétence à communiquer en français en contexte professionnel. La seconde dimension oppose clairement les activités de la compétence *Interagir à l'oral* (IO_1 et IO_2) de celles de la compétence *Comprendre et traiter de l'information*. Cela est conforme à la structure de l'examen et à la particularité mentionnée pour la compétence *Interagir à l'oral*, qui se distingue par sa dimension interpersonnelle et interactive « en temps réel », avec nécessité d'adapter son discours et son attitude aux réactions de l'interlocuteur.

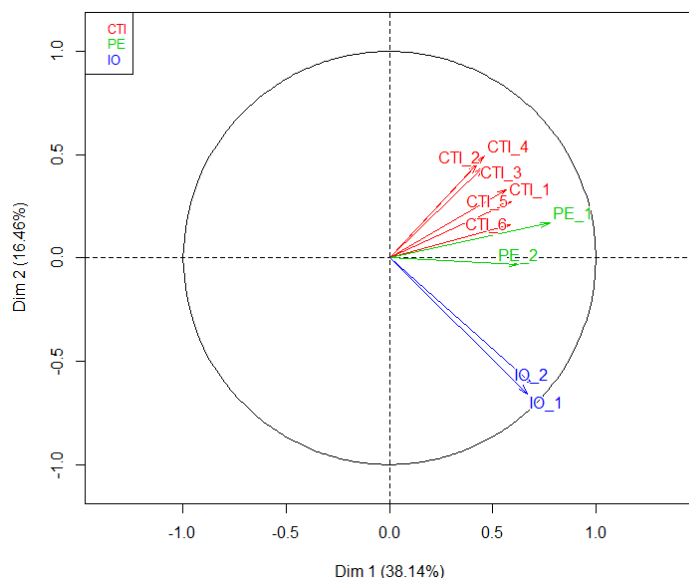


Figure 3 : Cercle des corrélations pour les deux premières dimensions de l'analyse factorielle

La troisième dimension met en opposition les activités à correction automatique (activités 1 à 6) et les activités conduisant à la rédaction d'une production écrite (activités 7 et 8) de la compétence « Comprendre et traiter l'information ». Pour mieux analyser cette opposition, nous avons procédé à une nouvelle analyse factorielle multiple, en nous limitant aux scores obtenus aux activités de la compétence « Comprendre et traiter l'information ». Deux dimensions principales se dégagent, qui expliquent 58% de la variance des scores. Le cercle de corrélation de la figure 4 montre que la seconde dimension oppose les activités de production écrite (PE_1 et PE_2) aux activités à correction automatique, qui sont par ailleurs bien regroupées entre elles.

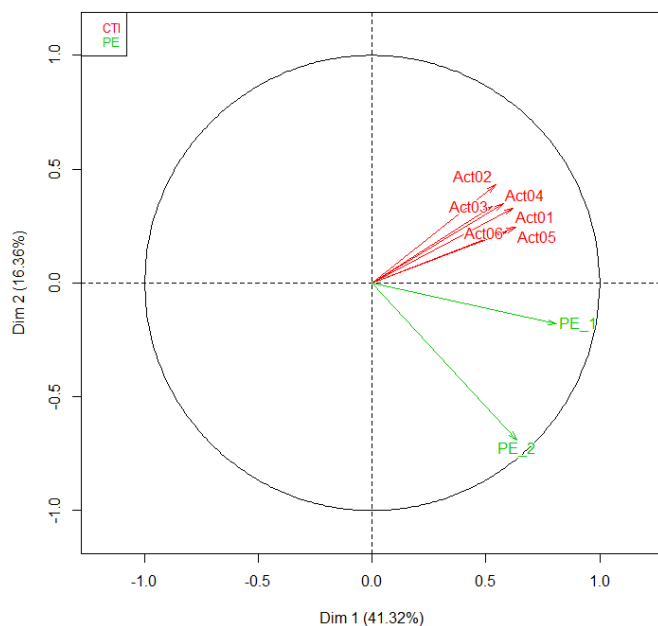


Figure 4 : Cercle des corrélations pour les activités de la compétence « Comprendre et traiter l'information »

Cette opposition concerne surtout la seconde production écrite et est peut-être due à un artefact. En effet, dans cette première version du test, le temps était partagé entre l'ensemble des activités et une partie des candidats est visiblement arrivée à cours de temps pour la seconde production écrite. Les résultats sont sensiblement plus faibles pour cette activité et les corrélations des scores de cette activité avec les scores de chacune des activités à correction automatique sont plus faibles que dans le cas de la première production écrite.

Une troisième analyse factorielle multiple, limitée aux scores obtenus aux activités à correction automatique permet d'apporter une première réponse à l'hypothèse 1. Cette analyse factorielle met en évidence un facteur dominant (44,1% de variance expliquée) et un second facteur explique 14,7% de la variance, les autres dimensions ayant une inertie comparable. Le cercle des corrélations montre que ce second facteur met en opposition les activités 2 et 3, d'une part, et 5 et 6, d'autre part. Or, ce qui oppose ces activités n'est pas la modalité de réponse aux items, mais la nature du document support principal, qui est écrit pour les activités 2 à 4 et oral pour les activités 5 et 6 (pour l'activité 1 il s'agit d'un graphique). Cela montre qu'il serait trop restrictif de vouloir évaluer la compétence à comprendre et à traiter de l'information en se satisfaisant d'un seul type de support. En comparaison, les différences de modalités de réponse ne semblent pas, pour le public concerné, avoir un impact notable sur les performances des candidats.

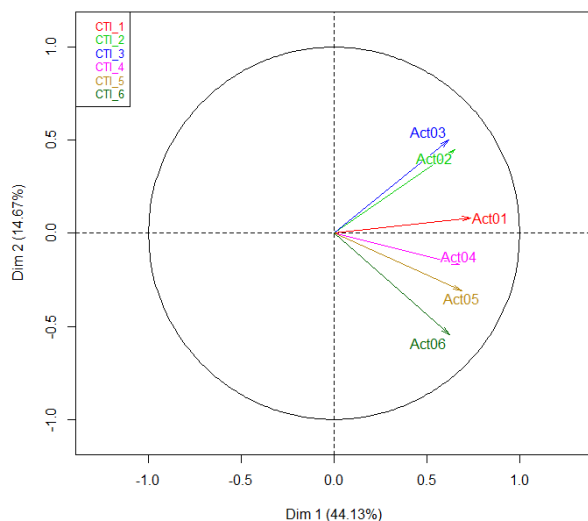


Figure 5 : Cercle des corrélations pour les activités à correction automatique

Une autre façon de questionner la dimensionnalité des activités à correction automatique est d'appliquer un modèle de Rasch aux données (en considérant cette fois-ci les scores par item) et de mener une analyse en composantes principales sur les résidus standardisés. Cela permet notamment de tester l'hypothèse d'unidimensionnalité qui est une des conditions d'application du modèle. L'analyse menée avec le logiciel jMetrik, en considérant les items comme dichotomiques, met en évidence 5 facteurs principaux qui expliquent la variance résiduelle, mais de manière comparable, ce que résume le tableau 3.

Tableau 3 : Inertie des facteurs principaux de l'analyse en composantes principales des résidus standardisés (jMetrik)

	F1	F2	F3	F4	F5
Eigen value	2,84	2,36	2,11	2,02	1,88
Proportion Var	0,06	0,05	0,04	0,04	0,04
Proportion Explained	0,25	0,21	0,19	0,18	0,17

Ce sont des items de l'activité 2 qui saturent le plus sur le premier facteur, en opposition avec des items de l'activité 5 et 6, dans une moindre mesure. Or ces deux activités sont toutes deux des activités au format glisser-déposer. L'activité 2 se rapporte cependant à un support principal écrit alors que l'activité 5 se rapporte à un support principal oral. Encore une fois, c'est davantage la différence de canal entre documents supports (écrit versus oral) qui est susceptible d'introduire une seconde dimension dans le test que les différences de modalité de réponse, du moins pour le public considéré. Les données d'ajustement des items au modèle de Rasch sont par ailleurs satisfaisantes, à de rares exceptions près.

Modèle de mesure

L'un des objectifs de la CCI Paris Ile-de-France est de constituer une banque d'activités calibrée pour favoriser la réutilisation des activités dans de nouveaux questionnaires de difficulté comparable et

faciliter la définition des points de césure en s'appuyant sur les caractéristiques empiriques des items. La théorie de réponses à l'item fournit un cadre approprié pour une telle entreprise, comme Hambleton et Swaminathan l'ont bien montré, dès 1985. Sa mise en œuvre nécessite toutefois de veiller au respect de conditions d'application que sont, en reprenant les définitions de Laveault et Grégoire (2014) l'unidimensionnalité (« tous les items doivent mesurer un seul et même trait ») et l'indépendance locale (« le trait qui fait l'objet de l'évaluation doit être le seul facteur qui détermine la variabilité des réponses aux items d'un test »). Compte-tenu de la taille de notre échantillon, nous privilégions l'utilisation d'un modèle de Rasch (Penta et al., 2005), qui ajoute une contrainte supplémentaire : la capacité discriminatoire des items⁷⁶ doit être comparable.

Les résultats de l'analyse en composantes principales des résidus standardisés, présentée en fin de section précédente, nous rassure sur l'unidimensionnalité du questionnaire. L'analyse ne met pas en évidence un facteur qui expliquerait de façon prépondérante la variance des résidus standardisés. Une vérification plus approfondie de cette hypothèse mériterait toutefois d'être entreprise en mobilisant des techniques plus spécifiques, comme l'analyse factorielle non-linéaire ou l'utilisation de la procédure DIMTEST (Laveault et Grégoire, 2014, p. 295), qui ne sont pas disponibles dans jMetrik.

Un moyen de tester l'hypothèse d'indépendance locale est d'observer les corrélations entre les résidus des candidats (Yen, 1984 ; Yen, 1993), ce que permet de faire aisément jMetrik. L'analyse des données du diplôme de français professionnel Affaires B1 montre (en considérant comme dépendants les items pour lesquels la corrélation entre résidus est supérieure ou égale à 0,25) une dépendance locale entre plusieurs items pour l'activité 2, l'activité 3 et une dépendance forte entre items pour l'activité 5. Cela confirme qu'en faisant porter différents items sur un même (ensemble de) document(s) support(s), il y a un risque élevé d'introduire une dépendance entre items. L'importance de cette dépendance pour les items de l'activité 5 est probablement due à la nécessité d'ordonner les options sélectionnées : si une option n'est pas à sa place, la suivante risque de ne pas l'être non plus. Or les dépendances entre items peuvent avoir des conséquences importantes sur la validité des estimations (Tuerlinckx et de Boeck, 2001) et conduisent à une surestimation de l'information apportée par les items, donc à une sous-estimation des erreurs de mesure. Cela peut également avoir un impact significatif sur les estimations des individus (Sideridis, 2011) et donc sur la définition de points de césures s'appuyant sur ces données empiriques.

Verhelst et Verstralen (2008) proposent comme solution à ce problème de mettre en œuvre le modèle à crédit partiels (généralisation du modèle de Rasch) proposé par Masters (1982), en regroupant les items d'une même activité en un item polytomique dont le score correspond au nombre de bonnes réponses données par le candidat aux différents items constituant l'activité. La mise en œuvre d'un tel modèle peut être réalisée au moyen de jMetrik. Le tableau 4 compare les indices statistiques des deux modèles : items dichotomiques (considérés, à tort, comme localement indépendants) d'une part, et mélange d'items dichotomiques et polytomiques (indépendants localement), d'autre part.

⁷⁶ Dans les modèles de réponse aux items, le paramètre « a », qui correspond à la pente de la courbe caractéristique de l'item en son point d'inflexion est interprété comme la capacité discriminatoire de l'item. Le modèle de Rasch contraint cette valeur à 1.

Tableau 4 : statistiques relatives à la qualité des échelles des modèles

	Items dichotomiques considérés comme localement indépendants		Mélange d'items dichotomiques et polytomiques	
	Items	Individus	Items	Individus
Variance observée	1,0592	1,2093	0,8453	1,0088
Écart-type	1,0292	1,0997	0,9194	1,0044
Erreur quadratique moyenne	0,0541	0,2247	0,0490	0,2085
Racine carrée de l'erreur quadratique moyenne	0,2326	0,4740	0,2214	0,4566
Variance ajustée	1,0051	0,9846	0,7963	0,8003
Écart-type ajusté	1,0025	0,9923	0,8924	0,8946
Indice de séparation	4,3104	2,0934	4,0311	1,9591
Nombre de strates	6,0805	3,1246	5,7082	2,9455
Fidélité de la séparation	0,9489	0,8142	0,9420	0,7933

Le modèle tenant compte de la dépendance locale entre items conduit à une moindre variance dans les données et à des indices de fidélité légèrement plus faibles, notamment en ce qui concerne la séparation des individus. En menant une analyse classique sur les items qui tient du regroupement polytomique, une nouvelle estimation de la fidélité par consistance interne peut être obtenue (alpha de Cronbach de 0,76, contre 0,85 dans le modèle dichotomique), ainsi que de l'erreur de mesure liée à l'échantillonnage (3,31 points contre 2,68 points). Ces différences sont appréciables et montrent l'importance de contrôler la présence d'une dépendance locale entre items.

La dernière condition d'application du modèle de Rasch est l'hypothèse de capacité discriminatoire équivalente des items. Cette hypothèse peut être vérifiée en appliquant un modèle à 2 paramètres aux données (pour les items dichotomiques) et en analysant la dispersion des valeurs du paramètre de discrimination. La figure 6 représente la distribution des valeurs de ce paramètre pour notre cas de figure. La discrimination des items varie entre 0,47 et 1,62 et elle est comprise entre 0,79 et 1,24 pour la moitié des items.

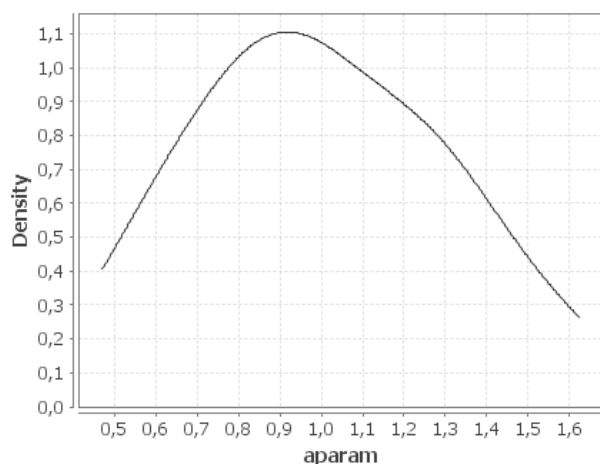


Figure 6 : Cercle des corrélations pour les activités à correction automatique

Si la condition d'égale discrimination des items ne semble qu'en partie satisfaite, il n'y a pas de présence de cas vraiment extrêmes, et compte-tenu de la taille de l'échantillon, les estimations du paramètre « a » comportent une erreur-type importante (entre 0,16 et 0,50). Cela ne nous semble pas justifier un rejet du modèle proposé.

Conclusion

La CCI Paris Ile-de-France a fait le choix de tirer parti des possibilités de l'outil informatique dans le cadre de son projet de refonte des diplômes de français professionnels, en exploitant différents formats d'items et en proposant une évaluation par des tâches plus complexes.

Compte-tenu de la nature du public ciblé par les diplômes de français professionnel, les différences éventuelles de familiarité des candidats avec l'outil informatique ne semblent pas, pour les activités proposées dans le Diplôme de français professionnel Affaires B1, introduire une variance non souhaitée dans les données. C'est davantage la nature écrite ou orale des documents supports, sur lesquels s'appuient les tâches, qui explique les différences de performance entre individus selon les tâches.

La vérification de cette hypothèse a été menée au moyen d'une analyse factorielle multiple sur les scores aux activités, d'une part, et d'une analyse en composantes principales des résidus standardisés après application d'un modèle de Rasch. Une façon supplémentaire de questionner la présence d'une dimension liée aux différences entre modalités de réponse serait d'appliquer un modèle multidimensionnel, en faisant pour cela l'hypothèse que les items des activités utilisant des glisser-déposer comme modalité de réponse contribuent à une seconde dimension et éventuellement que les activités utilisant des listes de choix contribuent à une dimension supplémentaire. Si un tel modèle s'avérait significativement mieux ajusté aux données, cela témoignerait de la présence de dimensions liées aux modalités de réponse.

L'évaluation par tâches complexes, où les candidats ont à compléter en plusieurs endroits un document de réponse (formulaire, tableau, commentaire, courriel...), sur la base d'un même (ensemble de) document(s) support(s), est cependant susceptible d'introduire des dépendances locales entre items, là où les modèles de mesure habituels font l'hypothèse de mesures indépendantes les unes des autres. Si aucune précaution n'est prise dans l'application de ces modèles, les qualités métriques rapportées risquent d'être surestimées et les informations empiriques, sur lesquelles s'appuie la prise de décision concernant l'établissement de points de césures, erronées.

Il convient donc de détecter les cas de dépendance locale entre items et, lorsque de telles dépendances existent, d'identifier un modèle de mesure plus approprié pour le traitement des données. Une solution envisageable est de regrouper les items dépendants en items polytomiques et, lorsqu'on souhaite s'appuyer sur la théorie de réponse à l'item, d'appliquer un modèle à crédits partiels. On obtient alors un meilleur ajustement des données au modèle et des estimations plus fiables des propriétés métriques de l'échelle et des paramètres des items et des individus.

Références

- Bennett, R. E. (2003), Online Assessment and the Comparability of Score Meaning, Educational Testing Service Research Memorandum RM-03-05, [en ligne] [www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-03-05-Bennett.pdf]
- Casanova, D., Crendal, A., Holle, A., Demeuse, M. (2011). Élaboration d'une version électronique équivalente à la version papier-crayon d'un test de français langue étrangère à enjeux critiques. In J.G. Blais et J.L. Gilles (éds). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Québec : Les presses de l'Université Laval. (pp. 245-266).

- Demeuse, M., et Henry, G. (2004). Théorie (classique) des scores de test (chap.5). In Demeuse (Dir.) *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Notes de cours, Version janvier 2004, mise à jour janvier 2008, format PDF [http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/racine.pdf].
- Diarra, L. (2012). *Comparabilité entre modalités d'évaluation TIC et papier-crayon : cas de productions écrites en français en cinquième secondaire au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Grondin, J., Dionne, E., Savard, J., et Casimiro, L. (2017). Démonstration d'une méthodologie mettant à profit les modèles de Rasch : l'exemple d'une échelle de mesure de l'offre active de services de santé en français (chap.1). In E. Dionne et G. Raiche (éds.). *Mesure et évaluation des compétences en éducation médicale : Regards actuels et prospectifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Hambleton R.K., Swaminathan H. (1985). Item Banking. In R.K. Hambleton & H. Swaminathan. *Item Response Theory*, p. 255-279. Dordrecht : Springer.
- Houssemand, C., R. Meyers et R. Martin (2009). « L'évaluation du profil psychosocial de demandeurs d'emploi, une population peu familiarisée à la technologie informatique ». In J.-G. Blais (éd.). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication. Enjeux, applications et modèles de mesure*, p.137-158. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Laurier, M. D. et Diarra, L. (2009). « L'apport des technologies dans l'évaluation de la compétence à écrire ». Dans J.-G. Blais (éd.). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication. Enjeux, applications et modèles de mesure*, p. 77- 104. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mead, A., D. et F. Drasgow (1993). « Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests : a meta-analysis ». *Psychological Bulletin*, 114(3), p. 449-458.
- Meyer, J.P. (2014). *Applied Measurement with jMetrik*. New-York : Routledge.
- Penta, M., Arnould, C., Decruyanaere, C. (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure : applications du modèle de Rasch*. Sprimont : Mardaga.
- Richer, J.J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 1, mis en ligne le 03 mars 2014, consulté le 29 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4162> ; DOI:10.4000/apliut.4162
- Russell, M. et Haney, W. (2000). Bridging the Gap Between Testing and Technology in Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 8(19).
- Sideridis, G.D. (2011). The Effects of Local Item Dependence on Estimates of Ability in the Rasch Model. *Rasch Measurement Transactions*, 2011, 25:3, 1334-6
- Tuerlinckx, F., et De Boeck, P. (2001). The effect of ignoring item interactions on the estimated discrimination parameters in item response theory. *Psychological Methods*, 6, 181-195.
- Verhelst, N.D. et Verstralen, H.H.F.M. (2008). Some Considerations on the Partial Credit Model. *Psicologica*, 29, 229-254.
- Yen, W.M. (1984). Effects of local item dependance on the Fit and Equating Performance of the Three-Parameter Logistic Model. *Applied Psychological Measurement*, 53, 125-145.
- Yen, W.M. (1993). Scaling performance assessments : Strategies for managing local item dependence. *Journal of Educational Measurement*, 30, 187-213.

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

Maxime Péré

Université du Luxembourg, Institute of Cognitive Science and Assessment, Luxembourg

Mots-clés : évaluation numérique, expérience utilisateur, computer-based assessment

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 (Greiff, Scherer & 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 (cognitives, émotionnelles, sociales) entre les utilisateurs conduisent à des différences comportementales sur les systèmes utilisés, 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, 2016). C'est là que réside l'intérêt de l'approche UX. Elle définit une large gamme de facteurs pouvant influencer, d'une manière ou d'une autre, 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 la situation de CBA est présentée. Elle s'inscrit dans le cadre d'un projet national en France dans lequel des élèves de classe de 3ème (l'âge moyen est de 15 ans, N = 11.000) sont évalués sur plateforme web. L'évaluation porte sur les mathématiques. À la fin de l'évaluation, les élèves répondent à 3 items que nous avons inclus directement sur la plateforme de test. Ces items mesurent les trois principales dimensions de l'UX à savoir a) la qualité pragmatique, b) la qualité hédonique et c) l'attractivité du système d'évaluation. Ils sont adaptés de la version française (Lallemant, Koenig, Gronier & Martin, 2015) d'une échelle classique d'évaluation de l'UX, à savoir l'Attrakdiff (Hassenzahl, Burmester & Koller, 2003). La première dimension, la qualité pragmatique, correspond à des critères tels que l'utilité ou l'utilisabilité perçue du système. La seconde, la qualité hédonique, correspond à l'ensemble des propriétés du système liées à son apparence ou aux valeurs sociales qu'il véhicule. La dernière, l'attractivité, correspond au jugement global porté sur le système. Ces différentes perceptions sont constitutives de l'expérience utilisateur et ont une influence sur les comportements d'interactions avec le système. En complément de l'analyse quantitative à grande échelle, nous avons mené une étude de terrain dans des établissements scolaires de différentes catégories. L'étude s'est déployée dans un collège privé, un collège public, et deux collèges en réseau d'établissement prioritaire (REP et REP+, visant à réduire l'impact des inégalités socioéconomiques sur la réussite scolaire). Pour évaluer l'expérience des élèves sur le CBA, nous avons utilisé une approche méthodologique mixte quantitative et qualitative, combinant observation, questionnaire et entretiens de groupe. Nous avons ainsi évalué l'expérience de 54 élèves (22 filles, 32

garçons) pendant la passation du test informatisé de mathématiques. La majorité des participants ont déclaré, sur une échelle de Likert en 7 points, se sentir à l'aise avec les technologies ($M = 5.92$, $SD = 1.39$). Les résultats au niveau global montrent une attitude positive envers le système d'évaluation. À un niveau plus fin, on observe que les perceptions du CBA varient fortement en fonction du type de classe observée (public, privé, réseau d'éducation prioritaire). Nous questionnons le manque potentiel de validité dans l'évaluation à travers les résultats observés.

Finalement, nous dressons des perspectives sur la capacité de l'UX à proposer à la fois un cadre interprétatif des situations de CBA, ainsi qu'une palette d'outils et méthodes (Lallemand, 2015) d'évaluation et de conception de ces situations pour tendre vers une évaluation plus équitable.

Références

- Greiff, S., Scherer, R., & Kirschner, P. A. (2017). Some critical reflections on the special issue : Current innovations in computer-based assessments. *Computers in Human Behavior*, 30, 1e4.
- Hassenzahl, M. (2013). User experience and experience design. *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*.
- Hassenzahl, M., Burmester, M., & Koller, F. (2003). AttrakDiff : Ein Fragebogen zur Messung wahrgenommener hedonischer und pragmatischer Qualität. In *Mensch & Computer 2003* (pp. 187-196).
- Koenig, V. (2016). L'utilisabilité et les nouvelles formes d'évaluation : Pourquoi les méthodes d'interaction homme-machine améliorent la qualité et l'équité des évaluations informatisées. In *28e colloque de l'ADMEE-Europe*.
- Lallemand, C., & Gronier, G. (2015). *Méthodes de design UX : 30 méthodes fondamentales pour concevoir et évaluer les systèmes interactifs*. Editions Eyrolles.
- Lallemand, C., Koenig, V., Gronier, G., & Martin, R. (2015). Création et validation d'une version française du questionnaire AttrakDiff pour l'évaluation de l'expérience utilisateur des systèmes interactifs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(5), 239-252.

Session 2

Atelier A.3.2

Attitudes des étudiants vis-à-vis de l'évaluation numérique : cas des étudiants de l'ISEFC inscrits en master « Didactique des disciplines » (7493)

Najoua Fezzaa Ghriss

Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, Département des sciences de l'éducation, Tunisie

Mots-clés : attitude, évaluation numérique, rapport à l'évaluation

Contexte et problématique

Le concept d'évaluation occupe une place centrale en éducation. Qu'elle soit informelle guidée par l'intuition professionnelle de l'enseignant ou formelle soutenue par une instrumentation bien élaborée, l'action d'évaluation constitue une composante principale du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, elle s'impose comme une tâche fondamentale du métier de l'enseignant et la clé de voûte de toute

décision éducative qui se veut judicieusement fondée. La question est dorénavant au cœur des réflexions sur la qualité de l'action éducative. En outre, l'on assiste, avec l'avènement des nouvelles technologies, à une évolution vers l'évaluation numérique. Qu'il s'agisse des plateformes dédiées à l'évaluation ou des blogues ou un portfolio numérique ou un éditeur d'exercices et de tests pour le web, etc., la diversité des outils technopédagogiques est considérable et leurs usages sont de plus en plus faciles et largement répandus.

Face à ce potentiel numérique qui ne cesse de révolutionner les approches pédagogiques et avec elles un bouleversement des pratiques d'évaluation (Ladage, 2015), les enseignants se trouvent confrontés à des nouveaux défis. Outre la complexité de l'action évaluative (Detroz et al., 2016), les aléas de l'environnement virtuel pourraient augmenter le risque d'instabilité des situations pédagogiques et, par conséquent, engendrer chez les enseignants une perte de leurs propres repères professionnels (Bandura, 2002). Selon Develay (2002) l'intégration des TICs peut jouer ainsi un rôle de catalyseur dans la mesure où elle bouleverse les modes d'enseignement-apprentissage ainsi que le milieu de travail (Peraya, 1997 cité par Coen et Schumacher, 2006 ; Viens et Rioux, 2002 cité par Karsenti et Larose, 2002).

Et si personne ne peut nier aujourd'hui l'appui que puisse apporter ce potentiel numérique pour favoriser des situations d'évaluation plus authentiques, permettant des acquis contextualisés et des rétroactions rapides et riches il n'en demeure pas moins vrai que malgré les efforts mobilisés en matière de formation et d'équipements, bon nombre d'enseignants qui utilisent habituellement les TICs dans toutes les activités relatives à la préparation et la mise en œuvre de leurs enseignements se montrent encore réticents quant à l'utilisation des outils numériques pour l'évaluation (Deschryver et Charlier, 2012) malgré les opportunités qu'offrent ceux-ci pour instituer un système d'évaluation efficace et motivant. De plus, les enseignants pourraient également être confrontés à des formes de résistance chez les étudiants. Car étant imprégnés tout le long de leur cursus scolaire et universitaire de l'évaluation « face to face », il n'est pas exclu que certains étudiants aient des difficultés à adhérer aux pratiques de l'évaluation numérique.

Le contexte tunisien ne semble pas échapper à ces phénomènes. L'Université Virtuelle de Tunis (UVT) a beaucoup focalisé ses activités sur l'usage du numérique et la numérisation des ressources pédagogiques, divers supports pédagogiques, pour renforcer le e-learning dans ses divers aspects. De son côté, l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC), une institution filiale de l'UVT ayant pour mission principale la formation à distance, est en train de s'investir de plus en plus dans le numérique dans ses divers aspects (la formation à distance et la formation « hybrides » présence/distance). Les dispositifs technopédagogiques mis en place ont ouvert la voie à l'usage des fonctionnalités du numérique tels que les forums, l'espace ou l'environnement numérique du travail, le chat et la messagerie, etc. Dans ce contexte, l'évaluation traditionnelle se trouve enrichie de nouveaux outils et de nouvelles possibilités et perspectives aussi bien en matière d'évaluation formative que certificative.

Toutefois, l'idée d'intégrer les TICs dans les pratiques évaluatives continue à susciter diverses réactions chez les étudiants, allant de l'enthousiasme à l'inquiétude. En effet, bon nombre d'étudiants qui adhèrent délibérément à l'idée de la migration de la formation vers l'environnement virtuel se montrent en revanche encore réticents devant l'utilisation des outils numériques pour l'évaluation voire même des résistances et des mises en garde. A cela s'ajoutent des appréhensions envers la pertinence d'une évaluation numérique : certains refusent d'emblée l'idée d'intégrer des outils numériques pensant qu'ils auront des difficultés à les manipuler, d'autres la jugent inutile ou expriment des doutes quant à son

apport pour la formation. Les attitudes développées par les étudiants pourraient ainsi exercer un impact sur leur adhésion aux nouvelles pratiques, leur comportement académique et au final sur leur rapport à l'évaluation et au savoir.

A ce sujet, Guichon (2012, p16), se fondant sur une étude des usages des TICs par les lycéens français, appelle à saisir les aspects psychologiques et sociologiques liés aux usages numériques des adolescents « pour mieux déconstruire les discours technicistes et fournir des éléments de compréhension à une communauté éducative qui peine à penser l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques ». Selon lui, « cette démarche psycho-sociale pourrait ainsi se donner les moyens méthodologiques pour appréhender les discours et les pratiques des usagers (enseignants et apprenants), comprendre les écarts qui se font jour entre représentations et activité réelle, et apprécier les contraintes et les ressources qui modèlent les usages des TIC ». Deux sphères semblent donc s'imposer pour l'appréhension des enjeux de l'intégration des TIC à des fins d'apprentissage : les « contraintes contextuelles » et les « dispositions socialement constituées » à partir desquelles les acteurs perçoivent et se représentent la situation et sur la base desquelles ils agissent dans cette situation (Lahire, 2012). D'où l'intérêt de cette recherche qui vise l'exploration des attitudes des étudiants vis-à-vis de l'évaluation numérique afin de diagnostiquer les lieux de blocage et identifier des pistes d'intervention susceptibles de développer un nouveau rapport à l'évaluation plus constructif.

Questionnement et objectifs

Quelle attitude les étudiants ont-ils vis-à-vis de l'évaluation numérique ? Quels sont les aspects les plus attrayants de ce type d'évaluation ? Quels sont les aspects les plus redoutés ?

Il s'agira, dans une perspective psychosociale, de montrer la nécessité de considérer le rôle des attitudes pour comprendre le processus d'appropriation et d'orientation des conduites vis-à-vis de l'évaluation numérique. Notre étude se propose d'apporter un appui pour la considération des aspects personnels relatifs aux acteurs quand l'on envisage l'intégration des TICs notamment en évaluation (qui est en soi une question complexe et même conflictuelle), et ce, au même titre que le sont des aspects matériels et contextuels.

Éléments conceptuels

L'évaluation numérique : En accord avec Ladage (date non précisée), l'on entend par évaluation numérique tout dispositif utilisé pour évaluer les acquis des étudiants dans un environnement virtuel. Pour elle, « évaluer avec le numérique c'est réaliser l'activité d'évaluation des apprentissages, en tout ou en partie, avec le numérique, en s'appuyant pour cela sur des instruments électroniques, informatiques et numériques (machines, ordinateurs, logiciels, applications, environnements informatiques...) ». Divers outils numériques pourraient être utilisés dans l'évaluation parmi lesquels : l'enregistrement sonore, la participation à un forum, l'élaboration d'un portfolio, l'utilisation d'un blogue ou d'un wiki, l'éditeur d'exercices et de tests pour le web tel que Netquiz, etc. L'intégration de ce potentiel numérique constitue selon plusieurs auteurs une entrée prometteuse pour diversifier les supports et les modalités d'évaluation, favoriser l'autonomie et la personnalisation des parcours des élèves), développer la motivation des élèves, dynamiser les échanges et le travail collaboratif, etc.

Selon Devauchelle (2012), l'intérêt du numérique pour l'évaluation reste avant tout ce que l'on pourrait nommer par analogie « l'évaluation augmentée » et ce grâce aux traces que le numérique peut générer. En effet, les traces en tant que « empreinte ou une suite d'empreintes laissées par l'action d'un être vivant ou d'une machines » (Ollagnier-Beldame 2011), constituent un corpus fondamental pour

l'évaluation numérique et une source d'information inestimable ; elles reflètent les actions, les réactions et les interactions du sujet face à un autre humain, à l'objet de son apprentissage et à la machine.

L'attitude est une caractéristique relativement stable qui prédispose l'individu à adopter des comportements bien déterminés. L'attitude, en tant que disposition mentale propre à chaque individu, exerce une influence dynamique sur ses réactions face à un objet ou une pratique ou une situation vécue (Morissette et Gingras, 1989). Ainsi, une attitude favorable se manifeste par des comportements mobilisant une réaction d'approche, alors qu'une attitude défavorable entraîne des réactions d'évitement (Potvin et Rousseau, 1993). Partant des différentes conceptions de l'attitude, on distingue que l'attitude s'articule autour de 3 composantes principales :

- cognitive qui consiste en informations que le sujet possède sur l'objet de l'attitude
- affective consiste en sentiments d'évaluation positifs ou négatifs par rapport à l'objet de l'attitude
- comportementale qui consiste en intentions de comportement par rapport à l'objet de l'attitude

Opérationnellement, « l'attitude envers l'évaluation numérique » est approchée comme une macro variable associant dix paramètres relatifs à l'évaluation qui pourraient être potentiellement questionnés lorsqu'il est question d'examiner la qualité d'un outil ou d'une situation d'évaluation qui se veut au service de l'apprentissage. Ces paramètres sont les suivants :

La validité : concerne la capacité de l'évaluation numérique à cibler des contenus (connaissances, compétences, habilités, etc.) pertinents par rapport aux apprentissages et aux objectifs visés.

La fiabilité : se réfère à la stabilité du résultat que donne l'évaluation numérique ; elle sous-tend la précision et la cohérence permettant de mesurer le même phénomène et de donner des résultats similaires lorsqu'elle est réappliquée dans les mêmes conditions.

La sensibilité : se rapporte à la capacité de discriminer les objets évalués lorsqu'ils diffèrent, et sa capacité à les regrouper lorsqu'ils convergent. En matière d'évaluation numérique, elle peut désigner la capacité à identifier la singularité de chaque apprenant et à prendre en charge les différents styles d'apprentissage.

L'objectivité : se réfère à l'impartialité des traitements et des jugements. Il s'agit là de la capacité de l'évaluation numérique à faire fi de l'opinion personnelle ou le jugement individuel dans toutes les opérations inhérentes à la correction, la cotation et la prise de décision

L'authenticité : c'est la capacité de l'évaluation numérique à mettre en œuvre des situations qui reproduisent les défis réels du contexte et à évaluer les apprentissages au moment mêmes où ceux-ci sont se développent.

La crédibilité : ce paramètre renvoie à l'appréciation subjective de l'étudiant à propos de l'évaluation numérique ; l'on suppose que selon qu'ils la qualifient ou non de digne de foi, qu'ils lui accordent ou non sa confiance, il n'adoptera pas les mêmes attitudes et les mêmes comportements.

La réactivité : c'est la capacité à répondre avec facilité et rapidité aux besoins des étudiants, voire anticiper les difficultés et à y apporter les régulations appropriées.

L'efficacité : c'est le fait de permettre aux enseignants d'enseigner plus efficacement et aux élèves d'apprendre plus en profondeur.

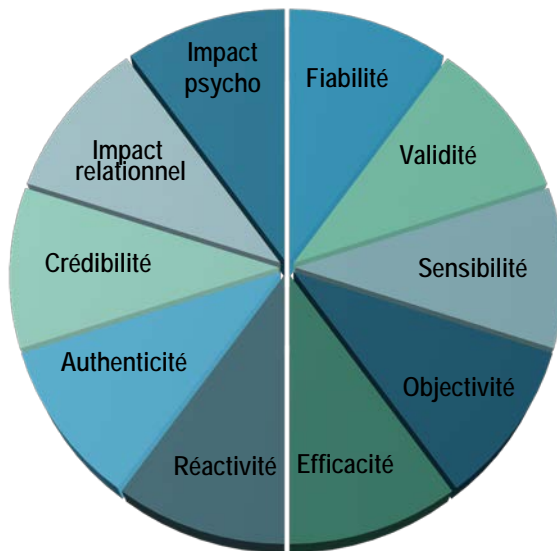
L'impact relationnel : ce paramètre est pris en considération du fait que l'évaluation institue une relation souvent très complexe, parfois conflictuelle et souvent chargée d'enjeux et d'émotions.

L'impact psychologique : ce paramètre a trait au vécu psychologique de l'évaluation numérique c'est-à-dire sa capacité à démystifier l'acte d'évaluation et à procurer à l'étudiant plus d'assurance, plus d'autonomie et moins de stress

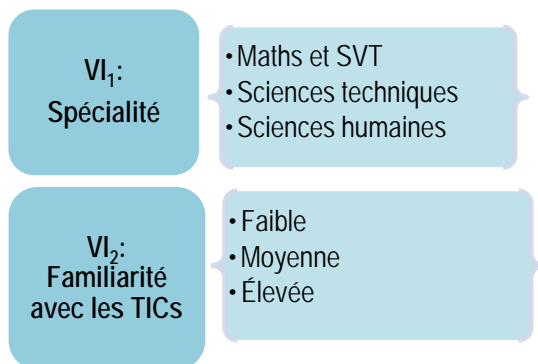
Dispositif méthodologique

Conformément à l'objectif de cette étude exploratoire, le plan d'analyse consiste à analyser les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'évaluation numérique, et ce globalement puis relativement à chaque paramètre retenu. S'ajoutant à cela une exploration de la variabilité de ces attitudes en fonction de deux caractéristiques principales du public cible à savoir : la filière de spécialisation et le niveau de familiarité avec les TICs.

Variable indépendante : attitudes des étudiants envers l'évaluation numérique



Variables indépendantes : 2 caractéristiques relatives du public cible

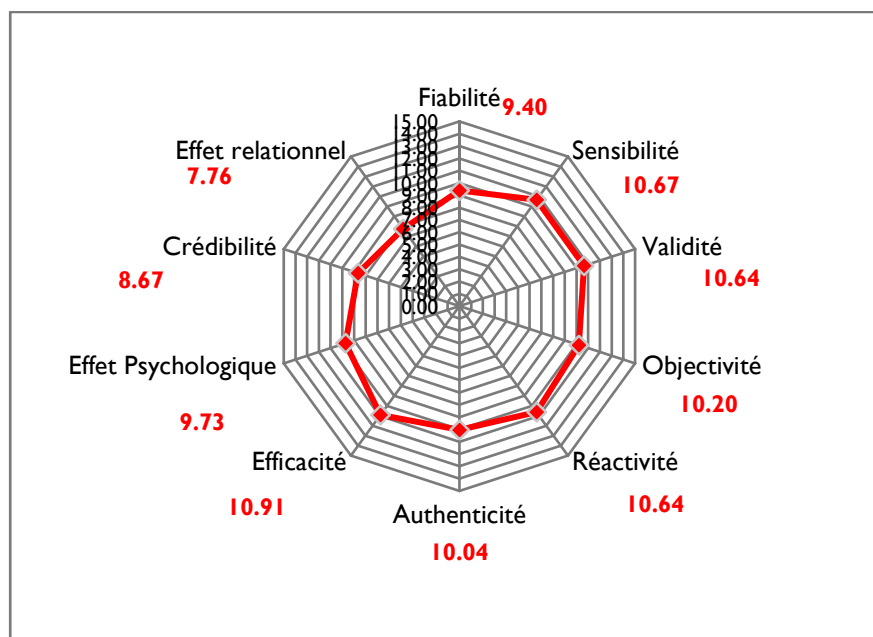


Descriptif de l'échantillon : l'échantillon se compose de 45 étudiants volontaires, ils représentent 48% de la population des étudiants inscrits en master « Didactique des discipline ». Ils proviennent de trois filières : mathématiques et SVT (40%), sciences techniques (37,8%) et science humaines (22,2%).

Outil d'investigation : afin d'inférer les attitudes des étudiants, nous avons conçu un questionnaire d'attitude selon la méthode Likert considérée par plusieurs auteurs (Fazio et Pretty, 2008) la plus appropriée pour la mesure des attitudes. Le questionnaire est formé dans sa version définitive de 30 appréciations par rapport auxquelles l'étudiant doit exprimer le sens de son attitude (favorable ou défavorable) ainsi que l'intensité de cette attitude (5 choix de réponse allant de pas du tout d'accord jusqu'à tout à fait d'accord). Lors du traitement des données effectué par SPSS les items formulés « négativement » ont été inversés afin qu'un score élevé pour chaque item soit associé à la réponse la plus favorable, lequel a ensuite été utilisé pour calculer le score moyen de chaque composante ou paramètre et par la même le score global. Ces différents scores permettent de déterminer l'attitude de l'étudiant relativement à chaque item, à chaque paramètre de l'évaluation et à l'évaluation numérique en général. La validation de l'outil auprès d'un groupe de 25 étudiants a permis de sélectionner les items les plus prédictifs sur la base de leurs corrélations avec le score global ; le coefficient de fiabilité Alpha Cronbach s'élève à .889.

Principaux résultats

De façon générale, on peut dire que les étudiants n'ont pas d'a priori négatif envers l'idée d'une évaluation numérique, les attitudes manifestées à l'égard de l'évaluation numérique sont plutôt positives. Sur échelle qui s'étend théoriquement de 30 à 150, le score moyen est de 98,6 avec un écart-type de 16,65 et une étendue égale à 78 (score minimal = 61 et score maximal = 139). Toutes fois, la comparaison des attitudes envers les composantes de l'attitude globale révèle qu'elles ne sont pas toutes de même niveau.



Graphique 1 : Scores des différents paramètres pris en considération dans l'exploration des attitudes à l'égard de l'évaluation numérique

En effet, l'analyse des différences entre les scores des attitudes enregistrés au niveau des 10 paramètres explorés (variant entre 7.76 et 19.91) montre que ceux-ci peuvent être regroupés en 4 paliers :

1^{er} palier : efficacité, sensibilité, validité, réactivité, et objectivité

2^{ème} palier : authenticité, impact psychologique et fiabilité

3^{ème} palier : crédibilité

4^{ème} palier : impact relationnel

Afin d'identifier les principales tendances des réponses envers les différents aspects ciblés par les items du questionnaire relativement à l'évaluation numérique, nous avons établi une sélection de 9 items :

- les 3 les plus attrayants, ceux qui se sont emparés des pourcentages les plus élevés d'attitude favorable
- les 3 les plus repoussants, ceux qui ont les pourcentages les plus élevés de d'attitude défavorable
- les 3 les plus douteux, ceux où les pourcentages d'indécis dépassent ceux de deux tendances précédente

Comme le montre le tableau suivant, les aspects les plus attrayants ont trait aux avantages présumés de l'évaluation numérique tels que la richesse et la rapidité des rétroactions, le détachement des contraintes spatio-temporelles... Les aspects les plus repoussants se rapportent aux risques susceptibles d'être engendrés par le numérique comme la perte de la crédibilité, l'affaiblissement de la dimension humaine dans la relation éducative...

Tableau 1 : Exemples illustratifs des tendances exprimées par les étudiants relativement à l'évaluation numérique

	D'accord/Tout à fait d'accord	Indécis	Pas d'accord/pas du tout d'accord
Les aspects les plus attrayants			
Se libérer des contraintes spatio-temporelles	73,3	17,8	8,9
Bien cibler les informations requises pour l'évaluation des objectifs	68,9	17,8	13,3
Apporter des rétroactions plus riches et plus rapides	68,9	13,3	17,8
Les aspects les plus redoutés			
Risque de perdre sa crédibilité du fait que les conditions de passation ne sont pas contrôlables	62,2	8,9	28,8
Risque de créer une distance entre les acteurs qui renforce l'individualisme	55,5	22,2	22,2
Risque de laisser beaucoup de zones d'ombre qui abaissent la fiabilité des résultats	53,4	8,9	37,8
Les aspects les plus douteux			
Conduire vers une artificialisation de l'opération d'évaluation	33,3	44,4	22,2
Affecter la fiabilité à cause des aléas de l'environnement virtuel	28,9	42,2	28,9
Ne pas permettre une discrimination des niveaux d'acquisition des objectifs	28,8	37,8	33,4

Par ailleurs, l'exploration de la structure et la dimensionnalité des composantes de l'attitude au moyen d'une analyse factorielle exploratoire (en composantes principales, rotation orthogonale Varimax) a permis d'étudier la concordance entre les paramètres identifiés. Cette analyse a dégagé 2 facteurs qui expriment 62.78% de la variabilité (voir tableau2)

Tableau 2 : Exploration de la structure des composantes de l'attitude à l'égard de l'évaluation numérique

Matrice des composantes après rotation ^a		
	Composante	
	1	2
EffetRelation	,850	-,047
Réactivité	,786	,413
EffetPsycho	,763	,264
Authenticité	,663	,335
Crédibilité	,658	,208
Efficacité	,603	,549
Sensibilité	,133	,870
Fiabilité	,114	,796
Validité	,568	,607
Objectivité	,345	,470

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 3 itérations.

Si l'on observe de plus près les variables de la première composante on trouve qu'elles sous-tendent deux dimensions importantes : l'apport de l'évaluation numérique à l'apprentissage (Réactivité, authenticité et l'efficacité) et l'apport de l'évaluation numérique à la personne (Effet relationnel, effet psychologique et crédibilité). La deuxième composante est d'orientation technique regroupant les critères éducatifs de l'évaluation.

Tableau 3 : Attitudes des étudiants vis-à-vis de l'apport de l'évaluation numérique

	Facteur1 (50,75%)		Facteur2 (12,02%)
Type d'apport	Apport à la personne	Apport à l'apprentissage	Apport technique
Score moyen	8.72	10.53	10.23
Ecart-type	2.02	1.99	1.67

L'analyse comparative de ces trois dimensions a démontré, outre la corrélation importante entre elles, que les attitudes des étudiants envers l'apport de l'évaluation numérique à l'apprentissage sont plus importantes que celles exprimées à l'égard de son apport à la personne.

Par ailleurs, l'étude des attitudes des étudiants suivant la spécialité et le niveau de familiarité avec le numérique (c'est-à-dire avoir acquis la pratique ou l'usage des TICs, habitué à manipuler des outils numériques) n'a pas confirmé l'existence de différences significatives.

Synthèse et conclusion

L'étude nous des attitudes des étudiants de l'ISEFC à l'égard de l'évaluation numérique montrent que ces attitudes sont globalement positives ; elles sont plus positives à l'endroit de certains paramètres (efficacité, sensibilité, validité, réactivité, et objectivité Vs crédibilité et effet relationnel). Le regroupement des différents paramètres met en exergue trois pôles de taille inégale : les avantages les plus attrayants sont reliés à l'apport de l'évaluation numérique à l'apprentissage et aux critères éducatifs de

l'évaluation. Elles reflètent un souci d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de son évaluation, alors que les dimensions la plus redoutées sont d'ordre psychologique et relationnel. Elles reflètent une appréhension de la dégradation du rapport humain.

L'étude de la variabilité des attitudes a démontré une légère avance chez les étudiants des sciences humaines et chez les accoutumés des TICs mais statistiquement non significative. Toutefois les tendances dégagées nous amènent à postuler que l'étudiant qui se sent à l'aise dans la manipulation des TICs pourrait en effet avoir une attitude plus favorable envers le recours aux TICs à des fins d'évaluation dans la mesure où il aurait une perception moindre de la difficulté. Hargittai (2010) ayant étudié l'effet du statut socioéconomique sur les usages numériques, a montré que l'accès et l'autonomie sont deux atouts qui jouent à plein en faveur de ceux qui bénéficient d'un environnement déjà privilégié. Dans la même lignée, Le Guel (2004) distingue deux niveaux de fracture numérique, le premier concernant les inégalités d'accès aux outils numériques, le second ayant trait aux inégalités d'usage. A noter que nous avons approché cette variable à travers l'estimation de l'étudiant lui-même. Nous pensons que même si l'auto-évaluation est une mesure peu fiable de la compétence réelle (Hargittai, 2010), cette appréciation subjective fournit des indications concernant la confiance de cette population à utiliser les TICs.

Loin de ces nuances, les diverses analyses appliquées convergent pour affirmer que l'attitude des étudiants envers le vécu psychologique de l'évaluation numérique est le manque à gagner dans le processus de transition vers l'évaluation numérique. De ce fait il pourrait constituer une entrée prometteuse pour l'amélioration des attitudes et par conséquent l'adhésion à l'évaluation numérique. Pour ce faire, il importe d'éviter l'excès d'automatisme et la vision mécaniste de l'évaluation et de donner davantage d'importance aux activités interactives et mobiliser des vrais espaces collaboratifs pour que les étudiants ne perdent pas leur perception de la relation éducative et leur appartenance à un groupe social.

Par ailleurs, une réflexion sur le quadruplé : méthodes actives modèles de l'évaluation, didactiques des disciplines et potentiel numérique s'impose pour développer une synergie fonctionnelle plus à même de servir la qualité (apprentissage, relation éducative, usage du numérique...). Il est clair que le numérique interroge les fondements des pratiques d'enseignement et d'évaluation, mais aussi des contenus d'enseignements et des ressources. Le développement des nouvelles pratiques évaluatives invite donc à repenser comme l'a bien expliqué Ladage (2015) les modèles de l'évaluation. Le recours au numérique exige une révision en profondeur des procédures d'évaluation pour instituer des méthodes d'évaluation congruentes avec fondements et aux finalités des méthodes actives (Segers et Dochy, 2001) et plus adéquates aux fonctionnalités de chaque outil numérique selon un scénario plus contrôlé des actions pour un résultat optimal (Mailles-Viard Metz, 2015).

En guise de prolongement : comme l'échantillon utilisé dans ces analyses n'est pas représentatif de tous les étudiants inscrits à des modules de formation à distance ou hybride, il conviendrait que les conclusions avancées soient confirmées par une autre étude plus large. Aussi, notre instrument ne permet pas de faire les nuances entre les attitudes par rapport à chaque fonction de l'évaluation, cet aspect mériterait l'attention des chercheurs, il serait important de pouvoir distinguer notamment les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'évaluation numérique lorsqu'elle est mobilisée à des fins formatives et lorsqu'elle est utilisée pour un objectif de certification. Il est certain que l'intégration du numérique dans les pratiques évaluatives constitue à la fois une opportunité et un défi, le tout est de savoir comment combiner au mieux des modalités évaluatives pertinentes plus à même de servir la qualité des acquis de la formation et de capturer toute la complexité du rapport éducatif au numérique.

Bibliographie

- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7, 2-16.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2012) (dir.). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final. Récupéré le 7 juin 2017 de : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>
- Devauchelle, B. (2012). *Evaluer à l'ère du numérique. Les chroniques de Devauchelle*. Récupéré le 5 décembre 2017 de <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/12/21122012Article634916733533632845.aspx>
- Detroz, P. et autres. (2016). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles : De Boeck
- Develay, M. (2002). Introduction. Dans Guir, R. (dir.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p. 15-22). Bruxelles : De Boeck.
- Fazio, R. H., & Petty, R. E. (Eds.) (2008). *Attitudes : Structure, Function, & Consequences*. New York : Psychology Press.
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. Volume 19
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives ? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the « Net Generation ». *Sociological Inquiry*. 80(1): 92-113.
- Karsenti, T. et Larose, F. (2002). Défis et fonctions des TIC en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspective* (pp. 199-232). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Ladage, C. (2015). Evaluer avec le numérique. Colloque « Problématiques de l'évaluation ». Université Paris-Sud- Saclay
- Ladage, C. (date non indiquée). *Évaluer avec le numérique – De quoi parle-t-on ?* Récupéré le 27 juin 2017 de https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20003/asset/EFANS6_1_evaluation-de-quoi-parle-t-on.pdf
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Larner, D.K. et Timberlake, L.M. (1995). *Teachers with limited computer knowledge : Variables affecting use and hints to increase use*. (Rapport n° SP 038 095). Charlottesville, VA : University of Virginia (ERIC ED384 595).
- Le Guel, F. (2004), *Comment pourrait-on mesurer la double fracture numérique ?* Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/251049245_Comment_pourrait-on_mesurer_la_double_fracture_numerique
- Mailles-Viard Metz, S. 2015. L'aide numérique aux activités d'autoévaluation. In Revue internationale de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Edition électronique.
<file:///C:/Users/Najoua/Desktop/L'aide%20numérique%20aux%20activités%20d'autoévaluation.pdf>
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes ? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec/Paris : De Boeck-Wesmael/Les Presses de l'Université Laval
- Ollagnier-Beldame, M. (2011). Les traces numériques dans les activités conjointes : leviers de la construction du sens. *Journal of Human Mediated Interactions*, (2-4), 89-112. Europa Ed.
- Rousseau, R. & Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 745–769
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning : The value added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.

UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. (Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>)

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

Mots-clés : stratégie de créacollage numérique, écriture, technologie de l'information et des communications.

Contexte

L'avènement des technologies de l'information et des communications (TIC) dans nos sociétés, et par effet d'entraînement dans le monde scolaire, a considérablement transformé les pratiques des étudiants (Littlejohn, Beetham et McGill, 2012). Considérer la question sous l'angle de la compétence à écrire, prédicteur de réussite scolaire (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008), implique de sortir d'un cadre théorique initial de la littératie qui se restreindrait aux capacités à lire/écrire pour y adjoindre des compétences médiatiques et technologiques (Dupl  a, 2011). Le concept de littératie numérique convoque donc des habilités relatives à la lecture, à la compréhension, à la rédaction et à la recherche d'informations, toutes pouvant faire appel aux TIC (Peters et Gervais, 2016).

Ces pratiques devraient amener un changement dans ce qui est requis et ce qui est évalué à l'aide de tâches d'écriture. Ainsi, ce changement, qui s'inscrit en cohérence avec l'actuel développement de compétences médiatiques, technologiques et numériques, passe non seulement par les consignes fournies aux étudiants pour la réalisation de leur tâche d'écriture, mais également par les critères d'évaluation qui sont associés à ces tâches.

Or, si on possède certains indicateurs quant à leurs pratiques réelles - on sait par exemple que pour rédiger, les étudiants universitaires s'appuient sur des ressources variées trouvées en ligne (Boubée, 2008), d'autant plus lorsque le travail est d'ordre scolaire (Kuiper, Volman et Terwel, 2005 ; Piette, Pons et Giroux, 2007) – nous n'avons pas un portrait général des pratiques d'écriture faisant appel aux TIC, appelées *stratégies de créacollage numérique* (SCN) (Peters, 2015 ; Peters et Gervais, 2016).

Nous présenterons lors de cette communication les premiers résultats d'un questionnaire distribué à des étudiants universitaires québécois et relatif aux SCN, pour ensuite discuter des incidences de ceux-ci sur la formation universitaire et sur l'évaluation des pratiques d'écriture.

Cadre théorique

La transformation des pratiques d'écriture universitaire a mené à une culture du copier-coller (Boubée, 2008), qui peut être perçu de manière négative, par les dérives éthiques qu'elle implique, mais aussi positivement selon son apport aux compétences relatives à l'écrit (Boubée, 2008, 2015 ; Minzetanu, 2012 ; Rinck et Mansour, 2013).

S'inspirant des travaux sur le copier-coller, de même que sur ceux abordant les stratégies de patchwriting et le patchworking (Ryberg et Dirckinck-Holmfeld, 2008) qui traitent de la production de textes à partir de la combinaison de plusieurs sources, Peters (2015)   labore un cadre conceptuel plus large des stratégies de créacollage numérique (SCN). L'auteure bonifie la description des stratégies

d'une part en élaborant sur la variété des matériaux initiaux, d'autre part en inscrivant ces différentes stratégies dans un cadre prenant en considération trois grandes familles de compétences sollicitées lors de l'écriture d'un texte (compétences informationnelles, rédactionnelles, de référencement). On peut donc définir les SCN comme des stratégies mises en place par le scripteur dans le cadre de la production textuelle, et faisant appel à différents matériaux issus de ressources numériques (idées, arguments, informations brutes, images, vidéos ou textes [Ryberg et Dirckinck-Holmfeld, 2008]) qui sont « [recueillis] et [analysés] pour leur pertinence, puis [sélectionnés] pour les colliger et agencer afin d'en faire une nouvelle production écrite » (Peters, 2015, p. 3). Les stratégies peuvent soutenir les compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement dans une dynamique constructive, créative, productive, évolutive et non- itérative (Peters, 2015 ; Peters et Gervais, 2016).

La figure suivante résume le cadre théorique des SCN.

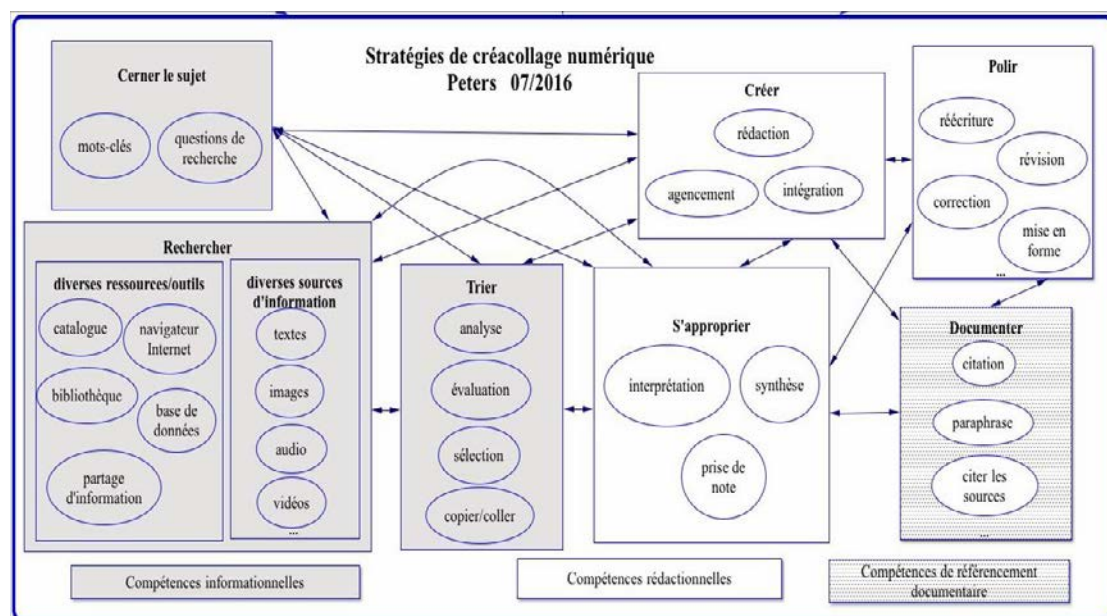


Figure 1 : Les stratégies de créacollage numérique

Objectif

Les SCN sont utilisées par les étudiants, mais nous n'avons pas pour l'instant de portrait clair de cette utilisation. Notre objectif est donc d'identifier les SCN utilisées par les étudiants universitaires québécois. Cette connaissance permettra, dans le cadre de cette communication, de réfléchir à l'incidence des SCN sur les pratiques d'écriture évaluatives faisant appel à l'écrit.

Méthodologie

700 étudiants, provenant de 7 institutions universitaires québécoises, ont participé à l'étude au cours des mois de septembre à novembre 2017. Ces derniers devaient être inscrits dans une des universités participantes dans un programme de baccalauréat à temps plein, avoir plus de 18 ans, et avoir déjà rédigé, avec un ordinateur, des travaux scolaires exigeant une recherche d'informations sur le web.

Les étudiants ont répondu à un questionnaire en ligne, comprenant, en plus des questions d'ordre

sociodémographique, 55 questions (ordinales, échelle de Likert) portant sur les pratiques d'écriture scolaires et sur les SCN, divisées selon qu'elles correspondent à la compétence informationnelle, à la compétence rédactionnelle ou à la compétence de référencement issues du cadre conceptuel des SCN (Peters, 2015).

Au-delà des statistiques descriptives, nous avons effectué une analyse de variance à plan factoriel (ANOVA) afin de tester l'effet de variables indépendantes catégorielles (sexe, âge, catégorie du programme de formation) sur les variables dépendantes (SCN)

Analyse des résultats et discussion

L'analyse des résultats sera faite au cours des prochains mois, mais devrait nous permettre de mettre en évidence les différentes SCN utilisées par les étudiants, et ce, selon les différentes compétences visées (informationnelle, rédactionnelle, de référencement) et des composantes du processus d'écriture. Les résultats attendus devraient permettre deux principaux constats : 1) certaines SCN seront fortement utilisées (comme nous l'envisageons, par exemple, pour l'utilisation d'outils numériques de révision linguistique ou pour la paraphrase à partir d'un copier-coller), et d'autres moins répandues (par exemple le recours à un logiciel de compilation de références ou celle du mode révision des traitements de texte pour le travail collaboratif) ; 2) certaines caractéristiques individuelles ne seront pas significatives quant aux SCN déclarées (sexe, âge), mais d'autres (programme d'études, université d'appartenance) influenceront l'utilisation de certaines SCN, en particulier à cause des exigences et des pratiques évaluatives au sein des programmes, de même que de la culture, l'information et la formation disponibles dans les universités.

À partir des résultats, nous réfléchirons d'ailleurs aux incidences de ces SCN sur la formation et l'évaluation universitaires. Bon nombre de questions sont présentement en suspens : Quelles sont les pratiques d'écriture demandées par le personnel enseignant universitaires ? Comment les SCN viennent-elles bouleverser les pratiques d'évaluation de l'écrit ? D'ailleurs, celles-ci permettent-elles d'évaluer selon les objectifs de formation, ou sommes-nous plutôt en train d'évaluer les compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement ? Et si les SCN sont nécessaires aux travaux universitaires, leur apprentissage est-il inclus dans les curriculums ?

Références

- Boubée, N. (2008). *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. (sic_00344161). Centre pour la communication scientifique directe, Toulouse.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L., & Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle de la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*.
- Duplâa, E. (2011). Lire et écrire internet : définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. *L'Évaluation de la littératie*, 255-286.
- Kuiper, E., Volman, M. et Terwel, J. (2005). The Web as an Information Resource in K-12 Education : Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328.
- Littlejohn, A., Beetham, H., & McGill, L. (2012). Learning at the digital frontier : A review of digital literacies in theory and practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 547-556. DOI:10.1111/j.1365-2729.2011.00474.x
- Minzetanu, A. (2012). Pour une histoire du copier-coller littéraire. *Critique*, 785(10), 853. Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1.

- Peters, M. et Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18(2), 62-78.
- Piette, J., Pons, C.-M. et Giroux, L. (2007). Les jeunes et Internet : 2006 (Appropriation des nouvelles technologies). Rapport final de l'enquête menée au Québec (p. 88).
- Rinck, F. et Mansour, L. (2013). Littératie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (Dis) curso*, 13(3), 613-637.

Session 3

Atelier A.3.3

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

Bernard Hugonnier* & Jean-Marie De Ketele**

*Institut catholique de Paris, France

**Université catholique de Louvain, Belgique et Institut catholique de Paris, France

Mots-clés : innovation, numérique, établissements scolaires

La pression à l'innovation, notamment à l'aide du numérique, est de plus en plus forte au sein des établissements scolaires. L'Europe multiplie les rapports, les projets et les aides (exemples : *Futur Classroom LabSchool* ; *Futur Classroom Toolkit*). Les Ministères de l'Education établissent des plans stratégiques (voir leurs sites). Les chefs d'établissement, outre les injonctions ministérielles, sont démarchés par des firmes qui voient des opportunités de conquérir des parts de marché. Les enseignants ont devant eux des élèves qui ont grandi avec la révolution numérique⁷⁷...

Les enjeux et les pressions à l'innovation ont ainsi fait et continuent à faire l'objet de nombreuses recherches : dès 1993, Françoise Cros⁷⁸ circonscrit le concept d'innovation et crée un observatoire de l'innovation ; en 1996, Michel Bonami et Michèle Garant⁷⁹ coordonnent un ouvrage collectif où des chercheurs internationaux font état des recherches sur l'innovation et son pilotage ; en 2010, Jean-Marie De Ketele⁸⁰ tente de modéliser le processus d'innovation dans les institutions en reprenant l'image de la formation de strates en géologie ; en 2013, l'étude TALIS de l'OCDE compare l'ouverture à l'innovation de 34 pays⁸¹.

Ces dernières années, les travaux se multiplient sur les opportunités offertes par les outils numériques pour innover et ils occupent une place de plus en plus importante dans les colloques internationaux (y compris ceux de l'ADMEÉ). Ces travaux tentent d'opérer un diagnostic de l'état des lieux de l'innovation

⁷⁷ Collin, S., Karsenti, T., Ndimubandi, A., Saffari, H. (2016). A Connected Generation ? Digital Inequalities in Elementary and High School Students According to Age and Socioeconomic Level [Une génération connectée ? Inégalités numériques chez les élèves...] -1-17.

⁷⁸ Cros, F. (1993). L'innovation à l'école : forces et illusions. Paris : PUF.

⁷⁹ Bonami, M. & Garant, M. (1996). Système éducatif et pilotage de l'innovation. Bruxelles : De Boeck.

⁸⁰ De Ketele, J-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles, *Revista português de pedagogia psicológica (número conjunto comemorativo)*, 7-24.

⁸¹ OCDE (2014). The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013). Paris : Publications de l'OCDE.

ou/et de l'introduction du numérique dans les établissements scolaires et plus précisément dans les pratiques de classes. Mais ce diagnostic est pour l'essentiel produit par les chercheurs, sur la base de leurs propres enquêtes et/ou observations et/ou expérimentations.

Nous avons pensé utile de compléter ces travaux par *un diagnostic établi par les enseignants eux-mêmes* ; en effet, ces derniers sont directement soumis à la pression d'innover et d'utiliser le numérique, tout en étant confrontés à la fois aux opportunités et contraintes de leur environnement de travail (interne et externe). Leur point de vue est donc d'une importance cruciale, d'autant plus qu'aucune innovation ne peut se développer sans eux. L'occasion nous a été donnée par une commande de la Direction de l'enseignement catholique de la Gironde, dans le cadre d'une préparation des Journées de l'Innovation (Bordeaux, 6-10 mai 2017) et d'un projet de Partenariat stratégique européen devant se dérouler sur trois ans à compter de 2017.

Pour aider les enseignants à établir leur diagnostic, nous avons préparé un questionnaire ouvert avec un ensemble de questions pré testées nous fournissant les éléments d'information pour analyser la problématique de l'innovation dans leur environnement. Les axes principaux de notre analyse furent les suivants :

- Quels sont à leur sens les principaux fruits de l'innovation pour l'enseignement, d'une part, et pour l'apprentissage, de l'autre ?
- Quels sont les éléments déterminants pour l'introduction de méthodes innovantes dans leur enseignement ?
- Dans quelle mesure le numérique fait partie des outils innovants qu'ils utilisent et comment l'utilisent-ils de façon régulière ?
- Faudrait-il davantage d'informations et de formations dans le domaine de l'innovation et dans ce cas lesquelles précisément ?
- A quelles incitations les enseignants seraient-ils sensibles pour que les innovations se développent ?
- Quels sont les éléments qui freinent l'innovation et qu'il conviendrait de supprimer ?
- Dans quelle mesure les conditions de leur établissement sont-elles favorables aux innovations et quelles actions devraient entreprendre les chefs d'établissement pour les améliorer ?
- Quels seraient les meilleurs moyens pour échanger les pratiques innovantes entre les enseignants ?

L'enquête a porté sur 109 enseignants dans 44 établissements (21 écoles et 23 établissements du secondaire). 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 quantitatifs pondérés. Le premier indicateur concerne le niveau d'utilisation de méthodes pédagogiques efficaces et innovantes par les enseignants. On indiquera les termes retenus dans l'enquête pour définir précisément ce que l'on entend par « *pratique efficace* » et par « *pratique innovante* ». Le second indicateur concerne le niveau d'intérêt pour définir l'innovation par les enseignants ; nous nous sommes basés sur les demandes d'informations concernant l'innovation, sur la nécessité perçue de la formation pour développer l'innovation et sur les demandes d'échanges d'informations en matière d'innovation. Le troisième indicateur porte sur le niveau de soutien de l'innovation par la direction, sur la base de trois indices : le nombre de conditions favorables à l'innovation citées par les enseignants, le nombre d'incitations citées et, pondérés négativement, le nombre de freins cités.

La présentation des résultats, suite au traitement qualitatif et quantitatif, se fera en plusieurs temps : le diagnostic développé par les enseignants des écoles : le diagnostic porté par les enseignants des établissements du secondaire ; une comparaison inter-écoles et inter-établissements, lorsque nous disposons d'un nombre suffisant de réponses ; enfin, une comparaison des diagnostics des enseignants des écoles et des enseignants des autres établissements.

Par ailleurs, les trois indicateurs donnés ci-dessus ont permis d'établir le concept d'« organisation innovante » à partir duquel les 44 établissements participants à l'enquête seront classés suivant le degré où ils remplissent les conditions suivantes :

1. Ils sont une organisation apprenante⁸² ;
2. Leurs enseignants utilisent des méthodes innovantes ;
3. Leur direction promeut l'apprentissage en équipe des innovations et la collaboration des enseignants dans ce domaine ;
4. Leurs enseignants développent de nouvelles méthodes innovantes ;
5. Leurs élèves acquièrent des compétences en matière d'innovation.

En conclusion, au-delà de constats importants et de leçons à tirer pour les acteurs locaux, nous discuterons en quoi cette étude vient conforter et questionner un certain nombre d'études 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) ; enfin, celles sur l'innovation comme processus institutionnel s'étalant dans un temps long (De Ketele, 2010 ; Bouvier, 2017⁸³).

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*

Mots-clés : évaluation (Polling), co-construction, BYOD (Bring Your Own Device)

La présentation porte sur une analyse de pratiques et tout particulièrement l'analyse de développement, par une co-construction, d'outils d'évaluation par le numérique et ceci dans le cadre d'une formation d'enseignants. La question posée est celle de la qualité de cette méthode d'apprentissage et de son effet réel.

Nous présentons d'abord le contexte de la formation, ensuite une analyse des pratiques de cette formation en termes d'évaluation est faite.

L'année de spécialisation, appelée 4TICE, spécialisation en intégration des technologies nouvelles au service de l'enseignement est proposée aux enseignants de tout niveau.

⁸² Le concept d'organisation apprenante a été développé par l'OCDE : <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>

⁸³ Bouvier, A. (2017). Pour le management pédagogique : un socle indispensable. Connaître – Eclairer – Évaluer – Agir. Paris : Berger-Levrault.

Elle offre la possibilité de se former, et ce dans une perspective pédagogique à l'usage des TICE.

Un des paradoxes du profil des candidats est que, d'une part, ils souhaitent se former, mais que, d'autre part, un certain nombre de formés ne sont pas accoutumés à l'usage des nouvelles technologies au service de l'enseignement, voire ils sont novices.

Face à ce public hétérogène, il s'agit d'amener tous les formés, quel que soit leur niveau de départ à une utilisation maximale des possibilités des technologies, et tout particulièrement en évaluation. Car au-delà des nouvelles technologies, l'acte d'évaluation est dans la triade Objectifs-Méthodologie-Evaluation souvent le moins abouti.

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 Objectifs Méthodologie Evaluation de Tyler (1949), appelée aussi alignement pédagogique de Biggs (1999).

Dans cette triade, l'évaluation occupe une place de choix, notamment pour la sélection d'applications et de sites utilisés dans le cadre des pratiques enseignantes. Par transfert, il est attendu en fin de formation, au travers d'un stage pratique, d'un portfolio (dossier de progression) et d'un travail intégrateur de fin d'études (TIFE) d'utiliser les évaluations numériques co-construites en cours de formation.

Pour la formation, une analyse de la pratique du dispositif d'apprentissage professionnalisant (DAP) élaborée selon le modèle des 8 paradigmes de Leclercq et Poumay (2008) est présentée. Elle met en évidence le cheminement complexe de l'appropriation des TICE comme outil d'évaluation.

Ensuite, la co-construction d'outils d'évaluation à l'aide du numérique est mise en évidence.

Une seconde analyse selon le modèle de l'apprentissage et d'enseignement contextualisé authentique (AECA : Frenay & Bédard, 2004) permet la mise en évidence de la question de la qualité de l'outil et du transfert ou non de l'évaluation numérique. Cette analyse est double, car elle interroge d'une part le transfert du formateur vers les formés (enseignants) et d'autre part le transfert des formés vers leurs élèves.

Sept critères concernant l'authenticité des situations d'apprentissage interrogent doublement une mise en situation contextualisée. Cette double interrogation est également opérée pour les sept critères du compagnonnage cognitif. L'usage du modèle AECA met en évidence les doubles transferts d'évaluation opérés : dans et grâce à la formation appelée 4TICE.

L'analyse des pratiques se poursuit en interrogeant la nature des activités d'apprentissage selon le modèle Hy-Sup (Peraya & al., 2012). Celui-ci met en évidence divers modèles d'apprentissage et d'enseignement. Cette analyse révèle le positionnement « écosystème » de la classe inversée privilégiée dans cette formation.

Pour illustrer l'écosystème, nous nous centrons sur une Activité d'Apprentissage (AA) de la formation, il s'agit du TP « Usage des TICE en enseignement ». Dans cette Activité d'Apprentissage (AA), le dispositif hybride proche de la classe inversée (Lebrun & Lecoq, 2015) est pratiqué. Un scénario pédagogique incluant le BYOD (Bring your Own Device au AVAN : Apporter Votre Appareil Numérique) est co-construit, il s'agit de viser une évaluation. L'évaluation visée peut revêtir plusieurs formes, à savoir, une évaluation diagnostique, formative, certificative, une auto-évaluation ...

Pour construire ce scénario pédagogique incluant une évaluation pertinente (Gérard, 2005) utilisant un BYOD il est proposé aux formés une grille. La grille, support de choix, pour la forme d'évaluation est actuellement basée sur 7 critères pédagogiques.

Par ailleurs, une recherche des avantages et des inconvénients de chaque système d'évaluation via les device est présentée. 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 sur le tout le dispositif d'apprentissage professionnalisant 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*

Mots-clés : formation d'enseignants, autoévaluation, autoscopie, préoccupations

Contexte

En Fédération Wallonie Bruxelles, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur fait l'objet d'une formation de 30 crédits sur une année académique.

Détenteur d'une licence ou d'un master en psychologie ou sciences de l'éducation, les futurs agrégés de ces disciplines ont tous une représentation du métier d'enseignant, ne serait-ce que par leur propre expérience d'élève. Lors de leur formation, ces futurs enseignants (FE) effectuent des stages dans l'enseignement général, dans les filières de sciences humaines, mais également dans l'enseignement professionnalisant (secteur du service aux personnes, section d'agent d'éducation, animateur, puériculture, aide familial, aide-soignant).

Dans cette communication, nous présentons un dispositif qui s'attache à soutenir les étudiants dans une démarche d'autoévaluation sur la base de l'outil vidéo mis en place dans le cadre du cours de didactique disciplinaire. Ce dernier est en effet l'occasion de proposer aux étudiants des tâches riches et complexes à vivre qui favorisent le développement professionnel associant l'acquisition des compétences et la construction de l'identité. En effet, les moments de développement de l'individu sont ceux où il ne se contente pas de « fonctionner », c'est-à-dire d'organiser son action sur la base de ses ressources actuelles, mais sont définis comme des moments de « genèse » impliquant la création de ressources nouvelles chez le sujet dans une démarche d'appropriation (Pastré, 2005).

Méthodologie

Lors de l'année académique 2016-2017 les formatrices en didactique disciplinaire ont engagé les étudiants dans un dispositif d'autoévaluation sur la base d'un outil vidéo. Après avoir exposé et travaillé une démarche d'analyse de la pratique (Charlier et al, 2013), les étudiants étaient invités à se filmer lors d'une séance de leur choix au sein de leurs deux premiers stages. Cette démarche en plusieurs étapes les amenait à tout d'abord transcrire un retour à chaud pour ensuite entrer dans l'analyse d'un moment critique choisi. Les étudiants devaient alors :

- décrire de manière objective et rigoureuse les faits tels qu'ils se sont déroulés ;
- problématiser la situation en identifiant un point d'entrée qui permette de la traiter ;
- analyser la situation en identifiant des hypothèses explicatives, des liens entre les éléments, les conséquences potentielles pour les différents acteurs ;
- théoriser l'action en dégagant les éléments d'attention et les enseignements à retirer en lien avec des théories didactico-pédagogiques
- réinvestir dans l'action en identifiant des éléments concrets à mettre en place face à une situation similaire.

Leurs réflexions faisaient l'objet d'un compte-rendu au sein des rapports de stages. Ainsi une évaluation et un feedback sur la qualité de leur démarche étaient transmis aux FE durant l'année. La note attribuée pour cette partie du rapport se concentrait davantage sur la genèse instrumentale (Pastré, 2005) dans le sens où l'équipe encadrante se concentrait sur le respect et l'application des différentes étapes proposées au sein du dispositif (François et Noël, 2017). La réflexion en lien avec le développement de l'autoévaluation via l'outil d'étayage renvoie quant à elle à la genèse conceptuelle.

Résultats

Sur la base des traces écrites des étudiants, nous pouvons envisager deux axes complémentaires. Il est tout d'abord intéressant d'appréhender l'utilisation de la démarche par les étudiants. En effet, si celle-ci est exploitée de façon rigoureuse, approfondie et intégrée, nous pouvons espérer que ces futurs professionnels, face à une situation critique seront plus armés pour l'analyser et de façon plus générale, qu'ils s'inscriront davantage dans une approche réflexive de leur profession.

En ce qui concerne l'exploitation de la démarche, nous reviendrons notamment sur l'exploitation ou non de l'ensemble des étapes ; sur les registres (affectif, comportemental, conceptuel) utilisés lors du retour à chaud ; l'objectivité de la description ; la diversité d'hypothèses envisagées et de liens théoriques établis ; le caractère concret des pistes énoncées...

Par ailleurs, il est important d'examiner le cœur même des situations analysées par les FE et ce qu'ils en dégagent. Ces données nous fournissent des informations sur les niveaux de préoccupations des FE et sur l'éventuelle évolution de ceux-ci. Ainsi nous observons pour certains étudiants des préoccupations déjà très élevées en début de formation, centrées par exemple des questionnements en lien avec les effets produits sur les élèves (Fuller, 1969 ; Bucheton et Soulé, 2009) et qui le restent par la suite. Pour d'autres, nous voyons que ces préoccupations ont évolué entre les deux stages, passant par exemple d'une réflexion sur sa propre survie à une centration plus didactique par la suite.

Perspectives

Afin d'enrichir et de compléter la démarche proposée, les formatrices envisagent d'exploiter les traces vidéos lors d'une séance de pratiques réflexives organisée après le stage 1. En petits groupes, les FE seraient invités à regarder un moment choisi par un étudiant et à l'analyser de façon collective. Cette analyse se baserait sur un cheminement similaire à celui demandé individuellement mais pourrait être complété par une étape d'analyse des enjeux (Boucenna, p.72 in Charlier, E., Beckers, J., et al 2013).

Références

Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. & Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif

- mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation. In *Puzzle*. Centre Interfacultaire de Formation des enseignants, 29, 29-37
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », In *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI:10.4000/educationdidactique.543
- Charlier, E., Beckers, J., et al (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outil et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck
- Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (Eds), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- François, N. et Noël, S. (2017, janvier). *L'autoscopie au service de l'autoévaluation pour des futurs enseignants du secondaire*. Communication présentée au 29^e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, Dijon, France.
- Fuller, FF (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. In *American Educational Research*, Vol 6, n°2, pp 207-226.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. In *Mesure et évaluation en éducation*. Vol 27, n°2, PP33-47
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. In *Journal de l'enseignement primaire. Édition corps enseignant*, no. 25, p. 7-9

Session 4

Atelier A.3.4

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

Mots-clés : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement TICE, apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance, sciences de la vie et de la terre SVT

Le développement actuel et rapide des réseaux et d'Internet incite à l'introduction du concept du e-learning dans l'enseignement et l'apprentissage à distance. Il s'agit d'un ensemble de méthodes et d'outils utilisant les technologies multimédias et l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance (Conseil européen, 2000). En effet, le e-learning contribue à la disparition de l'unité de temps, de lieu et d'action entre les enseignants et les étudiants. Son utilisation s'est largement répandue dans l'enseignement. Grâce aux traces numériques exploitées dans les systèmes du e-learning, il devient possible de repérer les étudiants en difficultés, de suivre leurs activités et de les accompagner vers un usage actif et continu des outils. Des études de plus en plus fréquentes investissent ce terrain de recherche (Ben Romdhane, 2013). Le e-learning 2.0 est orienté vers un apprentissage collaboratif dans lequel l'enseignant devient accompagnateur et l'étudiant devient actif dans son apprentissage notamment lors de l'utilisation des blogues éducatifs (edublogs). Ce travail à distance est lié à l'utilisation

et à l'exploitation des technologies dites multimédia (Perriault, 2002). Ces technologies sont devenues une nécessité en termes d'adaptation et de redéfinition des pratiques de transmission et d'acquisition des connaissances. Les différents acteurs du monde de l'enseignement à distance ont intégré l'usage de nouveaux supports multimédia afin d'optimiser les échanges avec les apprenants (Cretin, 2005). Au Liban, le champ des technologies n'est plus restreint aux informaticiens et programmeurs qui intègrent l'informatique dans leur démarche personnelle et professionnelle mais il s'est étendu pour atteindre les institutions scolaires. Ceci a permis de considérer l'informatique comme outil incontournable (Al Skayem, 2003). Dans le contexte international, les nouvelles technologies ont fait leur entrée, dans tous les domaines, notamment dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement supérieur où elles sont introduites, comme « technologies éducatives ». Ne faisant pas exception, le Liban et ses institutions académiques se sont lancés dans cette innovation pédagogique, qui a constitué une préoccupation majeure de divers établissements de l'enseignement supérieur (Malek, 2010). Etant enseignante de SVT dans un collège, nous avons eu recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans plusieurs situations d'apprentissage visant à accompagner les élèves en difficulté. Ceci nous a permis de remarquer l'efficacité de ces activités surtout au sein des groupes hétérogènes, ceux-ci étant souvent difficiles à gérer. En plus, dans le cadre de mon mémoire de Master recherche en sciences de l'éducation, nous avons pu relever que pour la majorité des élèves, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et plus particulièrement l'accompagnement à distance via un blogue de remédiation ont un impact positif sur leur apprentissage. Les élèves accompagnés à distance ont été très motivés. Cet accompagnement s'est avéré très efficace pour aider les élèves à dépasser des obstacles d'apprentissage, à accorder du sens aux enseignements assurés, à entretenir un nouveau rapport à l'erreur et à re-adhérer au groupe-classe (Nahed, 2010). En 2007, l'étude de l'OCDE a montré qu'il existe une corrélation entre l'usage du numérique et les résultats scolaires. Les élèves ayant un ordinateur et l'utilisant depuis plus de trois ans ont des résultats nettement supérieurs à la moyenne, contrairement aux élèves dépourvus d'ordinateur qui obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE (Fourgous, 2011). Le rapport de Robet J. Marzano démontre que l'utilisation des outils numériques permet d'améliorer les résultats scolaires de 16 à 31 % (Marzano, 2009). Les technologies de l'information et de la communication et leurs larges utilisations pourraient donc offrir de multiples dispositifs de soutien aux élèves en difficultés, basés sur une différenciation pédagogique. Ces élèves sont le plus souvent agités et dispersés. Ils ont du mal à se concentrer sur une tâche précise. Ils manquent de motivation et de confiance en eux. Leur faible autonomie altère leur attention en classe (Fourgous, 2011). Ils ont besoin d'activités stimulantes, d'être convaincus qu'ils sont capables de réussir, et d'établir un lien conscient entre efforts et réussite. Ils ont du mal à accorder du « sens » aux divers enseignements suivis (Hume, 2009). Ils témoignent en général de lacunes dans leurs apprentissages, manquent d'outils pour construire leur savoir et ont du mal à surmonter seuls leurs difficultés (Abourjeili, 2011). Par ailleurs, au niveau de l'apprentissage des SVT en seconde au programme libanais, et plus particulièrement le système nerveux, les élèves rencontrent des difficultés liées à la compréhension des concepts et à leurs capacités à faire des liens entre les concepts étudiés dans le but de résoudre des problèmes complexes et dont la résolution nécessite une mise en relation des notions étudiées.

Toutes ces réflexions nous ont amenés à se poser la question suivante :

Dans quelle mesure l'accompagnement à distance via un environnement numérique d'élèves en difficulté scolaire, en SVT, en classe de 2^{nde}, lors de l'apprentissage du thème du système nerveux leur permet-il de remédier à leurs erreurs et par conséquent d'intégrer et de relier les concepts enseignés ?

Dans cette recherche, nous avons adopté une approche mixte. Cette approche comprend des méthodes quantitatives et qualitatives. Celles-ci sont bien compatibles et complémentaires. (Bertacchini, 2009).

Cinq objectifs ont été posés :

1. Repérer les différents types d'erreurs rencontrées par les élèves de 2^{nde} dans l'apprentissage traditionnel du thème du système nerveux :
 - Une évaluation sommative des apprentissages auprès de 288 élèves de la classe de 2^{nde} a été réalisée. Cette évaluation de 50 minutes, notée sur vingt points, comprend cinq exercices repartis en trois domaines : restitution des connaissances (Rc), pratique du raisonnement scientifique (Ra), maîtrise des techniques de la communication (C).
2. Mettre en place une plateforme d'accompagnement des élèves en difficulté :
 - Une plateforme d'accompagnement interactive (PAI): www.remediationsvt.com a été construite puis validée par huit enseignants de biologie par une grille d'évaluation.
3. Former les enseignants à l'usage de la plateforme :
 - Une session de formation d'une vingtaine d'heures a permis de travailler avec les enseignants le concept de l'erreur et son exploitation dans l'apprentissage, d'introduire le rôle du numérique dans l'apprentissage et le concept de l'AEED et son importance dans le processus d'enseignement, d'initier les enseignants à l'usage de la plateforme avec ses différentes rubriques (modalités de connexion, prises en main...), d'expliquer le protocole d'accompagnement à distance via la plateforme auprès des élèves
4. Mettre en place une séquence d'enseignement intégrant la plateforme d'accompagnement interactive (PAI) dans des classes dites expérimentales, en tant que dispositif de remédiation :
 - Douze classes de seconde ont été impliquées. Elles ont été divisées en deux groupes : classes expérimentales « E » et classes témoins « T ».
 - Les élèves en échec dans les classes « E » ont bénéficié d'un accompagnement à distance. Parallèlement, un accompagnement en position frontale a été réalisé auprès des élèves en échec dans les classes témoins
5. Evaluer l'effet de l'usage de la plateforme PAI sur le dépassement des erreurs et l'amélioration du niveau des élèves en difficulté :
 - des pré-tests et post-tests dans les classes expérimentales et témoins avec comparaison des résultats ont été réalisés :
 - Etude comparative des notes globales et par domaine, pour chaque groupe (*Paired sample t-test*)
 - Etude comparative des notes globales et par domaine entre les deux groupes : expérimental et témoin (*t test*)
 - Comparaison des trois post tests entre les classes expérimentales et témoins (*Repeated Measures ANOVA*)
 - des *focus group* avec des élèves ayant eu recours à la plateforme ont été menés
 - Un questionnaire d'opinion auprès des élèves ayant eu recours à la plateforme a été administré et analysé

L'étude des erreurs repérées suite à un apprentissage traditionnel du système nerveux a permis de relever plusieurs types d'erreurs d'ordre conceptuel, méthodologique, didactique, épistémologique, psychologique et idéologique dont l'analyse a permis de relever les objectifs non atteints dans ce thème. Ceci nous a conduits à la mise en place de la plateforme d'accompagnement interactive (PAI). L'évaluation et la validation de cette plateforme par des enseignants de SVT au secondaire était très

satisfaisante permettant ainsi de lancer l'accompagnement à distance via la plateforme auprès des élèves en difficulté.

Les résultats concernant l'étude de l'impact de l'accompagnement à distance via la plateforme sur le dépassement des erreurs et l'amélioration du niveau des élèves en difficulté dans l'étude du système nerveux ont montré que l'accompagnement à distance a un impact positif sur le rendement et le développement des compétences liées à la restitution des connaissances, au raisonnement et à la communication, lors de l'apprentissage de l'anatomie et de la physiologie du système nerveux. Par ailleurs, l'amélioration du rendement n'était pas significative pour tous les domaines chez les élèves accompagnés en présentiel.

De plus, les résultats des élèves accompagnés à distance étaient meilleurs que ceux accompagnés en présentiel : globalement, et pour chacun des trois domaines de compétences, la restitution des connaissances, le raisonnement et la communication. Ces résultats ont permis de montrer que l'apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance (AEED) via la plateforme d'accompagnement interactive (PAI) présente plusieurs avantages par rapport à la remédiation classique qui a ses limites. L'impact de l'accompagnement à distance sur le développement des compétences est toujours positif quel que soit la partie traitée alors que l'impact de l'accompagnement en présentiel varie selon la partie traitée.

Les résultats des questionnaires d'opinion et des *focus group* ont montré que la majorité des élèves trouve que l'accompagnement à distance à travers une plateforme a un impact positif sur leur apprentissage. En effet, ils préfèrent surtout les ressources proposées et les exercices interactifs. Ils trouvent que l'accompagnement à distance est utile, amusant et permet de dépasser les difficultés. Par la multitude des activités proposées sur la plateforme, l'accompagnement à distance leur permet de renforcer leurs connaissances, de maîtriser les notions incomprises durant le cours en classe, repérer les erreurs et enfin prolonger le travail réalisé en classe. Il aide aussi à mettre en relation logique des informations et à être plus précis dans les réponses. Enfin, ils trouvent que l'accompagnement à distance aide à étudier les sciences en s'amusant, à aimer la matière, à avoir le courage de poser des questions et à interagir davantage avec l'enseignant.

Ainsi, l'accompagnement à distance des élèves en échec scolaire à travers une plateforme leur permet de construire des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables et mobilisables dans la vie et dans le travail. Il permet aux élèves en difficulté à se réconcilier avec l'école.

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

Hugo Beausoleil

Université de Montréal, Canada

Mots-clés : éducation physique, tablette tactile, évaluation des compétences

L'évaluation en éducation physique et à la santé (EPS) a nommément comme visée de soutenir l'apprentissage et d'évaluer le degré d'acquisition des compétences des élèves. L'évaluation représente donc une tâche importante du rôle de l'éducateur physique qui peut incarner un défi notamment à cause des particularités de l'EPS. Alors, comment l'usage de la tablette tactile pourrait-il aider à l'évaluation en EPS ? Appuyée par une revue de la littérature et l'observation de praticiens, cette communication se veut une analyse critique de l'utilisation de la tablette tactile lors de l'évaluation en EPS. S'ensuivra une

brève discussion concernant les défis et les transformations de la relation pédagogique qu'apporte ce nouvel outil surtout lors de l'évaluation en EPS. Cette communication abordera donc des éléments de la problématique et du cadre théorique de mon projet de thèse sur l'intégration pédagogique de la tablette tactile en EPS, en présentant et en étudiant différentes stratégies d'évaluation en EPS, à l'aide de la tablette tactile.

Défis de l'évaluation en EPS

L'action motrice est le principal objet d'étude de l'EPS, car elle s'impose comme le moyen utilisé par l'élève pour accomplir une tâche. Mais attention, cette action motrice est éphémère presque fugace et en plus, elle est exécutée simultanément par plusieurs élèves. Tout cela devient donc un défi de taille pour l'éducateur physique d'observer l'action motrice des élèves afin d'émettre une rétroaction adéquate et une évaluation judicieuse. De plus, tout ce processus doit se faire en temps réel lors des cours, s'entremêlant régulièrement avec les interventions de gestion de groupe, contrairement aux mathématiques par exemple, où l'enseignant peut scruter le cahier de l'élève et l'analyser à l'extérieur des cours. Selon les modèles d'intégration des TIC en contexte éducatif proposé par PuenteDura (2012) et de Karsenti et Fiévez (2014), l'usage de la tablette tactile en EPS peut proposer un progrès ou une innovation, car elle permet de réaliser des tâches d'évaluation dites traditionnelles avec une efficacité grandissante ou qui n'auraient jamais été faisables sans la nouvelle technologie.

L'exécution d'action motrice

L'utilisation de la vidéo est fréquemment le premier scénario technologique envisagé en EPS (Kretschmann, 2015 ; Robinson et Randall, 2017). On reconnaît que son usage était davantage employé dans le milieu sportif, mais très peu utilisé lors des cours d'EPS (Merian et Baumberger, 2007). Un important investissement financier et la délicate gestion de l'équipement, comme la manipulation de la caméra, la cassette vidéo, l'écran, devenaient un fardeau et un frein à l'emploi de la vidéo par les éducateurs physiques (Merian et Baumberger, 2007). C'est donc là que l'apparition de la tablette tactile devient un outil alternatif attrayant pour l'utilisation de la vidéo en EPS. La portabilité de la tablette tactile (Karsenti et Fiévez, 2014 ; Hill 2014) représente une nouvelle opportunité pour l'éducateur physique et les élèves. Sa mobilité est considérée comme une caractéristique avantageuse pour son utilisation dans les différents environnements des cours d'EPS (Bodsworth et Goodyear, 2017). Contrairement à une caméra vidéo, cet outil numérique offre une multitude de fonctionnalités facilitant les démonstrations vidéo (Decrauzat, 2014 ; Abbet, 2015 ; Browne, 2015 ; Robinson et Randall, 2017) et donne l'opportunité aux élèves d'obtenir des rétroactions instantanément à l'aide de la capture vidéo de leur prestation (Decrauzat, 2014 ; Abbet, 2015 ; Browne, 2015 ; Robinson et Randall, 2017 ; Kretschmann, 2017). Ces aspects sont décrits par les élèves comme des avantages technologiques favorables à l'apprentissage en EPS (Decrauzat, 2014 ; Abbet, 2015). De plus, l'usage des rétroactions verbales et vidéo via la tablette tactile dans les cours d'EPS représente une méthode d'enseignement efficace pour améliorer les performances des élèves (Kretschmann, 2017).

La tablette tactile peut également bonifier l'utilisation de fiches d'observation comme méthode d'évaluation, car elle permet de garder des notes sur l'ensemble des élèves et sur différentes plateformes. De plus, l'insertion de photos ou de vidéos sur les fiches d'observation à l'aide de la tablette tactile raffine de façon substantielle cette manière d'évaluation. Ce qui est également attrayant pour les éducateurs physiques est la possibilité d'augmenter la rapidité de la prise de notes en appuyant directement sur l'écran tactile de la tablette. Aussi, certaines applications permettent de consigner des observations qui transmettent instantanément une synthèse du travail effectué à l'aide de calcul

automatique ou par la création de graphique.

Questionnaires

Plusieurs éducateurs physiques souhaitent connaître la compréhension et les connaissances des élèves. Pour ce faire, ils ont recours fréquemment à des questions verbales ou même à un questionnaire en format papier. Ainsi, transférer ce questionnaire sur la tablette tactile permettrait l'insertion de vidéos. Dès lors, une question pourrait solliciter l'analyse d'une vidéo. De plus, l'intégration de la tablette tactile pour ce type d'évaluation fournit des réponses en temps réel se retrouvant illico sur différentes plateformes numériques. Même, certains logiciels permettent de facto une correction automatique et immédiate des réponses reçues.

Mutation du rôle de l'éducateur physique

Vu que l'apprenant exécute lui-même des actions motrices pour résoudre une tâche en EPS, il devient ardu et difficile pour celui-ci de livrer un jugement adéquat sur sa propre prestation. C'est pour cette raison que l'éducateur physique ou les pairs sont majoritairement ceux qui jugent de la prestation et transmettent l'information nécessaire à l'élève. Mais, l'intégration de la tablette tactile transforme ce processus, car l'élève peut dorénavant obtenir l'information directement sans aucun intermédiaire. Il devient donc indispensable que l'éducateur physique prépare les élèves à se diagnostiquer correctement selon des critères déjà établis.

Conclusion

Un avantage marqué de l'utilisation des tablettes tactiles en EPS est que ce nouvel instrument technologique accélère le traitement des données et permet une évaluation instantanée. Une telle célérité ne peut être que bénéfique pour l'élève, car une rétroaction sur la production de l'élève transmise quelques secondes ou quelques minutes après sa prestation améliore la rétention et l'apprentissage à long terme (Hula et al., 2008). De plus, l'usage de la tablette tactile augmente significativement les rétroactions personnalisées, lors d'une séance d'EPS (Decrauzat, 2014). Finalement, lors d'une récente étude, 90% des élèves affirmaient percevoir l'évaluation sommative plus juste avec l'utilisation des tablettes tactiles en EPS (Decrauzat, 2014).

Citations, articles et ouvrages cités

- Abbet, L. (2015). *Impact de la communication dans le processus d'acquisition d'habiletés motrices*. Suisse : Haute école pédagogique BEJUNE. Repéré à <http://doc.rero.ch/record/258981>
- Bodsworth, H. et Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579.
- Browne, T. (2015). A case study of student teachers' ; Learning and perceptions when using tablet applications teaching physical education, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(1), 3-22.
- Decrauzat, X. (2014). *L'iPad, un outil de travail indispensable en leçons d'éducation physique ? Expérience au sein d'une classe*. Suisse : Haute école pédagogique BEJUNE. Repéré à <http://doc.rero.ch/record/258208>
- Hill, K. (2014). Using mobile devices for motor-learning laboratory exercises. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(8), 20-26.
- Hula, S. N. A., Robin, D. A., Maas, E., Ballard, K. J. et Schmidt, R. A. (2008). Effects of feedback frequency and timing on acquisition, retention, and transfer of speech skills in acquired apraxia of speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(5), 1088-1113.
- Karsenti, T., et Fiévez, A. (2014). *L'iPad à l'école*. Laval : Éditions Grand Duc. Kretschmann, R. (2015). Physical

- Education Teachers' Subjective Theories about Integrating Information and Communication Technology (ICT) into Physical Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(1), 68-96.
- Kretschmann, R. (2017). Employing Tablet Technology for Video Feedback in Physical Education Swimming Class. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2).
- Merian, T., et Baumberger, B. (2007). Le feedback vidéo en éducation physique scolaire. *Staps*, (76), 107-120.
- Puentedura, R. R. (2012). Building upon SAMR. Retrieved May, 6, 2014. Repéré à <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/BuildingUponSAMR.pdf>
- Robinson, D., et Randall, L. (2017). Gadgets in the Gymnasium : Physical Educators' Use of Digital Technologies/ Les gadgets au gymnase : l'utilisation des technologies numériques par les enseignants en éducation physique. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 43(1).

Session 6

Atelier A.3.5

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

Marie-France Deschênes & Johanne Goudreau

Université de Montréal, Centre d'innovation en formation infirmière, Canada

Mots-clés : compagnonnage cognitif, raisonnement, environnement numérique

Contexte

Les environnements numériques à l'apprentissage occupent une place de plus en plus importante dans la formation des étudiants en sciences infirmières et ils se développent à une vitesse fulgurante. Ils permettent l'utilisation de stratégies éducatives dans lesquelles nous pouvons y intégrer des situations authentiques de la pratique clinique comme les webinaires, les vidéos, les jeux interactifs et les patients virtuels. Quelques avantages face à l'utilisation de ces stratégies ont été exprimés comme la satisfaction et la motivation accrues des étudiants, l'utilisation de ces environnements dans un espace-temps flexible ainsi que l'accessibilité améliorée de certains contenus spécifiques (2).

Problématique

Malgré ces avantages, l'intégration des stratégies éducatives numériques demeure un défi dans les programmes de formation en sciences infirmières. En outre, 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 de ces stratégies demeurent peu documentées, particulièrement face au développement du raisonnement clinique infirmier (2, 4). De plus, la plupart de celles-ci intègrent rarement un étalage des processus cognitifs engagés chez les experts du domaine. Dans tous les cas, les étudiants accèdent difficilement ou sporadiquement aux stratégies cognitives utilisées par les experts dans les situations professionnelles simulées sur le web. Ainsi, le savoir tacite ou implicite développé chez ces experts demeure trop souvent silencieux, où les étudiants n'obtiennent pas d'explication, de justification ou d'articulation intentionnelle des hypothèses et des interventions cliniques avancées par les experts. Or,

il s'avère essentiel de connaître voire d'exposer les processus mentaux qu'engagent ceux-ci pour traiter les informations cliniques dans des situations authentiques de la pratique afin de fournir aux étudiants des modèles de rôle clinique, modèles bénéfiques à la progression des apprentissages (7, 9).

Ceci dit, comment mieux tirer profit du raisonnement clinique des experts et créer un mode d'accompagnement numérique pour l'apprentissage du raisonnement clinique infirmier ? Comment engager un dialogue cognitif entre étudiants et experts contributif au développement de la compétence ?

Perspective des chercheuses

Réfléchir l'apport potentiel d'une formation par concordance (5) dans les programmes de formation en sciences infirmières et des sciences de la santé. Plus spécifiquement, 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 d'examiner et de cartographier les environnements numériques utilisés à ce jour en formation initiale en sciences infirmières, leurs contributions au développement du raisonnement clinique ainsi que les perspectives théoriques sous-jacentes à leurs conceptions. Une recherche documentaire a été menée dans six bases de données bibliographiques (CINAHL, EMBASE, ERIC, PsycINFO, PubMed, Web of Science) et 1202 écrits scientifiques ont été recensés. Quelques résultats préliminaires laissent entrevoir un manque d'explicitation entourant le compagnonnage cognitif abordé à la conception et à l'utilisation de ces environnements numériques à l'apprentissage.

Discussions et implications

La qualité de l'accompagnement pédagogique par des environnements numériques à l'apprentissage pourrait s'inscrire pertinemment par une approche pédagogique de compagnonnage cognitif (6), perspective sociocognitiviste où l'appui de l'enseignant s'articule autour des processus cognitifs de l'étudiant. Récemment, des travaux de recherche sur la formation par concordance permettent d'envisager des pistes de réflexion intéressantes, notamment sur ce mode d'accompagnement pédagogique en situation de pratique complexe. Une formation par concordance comprend plusieurs scénarios cliniques rédigés à partir de problèmes mal définis. Ces scénarios visent à évaluer le raisonnement clinique de l'étudiant dans un contexte d'ambiguïté et d'incertitude, illustrant des circonstances professionnelles authentiques et de comparer son raisonnement à ceux d'un panel d'experts ayant répondu préalablement aux scénarios présentés (10). À ce sujet, de récentes recherches auprès d'étudiants en médecine ont investigué la pertinence et la faisabilité d'activités éducatives basées sur la formation par concordance (11, 12). Ces activités visent à étayer les savoirs des experts en passant par une explicitation détaillée des réflexions de ces derniers lorsqu'ils complètent les scénarios cliniques de la formation. Ainsi, l'étudiant est en mesure de valider si les décisions prises dans les processus de raisonnement des experts concordent avec les siennes.

Ancré dans une perspective sociocognitiviste, le compagnonnage cognitif manifeste dans les explicitations des experts est mis à profit dans le développement et l'exploration novatrice de la formation par concordance sur un environnement numérique. Elle permet de surcroît une participation légitime périphérique (13, 14) : une reconnaissance et une contribution des experts à la construction des savoirs de la discipline. Enfin, elle propose un legs quant à la construction d'un savoir collectif où l'exposition à la pluralité des processus de raisonnement des experts suggère un développement optimal du

raisonnement chez les étudiants et ce, avant leur accès à la profession. L'emploi d'un environnement numérique à l'utilisation de la formation par concordance rend possible le recours de plusieurs experts en plus de rejoindre un nombre important d'étudiants (10). Toutefois, les impacts de la formation par concordance demeurent peu documentés en pédagogie des sciences infirmières et des sciences de la santé. Ainsi, comment la formation par concordance permet-elle la mise en œuvre de stratégies de remédiation aux difficultés en matière de raisonnement clinique ? Comment génère-t-elle des besoins d'apprentissage particuliers ? Et surtout, comment se concrétise sa mise en œuvre afin d'être intégrée pertinemment dans les programmes de formation ? Quelques questions qui laissent présager un éventail de recherches pertinentes pour l'avancement des connaissances en pédagogie des sciences de la santé et face à l'utilisation d'environnements numériques à l'apprentissage.

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.

Bibliographie

1. Lahti M, Hätönen H, Välimäki M. Impact of e-learning on nurses' and student nurses knowledge, skills, and satisfaction : a systematic review and meta-analysis. *International journal of nursing studies*. 2014;51(1):136-49.
2. Kala S, Isaramalai S-a, Pohthong A. Electronic learning and constructivism : A model for nursing education. *Nurse Education Today*. 2010;30(1):61-6.
3. Voutilainen A, Saaranen T, Sormunen M. Conventional vs. e-learning in nursing education : A systematic review and meta-analysis. *Nurse education today*. 2017;50:97-103.
4. Hoffman K, Dempsey J, Levett-Jones T, Noble D, Hickey N, Jeong S, et al. The design and implementation of an Interactive Computerised Decision Support Framework (ICDSF) as a strategy to improve nursing students' clinical reasoning skills. *Nurse Education Today*. 2011;31(6):587-94.
5. Lave J, Wenger E. *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press ; 1991.
6. Lave J. The culture of acquisition and the practice of understanding. In : Kirshner D, Whitson JA, editors. *Situated cognition : Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates ; 1997. p. 17-35.
7. Vanpee D, Frenay M, Godin V, Bédard D. Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie Médicale*. 2010;10(4):253-66.
8. Collins A, Brown JS, Newman SE. Cognitive Apprenticeship : Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In : Resnick LB, editor. *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, N. J : Lawrence Erlbaum Associates ; 1989. p. 453-94.
9. Collins A, Brown JS, Holum A. Cognitive apprenticeship : Making thinking visible. *American Educator*. 1991;15(3):6-11.
10. Charlin B, Fernandez N. Préparer et animer une formation par concordance. In : Pelaccia T, editor. *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur ; 2016. p. 325-40.

11. Fernandez N, Foucault A, Dubé S, Robert D, Lafond C, Vincent A-M, et al. Learning-by-Concordance (LbC): introducing undergraduate students to the complexity and uncertainty of clinical practice. *Canadian Medical Education Journal*. 2016;7(2):104-13.
12. Foucault A, Dubé S, Fernandez N, Gagnon R, Charlin B. Learning medical professionalism with the online concordance-of-judgment learning tool (CJLT): A pilot study. *Med Teach*. 2015;37(10):955-60.

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, Département de physique, Didactique de la physique, Belgique

Mots-clés : didactique de la physique, QCM, e-learning

Lors du colloque de l'Admee-Europe à Lisbonne en janvier 2016, nous avons eu l'occasion de présenter un nouvel outil développé par le Département de Physique de l'Université de Liège. Ce dispositif a été intégré à une plate-forme de cours en ligne préalablement développée en soutien des cours donnés en présentiel (formule hybride d'apprentissage) (Marique, 2014). Ce nouvel outil, appelé « simulateur d'examens », 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 (Marique, 2016). Proposer un dispositif pédagogique s'avérait nécessaire au vu des échecs massifs régulièrement reflétés dans les notes de physique obtenues par les étudiants inscrits en première année à l'université. L'étudiant, en se connectant au simulateur, 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). Une fois cela défini, le simulateur d'examens génère un test formatif correspondant à ces critères et qui est composé de questions à choix multiples issues des épreuves certificatives des années antérieures tirées aléatoirement.

Au fur et à mesure de son travail, l'étudiant a la possibilité de visualiser son état d'avancement et son niveau de maîtrise matière par matière grâce à une série de badges qu'il est invité à collectionner. Une fois un nombre suffisant de badges récoltés, l'étudiant peut télécharger un pass lui donnant accès, en fin de quadrimestre, à une séance de simulation d'examens en amphithéâtre. A la fin de celle-ci, chaque participant reçoit un feedback personnalisé et utile à quelques semaines seulement de l'examen.

Lors de sa mise en ligne au début de l'année académique 2015-2016, près de 400 étudiants inscrits en première année de médecine (69,7 % de participation) avaient utilisé cet outil sur base volontaire au cours du premier quadrimestre (de septembre 2015 à décembre 2015). L'année académique suivante, le simulateur a également été mis à disposition des étudiants inscrits en première année de dentisterie. Cette année académique 2017-2018 sera la troisième année d'utilisation. L'outil est maintenant accessible aux étudiants issus de 3 sections d'études différentes, à savoir la médecine, la dentisterie et les 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.

Le programme du cours de physique en sciences biomédicales étant plus important que dans les 2 autres sections, l'outil a nécessairement dû être adapté afin que ces étudiants puissent en profiter pleinement.

Lors du colloque de l'Admee-Europe 2018, les résultats liés à l'analyse des traces d'utilisation de ces différents étudiants au cours du quadrimestre courant de septembre 2017 à décembre 2017 seront présentés. Ils seront comparés avec ceux obtenus lors des 2 premières années académiques d'utilisation. Ces comparaisons porteront tant sur une éventuelle amélioration des taux de réussite que sur une évolution de l'utilisation de l'outil. Il sera particulièrement intéressant de comparer les différences de stratégies d'utilisation et de performances selon la section à laquelle les étudiants appartiennent. En effet, les étudiants inscrits en médecine ou dentisterie ont dû réussir un examen d'entrée portant, entre autre, sur la physique vue dans l'enseignement secondaire. A l'inverse, les étudiants de la section biomédicale peuvent s'inscrire sans condition dans cette filière d'étude. Il est donc probable qu'une différence de niveau de départ entre ces 2 populations existe.

Par ailleurs, nous ne manquerons pas d'isoler, si possible, une amélioration des compétences des étudiants, thème par thème, en fonction de la collecte des badges adéquats. 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.

Bibliographie

Marique, P.-X., Hoebeke, M. (2014). *Plate-forme interactive au service des grandes populations d'étudiants suivant un cours de Physique*, Actes de la Conférence TICE 2014, Béziers, France.

Marique, P.-X., Van de Poël, J.-F., Hoebeke, M. (2016) *Quel outil d'entraînement pour des étudiants en médecine évalués par QCM en physique ?*, Actes du Colloque ADMEE 2015, Lisbonne, Portugal.

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

Ghizlane Chemsî*, Mounir Sadiq**, Mohamed Radid** & Mohammed Talbi**

*Université Hassan II de Casablanca, Faculté des sciences Ben M'Sik, Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Laboratoire pluridisciplinaire de science et technologie d'information et de communication et éducation, Maroc

**Université Hassan II de Casablanca, Faculté des sciences Ben M'Sik, Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Maroc

Mots-clés : évaluation formative, innovation pédagogique, QCM en ligne, Moodle

Au Maroc, les étudiants scientifiques, sont appelés à poursuivre leur cursus universitaire en langue française en dépit d'un cycle de formation pré-universitaire de six ans d'enseignement en langue arabe. Ces étudiants n'auraient pas besoin d'apprendre « le français » mais « du français », afin de pouvoir continuer leur cursus universitaire d'une façon optimale.

L'identification des difficultés pour ces étudiants a poussé le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique à leur proposer un module en langue française intitulé « Langue et Terminologie », durant les deux premiers semestres

de la formation universitaire et ce, pour les aider à mieux appréhender le changement dans la langue d'enseignement.

Ce module vise à répondre aux attentes et aux besoins des étudiants en matière d'apprentissage de la langue française dans son aspect fonctionnel, afin d'en faire un usage spécifique lors de leur formation universitaire.

Notre problématique s'inscrit dans une stratégie d'innovation pédagogique, afin de rendre l'enseignement de ce module plus dynamique, favoriser un apprentissage actif et améliorer le rendement de cet enseignement.

Innover dans le contexte universitaire, c'est apporter un changement qui vise l'amélioration des apprentissages des étudiants par une transformation des pratiques d'enseignement afin de favoriser la réussite des étudiants et encourager les étudiants à développer un esprit critique vis-à-vis de la matière et devenir eux-mêmes producteurs de savoir (Bédard et Bécard, 2009). Aujourd'hui, les TIC accompagnent la plupart des activités humaines et favorisent la motivation à apprendre chez les étudiants (Lapierre et Gingras, 2001), leur intégration offre de réelles innovations pour accroître la qualité de l'enseignement supérieur et modifier le rapport au savoir.

Pour répondre à notre problématique et optimiser les objectifs de cet enseignement à la Faculté des Sciences Ben M'sik, nous avons réfléchi à une stratégie pédagogique innovante qui s'appuie sur la mise en place de cours en présentiel et des QCM à renseigner sous Moodle après chaque séance de cours. Aujourd'hui les QCM, grâce entre autres à l'introduction des TIC, sont envisagés comme outil d'évaluation formative qui vise à soutenir la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'intérieur d'un cursus scolaire (Perrenoud, 1991). Cet outil peut facilement se mettre en place au moyen de plateformes d'enseignement en ligne tel que Moodle.

Les TIC donc constituent un apport indéniable en termes d'apprentissage (High Level Group, 2014 ; Oriol *et al.*, 2010), et contribuent à donner aux QCM de nouvelles perspectives.

De façon plus précise, le présent travail a pour objectif, de répondre aux questions suivantes :

1. Comment peut-on exploiter les TIC dans l'enseignement du module langues et terminologie ?
2. Quelle stratégie pédagogique peut-on adopter pour dynamiser le cours du module langues et terminologie ?
3. Dans quelle mesure les QCM sur Moodle rendent les apprenants plus actifs et les enseignements plus interactifs ?

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons adopté une stratégie pédagogique structurée selon le principe de l'alignement pédagogique qui repose sur le scénario de développement de l'interactivité et l'autonomie de l'étudiant (Lesne, 2005). Cette dernière est basée sur la mise en place de cours en présentiel et des exercices sous forme des QCM à réponse Vrai/Faux et QRM à renseigner sous Moodle.

De façon plus précise, trois étapes caractérisent cette stratégie :

Étape 1 : Prise de notes et l'interaction avec l'enseignant en présentiel

Pendant la séance de cours, l'activité des apprenants est sollicitée à travers la prise de notes de cours sans aucun support fourni. Le contenu est présenté par petits fragments. Chaque fragment est suivi d'une ou de plusieurs activités en ligne obligeant l'apprenant à mettre en pratique les fragments qui viennent de lui être présentés.

L'interactivité se traduit par des pauses « questions-réponses », à la fin de chaque séance de cours, pour donner aux étudiants l'occasion de poser des questions et éclaircir certains points du cours, afin de pouvoir faire les tests en ligne.

Etape 2 : QCM à renseigner sous Moodle :

Dans cette étape, l'activité des apprenants est sollicitée à travers des activités sous formes des exercices auto-correctifs (QCM) renseignés sous la plate-forme Moodle sans aucun feedback et avec une seule tentative. Cela impose à l'étudiant de travailler ses prises de notes pendant les séances de cours.

The figure shows two screenshots of a Moodle quiz interface. Both screenshots have a breadcrumb trail at the top: « Tableau de bord » > « Mes cours » > « Grammaire » > « Grammaire » > « l'exercice » > « Prévisualisation ».

Top Screenshot (Question 5):

- Header:** Grammaire
- Question 5:** Pas encore répondu, Noté sur 1,00. Actions: Marquer la question, Modifier la question.
- Text:** Reliez les phrases en utilisant **afin que** ou **afin de** (faites les changements nécessaires).
- Example:** Je lui ai laissé mon adresse; il sait où me rejoindre
- Response:** Réponse : [input field]
- Navigation:** Page précédente, Page suivante, Revenir à Grammaire.
- Right Panel (NAVIGATION DU TEST):** A 3x7 grid of question numbers (1-20). Number 5 is highlighted in red. Below the grid are links: « Terminer le test... » and « Prévisualiser à nouveau ».

Bottom Screenshot (Question 16):

- Header:** Grammaire
- Question 16:** Pas encore répondu, Noté sur 1,00. Actions: Marquer la question, Modifier la question.
- Text:** Conjuguez les verbes entre parenthèse au gérondif.
- Example:** (Apprendre) tes leçons, tu auras une bonne note au prochain test
- Response:** Réponse : [input field]
- Navigation:** Page précédente, Page suivante, Revenir à Grammaire.
- Right Panel (NAVIGATION DU TEST):** A 3x7 grid of question numbers (1-20). Number 16 is highlighted in red. Below the grid are links: « Terminer le test... » and « Prévisualiser à nouveau ».

Figure 1 : Capture d'écran des exemples d'activités proposées aux étudiants

Les accès sont limités dans le temps. Ces activités sont notées permettent de donner à l'apprenant une idée claire et immédiate de son niveau de maîtrise des connaissances du cours.

Etape 3 : Entraînement avec les QCM avant examen final

Deux semaines avant l'examen final, nous avons redéposé les QCM sur la plate-forme Moodle mais cette fois-ci les feedbacks sont disponibles, plusieurs tentatives sont possibles, afin de donner à

l'étudiant l'occasion de s'entraîner pour le contrôle final. En parallèle, nous avons proposés aussi aux étudiants d'autres activités (texte, questions de compréhension écrite, grammaire, etc.) permettant de balayer toutes les notions fondamentales du programme étudié pendant le semestre. Ces modalités pédagogiques réfléchies nous ont permis d'engager nos étudiants (de première année) sur le chemin de la réussite.

Tableau de bord > Mes cours > Evaluation 3 > Evaluation 3 > Lisez le texte et répondez aux questions.

Evaluation 3

Lisez le texte et répondez aux questions. [Revenir à Evaluation 3](#)

Informatique + Mathématique = Botanique

La simulation de paysages et les plantes virtuelles sont des outils de plus en plus couramment utilisés par les botaniques et les mathématiciens grâce à la puissance croissante des ordinateurs.

Nous avons interrogé un spécialiste afin de mieux comprendre le fonctionnement de ce nouveau support d'étude. Il nous a d'abord précisé que la conception de plantes virtuelles permet de comprendre et de maîtriser la croissance des plantes grâce à la modélisation informatique. «Il s'agit en fait d'un objet informatique représentant les éléments structurels des plantes grâce à des formes géométriques placées dans l'espace et connectées entre elles

Figure 2 : Capture d'écran d'un exemple d'activité proposée aux étudiants pour entraînement

Etape 4 : Téléchargement des supports de cours

Une fois l'étudiant réalise les tests proposés, il pourra télécharger son cours en ligne, cela implique l'étudiant de réaliser le test et par conséquent construire son apprentissage.

← → Sécurité | https://da3me.ma/mod/resource/view.php?id=368

Applications Importés depuis Fire

Da3me Français (fr) Mes cours Ce cours

Da3me

Tableau de bord > Mes cours > Dossier: Les mystères de l'univers > Grammaire > Les marqueurs temporels

Dossier: Les mystères de l'univers

Les marqueurs temporels

[Revenir à Grammaire](#)

NARRATION AU PRÉSENT

avant-hier aujourd'hui après-demain
-2 -1 0 +1 +2
hier demain

NARRATION AU PASSÉ/FUTUR

ce jour-là

-2 -1 0 +1 +2

[Revenir à Grammaire](#)

Figure 3 : Exemple de cours à télécharger

Les résultats obtenus ont montré que les étudiants ont massivement participé à cette stratégie pédagogique, la majorité a répondu à l'ensemble des tests proposés. Cette méthode a poussé les étudiants à travailler régulièrement et à l'enseignant de repérer les étudiants qui auront besoin de soutien.

En revanche, sur le plan de l'apprentissage de la langue, le bilan est plus positif. On peut considérer que le temps relativement passé par les étudiants à répondre aux QCM, la consultation des ressources déposées et enfin les échanges sont des éléments tous potentiellement vecteurs d'acquisition. Nous avons constaté une réelle implication et motivation des apprenants, où la trace des actions des apprenants en termes de participations et de contributions peut être recueillie et analysée par l'enseignant, à des fins de rétroactions.

Nous envisageons de continuer cette stratégie pour l'enseignement du module « LT » afin d'optimiser le rendement des apprentissages.

Références

- Bédard, D. et Béchar, J. P. (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris, France : *Presses universitaires de France*.
- High Level Group (2014). Modernisation of higher education. Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education.
- Lapierre, J., Gingras, G. (2001), *Perception des professeurs et des étudiants quant à l'utilisation et l'impact des TIC à l'École polytechnique de Montréal*, Département de mathématiques et de génie industriel, École polytechnique de Montréal, 60 p.
- Oriol, M. D., Tumulty, G., & Snyder, K. (2010). Cognitive Apprenticeship as a Framework for Teaching Online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 210-217.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13. n° 4, pp. 49-81.

Axe 4 : Evaluation et nouveaux apports des sciences cognitives

Symposium 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 : Agnès Gouzien-Desbiens & Natacha Duroisin***

**Université Charles de Gaulle Lille 3, 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 (1^{ère} 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, Agnès 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, UFR Psychologie, Laboratoire PSITEC, France

**CHU-CIC Lille, France

***École d'application, Trulin-Samain Lille, France

Mots-clés : progression mathématique, estimation numérique, sens du nombre, réussite scolaire

En psychologie du développement et de l'éducation, de nombreuses expériences d'entraînement ont déjà été réalisées pour améliorer les habiletés mathématiques (Thevenot et Masson, 2013). Toutefois la plupart de ces recherches sont limitées, dans le temps et aux effets des processus spécifiques entraînés. De plus, les apports de ces travaux n'ont jamais été intégrés dans un programme d'enseignement global des mathématiques. De même, pour la didactique des mathématiques, rares, voire quasi-inexistantes, sont les recherches fondées sur l'étude des effets de l'ensemble d'un curriculum.

La présente recherche vise, pour la première fois en France, à étudier à grande échelle les effets d'une nouvelle progression mathématique en CP fondée sur les apports de la psychologie du développement, des neurosciences et de la didactique des mathématiques. Cette progression, intitulée *Arithmétique et Compréhension à l'Ecole élémentaire* (ACE), coordonne les activités mathématiques proposées au CP dans quatre directions.

La première est celle du développement de l'estimation et des représentations analogiques approximatives qui sollicite, chez les élèves, le sens du nombre et du calcul (Dehaene, 2010 ; Fayol, 2013). La mise en correspondance répétée des représentations analogiques avec les représentations symboliques des nombres et des signes arithmétiques permet des calculs arithmétiques « sensés » (par exemple, une soustraction dans N ne peut accroître le plus grand opérande) et accompagne la réussite des apprentissages mathématiques (Vilette, 2008 ; 2016).

La seconde direction consiste notamment à privilégier l'apprentissage conceptuel de la composition-décomposition des nombres (Ma, 2010). Pour cela, les élèves apprennent en particulier à manipuler divers systèmes de représentation et d'écritures symboliques (par exemple, dans la comparaison de $3 + 4$ et 6 , ou de $3 + 4 + 2$ et $5 + 2 + 4$, etc.) au sein de situations évolutives sur une longue durée (Brousseau, 1998 ; Sensevy et al. 2015).

La troisième direction concerne la résolution de problèmes à énoncé verbal, où l'accent est mis sur l'analyse des propriétés et relations des objets de la situation et sur les possibilités de recodage sémantique d'une situation-problème donnée vers un codage plus abstrait et général (Sander et Richard, 2005 ; Sander, 2008 ; 2012). Le recodage sémantique réfère à la manière dont l'élève est susceptible de dépasser une compréhension spontanée de l'énoncé d'un problème fondée sur ses seules

connaissances quotidiennes pour développer de nouvelles conceptions mathématiquement plus pertinentes et conformes aux objectifs de l'enseignement (Sander, 2012, 2016 ; Gamo, Sander et Richard, 2010 ; Richard et Sander, 2015).

Impliquée dans chacune des trois autres, qui contribuent également à la développer, la quatrième direction renvoie à la nécessité d'une pratique quasi-quotidienne du calcul mental qui consolide les connaissances déclaratives et automatise les connaissances procédurales (Fischer, 1998). La quantité de répétitions étant le facteur principal de la mémorisation en calcul (Fischer, 2012), cette pratique intense compense la tendance robuste d'un entraînement moins systématique à la technique opératoire posée et encourage la réactivation des faits numériques, ainsi que l'exercice des procédures (Charron, Fischer et Meljac, 2008).

Toutes les activités de la progression ACE ont été implémentées dans quatre domaines dont la mise en œuvre est coordonnée en situation d'apprentissage. Par exemple, pour l'apprentissage de la soustraction, cette coordination implique : la désignation approximative du résultat d'une soustraction sur une ligne numérique (domaine Estimation) ; l'usage d'une technique de composition/décomposition en appui sur des systèmes de représentations (domaine Situation) ; l'usage d'un système de représentation de la soustraction (domaine Résolution de problèmes) dans un autre système de représentation (par exemple domaine Situation) ; l'appel à une procédure de calcul mental automatisée (domaine Calcul mental) pour résoudre mentalement un problème de calcul (Résolution de problèmes).

L'ensemble de la progression est disponible pour les professeurs dans une version papier et se trouve mis en ligne sur le site de la recherche (<http://python.espe-bretagne.fr/ace/>), qui offre également un forum d'échanges et d'accompagnement. Un aspect fondamental de la recherche ACE est en effet qu'elle confère aux professeurs, après une formation initiale spécifique à la mise en œuvre de la progression, un rôle d'acteur de la recherche-expérimentation qui peut s'exprimer à la fois sur le forum du site de la recherche, au sein d'une liste de diffusion, au cours d'animations régulières, et au sein d'un stage bilan-perspectives organisé en fin d'année scolaire. La recherche fonctionne ainsi largement sur le modèle d'une *ingénierie coopérative* (Sensevy, 2017 ; Joffredo-Le Brun et al., 2017).

La progression est conçue dans l'objectif de permettre à tous les élèves de progresser et de profiter plus particulièrement aux élèves défavorisés. Il est attendu que les classes expérimentales dans lesquelles sont mises en œuvre la progression ACE puissent favoriser la réussite des apprentissages mathématiques (comparativement à des classes contrôles). Dans cette communication, nous allons nous centrer sur une partie des résultats de la recherche ACE (Vilette et al., en révision) à partir desquels nous pouvons comparer les effets de progression ACE avec ou sans activité basée sur l'estimation et le sens du nombre (Meyer et al., 2014, 2017). L'objectif est de démontrer la pertinence d'un enseignement des mathématiques qui s'appuie sur l'estimation numérique et le sens des nombres et, partant, sur les fondements préverbaux du nombre et du calcul (Dehaene, 1997, 2010).

Six classes expérimentales du secteur ordinaire (N=133) ont mis en œuvre la progression ACE dans sa globalité, c'est-à-dire avec l'ensemble des activités fondées sur les quatre directions définies plus haut. Dans ces classes expérimentales, les activités d'estimation sont notamment exercées 45 minutes par semaine durant toute l'année avec un outil spécifique : le logiciel Estimateur. Ce logiciel d'entraînement vise à donner du sens aux représentations symboliques en mettant en correspondance les nombres écrits avec leurs grandeurs numériques non symbolique (Vilette, 2016). Les apprentissages arithmétiques sont ainsi réalisés en liaison étroite avec le sens intuitif des nombres et du calcul.

Les effets observés dans les classes de ce groupe expérimental (E) ont été comparés ici avec deux groupes témoins. Le premier groupe témoin (T1) est constitué de 4 classes ordinaires (N=90) qui ont

expérimenté partiellement la progression ACE sans entraînement particulier au sens du nombre et à l'estimation numérique. En dehors de l'entraînement hebdomadaire avec l'Estimateur, toutes les autres activités de la progression ACE ont été réalisées (voire même renforcées du fait de l'absence d'entraînement spécifique à l'estimation numérique). Un 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) qui est totalement différente dans ces principes comme dans son application de la progression ACE. Une évaluation des performances mathématiques est réalisée en début et fin d'année scolaire dans les trois groupes.

Les résultats des analyses statistiques (cf. figure 1) 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.

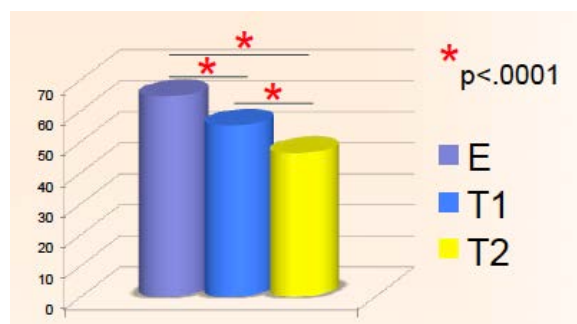


Figure 1 : Moyenne des scores au post-test

(Les groupes E, T1 et T2 ont des performances comparables au pré-test)

L'effet de l'enseignement ACE (E) qui contient l'entraînement à l'estimation numérique est :

- de moyenne ampleur ($d=0,44$) comparativement à l'enseignant ACE sans entraînement à l'estimation numérique (T1);
- de grande ampleur ($d=0,88$) relativement à un enseignement classique (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). Ces résultats soulèvent un certain nombre d'implications pédagogiques qui pourront être discutées.

Bibliographie

Dehaene, S. (2010). La bosse des maths. Paris : Odile Jacob.

Fayol, M. (2013). L'acquisition du nombre. Paris : PUF.

Fischer, J.-P. (1998). La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un « passage du cinq » au CP. *Revue Française de Pédagogie*, n°122, 99-111.

Fischer J.-P. (2012). Que sont nos tables devenues ?, *Psychologie & Education*, 4, 97-109.

- Gamo S., Sander E., & Richard J.-F. (2010). Transfer of strategies by semantic recoding in arithmetic problem solving. *Learning and Instruction*, 20, 400–410.
- Vilette B. (2008). Le comptage et la construction de la ligne numérique mentale chez l'enfant. In « Constructivisme et Education » : Construction Intra/intersubjective des Connaissances et du sujet Connaissant. Genève : Editions du SRED, p.55-63.
- Vilette B. (2016). Effets d'entraînements basés sur l'estimation numérique auprès d'enfants avec une dyscalculie ou des troubles du calcul. *Développements*, 20-21, 57-77.
- Sander E. (2008). Les connaissances naïves en mathématiques. In J. Lautrey, S. Rémi-Giraud, E. Sander, & A. Tiberghien (Eds.), *Les Connaissances Naïves*. Paris : Armand Colin, p.57-102.
- Charron C., Fischer J.-P., & Meljac C. (2008). Arithmetic after school : How do adults' mental arithmetic abilities evolve with age ? *Research in the Schools*, 15(1), 9–26.
- Sander E. (2012). Analogie et transfert de connaissances : une perspective cognitive et développementale. In F. Darbellay (Ed.), *La Circulation Des Savoirs : Interdisciplinarité, Concepts Nomades, Analogies, Métaphores* (pp. 149–170). Bern : Peter Lang.
- Sander, E. (2016). Enjeux sémantiques pour les apprentissages arithmétiques. *Bulletin de Psychologie*, 69(6), 463-469.
- Sander, E., & Richard, J.-F. (2005). Analogy and transfer : encoding the problem at the right level of abstraction. In *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Stresa, Italy (pp. 1925–1930).
- Sensevy G. (2011). Le sens du savoir. *Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Paris : De Boeck.
- Meyer, S., Vilette, B., Hild, M., Sander, E., Le Brun, S. & Sensevy, G. (2014). Teaching mathematics in Primary School : effect of a learning program requesting numerical estimation. 28th International Congress of Applied Psychology, 08-13 July 2014, Paris, France.
- Meyer, S. & Vilette, B. (2017). Peut-on améliorer l'apprentissage des mathématiques au primaire avec des activités basées sur l'estimation numérique ? Poster présenté au 10ième Colloque RIPSYPDEVE, 15-16 juin 2017, Université d'Aix-Marseille, France.
- Vilette, B., Fischer, J.P., Sander, E., Sensevy, G., Quilio, S. & Richard, J.F. (en révision). Peut-on améliorer l'enseignement de l'arithmétique au CP ? Une première expérience encourageante, *Revue Française de Pédagogie*.
- Sensevy, G. (2017). Le collectif en didactique. Quelques remarques. In Y. Matheron & G. Gueudet (Eds). *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. Actes de la XVIIIe École d'été de didactique des mathématiques* (pp. 223-253). Grenoble : La Pensée Sauvage, p.223-253.
- Sensevy, G., Quilio, S., & Mercier, A. (2015). Arithmetic and Comprehension at Elementary School. *ICMI 23 Proceedings*, Macao, Juin 2015.
- Thévenot C. & Masson S. (2013). Améliorer les compétences numériques. *ANAE : Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 182-188.
- Joffredo-Lebrun, S., Moremmato, M., Sensevy, G. & Quillo, S. (2017). Cooperative Engineering as a Joint Action. *European Educational Research Journal*, à paraître.
- Ma, L. (2010). *Knowing and teaching elementary mathematics : teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. New York : Routledge.
- Richard, J-F. & Sander, E. (2015). Quelles relations établir entre la résolution de problèmes et l'introduction des opérations et de leurs propriétés ? Faut-il systématiquement relier les enseignements à des situations de la vie réelle ou concevoir des situations ad hoc ? Rapport technique pour la conférence de consensus « Nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire » CNESCO, novembre 2015.

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, Service méthodologie et formation, Belgique et Université de Lille, Laboratoire PSITEC, UFR Psychologie, France

**Université de Lille, Laboratoire PSITEC, UFR Psychologie, France

Mots-clés : mathématiques, décentration, sciences cognitives, apprentissages scolaires, jeu, enseignement ordinaire, enseignement spécialisé, psychologie du développement

L'acquisition des compétences spatiales est essentielle pour tout être humain aussi bien dans la vie quotidienne que dans la vie scolaire/académique et professionnelle. Plusieurs recherches ont, en effet, démontré que la maîtrise des habiletés spatiales est un indicateur de succès dans plusieurs domaines tels que les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (Newcombe, 2013 ; Wai et al., 2009). Parmi les habiletés spatiales les plus sollicitées, on peut citer : la visualisation spatiale, la rotation mentale et la décentration. En mathématiques notamment, la décentration se définit comme étant la capacité de différencier et de se représenter mentalement le point de vue d'autrui (Beaudichon & Bideaud, 1979). Quand est évaluée cette habileté de décentration, que ce soit lors d'évaluations externes ou lors d'exercices réalisés en laboratoire, force est de remarquer que celle-ci est difficilement acquise durant l'enseignement primaire et reste, dans l'enseignement secondaire, problématique pour un nombre non négligeable d'élèves (Duroisin, 2015 ; Duroisin & Demeuse, 2016).

Étant donné ces difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, un dispositif de remédiation a été créé. Celui-ci consiste en une situation d'apprentissage basée sur l'adaptation du jeu AnimoDéclic®. Visant la mise en œuvre de l'habileté de décentration chez les enfants issus de l'enseignement ordinaire et adolescents issus de l'enseignement spécialisé, les deux objectifs assignés à cette étude sont : 1) l'identification et l'analyse des stratégies d'autorégulation mises en œuvre dans des contextes éducatifs différents (utilisation de la grille d'analyse des stratégies d'autorégulation de Nader-Grosbois de 2007) et 2) la mesure de l'effet de l'adaptation du jeu AnimoDéclic® sur les performances liées à la capacité de décentration des élèves. En se centrant exclusivement sur ce second objectif, les auteurs de cette communication détailleront, dans un premier temps, le dispositif en question 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, ils présenteront et discuteront les résultats de recherche.

Pour cette expérimentation, les participants sont issus de trois établissements scolaires de la ville de Tournai (Belgique francophone). L'échantillon de base se compose de 36 élèves. Parmi ceux-ci, 16 élèves présentent une déficience intellectuelle légère à modérée dont l'âge chronologique moyen est de 15,3 ans ($\sigma=1,9$) et l'âge mental moyen est de 8,38 ans ($\sigma=1,41$). Ces adolescents sont scolarisés dans l'enseignement secondaire spécialisé et constituent le groupe expérimental. Vingt autres élèves sont issus de l'enseignement primaire ordinaire. Ils ont un âge chronologique moyen de 9,31 ans ($\sigma=0,4$) et un âge mental moyen de 9,19 ans ($\sigma=1,05$). Ces élèves constituent le groupe contrôle.

Le jeu AnimoDéclic® a été adapté pour correspondre aux publics ciblés par cette étude. Le but du jeu reste inchangé : gardiens et animaux du zoo ont joué aux photographes. Il faut donc retrouver qui a pris les photos des animaux. La séance de jeu est proposée au groupe contrôle et au groupe expérimental selon les mêmes modalités. La séance de jeu compte cinq parties.

Dans le but d'évaluer le niveau de décentration des élèves avant et après avoir joué au jeu présenté, un livret de passation comprenant trois exercices est proposé aux élèves. Le premier exercice évalue la compréhension des notions d'avant et d'arrière-plan et la capacité de l'élève à situer des éléments les uns par rapport aux autres à partir d'une description donnée. Le deuxième exercice évalue la capacité de l'élève à associer à une photographie prise à l'intérieur de la maquette d'une chambre, la position réelle du photographe dans la maquette et la direction prise par ce dernier pour prendre la photo. Pour terminer, le troisième exercice demande aux élèves d'associer diverses photos d'objets, situés sur une table, au bon photographe. Les consignes des exercices ont été revues selon la méthode FALC (UNAPEI, 2009) afin de les rendre « faciles à lire et à comprendre ».

Les comparaisons intergroupes des scores au pré-test permettent de mettre en évidence des différences de performances à l'avantage des élèves constituant le groupe contrôle pour l'exercice 3 ($p = .021$). Concernant le post-test, une différence est marquée entre les deux groupes, en faveur du groupe contrôle, en ce qui concerne l'exercice 2 ($p = .035$). Même si les résultats n'ont pas été confirmés statistiquement ($p = .08$), on remarque que le groupe expérimental a amélioré ses résultats à l'exercice 3 du post-test. Ce même groupe a également obtenu de meilleures performances pour les exercices 1 et 2 du pré-test par rapport au post-test. Les performances du groupe contrôle se sont, quant à elles, significativement améliorées entre le pré-test et le post-test pour l'exercice 2 ($p = .012$).

Outre la mise en évidence des différences de performances entre les deux groupes, les résultats obtenus 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 Gouzien-Desbiens

Université Charles de Gaulle Lille 3, Lab. PSITEC (Psychologie, Interactions, Temps, Emotions, Cognition), ESPE LNF, France

Mots-clés : remédiation cognitive, fonctions exécutives, difficultés et troubles d'apprentissage

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 graves en orthographe issus des classes du CE1 au CM2 (2^{ème} à 5^{ème} primaire) d'un même groupe scolaire et scolarisés en internat de semaine, montre l'impact de deux fonctions exécutives, l'attention et la mémoire de travail, dans l'évaluation et la remédiation de l'orthographe. On connaît leur implication chez les sujets dyslexiques-dysorthographiques (Fayol, Largy et Lemaire, 1994, Fayol, 2010) mais moins chez les sujets tout-venants en difficultés scolaires. Selon Engel (2002), la capacité de mémoire de travail conditionne la performance dans toute tâche compromettant le maintien actif de la représentation du but à atteindre. Cette capacité de mémoire de travail représenterait surtout la capacité des personnes à « contrôler leur attention afin de maintenir à leur esprit essentiellement une seule représentation, le but de la tâche à effectuer », *ibid*. Notre recherche montre notamment que la mise en place d'une grille d'autocorrection (permettant d'alléger la mémoire de travail en dissociant la retranscription de l'application successive des règles syntaxiques) a pu effectivement améliorer les performances en orthographe (diminution d'environ 4 erreurs après une seule relecture), les sujets ne savent pas mobiliser spontanément leurs stratégies orthographiques mais peuvent le faire en fractionnant la charge mentale. De même, une information sur les conditions favorables à un sommeil réparateur suivie d'une contractualisation auprès des élèves (et de leur famille) a pu améliorer l'attention et les performances scolaires en orthographe. On relève une réduction de 0,5 à 1,2 du sentiment de fatigue le matin entre la semaine 1 (sans information) et la semaine 2, une réduction d'environ une activité excitante (non calme) la 2^{ème} semaine relativement à la première, les enfants ayant essayé d'appliquer (le week-end) les propositions vues en classe. Néanmoins, les heures de lever le week-end ne semblent pas que du seul fait des enfants : certains doivent être levés tôt pour arriver en classe le lundi matin, d'autres doivent suivre leur famille dans leurs activités professionnelles certains week-ends. On relève aussi une réduction de la désynchronisation du week-end de 5 à 30 minutes par élève, une réduction du nombre d'éléments perturbateurs du sommeil, et une amélioration de la mobilisation des processus attentionnels de 18% lors d'une tâche de barrage. Si la désynchronisation et des habitudes retardant le coucher des élèves sont en effet connues sur la dégradation des performances attentionnelles et scolaires (par exemple Leconte, 2011), peu d'études montrent comment réhabiliter ces dernières. Au plus tard en fin d'année pour l'ensemble des élèves, leur niveau attentionnel et orthographique sont revenus dans la norme de leur âge. L'intégration des fonctions exécutives a donc permis ici d'identifier plus précisément l'origine des difficultés des élèves. Les fonctions exécutives, successivement entraînées, et l'analyse en situation 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, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation, France

Mots-clés : neurosciences, accompagnement personnalisé au lycée, formation des enseignants

L'accompagnement personnalisé est un enseignement de 2h hebdomadaire (circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010 MEN - DGESCO A1-3) mis en place dans les lycées depuis 2010 en France, dès la classe de seconde. Il doit permettre aux élèves de s'intégrer dans leur nouvel environnement, de développer leur autonomie, de réfléchir à leur orientation et de se préparer à la poursuite de leur cursus. 3 axes s'articulent dans cet enseignement, des apports méthodologiques, de l'approfondissement et du renforcement disciplinaire ainsi que de l'orientation professionnelle. Dans ce cadre et pour diversifier les approches et améliorer l'apprentissage des élèves, un lycée de Nouvelle-Calédonie a sollicité l'ESPE de l'UNC afin de développer un contenu spécifique pour renforcer l'axe méthodologique en utilisant une approche innovante par les neurosciences. L'hypothèse étant qu'une meilleure connaissance du cerveau et de son fonctionnement favoriserait l'apprentissage des élèves mais aussi leur autonomie. L'objectif est de former des enseignants capables d'analyser leur pratique, de « réfléchir », d'innover et de produire collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens (Feyfant, 2013) en les initiant à des concepts simples issus des neurosciences puis de les suivre dans la mise en place d'outils pertinents et adaptés pour leurs élèves. Ainsi le laboratoire de recherche en éducation s'est proposé de mettre en place une recherche collaborative (Vinatier & Morisette, 2015), de créer un dispositif de formation, d'en évaluer son impact sur le développement de compétences professionnelles et de mesurer les effets sur la réussite éducative des élèves sur deux années consécutives.

Les enseignants du lycée ont été formés et suivis tout au long du dispositif par les formateurs de l'ESPE. Un comité de pilotage composé de membres formateurs à l'ESPE et de membres de l'administration du lycée, a permis à la fois de gérer les aspects techniques et matériel du dispositif mais aussi de le réguler sur la durée. Une première phase de formation se base sur de l'observation des pratiques professionnelles initiales des enseignants et les outils déjà élaborés dans cet enseignement d'AP. Une seconde phase sur la formation des enseignants pendant 4 jours soit 24h de formation, au travers de contenus en neurosciences et d'ateliers afin d'élaborer les outils qui seront utilisés avec les élèves. 4 thématiques sont abordées : apprendre à apprendre, apprendre à se concentrer, apprendre à mémoriser, apprendre à mettre en œuvre des stratégies. La troisième période est la finalisation des outils par l'équipe enseignante et l'harmonisation des approches, elle est associée à un suivi de la part des formateurs sur des temps de pause hebdomadaire. La quatrième phase consiste en la mise en œuvre devant les élèves de ces outils et apports en neurosciences sur une durée de 6 semaines soit 12h d'enseignement élève. Pendant cette phase, un suivi d'analyse de pratique par les formateurs de l'ESPE a eu lieu, les séances ont été filmées et analysées. Une dernière et cinquième phase de réflexion avec l'équipe a porté sur le ressenti du projet et de sa mise en place.

En 2016, 7 des 11 classes de seconde d'environ 30 élèves, ont ainsi bénéficié du dispositif neurosciences et 4 ont servi de classes témoin en recevant l'enseignement précédemment dispensé. L'évaluation la première année s'est faite pour les élèves par un questionnaire basé sur « l'Echelle multidimensionnelle d'Efficacité Scolaire Perçue » (MSPPSE, Bandura, 1990, traduite et validée, Dietrich et Mikolajczyk, 2010) associé à une analyse des résultats scolaires (logiciel scolaire pronote) et un questionnaire de satisfaction. De même, l'impact du dispositif pour les enseignants s'est fait par un questionnaire basé sur « l'Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants » (TSES de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) associé à une analyse des séances de classe filmées. Une réorientation de l'évaluation du dispositif a eu lieu la deuxième année (2017), les outils d'évaluation utilisés n'étant pas complètement efficaces par rapport à nos attentes. Ainsi, les questionnaires à destination des enseignants ont été revus et basés sur l'évaluation de l'efficacité d'une formation (GERARD, F.-M. (2003)) qui permettent d'une part, de mesurer l'impact d'un dispositif de formation avec comme indicateurs la pertinence, l'efficacité et le transfert et d'autre part de répondre à nos questions.

Les résultats de l'année 2017 sont encore en cours d'analyse mais ont porté sur l'ensemble des classes de seconde (10 classes). En ce qui concerne les résultats de l'année 2016, il en ressort que le dispositif reste globalement efficace pour la réussite des élèves. En effet 61% d'entre eux jugent que ce dispositif les a aidés dans leur année et 69% le conseillent aux futurs élèves de seconde.

Les résultats globalement positifs peuvent aussi s'expliquer par une vraie appétence des élèves pour ce qui concerne le cerveau, son fonctionnement et la connaissance de soi. Ces approches passionnent les élèves et, même si les contenus sont simples et basés sur du bon sens, l'entrée neurosciences stimule leur curiosité et leur intérêt. Le même constat est fait du côté des enseignants qui pensent que cette approche métacognitive neuroscientifique est un plus en méthodologie de l'AP.

Néanmoins, les premières analyses montrent un certain nombre de limites dans le dispositif tant dans sa mise œuvre que dans son évaluation. Le double niveau de transmission entraîne une perte du contenu notionnel en neurosciences, les enseignants n'étant pas des spécialistes de ce champ disciplinaire, la transmission efficace de concepts même simples, nécessite leur parfaite appropriation par les enseignants et surtout la certitude de cette maîtrise. Enfin, la poursuite en 2018, du dispositif avec le même élan sans l'équipe encadrante de formateurs de l'ESPE n'est pas garantie. En effet l'impulsion de la nouveauté, le sentiment d'être encadré par des experts et la dimension collaborative, stimulent ce genre de dispositif. On peut craindre ainsi une répercussion sur l'enthousiasme des élèves. Cette expérimentation montre qu'un dispositif basé sur les neurosciences permet aux élèves de gagner en autonomie et les aide à mieux appréhender leur scolarité. Ce type de dispositif est pertinent tant du côté des élèves que de l'équipe enseignante en permettant une émulation de celle-ci et du travail collaboratif.

Références bibliographiques

- De Stercke, J. Temperman, G. de Lièvre, B. Laroque, J. (2014). Echelle de sentiment d'efficacité des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sens of Efficacy Scale (TSES), Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.
- Feyfant, A. (2013). Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ?. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 85, juin, p. 1-24.
- Dietrich, A., & Mikolajczyk, C. (2009/10). Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en dé- crochage scolaire.

Gérard, F-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. Recherches et publications en management ABSL, 2003.

Gérard, F-M, Braibant, J-M. & Bouvy, T. (2006). Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation. In Communication présentée au 19e Colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg, 2006.

Vinatier, I., Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Carrefours de l'éducation 2015/1 (n° 39), p. 137-170.

Atelier de l'axe 4

Session 2

Atelier A.4.1

L'influence des compétences transversales d'ordre intellectuel sur la réussite de la production écrite (Etude de cas)⁸⁴ (7478)

Farah Nachabe & Scarlet Sarraf***

**Université de Balamand, Liban*

***Université Libanaise, Liban*

Mots-clés : production écrite, compétences transversales, métacognition

La production écrite occupe aujourd'hui une place prépondérante dans la réussite scolaire, personnelle et sociale. En fait, l'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de français langue seconde. Ainsi, les apprenants doivent produire des textes soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles lexicales et syntaxiques, soit pour communiquer avec quelqu'un. C'est pour cette raison que son enseignement est devenu la préoccupation majeure des enseignants. Pour ce faire, il faut s'appuyer, selon le curriculum libanais de la langue française, sur les cinq compétences : compréhension écrite et orale production écrite et orale et la connaissance de la langue. On a choisi dans notre recherche la compétence de la production écrite, parce que les apprenants trouvent souvent des difficultés au niveau de cette compétence à cause ce que les psycholinguistes appellent la « surcharge cognitive ». La plupart des temps les enseignants se sentent impuissants d'aider les apprenants rencontrant des difficultés en situation d'écriture. Alors, ils interviennent ponctuellement pour effectuer souvent un simple relevé des erreurs et une proposition d'exercices. Mais le problème demeure entier : la plupart des apprenants continuent à commettre les mêmes erreurs et les enseignants procèdent de la même façon sans identifier les origines véritables du dysfonctionnement. Cependant, comme le souligne Tardif : « L'enseignement qui met l'accent sur les connaissances déclaratives en espérant des retombées nombreuses dans l'action, c'est- à- dire sur le plan des connaissances procédurales et conditionnelles, ne procure pas aux élèves les bases qui leur permettraient d'agir d'une façon judicieuse et efficace » (Bissonnette, S. et Richard, M., 2001, p.40). C'est alors que les psycholinguistes mettent l'accent sur le processus cognitif mis en jeu pour maîtriser la compétence de l'écrit. Ainsi, ils pensent que : « la rédaction d'un texte est généralement conçue comme **un processus**

⁸⁴ Cette étude a été réalisée en master sous la direction de Dr. Scarlet Sarraf et les résultats seront prolongés en doctorat.

social, stratégique, dirigé par des **buts**, soumis à de multiples **contraintes**, coûteux en **ressources cognitives** et **attentionnelles** qui s'apparente à **un processus de résolution de problème décomposable** en **sous-processus interagissant** selon une certaine **dynamique**. » (Heurley et Ganier, 2002, p.11). Donc, la rédaction d'un texte exige en parallèle la maîtrise des savoirs linguistiques et la mobilisation des opérations mentales (des compétences transversales d'ordre intellectuel) que de nombreux psycholinguistes ont essayé de les exposer dans de différents modèles d'écriture composés de trois sous processus : planification, mise en texte et révision. Pour pouvoir mieux maîtriser ce type de compétences, il faudrait développer la capacité de la mémoire du travail ce qui signifie le stockage temporaire mais non passif de l'information. Cette mémoire assure **le contrôle** responsable de la gestion de ressources mentales favorisée par le transfert. (Piolat, A., 2004). Ainsi, notre étude quantitative a pour but de déceler l'influence du développement de ces compétences (résoudre une situation-problème, traiter les informations, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créative) au cours de la planification sur la réussite de la production écrite dans deux sections d'EB6 (formée chacune de 16 élèves) et ceci dans une école privée au nord du Liban. La méthodologie suivie se répartit en trois phases. Premièrement, il s'agit du pré-test répondant à la consigne : « Ecrivez un conte dont les personnages sont des animaux ». Après la collecte des textes produits par les apprenants, nous avons analysé les erreurs en nous référant à la grille d'évaluation du groupe EVA et divisée en quatre domaines : aspect matériel, pragmatique, morphosyntaxique et sémantique. Les résultats du pré-test sont : La réussite de la tâche est 26 % dans la section 1 où nous avons appliqué les activités, et 28 % dans la section 2. Ensuite, nous avons appliqué dans la section 1 une séquence formée de trois activités ne figurant pas dans le manuel scolaire dans le but de mettre les apprenants face à des situations complexes développant les compétences visées. Pour développer les stratégies cognitives il faut augmenter la capacité du transfert ce qui l'aide à gérer les différentes ressources activées au cours de la tâche de la production écrite. Nous nous sommes basées sur les trois axes du transfert pour préparer les activités de la partie pratique (Barth, 1993). Premier axe : les caractéristiques de la tâche, pour pouvoir faire le transfert l'apprenant doit reconnaître les éléments identiques et différentes entre la tâche exécutée et la tâche réalisée. Un deuxième axe : les caractéristiques des apprenants. C'est-à-dire comprendre plus la dynamique interne du transfert. Il s'agit des techniques et des stratégies que l'apprenant maîtrise pour résoudre la tâche complexe. Troisième axe : L'influence du contexte sur la dynamique de l'acquisition de connaissance et le transfert des apprentissages. Nous avons choisi l'ouvrage (Botton, 50 fiches techniques pour la créativité, 1980) comme référent pour la démarche de chacune des activités appliquées en classe. Ceci parce qu'il détermine les techniques de réflexion et les étapes concises de la recherche d'idées. Les étapes de la recherche d'idées suivent l'ordre suivant : la formulation, l'imprégnation, l'éloignement, le croisement et l'évaluation. Enfin, nous avons effectué le post-test : reposer la même consigne aux apprenants des deux sections dans le but d'établir une comparaison entre les erreurs des textes produits avant et après l'application des activités. Les résultats de l'analyse des données dans la section 1 montrent que la maîtrise des compétences transversales d'ordre intellectuel au cours de la planification ont permis aux apprenants de réussir davantage leurs productions écrites tout en augmentant la capacité du « contrôle » exercée par le scripteur tout au long du processus rédactionnel (55 % acquis, tandis que l'autre section 40 % acquis). En effet, avec l'entraînement à ce type de compétences la qualité du traitement des ressources s'améliore et ces compétences seront stockées dans la mémoire à long terme. Par conséquent, elles se transforment en stratégies métacognitives que les apprenants réinvestissent chaque fois mis face à une situation semblable. Le progrès a eu lieu surtout au niveau sémantique : section 1 26 % pré-test / 71 % post- test,

dans la section 2 : 24 % pré-test/ 48 % post-test. Nous avons remarqué une progression moins importante au niveau des trois autres domaines.

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

Mots-clés : mémoire autobiographique, souvenirs professionnels, développement professionnel, enseignants-débutants

Les publications dans le domaine des sciences cognitives représentent un nombre colossal d'articles, de chapitres ou d'ouvrages ... Néanmoins, l'évaluation des débuts de carrière des enseignants débutants est assez peu investie par ce domaine.

Cette communication vise à présenter les résultats de l'évaluation du développement professionnel d'enseignants débutants. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la définition de l'évaluation proposée par Haji (2012). *Selon cet auteur, « l'évaluation consiste à produire un énoncé d'évaluation par rapport à un objet donné. L'énoncé est formulé en confrontant les attentes exprimées sous forme de critères avec des aspects significatifs du réel saisi sous forme d'indicateurs. »* (Hadj, 2012, p. 117).

L'originalité de cette recherche a été d'investir l'activité cognitive des enseignants afin de rendre compte d'aspects significatifs de leur réel vécu. En effet, la plupart des travaux publiés sur les débuts de carrière de ces acteurs sous regroupés sous le thème de développement professionnel. De tels travaux cherchent à appréhender les évolutions, les transformations qui s'opèrent au sein d'un environnement socio-culturel spécifique et avec lequel les enseignants-stagiaires interagissent. Mais force est de constater que les indicateurs choisis jusqu'alors ont du mal à rendre compte de l'activité cognitive des futurs enseignants. Or, cette activité est dépendante de la façon dont ils intègrent, interagissent avec les différentes dimensions de ce contexte culturel et social. C'est ainsi qu'ils pourront construire des connaissances et des moyens d'actions, pour accroître leur pouvoir d'agir (Clot & Leplat, 2005 ; Pastré et al. 2006 ; Rogalski & Leplat, 2011). Mais comment évaluer ce développement professionnel en prenant en compte les transformations d'un individu historique ? Les travaux en sciences cognitives nous permettent d'appréhender cette dimension socio-historique lors de ce développement professionnel.

La mémoire autobiographique (p.ex., Duval, Eustache, & Piolino, 2007 ; Duval et al., 2007 ; Eustache & Desgranges, 2008 ; Lemogne, Piolino, Jouvent, Allilaire, & Fossati, 2006 ; Piolino, Lamidey, Desgranges, & Eustache, 2007 ; Piolino et al., 2007) se présente comme un indicateur pertinent pour relever un tel défi. En effet, cette mémoire des informations liées à soi (Brewer, 1992) rassemble à la fois des traces d'expériences vécues en lien avec des épisodes importants de notre vie et des connaissances sur nous-mêmes, nos croyances, nos buts, projets, désirs. Cette structure mnésique fonctionne sous le contrôle du soi de travail (Conway & al., 2005 ; 2000 ; 2004). Celui-ci contrôle et organise le présent psychologique des individus en fonction de deux principes : un principe de cohérence et un principe de correspondance. Le principe de correspondance vise à ce que les

représentations en mémoire ne soient pas trop éloignées de la réalité et qu'ainsi l'individu puisse rester connecté au monde qui l'entoure. Le principe de cohérence oriente le processus de mémorisation de façon à ce que les souvenirs correspondent aux buts actuels, croyances, connaissances sémantiques de l'individu. Ainsi c'est au travers des constructions mnésiques élaborées par les jeunes enseignants lors de leurs premières expériences professionnelles que nous choisirons d'appréhender leur développement professionnel.

Dès lors, les deux études présentées ont pour objectif d'évaluer les « aspects significatifs » du vécu de ces futurs professionnels au travers des traces mnésiques construites à partir de ce vécu. Trois indicateurs des souvenirs ont été plus particulièrement étudiés : la connotation qui indique si le souvenir est plutôt associé à expérience positive ou négative, le niveau de spécificité qui est lié au caractère plus ou moins précis et circonscrit dans le temps du souvenir et le contenu du souvenir qui correspond au thème principal de l'expérience à laquelle est associé le souvenir. En ce qui concerne la connotation, deux indicateurs ont été utilisés : la valence du souvenir (souvenir de réussite ou d'échec) et la satisfaction qui lui est associée.

Ces indicateurs nous permettront ainsi de percevoir d'une part, si une première généralisation s'opère sur les souvenirs ce qui traduirait la genèse de connaissances sur soi en tant que professionnel et d'autre part, si la connotation des souvenirs est plutôt positive ce qui témoignerait du désir de se percevoir positivement en tant que professionnel.

Nous avons mené une première étude empirique auprès de 40 enseignants stagiaires. Celle-ci cherchait à appréhender les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignants-stagiaires au début de leur formation initiale. Une première reconstruction des souvenirs semble être à l'œuvre sur les souvenirs d'expériences de réussite. Cette évolution apparaît particulièrement intéressante du point de vue du développement professionnel. En effet, la sémantisation des souvenirs de réussite, en favorisant la construction de croyances d'auto-efficacité élevées (Vanlede et al., 2009), pourrait jeter les bases d'une identité professionnelle positive.

Deux études empiriques ont été conduites. De manière synthétique, ces travaux révèlent que l'étude de la mémoire autobiographique représente un indicateur pertinent pour évaluer le développement professionnel des enseignants débutants. Plus précisément, nos travaux mettent en évidence certains invariants caractéristiques 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 sociocognitifs sous-jacents semblent concourir au développement professionnel, et notamment à l'identité des enseignants-débutants. Les souvenirs professionnels positifs, en participant à la construction de connaissances sur soi positives, conduiraient à un développement professionnel harmonieux alors qu'un ensemble de souvenirs professionnels négatifs déterminerait des croyances sur soi négatives et engagerait un développement professionnel plus problématique.

En somme, il apparaît que les travaux menés en sciences cognitives représentent une véritable mine de pistes théoriques novatrices pour investiguer nos questions de recherche dans le domaine de l'évaluation.

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

Mots-clés : RàPC, la chimie des solutions, enseignement de méthodes, dosage par titrage

Le projet AMBRE (Guin-Duclosson, Jean-Daubias et Nogry ; 2002) (Apprentissage de Méthodes Basé sur le Raisonnement à partir de l'Expérience) est une étude pluridisciplinaire dont l'objectif est de concevoir des environnements d'apprentissage s'appuyant sur les étapes du cycle du Raisonnement à Partir de Cas (RàPC) pour guider l'acquisition de méthodes. Les fondateurs de ce projet supposent que l'utilisation du RàPC peut induire chez l'apprenant des classes de problèmes et des outils de résolutions et ainsi améliorer ses performances.

Dans ce travail, nous proposons de vérifier cette hypothèse en faisant d'évaluer l'impact du RàPC pour l'apprentissage des méthodes de la chimie de solutions avant la conception de notre EIAH dans son ensemble car cette discipline est reconnue un peu difficile par les élèves : les concepts sont nombreux, complexes et souvent intuitifs. Même les bons élèves peuvent avoir des idées bien ancrées dans leurs structures cognitives, qui sont incorrectes selon la théorie scientifique acceptée (Driver et Easley, 1978).

Dans le cadre de cette première évaluation, deux hypothèses ont été testées :

- l'utilisation du RàPC facilite l'induction de catégories de problèmes,
- l'utilisation du RàPC améliore les performances de l'apprenant en résolution de problèmes.

L'expérimentation, effectuée avec 40 élèves de la deuxième année du baccalauréat marocain, ils sont répartis aléatoirement en deux groupe, le premier nommé groupe test et le deuxième groupe contrôle, a eu lieu en classe afin de respecter des conditions réelles d'utilisation. Cette expérience a été intégrée au cours comme séance de révision au dosage par titrage avant l'examen national du baccalauréat.

Principe de l'expérience

Cette première évaluation est une étude comparative de l'utilisation de deux maquettes. La première maquette guide la résolution selon le principe d'Ambre ; elle intègre donc le paradigme de RàPC, destinée au groupe test. La seconde maquette propose une résolution simple des mêmes exercices dans le même environnement, mais sans guidage spécifique : les étapes du RàPC sont absentes, destinée au groupe contrôle.

Avant et après l'entraînement sur la maquette, les apprenants des deux groupes résolvent deux tâches papier- crayon :

- Une tâche de résolution d'exercices permettant de mesurer les performances des apprenants
- Une tâche de catégorisation de problèmes permettant d'observer la manière dont ils classifient les problèmes (classement les exercices suivant la similarité de leur résolution).

Les tâches proposées en pré-test et en post-test de chaque groupe ont été analysées et comparées. Les résultats obtenus montrent 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)

Symposium 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.

Texte de cadrage

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, 2008). 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, Education, Culture, Cognition and Society (ECCS), Lifelong Learning and Guidance (LLLG), Luxembourg

Mots-clés : pilotage du système éducatif, développement des écoles, qualité scolaire

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 issue de

travaux antérieurs⁸⁵. L'originalité de la typologie 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. Le tableau 1 présente cette classification idéal-typique des politiques de responsabilisation et de reddition de compte des établissements scolaires. A titre de concrétisation, nous avons essayé de classer dans cette typologie les différents systèmes scolaires étudiés, mais il convient de rappeler que les systèmes éducatifs se caractérisent souvent par des formes et des logiques hybrides.

Tableau 1: Logiques de régulation des établissements scolaires

Logique de responsabilisation	Reddition de compte via évaluation externe	Soutien externe	Logiques de régulation des établissements scolaires	Exemples de systèmes éducatifs
Interne	Douce	Faible à modéré	Régulation interne douce avec soutien faible à modéré	Belgique francophone France
		Fort	Régulation interne douce avec soutien fort	Luxembourg
	Dure	Faible à modéré	Régulation interne dure avec soutien faible à modéré	
		Fort	Régulation interne dure avec soutien fort	
Interne et externe	Douce	Faible à modéré	Régulation interne/externe douce avec soutien faible à modéré	
		Fort	Régulation interne/externe douce avec soutien fort	Allemagne Québec
	Dure	Faible à modéré	Régulation interne/externe dure avec soutien faible à modéré	Pays-Bas Suède
		Fort	Régulation interne/externe dure avec soutien fort	Angleterre

Par rapport au premier objectif de l'étude, des données ont été collectées au travers de focus groups et d'un questionnaire en ligne. Neuf focus groups ont été organisés : deux avec des présidents de comité d'école⁸⁶, deux avec des instituteurs-ressources (IR)⁸⁷, trois avec des membres de l'ADQS⁸⁸, un avec des membres de l'IFEN⁸⁹ et un avec des membres du Service ministériel de l'enseignement

⁸⁵ Voir Maroy & Voisin, 2014 ; Mons & Dupriez, 2010.

⁸⁶ Dans les écoles fondamentales au Luxembourg, il n'existe pas de poste de direction. Les écoles sont administrées par les communes et par un comité d'école constitué par des membres du personnel élus par leurs pairs.

⁸⁷ L'instituteur ressource est une fonction créée par la loi scolaire de 2009. Il s'agit d'un instituteur qui a acquis des connaissances, dans un domaine particulier des sciences de l'éducation, par l'expérience et la formation et qui est attaché à un arrondissement inspectoral. L'instituteur ressource a notamment pour mission de soutenir les enseignants dans leurs projets, individuellement ou au niveau d'une école.

⁸⁸ Agence (ministérielle) pour le développement de la qualité scolaire.

⁸⁹ Institut de Formation de l'Education Nationale.

fondamental. Pour le questionnaire en ligne, les présidents et les membres des comités des 156 écoles ont été sollicités. Le retour était de 330 répondants.

Les entretiens de groupe ont mis en évidence que l'accompagnement offert au Luxembourg au moment de l'étude était proposé par quatre types d'acteurs différents (inspecteurs, instituteurs-ressources, IFEN et ADQS). Cette multiplicité d'acteurs aurait pu se justifier si chacun avait eu des responsabilités et des champs d'interventions bien circonscrits, mais ce n'était visiblement pas le cas. Il est même apparu que certains intervenants avaient une vision tronquée de l'action des autres. Les intervenants de l'accompagnement semblaient par ailleurs unanimes pour dire que l'outil PRS⁹⁰, surtout dans sa première édition (2011-2014), n'avait pas vraiment rempli sa fonction de responsabilisation et de développement des écoles. Dans beaucoup de cas, les PRS formulés étaient superficiels ou réalisés pro forma, ou étaient le produit de l'ADQS plutôt que des écoles concernées. La situation a été jugée meilleure avec le second PRS. Une difficulté majeure pointée était celle de clarifier avec les écoles la différence qui existait entre les demandes formulées et les besoins réels des contextes scolaires. Les membres de l'ADQS constataient en effet souvent que les demandes étaient bien éloignées des besoins réels des écoles et que ces dernières éprouvaient de réelles difficultés à analyser leur situation. Nos interlocuteurs ont relevé aussi à plusieurs reprises que certaines écoles éprouvaient de réelles difficultés à lire et à comprendre les données du rapport école, notamment celles qui sont présentées sous une forme plus élaborée que l'histogramme classique (p.ex. : boxplot, score bruts et nets, graphique de densité, ...). Dans certaines écoles, ce rapport n'aurait même pas été distribué par le président aux enseignants. Il y avait dès lors un besoin marqué pour accompagner les écoles dans la lecture, la compréhension et l'utilisation de ces données. D'autres difficultés et besoins évoqués par les différents intervenants concernaient l'adhésion et l'implication très variables au sein des écoles du corps enseignant vis-à-vis du PRS, l'accompagnement très inégal des PRS par le tandem inspecteur-IR selon l'arrondissement considéré, les ressources humaines limitées de l'ADQS pour traiter de manière approfondie l'ensemble des demandes de soutien ou d'accompagnement qui lui parviennent et les manques de vision commune, de communication et de coordination internes au Ministère et à ses entités. Dans l'enquête par questionnaire, les présidents et les membres de comités d'école se sont positionnés par rapport à ce qui se faisait au moment de l'étude en termes de soutien et d'accompagnement du développement scolaire. En dépit de succès locaux et d'une légère amélioration entre le premier et le second PRS, les opportunités offertes en termes d'accompagnement par les IR, par l'inspection et par l'ADQS ne semblent pas avoir été exploitées par une majorité d'écoles. Par contre, dans les écoles où il y a eu intervention, celle-ci semble avoir été perçue comme une plus-value, mais ce dernier constat ne se base que sur un nombre limité de répondants.

Aujourd'hui, la politique de développement de la qualité scolaire au Luxembourg connaît une transformation majeure. Si le pilotage du système scolaire reste principalement basé sur la conduite d'évaluations externes internationales et nationales et sur le développement de la qualité scolaire au travers du plan de réussite scolaire à définir par chaque établissement scolaire (Dierendonck, Kafai, Fischbach, Martin et Ugen, 2015), les fonctions d'inspecteur et d'instituteur-ressource ont été abolies et

⁹⁰ Chaque comité d'école est tenu par la loi de développer un plan de réussite scolaire (PRS). Ce plan, qui porte sur une durée de trois ans, doit favoriser le développement continu de l'établissement. Y sont retenus les objectifs annuels visés par l'école, les actions à engager, les ressources à mobiliser, les échéances à respecter et les modalités d'auto-évaluation envisagées.

de nouvelles fonctions vont progressivement apparaître. La présentation des axes principaux de la réforme en cours sera l'objet central de notre communication.

Références

- Dierendonck, C., Kafai, A., Fischbach, A., Martin, R., & Ugen, S. (2015). Les Épreuves Standardisées : Élément-clé du pilotage du système éducatif luxembourgeois. *Education et Formations* 86-87. Paris.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée/Nouvelle série* (11), 31-58.
- Mons, N., & Dupriez, V. (2012). Les politiques d'accountability : Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche & Formation*, (65), 45-59.

Contribution 2

La validité des résultats d'évaluation à large échelle vue par des enseignants québécois, ontariens et suisses⁹¹ (7705)

Gonzague Yerly

Université de Fribourg et Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse

Mots-clés : évaluation externe des acquis des élèves, validité, enseignants du primaire

Dans la grande majorité des systèmes scolaires, les résultats des élèves à des évaluations externes sont aujourd'hui un des moyens privilégiés pour le pilotage de l'Ecole (Felouzis & Hanhart, 2011). De ce fait, les enseignants sont aujourd'hui confrontés de plus en plus à ces dispositifs d'évaluation standardisée. Il est notamment attendu d'eux qu'ils développent leurs pratiques au regard des résultats de leurs élèves. Toutefois, la littérature montre que les enseignants ne procèdent généralement qu'à des ajustements mineurs, voire symboliques, de leurs pratiques. De plus, si le format et le contenu des tests leur permettent un certain alignement de leurs pratiques sur certains contenus et/ou sur certaines méthodes, les résultats ne seraient que très peu mobilisés par les enseignants (Rosenwajn & Dumay, 2015 ; Yerly, 2017a et b).

L'objectif de cette contribution est de comprendre davantage quelles sont les raisons du faible usage des résultats d'EE par les enseignants. C'est la question de la validité d'un test – concept que nous empruntons pour un temps à la psychométrie – qui a servi à analyser le point de vue des enseignants. Plus précisément, nous nous inspirons du concept de « validité unifiée » de Messick (1989). Selon ce dernier, la validité d'un test n'est pas seulement à considérer quant à la qualité de la mesure, mais aussi quant à ses implications pratiques et à ses conséquences sociales. Ainsi, trois questions ont guidé notre analyse du regard des enseignants : Les résultats d'EE sont-ils une mesure pertinente des acquis des élèves (*meaningfulness*) ? Les résultats d'EE permettent-ils des implications pratiques (*usefulness*) ? Les résultats d'EE ont-ils des conséquences sociales (*appropriateness*) ?

L'un des intérêts de l'étude est de comparer ce phénomène dans trois contextes scolaires bien distincts quant à leurs politiques de gouvernance par les résultats (Maroy & Voisin, 2014). Nous présentons une

⁹¹ Cette recherche a été soutenue financièrement par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (FNS), projet (P2FRP1_161705).

analyse du regard d'enseignants du primaire issus d'un conseil scolaire de l'Ontario (N=14), d'une commission scolaire du Québec (N=11) et d'un canton de Suisse (N=16). L'évaluation externe prend une place importante dans ces trois juridictions, toutefois leurs dispositifs se différencient surtout quant à l'usage fait des résultats (i.e. finalités, conséquences, suivi, publication).

Méthodologie

Notre étude suit une approche qualitative et compréhensive. Les données sont issues d'un projet de recherche plus large⁹² portant sur l'impact des politiques de gouvernance par les résultats sur les pratiques des enseignants. Nous avons interrogé les 41 enseignants à l'aide du même guide d'entretien semi-directif. Les entretiens ont été intégralement retranscrits, puis traités pour mener une analyse de contenu en trois étapes : analyse de chaque enseignant, analyse de chaque contexte, analyse croisée. Notre analyse est « semi inductive ». Nos constats émergent des données recueillies sans hypothèses *a priori* mais avec l'aide du modèle de « validité unifiée d'un test » de Messick (1989). Pour ce faire, une grille catégorielle a servi au traitement des données.

Résultats

De manière préliminaire, nos analyses permettent de confirmer, dans les trois contextes, le faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Ce faible usage peut s'expliquer par le peu de validité que les enseignants accordent à ces données externes. Mais surtout, notre analyse montre que la « validité » accordée – ou non – par les enseignants aux résultats d'EE va au-delà de la simple « valeur » accordée à la mesure, au chiffre. En s'inspirant du concept de « validité unifiée » de Messick (1989), notre analyse permet de démontrer que la validité des résultats d'EE est également liée à ses implications pratiques et à ses conséquences sociales. Certes, il serait pertinent de quantifier et d'analyser les différences et les corrélations de ces trois « facettes » de la validité, mais il nous paraît impossible de les isoler. Comme l'écrit Messick (1989), elles sont « inséparables ». Il est donc nécessaire de les prendre en compte toutes les trois pour comprendre comment les enseignants « construisent » la validité des résultats d'EE.

Des différences sont identifiées, liées à certaines caractéristiques des dispositifs d'évaluation externe (finalités, suivi, conséquences) et au profil des enseignants (ancienneté professionnelle, confrontation directe aux tests).

Finalement, alors que l'évaluation des acquis des élèves est devenue un enjeu aussi bien politique que pédagogique, 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. Plus largement, cette contribution permet d'interroger la plus-value des systèmes d'évaluation externe pour les enseignants dans les différents contextes.

⁹² Cette recherche a été menée dans le cadre d'une bourse postdoctorale financée par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (P2FRP1_161705), avec le soutien des Prof. Dany Laveault (UOttawa) et Christian Maroy (UMontréal). L'investigation empirique a également bénéficié du soutien du Conseil de la Recherche en Sciences Humaines (CRSH) du Canada (projet CRSH Savoir n° 435-012-0701, sous la direction de C. Maroy).

Bibliographie

- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée - Nouvelle revue*, 31-57.
- Messick, S. (1989). Meaning and Values in Test Validation : The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5-11.
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2015). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 105-138.
- Yerly, G. (2017a). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? In Y. Dutercoq et C. Maroy (dirs.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 121-141). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Yerly, G. (2017b). Évaluation en classe et évaluation à grande échelle. Quel est l'impact des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 33-66

Contribution 3

Evaluation généralisée et évaluation de proximité : des logiques en tension mais complémentaires ? (7702)

Emilie Carosin

Université de Mons, Institut d'administration scolaire, Belgique

Mots-clés : évaluations, logiques, complémentarité

Les cadres d'évaluation fournis par l'OCDE agissent en quelque sorte comme des référentiels qui communiquent un idéal d'apprentissage et de pratiques à atteindre (Cros & Raisky, 2010 ; Figari & Tourmen, 2006) et qui coexistent avec d'autres référentiels (locaux, nationaux). Cette diversité de référentiels d'évaluations généralisées ou de proximités (Demailly, 2006) peut contribuer à dépasser le morcellement ou l'étroitesse des perspectives qu'elles véhiculent. Mais pour assurer cette complémentarité, une attention particulière aux tensions inhérentes aux logiques d'évaluations est nécessaire.

Les évaluations généralisées se trouveraient dans une logique de régulation de l'action publique faisant appel à l'expertise scientifique des pays et des économies participants (OCDE, 2015 ; Pons, 2011). En agissant comme instrument de légitimation de l'action publique, et comme véhicule de modèles normatifs d'action sur la réalité éducative (Barroso & De Carvalho, 2009), elles s'inscrivent en quelques sorte dans une logique de contrôle de l'action collective et visent à augmenter la « capacité d'agir » au sens de Le Bossé (2008).

Du côté des évaluations de proximité, ces dernières années ont vu l'essor d'évaluations formatrices dans lesquelles les cadres normatifs sont exploités pour apporter une attention aux résultats et réduire la concurrence (Demailly, 2006, p. 115). S'inscrivant dans une démarche de co-construction de référentiels et d'outils d'évaluation avec les acteurs (Aussel & Marcel, 2015 ; Mottier & Dechamboux, 2017), certaines se trouvent dans une logique de régulation de l'action individuelle : les acteurs seraient invités à s'auto-contrôler, en s'exerçant à la réflexivité et grâce à outillage pertinent (Demailly, 2006). En construisant un espace de dialogue réflexif, ces évaluations contribueraient à renforcer le « pouvoir d'agir » des acteurs (Le Bossé, 2008).

Ces logiques d'évaluations se rencontrent autour de la fonction de production, de circulation et de médiation de connaissances entre mondes sociaux (Barroso & De Carvalho, 2009) et entre niveaux de régulation (micro, meso ou macro) pour renforcer à la fois, la capacité et le pouvoir d'agir des acteurs. Mais pour remplir ces ambitions, la traduction et la médiation de ces cadres d'évaluation est essentielle (Audran & Simonian, 2013 ; Barroso & De Carvalho, 2009). Nous proposons dans cette communication d'explorer les tensions qui peuvent émerger de la mise en relation d'un cadre d'évaluation standardisé sur la « culture scientifique » utilisé par l'OCDE (2015) et un cadre d'évaluation en construction pour le dispositif éducatif « Les Savanturiers », autour d'un modèle d'« éducation par la recherche » (EPR).

Le cadre fourni par l'OCDE (2015) promeut la culture scientifique comme une organisation complexe de compétences et connaissances en lien avec l'image de soi, les attitudes à l'égard de la science et les méthodes d'enseignement utilisées. Cependant, le mode de passation individuel de l'évaluation standardisée des apprentissages, rend difficile la considération de compétences collectives et le partage de connaissances, centrales à la construction de la culture scientifique. Cette dimension peut être introduite et travaillée à plus petite échelle, par exemple, dans le développement d'un outil d'auto-évaluation des projets d'« éducation par la recherche avec les élèves, enseignants et chercheurs au sein du dispositif Savanturiers ».

Ainsi, en espérant assurer sa légitimité, une évaluation participative de proximité comme celle des Savanturiers, pourrait puiser dans le cadre proposé par l'OCDE pour développer un cadre d'évaluation sur la dimension collective de l'activité scientifique. Mais il n'est pas garanti que ces pistes d'évaluation développées soient en retour valorisées, par le cadre d'évaluation de l'OCDE. Comment négocier ces risques pour construire la légitimité, l'utilité, et l'efficacité d'une évaluation de proximité, à la lumière des enjeux qu'elle représente en termes de développement du pouvoir d'agir des acteurs ?

Références

- Audran, J., & Simonian, S. (2013). Etudier les communautés d'apprenants. *Revue Education et Formation*, e-290, 7–18.
- Aussel, L., & Marcel, J. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions Vives*, 23, 0–17.
- Barroso, J., & De Carvalho, L. M. (2009). PISA : Un instrument de régulation pour relier des mondes. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 77–80.
- Cros, F., & Raïsky, C. (2010). "Référentiel." *Recherche et Formation*, 64.
- Demailly, L. (2006). En Europe : L'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise. *Education et Sociétés*, (17), 105–120. <http://doi.org/10.3917/es.017.0105>
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Evaluation En Education*, 29(3), 5–25.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 21(March), 137–149. <http://doi.org/10.7202/019363ar>
- Mottier, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant, 12–29.
- OCDE. (2015). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*. Paris : Editions OCDE.
- Pons, X. (2011). Mesure et évaluation en éducation Les méthodes des enquêtes internationales et leurs méthodes des enquêtes internationales et leurs fonctions politiques. *Mesure et Evaluation En Education*, 34(2).

Contribution 4

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, Département des sciences de l'éducation, ADEF, France

Mots-clés : évaluation standardisée, autorégulation, démarche pédagogique

Les Évaluations Standardisées (ES) peuvent impacter le *teachers' professional identity* (Osborn, 2006) avec des professionnels de l'éducation : ils perçoivent alors ce type d'évaluation comme une demande de performance. Pour autant nous proposons de montrer qu'elles peuvent aussi être, dans certaines conditions, un indicateur important de l'efficacité d'une démarche d'enseignement.

A l'heure où en France on parle de « Refondation » on peut s'interroger sur les moyens mis en œuvre pour « refonder » c'est-à-dire reprendre les fondations, les bases, les principes, pour retrouver les valeurs que porte l'éducation. Ainsi « la place concédée au changement devient progressivement de plus en plus centrale dans l'*épistème* des sciences de l'éducation. » (Ardoino, 1996, p. 8). S'il y a un tel écart entre les attentes éducatives et les résultats, c'est peut-être parce qu'il est temps de re-penser l'éducation. Comment ? La formation semble être une des clefs possibles à ce changement ? Changer les représentations que les adultes se font de l'échec scolaire et au-delà, changer les représentations qu'ils se font de leur mission. Dans ce cadre nous présentons le fonctionnement ambivalent d'une étude mêlant une formation à l'autorégulation et des évaluations standardisées.

Cette communication a pour origine une recherche menée en 2016 en France intitulée « Autorégulation et représentations sociales dans les processus d'apprentissage de professionnels de l'éducation. Recherches expérimentales sur les effets d'une formation par alternance dans les réseaux d'éducation prioritaire. » (Romero Pinazo, 2016). Cette étude a permis de valider l'hypothèse selon laquelle une formation d'adultes à l'autorégulation pouvait favoriser la progression des résultats des enfants en difficulté scolaire.

L'objet d'étude se situe hors de l'école en REP⁹³ et REP+⁹⁴, avec un dispositif d'accompagnement à la scolarité qui prend en charge des enfants de 7 ans en difficulté scolaire : le CELEM (Club Lecture Ecriture Mathématiques⁹⁵). Une initiation à l'autorégulation lors de la formation des intervenants des clubs a été élaborée afin de favoriser le développement cognitif et l'autonomie des adultes et par la suite des enfants. Une méthodologie expérimentale outillée avec des évaluations standardisées a permis de tester une relation causale entre la formation des intervenants et la progression des enfants pour des disciplines scolaires. Le changement d'attitudes et de comportements des élèves a aussi été observé au moyen de grilles d'évaluations.

Pour montrer la possible cohabitation entre ces deux formes d'évaluations, dans un premier temps, nous proposons de situer les types d'évaluations convoquées pour cette étude : l'évaluation standardisée et l'autoévaluation-régulation.

⁹³ Réseaux d'Education Prioritaire.

⁹⁴ Réseaux d'Education Prioritaire renforcés.

⁹⁵ Sur le modèle du « coup de pouce » (Chauveau, 2000).

L'évaluation standardisée et l'autoévaluation-régulation sont deux formes d'évaluations qui sont le plus souvent sources de tension, mais peuvent aussi être considérées comme complémentaires : « *standardised external assessments and teachers' judgements are considered to be two different but complementary forms of assessment.* » (Allal, 2012, p. 14).

Nous exposons ici de quelle manière des ES peuvent être formatives (De Ketele, 2016), en informant l'enseignant, le formateur ou le chercheur sur l'efficacité ou la non efficacité des démarches pédagogiques qu'il met en œuvre. Dans notre cadre ces évaluations ont permis d'informer le chercheur de l'impact positif d'une formation à l'autoévaluation-régulation sur la progression des élèves en difficulté scolaire.

Nous inscrivons l'évaluation standardisée dans le cadre de l'évaluation **des** apprentissages comme elle est évoquée par l'*Assessment Reform Group* dès 1999 : « *A clear distinction should be made between assessment of learning for the purposes of grading and reporting, which has its own well-established procedures, and assessment for learning which calls for different priorities, new procedures and a new commitment.* » (Assessment Reform Group, 1999, p. 2). Ce type d'évaluation permet de recueillir des données sur les acquis des élèves (connaissances et compétences) à un instant « t ». Les évaluations standardisées peuvent alors avoir deux objectifs : elles peuvent être certificatives ou informatives. En France, on trouve des évaluations certificatives en collège avec le brevet des collèges ou le baccalauréat. On trouve également des évaluations informatives avec les diverses enquêtes internationales (PISA⁹⁶ et TIMSS⁹⁷) ou nationales (CEDRE⁹⁸). Dans notre recherche les évaluations standardisées ont permis le recueil de données pour informer non seulement d'une amélioration des performances des élèves, mais ont également permis d'attester de l'efficacité d'une formation à l'autorégulation. C'est en mesurant l'écart de progression entre deux groupes d'enfants que ce traitement des données a été possible. Pour cela les deux groupes d'adultes intervenants auprès des enfants 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).

La seconde évaluation appelée ici l'autoévaluation-régulation, s'inscrit dans le cadre de l'évaluation **pour** apprendre. Elle informe alors le formateur ou le formé sur l'efficacité des procédures et des processus mis en œuvre. Lorsqu'elle est au service du formateur l'autoévaluation est formative, elle permet d'améliorer l'efficacité des enseignements. Elle peut aussi être une évaluation au service de l'apprentissage, elle est alors destinée au formé : c'est une évaluation formatrice. Dans cette étude l'autoévaluation-régulation a été à la fois un moyen et un objet d'apprentissage. Un moyen d'apprentissage car elle est un des éléments présents dans la formation d'adultes dont nous avons testé l'efficacité. Elle est également un objet d'apprentissage car elle a pour vocation d'être enseignée aux élèves.

Cette double fonction « moyen et objet d'enseignement » nous donne à penser que l'on peut envisager l'autoévaluation-régulation comme une véritable démarche d'enseignement. Avec « démarche » dans le sens du déroulement d'un enseignement qui, par un trajet processuel contenant des aller-retours, permet la mise en œuvre de régulations et de régularisations (Vial, 1999, pp. 10-11). Développer une formation à l'autorégulation, c'est une manière de favoriser la prise en compte des besoins différents des élèves. Cette démarche est alors au cœur de la différenciation pédagogique attendue par

⁹⁶ Programme for International Student Assessment.

⁹⁷ Trends in International Mathematics and Science Study.

⁹⁸ Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillons.

l'institution : « l'adulte doit être capable de prendre en compte les différents fonctionnements cognitifs des enfants à travers les interactions du groupe avec l'adulte » (Romero Pinazo, 2017).

Comme la recherche évoquée montre qu'il existe un lien de causalité entre une formation à l'autorégulation et la progression des élèves nous présentons brièvement ce qu'on entend par autorégulation.

Le processus d'autorégulation est complexe (Bonniol, 1996 ; Lerbet, 1993 ; Genthon, 1984). Ce processus fonctionne avec des boucles de régulation, qui, par un système de régulations majorantes, se complètent et interfèrent entre elles. Cela permet d'interagir sur les buts, les métaconnaissances et les stratégies du sujet et le rendent ainsi capable d'orienter son activité en fonction de l'environnement vers son propre objectif sans dénaturer son projet. De plus, ces boucles, lorsqu'elles sont majorantes peuvent être créatrices d'un nouveau projet. En cela, le processus d'autorégulation permet de réguler les procédures et les processus du sujet au service de son propre projet (Romero Pinazo, 2016). Lorsque le processus d'autorégulation est sollicité de manière consciente et explicite par le formateur, ou l'enseignant dans le cadre d'une évaluation au service des apprentissages, l'autorégulation devient alors une véritable démarche d'enseignement. En effet, cette « pédagogie autorégulative » la démarche pédagogique qui consiste à favoriser de manière explicite, dans le cadre d'une évaluation pour apprendre (formative ou formatrice), le processus d'autorégulation. On parle bien de démarche dans le sens où elle est une manière d'aller vers le principal objectif de l'enseignement : la réussite de l'élève avec pour visée le développement de son autonomie. Elle est constituée d'un ensemble de pratiques et de modèles théoriques qui permet de développer un ensemble d'actions : des attitudes méthodologiques de régulation organisée et orientée vers l'autorégulation. De plus, elle rend compte d'un processus et s'appuie sur des valeurs et des principes philosophiques qui permettent une vision de l'élève dans sa globalité en accordant une place essentielle à l'erreur.

L'erreur dans le contexte d'une évaluation pour apprendre revêt alors une toute autre dimension que celle relevée dans une copie d'élève sous la forme d'une faute lors d'une évaluation standardisée. Alors que lors d'une ES ayant pour objectif de contrôler (évaluation sommative, diagnostique, certificative) l'erreur met en péril la validation de l'objet contrôlé (produit ou procédure), l'erreur peut et doit aussi être envisagée tout autrement : elle devient essentielle dans l'élaboration de la pensée. Ainsi l'erreur, aux côtés des réussites est ce qui contribue à nourrir les boucles de régulations indispensables au processus d'apprentissage. L'erreur et les réussites, même partielles, deviennent le carburant de la démarche d'autorégulation, sans ce carburant il est difficile de s'autoréguler : « l'écolier [...] se trompe très bien, car rien n'est autant instable, fuyant et trompeur, que la pensée » (Alain, 1932, p. 68). L'erreur doit être autorisée, reconnue et admise. Autoriser l'élève à faire des erreurs pour lui donner ensuite l'occasion de revenir sur son action, sur les procédures qu'il a utilisées pour favoriser l'apprentissage. Reconnaître l'erreur c'est l'identifier pour réajuster ses procédures et ses processus pour revenir sur son erreur et la modifier. L'admettre comme faisant partie de tout apprentissage est donc essentiel. On constate que lorsque l'erreur n'est pas envisagée ainsi cela peut aboutir à une stratégie de « non réponse », stratégie mise en lumière par les évaluations standardisées TIMSS pour la France.

Pour tester l'impact de cette démarche d'enseignement basée sur l'autoévaluation-régulation cette recherche montre comment, aux côtés de l'évaluation pour apprendre, des évaluations standardisées permettant de recueillir des données servant d'indicateurs de progrès des élèves.

Quelles sont les conditions d'organisation qui ont permis d'affirmer qu'une telle forme d'évaluation (ES) est suffisante et fiable pour évaluer une démarche d'apprentissage ?

Sachant que « construire une épreuve unique pour atteindre des objectifs multiples [...] conduit à des dysfonctionnements majeurs » (Mons, 2009, p. 131) dans cette étude il a été fait appel à deux types d'ES : l'une s'intéressant aux disciplines scolaires l'autre aux attitudes et comportements des élèves.

Le premier type d'ES sur lequel ce travail s'appuie est basé sur un extrait des évaluations PARE⁹⁹ de l'académie d'Aix-Marseille. Ces tests ont la particularité d'avoir un contenu précis correspondant à une compétence attendue clairement énoncé : par exemple « lire seul, comprendre un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu. ». De plus ils permettent de tester les connaissances et compétences dans deux domaines disciplinaires : la langue (dans notre cadre le français) et les mathématiques. Ces évaluations standardisées ont été conçues pour des élèves de CE1 ce qui correspond à l'âge des élèves retenus pour cette expérimentation. Pour que ces évaluations puissent être analysées et comparées il était important de s'assurer que les conditions de passation étaient identiques. C'est un protocole de passation qui permettait de créer une homogénéité des conditions de passation pour les enfants. Par exemple on pouvait lire : « consigne de passation : lisez attentivement ce qu'on vous demande et faites-le. (Ne rien dire d'autre que cette consigne.) ». Dans le cadre de cette recherche un seul correcteur a été sollicité, mais il est cependant intéressant de noter qu'il existait également un protocole permettant d'homogénéiser les modalités de correction. Un des atouts de ces évaluations standardisées était la possibilité de réitérer ce test en gardant les mêmes contenus (mêmes connaissances et compétences testées) mais avec la prise en compte de la progression des apprentissages sur une période scolaire. En effet « ne prévoir qu'un seul test comportant de forts enjeux à la fois pour les élèves et les écoles semble porteur de forts effets pervers » (Mons, 2009, p. 131). Fort de ce constat les deux ES administrées ont donné lieu à deux séries de mesures une en début d'année (pré-test) l'autre en fin d'année (post-test). Cette double mesure a permis d'obtenir des données propices à l'analyse d'un écart. Ce morphisme de contenu est un élément indispensable pour attester d'une évolution dans le temps. Enfin pour adapter ce test au contexte de la recherche deux précautions ont été nécessaires. La première adaptation est d'avoir choisi des extraits du test PARE d'origine pour ne pas être un exercice trop chronophage pour les adultes comme pour les élèves. En effet ces évaluations ont été proposées le soir après une journée de classe, il était donc indispensable de ne pas alourdir les procédures. De plus, les évaluations ont été présentées et travaillées avec les adultes responsables de la passation. Cette appropriation a permis de pallier le possible désengagement constaté dans d'autres recherches (Carosin, 2018). Il est montré lors du colloque dans lequel s'inscrit cette communication qu'il peut exister un certain scepticisme des praticiens à l'égard d'évaluations standardisées élaborées loin du terrain. Pour pallier ces possibles tensions l'implication de tous les acteurs dans l'élaboration des évaluations standardisées semble être une des solutions envisageables.

Le second type d'ES consiste en une grille¹⁰⁰ axée sur l'énoncé de quelques points saillants d'attitudes et de comportements scolaires qui semblent propices à la réussite des enfants. Ces tests s'adressent à des enfants de 6 ou 7 ans ils sont donc adaptés à cette étude. L'objectif de cette grille était de tester l'impact possible de la formation sur l'évolution du comportement et les attitudes des enfants. En effet, les compétences et les connaissances des enfants de sept ans ne sont pas les seuls éléments à évoluer

⁹⁹ Poste de maître surnuméraire, créé dans le cadre de la loi du 23 avril 2005, comme une forme de mise en œuvre du Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE). Lancé à la rentrée 2005. Le projet vise à l'amélioration significative des résultats des élèves. Les évaluations externes, fournies par le groupe départemental, sont élaborées chaque année (Rapport n°2010-114, 2010). Ces évaluations permettent d'identifier les élèves qui participeront aux dispositifs PARE et de mesurer les progrès des enfants.

¹⁰⁰ Grille élaborée par les membres d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité.

lors d'une scolarité ; le développement de l'autonomie, la sociabilité, l'adaptabilité, l'anticipation peuvent probablement être en partie visible au travers des comportements et attitudes. Par exemple pour mettre en évidence des indicateurs d'autonomie on pouvait lire : « je suis capable de me mettre au travail ». Cette grille comporte quatre rubriques : attitude générale, vivre ensemble, organisation, activités. Ces rubriques sont découpées en trois indicateurs chacune. Par exemple dans la mention « vivre ensemble » on trouve : « je m'adresse poliment aux autres, je ne coupe pas la parole et je fais l'effort d'écouter les autres ». Un choix de trois réponses est alors proposé avec un code couleur : vert (est capable de), orange (doit faire des efforts) et rouge (n'y arrive pas encore). Cette manière de hiérarchiser reprend la manière habituelle de catégoriser les enfants par les adultes de l'école (Charbonnier, Houchot, Kerrero, Moutoussamy, & Thollon, 2013). Ils ont la particularité d'avoir été soumis à différents acteurs éducatifs : les intervenants, les enseignants et les enfants. Il y avait alors deux modes possibles de passation : le premier consistait à compléter ce document à l'issue d'une ou plusieurs observations de l'enfant en activité scolaire ou périscolaire faite par un adulte. Puis on proposait un second mode de passation qui consistait à solliciter l'enfant pour qu'il complète sa propre grille d'évaluation, aidé lors de la lecture et la compréhension des différentes rubriques et encouragé par l'intervenant du club. Pour cette autoévaluation l'intervenant accompagne l'enfant en le questionnant : « à ton avis, est-ce que ton attitude (exemple) gêne les autres enfants du groupe lorsqu'ils lisent leur poésie ? ». Ce type d'évaluation standardisée ce retrouve dans les évaluations PISA lorsque les élèves sont interrogés sur leur ressenti par exemple.

Pour conclure la recherche sur les effets d'une formation à l'autorégulation sur la progression des résultats scolaires des élèves et sur le changement possible de comportements et d'attitudes a nécessité de faire cohabiter deux formes d'évaluations très souvent opposées car ayant des objectifs divergeant : l'une, l'évaluation standardisée permettant de mesurer à un instant « t » des connaissances et des compétences ; c'est en ce sens une évaluation des apprentissages. L'autre l'autoévaluation-régulation permettant de favoriser l'apprentissage ; c'est une évaluation pour apprendre.

Nous avons pris le parti dans cette communication de privilégier la recherche d'écart de performance au dépend de la recherche d'évaluation de contenus-matières ou d'acquis d'apprentissage.

Pour garantir la validité des évaluations standardisées des précautions dans l'élaboration, la mise en œuvre et la correction ont été nécessaires. Nous proposons de retenir quelques invariants : le morphisme des tests sur plusieurs périodes, l'adaptation au public cible (ici des enfants de 7 ans), l'adaptation au contexte (tests courts). D'autres points ont été évoqués comme l'existence de protocole de passation et de correction. Un des éléments essentiels à la fiabilité des évaluations standardisées a notamment été soulevé celui du possible désengagement des acteurs de terrain devant des évaluations qui peuvent sembler trop éloignées de leur préoccupation. Pour pallier ce problème, l'appropriation voire la co-construction des évaluations standardisées sera un élément à prendre en compte pour garantir la cohérence, la complémentarité et la validité des évaluations standardisées.

Bibliographie

Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : Quadrige.

Allal, L. (2012). Teachers' professional judgement in assessment : a cognitive act and a socially situated practice. *Assesment in Education : Principles, policy et Praticte.*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.736364>

Ardoino, J. (1996). L'éducation en tant qu'altération des personnes, ou la recherche prenant le changement pour objet. In *La recherche en éducation, la personne et le changement social*. Québec.

- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning : Beyond the black box*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bonniol, J.-J. (1996). La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur. *En question*, (1), 9-26.
- Carosin, E. (2018). Evaluation généralisée et évaluation de proximité : des logiques en tension mais complémentaires ? In *Apprentissages scolaires et évaluations externes*.
- Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I., & Thollon, F. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. (Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale)* (IGEN No. 2013-072). Education Nationale.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources et dilemmes. *Education permanente*, (208), 19-32.
- Genthon, M. (1984). Places et fonctions de l'autoévaluation. *Collège*, (2), 41-43.
- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluations standardisées. *Revue française de pédagogie*, (169), 99-140.
- Osborn, M. (2006). Changing the Context of Teachers' Work and Professional Development : A European Perspective. *International journal of Educational Research*, 45(4-5), 242-253.
- Romero Pinazo, S. (2017). *Comment améliorer l'efficacité des dispositifs de soutien hors la classe ?* (Conférence de consensus No. Notes préparatoires des experts). Paris : CNESCO.
- Romero-Pinazo, S. (2016, novembre 21). *Autorégulation et représentations sociales dans les processus d'apprentissage de professionnels de l'éducation. Recherches expérimentales sur les effets d'une formation par alternance dans les réseaux d'éducation prioritaire* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Aix-Marseille Université (AMU), Lambesc.
- Vial, M. (1999). Ceci n'est pas un lexique : 25 mots pour la recherche en Sciences de l'éducation. *En question*, (25), 1-34.

Contribution 5

L'évaluation externe des acquis en formation historique : 10 ans de Certificat d'Etude de Base (7704)

Benoît Claus

Haute école provinciale de Hainaut Condorcet, Belgique

Mots-clés : évaluation externe, formation historique, épistémologie/didactique de l'histoire

Le contexte

En Belgique, les élèves inscrits dans un établissement organisé ou subventionné par la Communauté française de Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles) sont soumis depuis 2007 à différentes épreuves externes certificatives.

Actuellement, trois épreuves sont organisées : la première (le CEB) en fin de primaire en vue de l'obtention du Certificat d'Etude de Base, la deuxième (le CE1D) à l'issue du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire en vue de l'obtention du Certificat de fin de 1^{er} Degré et, et la troisième (le CESS) en fin de secondaire en vue de l'obtention du Certificat d'enseignement secondaire supérieur.

Néanmoins, toutes les matières ne sont pas évaluées : si le CEB couvre la majorité des matières inscrites au programme d'études, le CE1B porte sur les mathématiques, le français, les langues modernes et les sciences tandis que le CESS ne concerne que le français et l'histoire. À noter que, depuis 2014, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC) organise, en interne, une épreuve en formation historique et géographique.

Les acquis des élèves en matière historique sont donc certifiés en externe à l'occasion du CEB et du CESS et, pour les élèves inscrits dans un établissement de l'enseignement catholique, à l'occasion du CE1D.

Lors de ces différentes épreuves, les acquis d'apprentissages évalués sont ceux fixés par des référentiels de compétences communs aux logiques propres (Soetwey et al., 2014) – les *Socles de compétences* (pour le CEB et le CE1D) et les *Compétences terminales et savoirs requis* (pour le CESS) – dès le moment où chaque réseau d'enseignement en Belgique est libre de rédiger ses propres programmes d'études (Demeuse et al., 2012).

Objectif

L'objectif de cette contribution est double :

- d'une part, mettre en évidence l'évolution qu'a connue l'évaluation des acquis en formation historique ces 10 dernières années, à travers l'analyse des épreuves du CEB organisées entre 2007 et 2017 ;
- d'autre part, questionner les relations possibles entre les changements mis en évidence et les pratiques enseignantes.

Il s'agit donc de mettre en évidence certains invariants et, surtout, quelques grands changements opérés par le CEB. L'évolution ainsi dressée doit être comparée à l'évolution de l'enseignement de l'histoire au primaire, telle qu'elle est documentée par les rapports généraux de l'inspection.

Méthodologie et résultats

Dans un premier temps, la comparaison des différentes épreuves du CEB conduit à mettre en évidence quelques invariants ainsi que quelques changements notables.

Parmi les invariants, citons la nature des acquis évalués : quelques savoirs (surtout des connaissances déclaratives) et beaucoup de savoir-faire disciplinaires (souvent les mêmes). Ces acquis sont évalués de façon intégrée à travers quelques situations historiques (Godet, 2002), plutôt qu'à travers d'une situation ou une tâche historique (Jadoulle & Bouhon, 2003 ; Jadoulle, 2004 ; Bouhon & Dambroise, 2002 ; Jadoulle, 2012) comme c'est le cas au CESS.

Parmi les principaux changements opérés, on remarque, d'une part, une redéfinition de l'objet de l'histoire, d'une approche politique à une approche socio-économique et, d'autre part, le choix de savoir-faire proprement historiens à évaluer, des changements de paradigme épistémologique qui s'inscrivent dans la continuité des recherches en didactique de l'histoire (Jadoulle, 2015).

Par ailleurs, il n'est pas rare d'observer de temps à autre une rupture du contrat didactique, posant la question de la validité de ces épreuves : les épreuves les plus récentes évaluent parfois des savoirs déclaratifs qui ne sont pas attendus à ce stade de la scolarité, mais bien à l'issue du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire !

Pour questionner les relations possibles entre les changements mis en évidence et les pratiques enseignantes, il sera fait appel, d'une part, aux différents rapports établis annuellement par le Service général de l'inspection et, d'autre part, à une enquête en cours menée auprès d'enseignants du primaire.

Ainsi, les rapports de l'inspection (Ministère de la Communauté française, 2009-), basés sur les missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études, notamment sur l'observation des pratiques enseignants, pointent également quelques changements qu'a connus le cours d'histoire en primaire : le passage d'une histoire politique/événementielle à une histoire socio-économique ainsi que le développement de savoir-faire historiens...

Ces rapports témoignent également du fait que beaucoup d'enseignants ne développent pas certains savoir-faire liés à la recherche documentaire, des savoir-faire qui ne sont pas spécifiquement tests au CEB.

Une enquête menée auprès d'enseignants, dont on sait qu'ils utilisent les épreuves passées du CEB non plus à des fins certificatives, mais formatives, doit permettre de confirmer l'hypothèse selon laquelle le CEB cadre dans une certaine mesure les pratiques enseignantes, notamment les choix posés par les enseignants en matière de savoirs historiques ou de savoir-faire historiens à privilégier en classe. Cet usage du CEB dans une visée formative conduirait, par ailleurs, à un « rétrécissement du curriculum » et expliquerait pourquoi les savoir-faire non testés au CEB seraient délaissés par les enseignants.

Bibliographie

- Bouhon, M., & Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve.
- Demeuse, M., Duroisin, N., & Soetwey, S. (2012). Implications du choix des référentiels dans les évaluations nationales et internationales. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation* 7, 123-154
- Godet, R. (2002). *Pédagogie pratique de l'éveil historique*. Bruxelles : Labor.
- Jadoulle, J.-L. (2004). Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique. *Cartable de Clio*, 4. En ligne sur : http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/57075/1/cartable%20clio08_04.pdf
- Jadoulle, J.-L. (2012). Évaluer des compétences dans une optique situationnelle : un gage de validité ? *L'expérience de développement d'outils d'Évaluation des compétences en histoire au secondaire en Belgique francophone*. En ligne sur : <http://hdl.handle.net/2268/122440>
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Erasme.
- Jadoulle, J.-L., & Bouhon, M. (2003). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve.
- Legris, P. (2016). Où sont les didacticiens ? La (non) prise en compte des travaux de didactique dans l'élaboration des programmes d'histoire, dans Sylvie Lalaguë-Dulac, Patricia Legris et Charles Mercier (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes* (pp. 21-30). Rennes : PUR.
- Ministère de la Communauté française. (2009-). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010*. Bruxelles : Communauté française de Belgique. En ligne sur : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24234>
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2015). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 105-138.
- Soetwey, S., Demeuse, M., Duroisin, N., Letor, C., & Malaise, S. (2014). Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences. Quelle(s) cohérence(s), en Communauté française de Belgique, dans un système initialement construit autour de la liberté d'enseignement ? (pp. 97-115), dans *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Contribution 6

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*

Mots-clés : opérations intellectuelles, épreuve unique d'histoire, évaluation des apprentissages

Particularité du programme par compétences en Histoire du Québec et du Canada (HQC)

Tout récemment, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec a procédé à une réforme du programme d'histoire du Québec et du Canada (HQC) enseigné au deuxième cycle du secondaire (MEES, 2017). Il s'agit d'un programme par compétences dont le principal objectif est de développer chez les élèves un savoir-agir qui mobilise un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pouvant être utilisées efficacement dans une situation (Durand et Chouinard, 2006). Les compétences à développer sont au nombre de deux : « caractériser une réalité historique » et « interpréter une réalité historique » (MEES, 2017). Pour y parvenir, les élèves doivent apprendre à mobiliser un ensemble d'opérations intellectuelles nécessaires à l'interprétation des sources historiques pour ainsi parvenir à une compréhension réfléchie du passé. En d'autres termes, l'élève doit développer sa pensée historique (MEES, 2017). La pensée historique est « un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé » (Duquette, 2011, p.30). À partir des théories de la pensée historique (Duquette, 2011 ; Lévesque, 2009 ; Seixas, 2006), le MEES a élaboré un cadre d'évaluation qui cible quatre éléments : la maîtrise des connaissances, l'utilisation appropriée des connaissances par la mobilisation de sept opérations intellectuelles, la représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada et la rigueur de l'interprétation (MEES, 2017).

Épreuve unique d'histoire

À la fin de la 2e année du deuxième cycle, en quatrième secondaire, le MEES impose depuis le début des années 1980, une épreuve unique d'HQC. L'épreuve compte pour 50 % de la note finale de l'élève et la réussite de l'épreuve est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Compte tenu de la pondération, un élève qui échoue à l'épreuve unique d'histoire a de forte chance d'obtenir un échec au cours d'HQC. Dans ses précédentes versions, l'épreuve unique comptait deux sections, la première permettait d'évaluer l'utilisation appropriée des connaissances à l'aide des sept opérations intellectuelles qui se retrouve dans les cadres d'évaluation. Ces dernières sont :

- Situer dans le temps et dans l'espace
- Établir des faits
- Dégager des différences et des similitudes
- Déterminer des causes et des conséquences
- Déterminer des changements et des continuités
- Mettre en relation des faits
- Établir des liens de causalité

La deuxième section de l'examen demandait aux élèves de fournir une explication « des transformations culturelles, économiques, politiques, sociales et territoriales d'une réalité sociale » (MEES, 2017). Dans la nouvelle mouture de l'épreuve prototype de 2017, le MEES a conservé les deux premières sections et en a ajouté une troisième qui demande à l'élève d'identifier une représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada en ciblant, dans une banque de documents historiques fournis à l'élève, ceux qui illustrent les éléments culturels, économiques, politiques ou sociaux.

Les récentes statistiques montrent que l'épreuve unique d'histoire est l'une des épreuves ministérielles les moins bien réussies par les élèves québécois (MEES, 2012). Par exemple, le taux de réussite à l'épreuve unique de 2012 était de 68,6 % (MEES, 2012). Il s'agit du deuxième taux de réussite le plus bas, précédé uniquement par les résultats obtenus pour l'épreuve de mathématiques (61,9 %) (MEES, 2012). Comment expliquer cette situation ? Nous croyons que la réponse se situe dans l'arrimage entre les visées du programme en Histoire du Québec et du Canada, les cadres d'évaluation et l'épreuve unique. Ainsi, cette présentation vise à présenter une analyse critique de cet arrimage selon différentes dimensions liées aux critères de validité de l'évaluation des apprentissages.

Méthodologie pour l'analyse des caractéristiques du prototype de l'épreuve unique (fidélité et validité)

Trois étapes sont nécessaires pour cette analyse critique : 1) une analyse du programme d'HQC pour dégager les apprentissages en termes de comportement ; 2) une analyse des critères d'évaluation présentés dans le cadre d'évaluation pour établir la cohérence entre les apprentissages du programme et les apprentissages ciblés par les critères ; 3) une analyse du prototype de l'épreuve unique de 2017 pour identifier les apprentissages qui sont réellement évalués. Ainsi, ces trois analyses permettront de valider le contenu et les exigences de l'épreuve unique (Lissitz and Samuelsen, 2007) en lien avec le programme d'histoire et son cadre d'évaluation. De plus, comme l'épreuve vaut pour 50 % de l'année de l'élève, il s'avère essentiel que l'interprétation du résultat de l'élève soit valide (Kane, 2016) et qu'elle reflète l'ensemble des apprentissages et des compétences du programme et, par le fait même, qu'elle évalue le développement de la pensée historique de élèves à travers les opérations intellectuelles identifiées par le MEES.

Amorce des résultats de l'analyse

L'analyse montre qu'il y a un écart entre les visées du programme d'HQC qui ont été élaborées par des spécialistes de la didactique, le cadre d'évaluation développé par des spécialistes de l'évaluation des apprentissages et le prototype de l'épreuve unique. En particulier, les questions relatives aux opérations intellectuelles posent problèmes car leur formulation ne permet pas toujours une interprétation exacte des capacités cognitives des élèves et, surtout, de rendre compte du développement des deux compétences. L'utilisation de documents historiques susciterait, quant à elle, des questions de cohérence entre les demandes du programme d'HQC et l'épreuve dont la réussite dépend de la capacité de l'élève à identifier et analyser les documents historiques (textes et iconographies) fournis.

En conclusion

En conclusion, nous évoquerons les enjeux entourant l'arrimage qui est fait entre le développement de programmes disciplinaires dans une perspective didactique, de cadres d'évaluation dans une perspective de spécialistes de l'évaluation des apprentissages et des épreuves ministérielles. Quel arrimage en faire afin que l'évaluation certificative permette réellement de vérifier si les élèves ont développé les compétences nécessaires pour jouer leur rôle de citoyen critique et responsable ?

Evaluations et didactiques (EVADIDA)

Symposium 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 : Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain, Belgique

Discutant : Annick Fagnant

Université de Liège, 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.

Références

- Baton, B., Giot, R., Noël, G. & Noël, Y. (1997). *L'initiation à l'algèbre*. Nivelles : CREM. Berlanger, I., & Gilbert, T. (2005). *Construire le sens dans le domaine des fractions*. Atelier proposé par le Groupe d'Enseignement Mathématique (GEM). En ligne : http://www.gem-math.be/spip.php?article733&var_recherche=fractions%20SBPM%202015
- Beswick, K. (2007). Teacher's beliefs that matter in secondary mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 65 (1), 95-120.
- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with mathematical modelling problems ? The example Sugaloaf und the DISUM Project. In, C. Haines, P.L. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Eds.), *Mathematical Modelling (ICTMA12)-Education, Engineering and Economics*. Chichester : Horwood.
- Coppé, S., & Houdement, C. (2002). Réflexions sur les activités concernant la résolution de problèmes à l'école primaire. *Grand N*, 69, 53-62.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model : A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 365-384.
- Demonty, I. (2005). La transition entre l'arithmétique et l'algèbre élémentaire dans le contexte de la résolution de problèmes arithmétiques. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. de Corte & S. Grégoire (Eds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques ?* (pp 225-246). Bruxelles : de Boeck.
- Demonty, I., & Fagnant, A. (2014). Tâches complexes en mathématiques : difficultés des élèves et exploitations collectives en classe. *Education et Francophonie*, 42(2), 173-189.
- Demonty, I. & Vlassis, J. (1999). Les représentations pré-algébriques des élèves sortant de l'enseignement primaire. *Informations Pédagogiques*, (47), 16-27.
- Demonty, I., & Vlassis, J. (2017). Evaluer les connaissances pour enseigner l'algèbre élémentaire : élaboration d'un outil diagnostique. *e-JIREF*, 2(2), 45-62.
- Ginsburg, A., Cooke, G., Leinwand, S., & Pollock, E. (2005). *Reassessing U.S. international mathematics performance : New findings from 2003 TIMSS and PISA*. Washington, D.C.: American institute for Research.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). Évaluation d'un dispositif pédagogique visant le développement de

- stratégies cognitives et métacognitives en résolution de problèmes en première secondaire. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation(e-jref)*, 2(1), p 53-88.
- Meert, G. (2010). *Quand le rapport de deux nombres naturels ouvre sur le continu. Etude comportementale du traitement de la magnitude des fractions chez l'enfant et l'adulte*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques non publiée, Université Catholique de Louvain : Louvain-la- Neuve.
- Mevarech, Z.R. & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 147-157.
- Nathan, M. J., & Koedinger, K. R. (2000). An investigation of teachers' beliefs of students' algebra development. *Cognition and Instruction*, 18(2), 209-237.
- Ni, Y., & Zhou, Y.-D. (2005). Teaching and Learning Fraction and Rational Numbers : the Origins and Implication of Whole Number Bias. Dans *Educational Psychologist* (Vol. 40 (1), pp. 27-52). Hong-Kong : Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Doorn, W., Verschaffel, L., Greer, B., & De Bock, D. (2006). Modelling for life : Developing adaptive expertise in mathematical modelling from an early age. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology : Past, present, and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte* (pp. 91 -112). Oxford, UK : Elsevier.
- Vlassis, J., & Demonty, I. (2002). *L'algèbre par des situations-problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

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

Mots-clés : pensée algébrique, connaissances pour enseigner, mathématiques

La question de définir la nature des connaissances essentielles pour enseigner préoccupe les chercheurs depuis de nombreuses années. Fin des années 80, les travaux de Shulman (1987) ont réorienté profondément la réflexion en mettant en évidence, au travers du concept de « Pedagogical content Knowledge » (PCK), les nécessaires connexions entre les connaissances liées au contenu enseigné et celles liées à la pédagogie pour définir les connaissances essentielles au métier d'enseignant (Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013).

En mathématiques, il existe actuellement plusieurs conceptualisations de ces connaissances pour enseigner et des outils pour les évaluer (Baumert et al., 2010 ; Hill, Sleep, Lewis & Ball., 2007). Toutefois, plusieurs auteurs pointent la nécessité d'affiner la prise de mesures en vue d'analyser la situation en regard de champs mathématiques plus restreints (Baumert et al., 2010). Il est alors possible de cibler le questionnement sur des thématiques particulièrement sensibles en matière d'apprentissage effectif des élèves. Et en algèbre, on connaît actuellement peu sur les connaissances dont disposent réellement les enseignants, particulièrement à la transition entre l'enseignement primaire et secondaire (Warren, Trigueros & Ursini, 2016).

C'est dans ce contexte que se situe notre communication. Elle présente un outil permettant d'évaluer

les connaissances des enseignants en matière de pensée algébrique et les résultats découlant de sa passation auprès d'un public de 100 enseignants responsables de la formation mathématique des élèves de 10 à 14 ans.

Cet outil se présente sous la forme d'un questionnaire de type « papier –crayon » centré sur une activité d'analyse d'une suite de nombres accompagnés d'un support visuel. Si ce type d'activités, fréquemment présent dans les manuels scolaires (Demosthenous et al, 2014), est potentiellement porteur en matière de pensée algébrique, une orientation particulière doit lui être donnée (Radford, 2014 ; Riviera, 2013 ; Warren et al, 2016) : en effet, l'enseignant doit souvent prendre du recul par rapport à sa propre démarche de résolution, pour analyser finement la manière dont les élèves raisonnent en vue de soutenir leurs apprentissages (Riviera, 2013). Cela implique donc, dans le chef des enseignants, une maîtrise de connaissances pour enseigner, en particulier celles relatives à l'identification des enjeux de ces activités, l'analyse des démarches des élèves et les types d'interventions susceptibles de soutenir leur pensée algébrique.

Les tendances qui se dégagent de cette étude confirment que l'exploitation, dans les classes du primaire et du secondaire, de ces activités risque de poser problème dans la mesure où les connaissances des enseignants pour enseigner ces activités pourraient freiner leur utilisation efficace (Cooper & Warren 2011).

Au niveau de l'école primaire, les résultats mettent en évidence que de nombreux enseignants ne relèvent pas pleinement le caractère algébrique de ces situations, ciblant un enjeu parfois peu précis comme le développement de l'esprit logique, voire même un objectif tout à fait différent (par exemple, la proportionnalité). On peut réellement craindre, au vu de ces résultats, que ce public d'enseignants ne soit pas encore suffisamment conscient du rôle prépondérant qu'il a à jouer dans les premiers contacts de leurs élèves avec la pensée algébrique. Par ailleurs, ces enseignants semblent également éprouver des lacunes importantes au niveau des connaissances de contenu spécifiques à ces activités de généralisation. Lorsqu'ils analysent des productions d'élèves, plusieurs ne reconnaissent pas le caractère correct de certaines démarches fréquemment mise en œuvre par les élèves. Ces faiblesses dans les connaissances de contenu de ces enseignants confirment les résultats d'autres études menées auprès de ce public (Depaepe et al, 2015 ; Krauss et al, 2008 ; Senk et al, 2012).

Du côté des enseignants du secondaire, s'ils sont plus nombreux à reconnaître l'enjeu algébrique de ces situations, beaucoup n'envisagent pas que celles-ci puissent être travaillées en progression entre l'école primaire et le début de l'enseignement secondaire. Selon eux, les apprentissages algébriques ne doivent commencer qu'à 13 ans, sous-estimant largement les capacités des élèves du primaire lorsqu'ils sont confrontés à ces activités (Cooper et al, 2011). Par ailleurs, il semble que si les connaissances de contenu sont en général bien mieux maîtrisées que leurs collègues de l'école primaire, elles ne vont pas souvent de pair avec les connaissances pédagogiques de contenu : bien qu'armés pour évaluer le caractère correct ou non des productions d'élèves, ces enseignants éprouvent davantage de difficultés à intervenir dans la pensée en cours des élèves, même pour leur fournir un diagnostic nuancé. Cet ancrage dans la démarche effective de l'élève est pourtant avancé comme un élément crucial d'efficacité enseignante (Riviera, 2013). Ce constat vient renforcer les résultats de recherches quantitatives réalisées dans le domaine (Depaepe, 2015 ; Krauss, 2008 ; Senk et al, 2012).

Il serait indéniablement utile de compléter cette investigation par des entretiens et par des observations directes dans des classes, afin de lever le voile sur la manière dont ils réagissent réellement lorsqu'ils exploitent, en classe, ce type d'activités. C'est dans cette direction que s'oriente la suite de cette étude.

Références

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Cooper, T. J., & Warren, E. (2011). Years 2 to 6 students' ability to generalize : Models, representations and theory for teaching and learning. In J. Cai & E. Knuth (Eds), *Early algebraization. A dialogue for multiple perspective*. (pp. 187-214). Nex York : Springer.
- Depaepe, F., Torbeyns, J., Vermeersch, N., Janssens, D., Janssen, R., Kelchtermans, G., & Van Dooren, W. (2015). Teachers' content and pedagogical content knowledge on rational numbers : A comparison of prospective elementary and lower secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 47, 82-92.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge : A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Demosthenous, E., & Stylianides, A. (2014). Algebra-related tasks in primary school textbooks. *Proceedings of PME 38 and PME-NA 36*, 2, 369–376.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., et al. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716-725.
- Rivera, F. D. (2013). *Teaching and learning patterns in school mathematics : Psychological and pedagogical considerations*. New York, NY : Springer.
- Senk, S. L., Tatto, M. T., Reckase, M., Rowley, G., Peck, R., & Bankov, K. (2012). Knowledge of future primary teachers for teaching mathematics : an international comparative study. *ZDM Mathematics Education*, 44, 307-324.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Warren, E., Trigueros, M., & Ursini, S. (2016). Research on the Learning and Teaching of Algebra. In A. Gutiérrez, G. Leder, & P. Boero (Eds). *The Second Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education. The journey continues* (pp. 73-108). Rottermam : Sense.

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

Mots-clés : intervention, stratégies de régulation émotionnelle, stratégies heuristiques de résolution de problèmes

Les émotions jouent un rôle clé dans l'apprentissage et les performances scolaires. Effectivement, ces dernières influencent l'attention de l'apprenant, le type de stratégies d'apprentissage qu'il utilise, la source de régulation qu'il privilégie, sa motivation à apprendre ainsi que ses interactions avec ses pairs et ses enseignants (Pekrun, 2014 ; Schutz & Pekrun, 2007). Les mathématiques et, plus

particulièrement, les tâches de résolution de problèmes sont particulièrement affectées par la question émotionnelle (Ahmed, van der Werf, Kuyper, & Minnaert, 2013 ; Kim & Hodges, 2012 ; Op't Eynde, De Corte & Mercken, 2004). Dans ce type de tâches, non seulement les élèves ressentent fréquemment des émotions négatives mais éprouvent également de la difficulté à réguler leurs émotions (D'Mello & Graesser, 2011 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, soumis ; Op't Eynde et al., 2004 ; Prawat & Anderson, 1994). Ces constats ont conduit à une reconceptualisation de ce que requiert l'expertise en résolution de problèmes mathématiques. Cette dernière ne se limite plus à la maîtrise de connaissances et de stratégies (méta)cognitives mais s'élargit aux connaissances et compétences relatives aux émotions (De Corte & Verschaffel, 2008). Cependant, tout comme l'acquisition de stratégies (méta)cognitives ne se produit ni spontanément ni automatiquement, l'individu n'est pas naturellement doté de connaissances et de compétences émotionnelles, ces dernières nécessitent un apprentissage (Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2005 ; Kim & Hodges, 2012).

L'examen de la littérature à ce sujet met en évidence l'existence de deux types d'interventions. D'une part, les interventions centrées sur l'acquisition d'une démarche experte de résolution de problèmes mathématiques via le développement de stratégies (méta)cognitives uniquement (Blum & Leiß, 2007 ; De Corte, Verschaffel & Masui, 2004 ; Mevarech & Amrany 2008 ; Perels, Gürtler & Schmitz, 2005) et, d'autre part, les interventions socio-émotionnelles qui se sont développées en réponse aux problèmes comportementaux et de santé mentale des jeunes (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000). Petit bémol, ces interventions ne s'en tiennent pas au développement de compétences émotionnelles mais travaillent également sur les compétences comportementales et communicationnelles. De plus, ces compétences sont travaillées isolément des autres contenus académiques. Or, plusieurs recherches ont montré que les émotions sont spécifiques à chaque contenu disciplinaire (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall, & Lüdtke, 2007 ; Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006). Les connaissances et compétences émotionnelles doivent donc être développées en lien avec une discipline. A notre connaissance, il n'existe pas d'intervention qui soit à la fois centrée uniquement sur le développement de compétences émotionnelles et qui s'inscrive au sein d'un contenu disciplinaire.

La présente contribution s'inscrit dans cette perspective en évaluant les effets d'une intervention visant le développement de stratégies heuristiques de résolution de problèmes et de compétences émotionnelles chez des élèves de 9-12 ans sur les émotions ressenties, les stratégies de régulation émotionnelle utilisées et les performances en résolution de problèmes. Pour ce faire, trois conditions expérimentales et une condition contrôle ont été comparées. Une condition « cognition » (5 classes ; $N = 131$; âge moyen = 10.1 ; $ET = .36$) qui a bénéficié d'un enseignement de stratégies heuristiques clés (construire un modèle de situation, identifier la structure mathématique du problème, décomposer le problème en étapes, faire les calculs, vérifier ses calculs et sa démarche, donner du sens au résultat mathématique et communiquer la solution ; voir Hanin & Van Nieuwenhoven, 2016, pour plus de précisions). Une condition « émotion » (2 classes, $N = 41$; âge moyen = 11 ; $ET = .53$) qui a participé à diverses activités visant à développer quatre compétences émotionnelles, à savoir, identifier, comprendre, exprimer et réguler ses émotions (Mayer & Salovey, 1997). Une condition « émotion et cognition » (4 classes, $N = 108$; âge moyen = 10.8 ; $ET = .59$) qui reprend les deux conditions précédentes. Et, une condition « contrôle » (7 classes, $N = 148$; âge moyen = 10.7 ; $ET = .63$) qui a travaillé les mêmes problèmes, au même moment mais sans consignes méthodologiques particulières. Afin d'évaluer les effets de cette intervention sur les quatre conditions, les élèves ont été invités à compléter deux questionnaires (émotions et stratégies de régulation émotionnelle) et à résoudre quatre problèmes, à trois moments : avant de débiter l'intervention (temps 1), juste après l'intervention (temps

2) et six semaines après la fin de l'intervention (temps 3). Pour l'analyse des résultats, nous avons suivi les recommandations formulées par Marx et Cummings (2007) stipulant que lorsque des différences significatives s'observent entre les groupes au temps 1, il est préférable de travailler avec des scores de gains normalisés. Un gain s'observe quand le score au temps 1 est inférieur à celui du temps 2 (ou du temps 3). Ce gain exprime le rapport entre l'évolution réalisée par l'apprenant et sa marche de progression possible. Précisons que les analyses de variance univariée et les tests post-hoc ont été réalisés en contrôlant pour le genre, l'indice d'encadrement des établissements scolaires, la perception des élèves du climat social de la classe et leurs performances antérieures.

Les résultats montrent, entre autre, que les élèves dans la condition « cognition » et dans la condition « émotion et cognition » ont un gain de performances en résolution de problèmes entre le temps 1 et le temps 2, de même qu'entre le temps 1 et le temps 3, significativement supérieur à celui des élèves dans la condition contrôle. Au niveau des stratégies heuristiques, et, plus particulièrement, de deux d'entre-elles, i.e. construire un modèle de situation et communiquer, le groupe « cognition » et le groupe « émotion et cognition » présentent un gain significativement supérieur à celui du groupe contrôle, tant pour le temps 2 que pour le temps 3. Concernant les émotions, seuls les changements observés entre le temps 1 et le temps 2 sont significatifs. Plus précisément, si le groupe « émotion » se distingue des groupes « cognition » et « contrôle » en termes de fierté, d'ennui et de frustration ; le groupe « émotion et cognition », pour sa part, se distingue du groupe « contrôle » en termes de fierté et du groupe « cognition » au niveau de l'ennui. En termes de stratégies de régulation émotionnelle, le groupe « émotion et cognition » recourt significativement plus, comparativement aux groupes « contrôle » et « cognition » aux stratégies consistant à relâcher pendant un court instant son attention et à se convaincre de l'utilité de la tâche et, significativement moins à la stratégie qui consiste à éviter la tâche (Voir tableaux de résultats en annexe).

Références

- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics : a growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150.
- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with mathematical modelling problems ? The example Sugaloaf und the DISUM Project. In C. Haines, P.L. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Eds.), *Mathematical Modelling (ICTMA12)-Education, Engineering and Economics*. Chichester : Horwood.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (2008). Apprendre et enseigner les mathématiques : un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte & J. Grégoire (Eds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques ?* (pp.25-54). Brussels : De Boeck Université.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model : a framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 365-384.
- D'Mello, S., & Graesser, A. (2011). The half-life of cognitive-affective states during complex learning. *Cognition & Emotion*, 25(7), 1299-1308.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Hall, N.C. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. In R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence : An international Handbook* (pp.233-253). Cambridge : Hogrefe & Huber Publishers.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective : Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289-308.

- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N.C., & Lüdtke, O. (2007). Between and within domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715-733.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). Évaluation d'un dispositif pédagogique visant le développement de stratégies cognitives et métacognitives en résolution de problèmes en première secondaire. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation(e-jiref)*, 2(1), p 53-88.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (soumis). Children's Emotion Regulation scale in Mathematics (CERS-M): development and validation of a self-reported instrument.
- Kim, C., & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*, 40(1), 173-192.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence ? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Implications for educators* (pp. 3- 31). New York : Basic Books.
- Mevarech, Z.R., & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 147-157.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Mercken, I. (2004). Pupils (meta)emotional knowledge and skills in the mathematics classroom. *Unpublished document presented at the American Educational Research Association (AERA)*, San Diego.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning : A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179- 185.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning. Educational Practices Series*. Belley, France : International Academy of Education.
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123-139.
- Prawat, R. S., & Anderson, A. L. (1994). The affective experiences of children during mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 13(2), 201-222.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA, US : Elsevier Academic Press.

Annexe 1.

Tableau 1 : Descriptives entre le temps 1 et le temps 2 pour les quatre groupes.

Variables	Conditions							
	Contrôle		Cognition		Emotion		Emotion et cognition	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Performance en résolution de problème	16.56 ^{a,b}	43.68	40.60 ^a	50.40	23.54	44.09	42.27 ^b	52.15
Modèle de situation	9.16 ^{a,b}	52.70	28.10 ^a	54.36	2.71	51.76	23.71 ^b	51.98
Vérification	0.00	55.90	48.51	47.25	25.00	0.00	47.32	33.22
Interprétation	-3.37 ^{a,b}	69.07	35.19 ^a	65.89	21.67	53.63	29.82 ^b	77.84
Communication	28.57 ^{a,b}	63.46	68.65 ^{a,c}	48.27	-3.16 ^{c,d}	51.25	64.53 ^{b,d}	61.35
Fierté	-3.14 ^{b,e}	48.44	-7.15 ^{f,g}	43.66	10.45 ^{e,g}	46.80	7.24 ^{b,f}	44.72
Ennui	-5.46 ^e	56.36	-3.08 ^{f,g}	40.50	-28.64 ^{g,e}	31.79	-21.01 ^f	36.44
Frustration	-12.86 ^{e,h}	60.87	-36.54 ^h	36.90	-28.80 ^e	29.70	-41.22	34.19
Bref relâchement attentionnel	8.21 ^b	38.60	13.58 ^f	38.02	9.29 ^d	34.50	32.32 ^{b,f,d}	48.27
Se convaincre de l'utilité de la tâche	7.38	57.83	6.42	50.42	3.55	46.54	20.71	50.78
Evitement dysfonctionnel	-5.07	31.54	-16.45	32.79	-12.83	30.95	-14.52	31.31

Note. M = gain de performance moyen ; ET= écart-type.

« a » avantage significatif pour la condition « cognition » ; « b » avantage significatif pour la condition « émotion et cognition » ; « c » avantage significatif pour la condition « cognition » ; « d » avantage significatif pour la condition « émotion et cognition » ; « e » avantage significatif pour la condition « émotion » ; « f » avantage significatif pour la condition « émotion et cognition » ; « g » avantage significatif pour la condition « émotion » ; « h » avantage significatif pour la condition « contrôle ».

Tableau 2 : Descriptives entre le temps 1 et le temps 3 pour les quatre groupes.

Variables	Conditions							
	Contrôle		Cognition		Emotion		Emotion et cognition	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Performance en résolution de problème	16.49 ^{a,b}	43.96	40.94 ^a	40.94	27.44	43.99	42.63 ^b	42.63
Modèle de situation	9.16 ^{a,b}	49.19	28.10 ^{a,c}	47.09	2.71 ^{c,d}	44.20	23.71 ^{b,d}	44.58
Vérification	-16.67 ^b	72.17	49.49	43.34	25.00	0.00	53.62 ^b	46.17
Interprétation	3.57 ^{a,b,e}	72.20	53.49 ^a	67.21	29.51 ^e	72.70	44.68 ^b	68.55
Communication	22.18 ^{a,b}	61.46	71.84 ^{a,c}	49.71	1.59 ^{c,d}	58.31	87.62 ^{b,d}	35.32
Fierté	-5.31	50.08	-8.77	43.41	38.26	38.26	14.37	51.20
Ennui	-2.51	53.78	-2.00	42.50	-21.25	40.59	-12.57	40.41
Frustration	-12.92	57.11	-32.08	47.58	-38.50	35.53	-33.27	38.89
Bref relâchement attentionnel	9.34 ^b	43.03	19.06 ^f	47.78	17.08	38.91	35.88 ^{b,f}	50.52
Se convaincre de l'utilité de la tâche	7.38 ^b	59.54	6.42 ^f	46.71	3.55	46.17	20.71 ^{b,f}	51.96
Evitement dysfonctionnel	-0.36 ^b	31.67	-11.70	31.96	-23.24	32.63	-17.76 ^b	28.01

Note. M = gain de performance moyen ; ET= écart-type. Les lettres ont la même signification qu'au tableau 1.

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

Mots-clés : fraction, erreur, émotions

Les recherches menées sur l'apprentissage et l'enseignement des fractions s'accordent pour dire qu'il s'agit d'un construit source de nombreuses difficultés tant pour les enfants que pour les adultes (Lortie-Forgues, Tian, & Siegler, 2015 ; Van Hoof, Janssen, Verschaffel, & Van Dooren, 2015). A ce sujet, les auteurs pointent le lien difficile à effectuer entre les connaissances informelles et formelles (Mack, 1990) ; l'ambiguïté de la quantité illustrée par l'écriture de la fraction (Lamon, 1994) appelée également « notation pour exprimer la fraction » (Lortie-Forgues et al., 2015) ; la généralisation aux nombres fractionnaires des procédures appliquées aux nombres naturels appelée « biais des nombres naturels » (Ni & Zhou, 2005) ou la difficulté de réorganiser ses connaissances antérieures acquises avec les nombres naturels (Stafylidou & Vosniadou, 2004 ; Van Hoof et al., 2015) ainsi que la lenteur de ce processus de réorganisation (Blouin & Lemoyne, 2002) ; l'influence de ce biais sur la magnitude, les opérations et la densité des fractions (Van Hoof et al., 2015) ; l'opacité des procédures de calcul (Lortie-Forgues et al., 2015). La diversité d'usages du concept de fraction – fraction partie-tout, fraction opérateur, fraction nombre, fraction rapport et fraction mesure (Kieren, 1988) – complexifie l'appropriation de ce construit par les élèves. Cependant, l'apprentissage du concept de fraction s'avère crucial non seulement pour les mathématiques mais surtout pour de nombreuses professions manuelles et intellectuelles (Van Hoof et al., 2015). En ce qui concerne la vie quotidienne, comprendre le concept de fraction permet d'avoir un regard critique pour effectuer des choix éclairés (Savard & DeBlois, 2005). A notre connaissance, le concept de fraction a principalement été étudié à partir de réponses données à des questions sans pour autant analyser conjointement les représentations construites par les apprenants, les types d'erreurs commis et les émotions générées par cet apprentissage. Or, Mercier et DeBlois (2004) soulignent l'importance de prêter attention aux erreurs des élèves, en tant qu'indicateurs de leur compréhension. DeBlois et Cotret (2005), relèvent, quant à elles, l'importance d'adapter ou d'abandonner des représentations acquises en fonction des contextes (p.ex. nombres entiers versus nombres rationnels). Par ailleurs, les recherches menées sur les émotions en contexte scolaire pointent la nécessité de prendre en compte cette dimension lorsqu'on travaille sur des apprentissages mathématiques (De Vriendt & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016). La présente contribution tente de dépasser les limites des études existantes en poursuivant un triple objectif. Un premier objectif consiste à mettre à jour les différents types de représentations que les élèves ont des fractions. Un deuxième objectif consiste à mettre ces représentations en relation avec les erreurs observées chez les élèves – dans le sens d'« indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquels s'affronte leur pensée pour les résoudre. » (Astolfi, 2017, p.19). Un troisième objectif s'attarde à documenter le rapport émotionnel des élèves au concept de fraction.

Pour ce faire, une étude qualitative à visée compréhensive et, plus précisément, une étude multi-cas a été menée auprès de trois enfants issus d'une même classe de cinquième primaire. Ceux-ci ont été choisis pour la diversité de leurs profils : le premier pour ses facilités en mathématiques et sa difficulté

à verbaliser son raisonnement, la seconde pour ses difficultés en mathématiques et son besoin de procédures à appliquer pour être rassurée et la dernière pour son besoin de verbaliser pour comprendre les nouveaux concepts. Les données ont été récoltées, sur le vif, en cours d'activité ou après coup, lors d'entretiens individuels, tout au long de l'implémentation d'un dispositif d'enseignement-apprentissage sur les fractions. Ce dispositif, vécu par l'ensemble des élèves de la classe, mettait l'accent sur la production de représentations de fraction et proposait de faire évoluer les représentations des élèves via du matériel semi- concret (carrés transparents, fractionnés entre 1 et 10 morceaux, superposables sur des fractions colorées d'un même carré unité.)¹⁰¹. Plus encore, le matériel utilisé permettait de donner du sens aux fractions supérieures à l'unité, une des principales difficultés rencontrées par les élèves (Van Hoof et al., 2015).

Les résultats mettent en évidence un lien étroit entre les représentations que l'apprenant a des fractions, le type d'erreurs qu'il commet et le type d'émotions ressenti. Pour cette raison, nous présentons les résultats par cas. Le premier cas effectue facilement des liens entre les connaissances formelles et informelles (Mack, 1990). Il semble à l'aise avec les opérations intellectuelles impliquées, telles que décrites par Astolfi (2017), à savoir, la conservation, la transitivité, la sériation et la réversibilité (Piaget, 1941). Il commet peu d'erreurs et éprouve des sentiments positifs à l'égard des fractions. Le deuxième cas ne communique pas de représentation concrète de fractions, ni de leur usage dans la vie courante. De nombreuses erreurs sont relevées, autant celles portant sur les démarches adoptées que celles témoignant de conceptions alternatives ou liées aux opérations intellectuelles impliquées (Astolfi, 2017). L'apprenante ne semble pas avoir conscience de ses erreurs et a besoin de guidance pour faire évoluer ses représentations. Cet élève évoque des sentiments uniquement négatifs par rapport aux fractions. Le troisième cas parvient à faire quelques liens entre le concept théorique de fraction et son utilisation dans la vie quotidienne (p.ex., références à la cuisine, aux mesures de temps et de poids, aux soldes). Elle commet des erreurs qu'elle parvient à corriger la plupart du temps au travers de la manipulation et de la verbalisation de ses actions. Elle partage des émotions ambivalentes (heureuse, dépressive) et précise qu'elle serait « *capable d'apprendre et que ce ne serait pas de la torture* » si, au lieu de « *juste le montrer* » ou « *l'écrire* » elle pouvait « *dessiner, pour se représenter la chose, parce qu'il faut se la représenter en tête et c'est un peu plus difficile* ».

En ce qui concerne le dispositif d'enseignement-apprentissage, lors de la manipulation du matériel semi-concret, les trois apprenants ont manifesté de l'entrain et de la joie à chercher des solutions aux problèmes posés. Des sauts épistémologiques ont été remarqués lors de l'utilisation de ce matériel. De plus, ils ont eu l'occasion de réorganiser leurs connaissances antérieures, acquises avec les nombres naturels (Stafylidou & Vosniadou, 2004 ; Van Hoof et al., 2015) et ont pu changer leur compréhension de la quantité illustrée par l'écriture de la fraction (Lamon, 1994, Lorties-Forgues et al., 2015). La présente étude, par ses limites, appelle à être enrichie et approfondie. A ce propos, il serait intéressant de compléter la présente étude par une analyse des effets du dispositif mis en place sur les difficultés principales rencontrées par les élèves en fractions (p.ex., la compréhension des fractions supérieures à l'unité). Par ailleurs, compte tenu du lien étroit entre les représentations et croyances des enseignants, leurs pratiques de classes et les représentations de leurs élèves (p.ex., Lortie-Forgues et al., 2015 ; Van Der Sandt, 2007 ; Wilkins, 2008), il serait intéressant de croiser les données recueillies auprès des élèves avec les représentations mentales qu'ont les enseignants des fractions.

¹⁰¹ Dispositif proposé par le Groupe d'enseignement en Mathématiques (GEM) de Louvain-La-Neuve.
<http://www.gem-math.be>

Références

- Astolfi, J.-P. (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12^e éd.). Paris : ESF.
- Blouin, P., & Lemoyne, G. (2002). L'enseignement des nombres rationnels a des élèves en difficulté d'apprentissage : une approche didactique de la rééducation et ses effets. *petit x*, 58, 7-23.
- DeBlois, L., & René de Cotret, S. (2005). Et si les erreurs des élèves étaient le fruit d'une extension de leurs connaissances. In L. DeBlois & S. René de Cotret (Eds.), *Réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 135-145). Québec : Presses de l'Université Laval.
- De Vriendt, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). *L'enfant en difficulté d'apprentissage en mathématique : piste de diagnostic et support d'intervention*. Marseille : Solal.
- Duval, R. (2014). Comment analyser le problème crucial de la compréhension des mathématiques ? *Union revista Iberoamericana de education Matematica*, 37, 9-29.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66(3), 127-138.
- Kieren, T. (1988). Personal knowledge of rational numbers. In J. Hiebert, & M. J. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 162-181). Reston : Lawrence Erlbaum.
- Lamon, S. J. (1994). Ratio and proportion : Cognitive foundations of unitizing and norming. In G. Harel and J. Confrey (Eds.), *The Development of Multiplicative Reasoning in the Learning of Mathematics* (pp. 89-120). New York : State University of New York Press.
- Lortie-Forgues, H., Tian, J., & Siegler, R. S. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult ? *Developmental Review*, 38, 201-221.
- Mack, N. K. (1990). Learning fractions with understanding : Building on informal knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 16-32.
- Mercier, P., & DeBlois, L. (2004). Passage primaire-secondaire dans l'enseignement et l'apprentissage des fractions. *Groupe Des Responsable en Mathématique au Secondaire : Envol*, 127, 17-24.
- Ni, Y., & Zhou, Y. -D. (2005). Teaching and Learning Fraction and Rational Numbers : The origins and implications of whole number Bias. *Educational Psychologist*, 40(1), 27-52.
- Piaget, J. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rosar, D., Van Nieuwenhoven, C., & Jonnaert, P. (2001). Les fractions, comment mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves ? *Instantanées mathématiques*, 32(2), 4- 16.
- Rouche, N. (1998). *Pourquoi ont-ils inventé les fractions ?* Paris : ellipses.
- Savard, A., & Deblois, L. (2005, mai). Un cadre théorique pour éclairer l'apprentissage des probabilités à l'école primaire : vers une prise de décision à l'égard des jeux de hasard et d'argent. Raisonement mathématique et formation citoyenne. *Acte du colloque du Groupe des didacticiens des mathématiques du Québec*, 61-72.
- Stafylidou, S., & Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and Instruction*, 14, 503-518.
- Van der Sandt, S. (2007). Research framework on mathematics teacher behavior : Koehler and Grouws' framework revisited. *Eurasia Journal of mathematics, Science & Technology*, 3(4), 343-350.
- Van Hoof, J., Janssen, R., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2015). Inhibiting natural knowledge in fourth graders : towards a comprehensive test instrument. *ZDM Mathematics Education*, 47(5), 849-857.
- Wilkins, J. L. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139-164.

Atelier du réseau EVADIDA

Session 1

Atelier A.EVADIDA.1

L'évaluation de la compréhension de l'écrit en français : comment estimer la difficulté des items et des textes proposés aux élèves ? (7393)

*Murielle Roth, Verónica Sánchez Abchi & Jean-François de Pietro
Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse*

Mots-clés : évaluation de la compréhension de l'écrit, difficulté des items, difficulté des textes

Dans le processus d'évaluation de la compréhension de l'écrit à l'école, il suffit de choisir un « mauvais » texte – un texte trop complexe ou trop simple pour le niveau de connaissance des élèves, un texte avec une structure trop peu conventionnelle... – pour dire qu'un élève comprend beaucoup, un peu, ou rien du tout du texte. De même, les questions qui sont adressées aux élèves peuvent être de complexité variable en fonction notamment de leur formulation, des opérations cognitives que l'élève doit réaliser – repérer, analyser, interpréter... – ou encore du format de questionnement (questions à choix multiples, questions ouvertes demandant une activité d'écriture, etc.). Aux difficultés qui concernent la tâche en soi s'ajoutent également des aspects propres à l'élève comme sa motivation ou ses connaissances préalables qui vont modifier son approche de l'écrit (McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996). Dans cette contribution, liée à des travaux réalisés pour la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), l'accent n'est pas mis sur les aspects relevant de l'élève mais sur les tâches mesurant la compréhension de l'écrit en français langue première, dans le milieu scolaire, ainsi que sur l'estimation de la difficulté des textes à comprendre.

Nous commençons par définir, d'un point de vue méthodologique, ce que nous entendons par « item ». Ensuite, nous présentons une procédure qui permet d'estimer la difficulté des textes et des items, illustrée à partir de tâches d'évaluation de la compréhension de l'écrit provenant d'évaluations ayant pour but d'évaluer les acquisitions des élèves à l'échelle de l'un ou l'autre canton suisse romand pour la 8e année de scolarité (élèves âgés de 11-12 ans).

Pour évaluer les textes, la procédure comprend six critères repris parmi ceux que nous avons rencontrés dans nos lectures et réinterprétés sur la base de nos analyses (McNamara, Graesser, & Louwerse, 2012 ; François, 2009 ; Lafontaine, 2003 ; Kandel & Moles, 1958 ; etc.) : 1) complexité syntaxique, 2) complexité lexicale (Mesnager & Bres, 2008), 3) cohésion textuelle, 4) structure textuelle, 5) familiarité du contenu traité et 6) divers autres éléments du texte qui peuvent fournir des ressources facilitant la lecture et la compréhension (exemples, comparaisons, analogies, reformulations, explications, humour, etc.) ou, au contraire, la rendre plus difficile.

Cependant, même si le choix du texte est essentiel pour évaluer la compréhension, il n'est qu'un facteur parmi d'autres qui interviennent dans la construction des items. Ainsi, pour en estimer la difficulté, il s'avère également nécessaire de prendre en compte la difficulté des questions. Pour ce faire deux critères sont pris en considération : a) le contenu – les objets langagiers concernés et les opérations cognitives que l'élève est censé réaliser –, et b) l'« enveloppe » – la formulation de la consigne, le format de questionnement et ce qu'il demande en plus comme travail pour répondre (questions à choix

multiples, questions ouvertes demandant une activité d'écriture, etc.) ainsi que le matériel complémentaire – les aides fournies pour réussir la tâche telles que les dictionnaires, tableaux de conjugaison, etc.

Pour caractériser l'item (le texte et les questions associées), notre procédure retient au final trois composantes incluant elles-mêmes plusieurs facteurs : le « contenu », l'« enveloppe » et le « matériel langagier » (texte ou corpus) auquel il est attaché (Sánchez Abchi, De Pietro & Roth, 2016). L'ensemble de ces facteurs définit en quelque sorte la manière dont la compréhension du texte est appréhendée et permet de mieux saisir les difficultés potentielles que les élèves vont rencontrer.

Afin de prendre en compte et intégrer ces trois composantes, nous avons alors élaboré un outil qui permet qui permet d'estimer et/ou de calculer la difficulté de chacun des facteurs qu'elles contiennent – sur une échelle comportant trois valeurs : -1 (= facile), 0 (= intermédiaire) et 1 (= difficile) – et d'établir, ensuite, de manière séparée pour chaque composante (contenu, enveloppe et matériel langagier) une moyenne des valeurs que nous convertissons en un indice de difficulté qualitatif pour la composante concernée : ICont, IEnv, IMat. Ainsi, l'indice de difficulté de l'item se présente non pas comme un indice unique mais comme la juxtaposition de trois indices qui devraient pouvoir guider les « concepteur-trice-s de tests » dans l'analyse et l'estimation de la difficulté des items et des textes, et qui les aident à les interpréter, les élaborer ou les choisir.

Par ailleurs, nous allons évaluer notre procédure en comparant nos estimations à priori de la difficulté des items avec les taux de réussite effectivement obtenus par les élèves à chaque item, dans le but de voir si la difficulté prédite se retrouve dans les résultats des élèves.

Notre présentation se conclut par une mise en évidence des enjeux qui sont sous-jacents à ce travail et qui renvoient à la validité didactique de l'évaluation. A savoir que pour s'assurer d'évaluer ce que nous voulons évaluer, il est nécessaire de bien comprendre, décrire et définir les « outils » employés – soit, en l'occurrence, les questions proposées et les textes utilisés – et de tenir compte de leur difficulté.

Références bibliographiques

- François, T. (2009). Modèles statistiques pour l'estimation automatique de la difficulté de textes de FLE. In Actes de la 11e Rencontre des étudiants chercheurs en informatique pour le traitement automatique des langues (RECITAL), Senlis, 24-26 juin 2009 (pp. 1-10). Paris : Université, Laboratoire d'informatique de Paris-Nord.
- Kandel, L. & Moles, A. (1958). Application de l'indice de Flesch à la langue française. *Cahiers études de radio-télévision*, 19, 253-274.
- Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire (document envoyé au PIREF en vue de la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, les 4 et 5 décembre 2003). Liège : Université.
- Mesnager, J. & Bres, S. (2008). Évaluer la difficulté des textes : cycle 2-3, 6e-5e (CD-Rom). Paris : Nathan.
- McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better ? : interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D.S., Graesser, A.C. & Louwerse, M.M. (2012). Sources of text difficulty : across genres and grades. In J.P. Sabatini, E. Albro & T. O'Reilly (Eds), *Measuring up : advances in how we assess reading ability* (pp. 89-116). Lanham : Rowman and Littlefield Publishers.
- Sánchez Abchi, V., De Pietro, J. F., & Roth, M. (2016). Évaluer en français. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique. (IRDP).

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-Est Créteil, Laboratoire de didactique André Revuz, France

Mots-clés : connaissance du nombre, didactique des mathématiques, numération

Dans le cadre d'une recherche comprenant des professeurs des écoles (PE) et des chercheurs, nous considérons les pratiques des PE en relation avec les connaissances des élèves et l'enseignement dispensé sur le nombre en première année d'école élémentaire (grade 1, élèves âgés de 6-7 ans).

Notre premier objectif est de dresser un état des lieux aussi précis que possible des connaissances des élèves sur le nombre à la fin du grade 1. La conception de nos évaluations prend donc en compte des critères de validité, de pertinence et de fiabilité (De Ketele & Gerard, 2005), mais à la différence des travaux menés en psychométrie, nous les avons définis à partir d'indicateurs didactiques. Ainsi, la validité est principalement basée sur l'analyse *a priori* et analysée dans deux approches : une épistémologique et didactique (Grugeon & Grapin 2015) et une psycho-didactique (Vantourout & Goasdoué 2014). Dans ce cadre, les tâches du test ont donc été construites pour recouvrir le champ conceptuel du nombre (Vergnaud 1990, Mounier 2010) et analysées au filtre d'une organisation mathématique de référence définie sur ce domaine (Grapin 2015). Nous avons aussi veillé à ce que les tâches soient de complexité variée en jouant sur différentes variables didactiques, telle que la taille des nombres en jeu, les registres de représentation du nombre, etc.

Les savoirs mathématiques évalués sont ceux liés à la résolution de problèmes additifs, à la numération parlée, à la numération écrite chiffrée et aux relations arithmétiques sur les nombres (décomposition additive de certains nombres inférieurs à 10 et répertoires additifs). Les questions du test ont été élaborées pour que ces savoirs soient en jeu plusieurs fois et qu'elles puissent permettre de repérer, avec un codage adapté des réponses, des cohérences de fonctionnement chez les élèves. Ce n'est donc pas uniquement à partir de la réussite ou non à une question que nous exploiterons les résultats, mais plutôt en mettant en relation les réponses données à différentes questions impliquant un même savoir mathématique.

Nous avons cherché aussi à nous assurer que la réponse à certaines questions ne dépendait pas de la modalité de passation (en collectif en classe ou en individuel avec le chercheur). En fin de grade 1, les élèves ne sont pas tous « bons lecteurs » et par conséquent, ils ne peuvent pas lire de façon autonome des consignes ; ce qui impose, en collectif, des modalités de passation spécifiques, qui ne sont pas sans influence sur l'activité mathématique de l'élève. De plus, l'effet du contrat didactique sur la réponse donnée par des élèves de ce niveau scolaire a déjà été observé par Mounier (2016) et nous cherchons ici à mieux cerner ce phénomène pour déterminer la modalité de passation la plus adaptée selon le type de question posée.

Notre second objectif est de caractériser les connaissances des élèves sur le nombre et les mettre en lien avec l'enseignement dispensé en tenant compte de la spécificité de la ressource utilisée en classe (Mounier 2010, Mounier & Pfaff 2015). En effet, six des enseignants engagés dans cette recherche utilisent une même ressource (fichier pour l'élève, guide du maître et matériel pédagogique identique), alors que deux autres PE utilisent une autre ressource. Si dans notre recherche l'étude des pratiques

enseignantes s'appuie aussi sur des vidéos et des carnets de bord, nous nous limiterons dans cette présentation à la possibilité de les appréhender par l'analyse et l'interprétation des résultats des élèves. Quel que soit l'enseignement dispensé, nous observons une bonne maîtrise de la comptine numérique jusqu'à 100 pour la globalité des élèves et une réussite importante sur la transcription écriture chiffrée – nom du nombre et réciproquement. En revanche, l'analyse des procédures dans des situations de dénombrement fait apparaître des différences inter-classes, en particulier sur les procédures d'énumération utilisées par les élèves et sur leurs connaissances du système de numération décimale. Ces premiers constats seront éclairés et complétés par d'autres analyses menées à partir des données recueillies.

Bibliographie

- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005), La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Évaluation en Éducation*.
- Grapin N. (2015). *Étude de la validité de dispositifs d'évaluation et conception d'un modèle d'analyse multidimensionnelle des connaissances des élèves de fin d'école*. Thèse de doctorat. Université Paris Diderot. Paris.
- Grugeon-Allys B., Grapin N. (2015). Validité d'une évaluation externe : complémentarité entre une approche didactique et psychométrique In *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*. (Eds A.C. Mathé, E. Mounier).
- Mounier E. (2010). *Une analyse de l'enseignement de la numération au CP. Vers de nouvelles pistes*. Thèse de doctorat. Université Paris-Diderot. Paris.
- Mounier E. & Pfaff N. (2015) Quoi de neuf dans la numération au CP ? Le dénombrement en question *Actes du XXXXI Colloque Copirelem – Mont de Marsan 2014*. Sur CD-rom. 15 pages.
- Mounier E. (2017) Nouveaux outils d'analyse des procédures de dénombrement pour explorer leur lien avec la numération écrite chiffrée et la numération parlée. *Recherches en didactique des mathématiques*. 36(3).
- Mounier, E. (2016). Évaluer les connaissances mathématiques dans des tâches de dénombrement chez les élèves du Cours Préparatoire, élèves âgés de 6-7 ans : un nouvel outil d'analyse, des premiers résultats. In *XXVIIIème Colloque de l'ADMEE-Europe- Lisbonne-13-15 janvier 2016*.
- Sayac N. Grapin N. (2015). Evaluation externe et didactique des mathématiques : un regard croisé nécessaire et constructif. *Recherches en didactique des mathématiques*, 35 (1), 101-126.
- Sayac N. (2016) Nature et diversité des tâches mathématiques proposées en évaluation sommative par des professeurs des écoles, en France In *Actes du XXVIIIème Colloque de l'ADMEE-Europe- Lisbonne-13-15 janvier 2016*.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10 (2/3), 133 - 170.

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, Laboratoire de didactique André Revuz, France

Mots-clés : pratiques enseignantes, algèbre, tâches

Nous nous attachons à l'étude et à la caractérisation des pratiques d'évaluation des enseignants au sein de leur classe au collège, pour accéder à leurs logiques d'action. Par « pratiques d'évaluation », nous entendons, en nous appuyant sur la définition de de Ketele (1989), tout ce que l'enseignant fait pour prendre de l'information sur les activités mathématiques des élèves (ce qu'ils font, savent, disent, écrivent) et la façon dont ils exploitent ces informations, en particulier pour faire apprendre.

Nous analysons les pratiques enseignantes selon les 5 composantes de la Double Approche définies par Robert et Rogalski (2002). La composante cognitive est étudiée à travers les contenus choisis par l'enseignant pour enseigner et, en particulier les tâches mathématiques proposées aux élèves, et la composante médiative l'est à travers les choix de déroulements associés à la résolution de ces tâches en classe. Nous considérons aussi la composante institutionnelle (programmes, horaires), la composante sociale, en lien avec le public des élèves (ici un établissement en zone d'éducation prioritaire) et la composante personnelle, liée à l'enseignant lui-même (formation, expérience). Les deux premières composantes nous permettent de caractériser les choix d'un enseignant pour sa classe, tandis que les trois autres nous donnent les moyens d'interpréter ces choix, en tenant compte des diverses contraintes du métier d'enseignant. On peut penser en particulier que la composante institutionnelle, à travers les notes à donner aux élèves et les livrets de compétences à enseigner, influence très certainement les pratiques d'évaluation des enseignants. La composante personnelle, et en particulier ici le rapport à l'évaluation de l'enseignant, devrait permettre d'expliquer en partie au moins la fonction donnée par l'enseignant à l'évaluation, qu'elle consiste à rendre compte à l'institution ou à réguler les apprentissages, et ainsi de mieux comprendre le type d'exploitation qui est fait des informations prises sur les connaissances et compétences des élèves (De Ketele 1989, Ash et Levitt 2003, Black et Wiliam 1998).

C'est plus particulièrement la composante cognitive des pratiques enseignantes qui nous intéresse ici, et nous accordons une place centrale aux contenus mathématiques enseignés (Bain, 1988 ; Perrenoud, 1998), ici l'algèbre élémentaire du collège. Notre analyse porte sur l'ensemble des tâches proposées en algèbre, par trois enseignants d'un même établissement scolaire dans chacune de leurs classes, y compris lors des évaluations formelles, pendant trois années consécutives. Dans cette présentation, nous cherchons à caractériser les choix de tâches de ces enseignants sur un contenu donné, à la fois pour analyser la couverture du domaine mathématique considéré (Grugeon-Allys 2015), mais aussi pour comparer les tâches proposées pendant la séquence d'enseignement et celles données lors des évaluations et d'analyser d'éventuels écarts, pour apprécier le rapport des enseignants à la fois à l'enseignement de l'algèbre et à l'évaluation des élèves.

Pour cela nous nous plaçons dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999) qui propose une modélisation de l'activité mathématique en praxéologie mathématique : toute activité mathématique relève d'un type de tâches, réalisé à travers une technique, justifié par une technologie, elle-même justifiée par une théorie. Grugeon-Allys (2015), Pilet (2015) et Sirejacob (2016)

ont défini une praxéologie mathématique de référence, ici pour l'algèbre élémentaire, qui repose sur analyse épistémologique et didactique du domaine. Notre méthodologie consiste alors à repérer les types de tâches choisis par les enseignants relativement à cette référence pendant la séquence et pendant les évaluations. Nous complétons par une analyse de la complexité des tâches en caractérisant pour chaque type de tâches trois niveaux de mise en fonctionnement des connaissances mathématiques mobilisées (Robert, 1998).

Notre recherche s'effectuant au sein d'un dispositif de travail collaboratif entre des enseignants de collège et des chercheurs de didactique des mathématiques, notre analyse vise également à repérer les effets de la collaboration sur les tâches retenues par les enseignants et plus largement sur leur développement professionnel. C'est pourquoi nous mettons en perspective sur trois ans les choix de tâches des enseignants avec le travail collaboratif réalisé dans le Léa sur chaque année. Lors de la première année du Léa, un travail conséquent a été effectué sur le thème de l'algèbre, à travers des activités de catégorisation des tâches du domaine algébrique, et l'analyse fine des procédures des élèves sur ces tâches. Les années suivantes ont été consacrées à la production de ressources pour l'enseignement de l'algèbre, et l'accent a été mis sur les déroulements associés aux tâches préconisées, en interrogeant la place des élèves dans les dispositifs de formulation et de validation des énoncés algébriques. Nous souhaitons alors voir de quelle manière ces apports ont pu influencer les pratiques des enseignants, dans les composantes cognitive et médiative de leurs pratiques, et en particulier si la fonction de l'évaluation a pu évoluer.

Nous utiliserons notre méthodologie pour analyser les pratiques d'enseignants du Léa à travers l'ensemble des tâches qu'ils proposent en algèbre, et montrerons à la fois une évolution progressive, sur plusieurs années, de la couverture du domaine algébrique, et une stabilité des écarts entre les tâches proposées en classe, et les tâches proposées lors des évaluations sommatives formelles. Nous affinerons ces résultats en montrant quelques changements dans les déroulements organisés en classe par les enseignants, à travers la prise en compte et l'appui sur les productions des élèves et le discours de l'enseignant.

Bibliographie

- Ash, D., & Levitt, K. (2003). *Working within the Zone of Proximal Development : Formative Assessment as Professional Development*, *Journal of Science Teacher Education*, 14(1): 1-313.
- Bain, D. (1988). *L'évaluation formative fait fausse route : De là, la nécessité de changer de cap. Mesure et évaluation en éducation*, vol. 10 No 4.
- Black, P., William, D. (1998). *Assessment and Classroom learning*, *Assessment in Education*, vol. 5, No 1.
- Chevallard Y. (1999) L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 19(2) 221–265.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société. Le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, 73-83.
- Grugeon-Allys B. (2015) Évaluation diagnostique en algèbre élémentaire : une approche Didactique et épistémologique. 27e colloque de l'ADMEE Europe. « L'évaluation à la lumière des Contextes et des Disciplines ». 28, 29, 30 janvier 2015.
- Pilet, J. (2015). Réguler l'enseignement en algèbre élémentaire par des parcours d'enseignement différencié. *Recherches en didactique des mathématiques*, 35(3), 273-312.
- Robert, A. (1998). Outils d'analyse des contenus mathématiques à enseigner au lycée et à l'université. *Recherches en didactique des mathématiques*, 8(2), 139-190.

Évaluation et enseignement supérieur (EES)

Ateliers du réseau EES

Session 1

Atelier A.EES.1

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

Mots-clés : développement professionnel, analyse de l'activité, autoconfrontation

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, la formation initiale des instituteurs primaires est définie par le décret Dupuis (2001), modifié par le décret Marcourt (2015). Ces décrets prévoient quinze semaines de stage réparties sur l'ensemble du cursus. Elles ont pour but de fournir « *des opportunités d'améliorer, rendre explicites et d'articuler les connaissances tacites, en les intégrant à l'expérience et à l'action avisée de professionnels très compétents* » (traduction libre) (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p.263, cités par Walton & Rusznyak, 2013). Pour beaucoup de jeunes enseignants en formation, les lieux de stage sont perçus comme le principal lieu de développement professionnel (Rayou, 2008).

Toutefois, selon Azema (2106) et Daguzon (2010), 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)

La littérature définit généralement « en creux » les compétences de l'enseignant novice par rapport à celles de l'enseignant expert (Ria, 2001 ; Saujat, 2004 ; Serres, 2006). En effet, l'enseignant expert (Durand, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Tochon, 1993) est réputé maîtriser l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires à l'exercice de la profession. « *A partir de ces dernières sont déduites par comparaison celles qui font défaut aux novices* » (Ria, 2001, cité par Serres, 2006, p.26). Dans cette optique, la formation vise logiquement à fournir aux novices les outils qui leur manquent pour devenir des experts (Serres, 2006 ; Tochon, 1993).

Cependant, prenant le contrepied de cette approche et suivant la logique de l'analyse du travail (Clot, 1999 ; Durand, 1996 ; Pastré, 2008 ; Yvon & Saussez, 2010), des études ont cherché à caractériser, sur la base de leurs pratiques et discours, l'activité des enseignants novices (Ria & Leblanc, 2011 ; Saujat, 2004) et des enseignants stagiaires en formation initiale (Ria, 2001 ; Serres, 2006). Ces études mettent en évidence l'apparition de compromis provisoires, de ressources intermédiaires (Durand, 2009 ; Saujat, 2004 ; Serres 2006), de composantes typiques du genre débutant (Saujat, 2011) qui permettent de faire la classe sans en avoir nécessairement la compétence.

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 sera filmé et des extraits illustratifs des processus de conduite de classe significatifs (Bourbao, 2010) seront proposés en autoconfrontation (Theureau, 2002, 2004 ; Vermersch, 2010). Ces autoconfrontations seront analysées, d'abord comme des études de cas individuels (Albarelo, 2003 ; Karsenti & Demers, 2011), ensuite mis en perspective longitudinale et croisés les uns avec les autres. Cette analyse servira d'abord à comprendre les apprentissages des stagiaires et, de là, 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).

L'analyse se fera en référence au cadre sémiotique de Peirce (1998), tel que structuré par Lussi Borer & Muller (à paraître) et Muller (à paraître), qui conçoit un phénomène comme une structure triadique envisageant le potentiel (ce qui prépare à situation vécue), le réel (la situation vécue) et le virtuel (les apprentissages qui en résultent).

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 sa formation, de repérer les évolutions qu'il pointe entre les deux moments et de cerner les facteurs qui ont influencé ces évolutions.

Bibliographie

- Albarelo, L. (2003). *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Azema, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Montpellier : Montpellier 3.
- Bourbao, M. (2010). *Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF). Université de Genève.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants*. Thèse en Sciences de l'Education. Clermont-Ferrand : Clermont-Ferrand 2.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In, J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : PUF.
- Karsenti, T & Demers (2011). L'étude de cas. In Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir. publ.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (à paraître). Analyse de l'activité, environnements de formation et développement professionnel. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel. In C. Gaudin, S. Moussay, S. Flandin & S. Chaliès (Eds.), *Vidéofomation et développement de l'activité professionnelle enseignante. Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?* Rennes : PUR.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol 37, n°2, 237-255.
- Muller, A. (à paraître). Peirce : de la continuité temporelle à la continuité phénoménologique. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissage, Revue de Didactique Professionnelle*, 1, 9-21.

- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140(3), 123-144.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Universités.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS sous la responsabilité de Marc Durand. Université de Montpellier 1.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2011). *Analyser des pratiques enseignantes, d'un modèle théorique à une méthodologie*. Conférence donnée le 7 avril 2011 dans le cadre du GREFFE. UCL. Louvain-la-Neuve.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Clermond-Ferrand : Université Blaise Pascal.
- Theureau, J. (2002). *L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique*. 2ème Journées Internationales des Sciences du Sport « Expertise et sport de haut niveau », <http://coursdaction.fr/02-Communications/2002-JT-C93FR.pdf>, page consultée le 15 septembre 2014.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@ctivités*, 1(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>, page consultée le 12 septembre 2014.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.
- Walton & Rusznyak, (2013). Pre-service teacher's pedagogical learning during practicum placement in special schools. *Teaching and Teacher Education*, 36, 112-120.
- Yvon, F. & Saussez, F. (dir.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université de Laval.

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 et Université de Liège, Belgique

**Université de Liège, Belgique

Mots-clés : pratique réflexive, évaluation formative, enseignement supérieur

À la suite des travaux fondateurs de Schön (1994), les recherches en Sciences de l'Éducation n'ont cessé de souligner l'importance des pratiques réflexives dans l'exercice des métiers de l'interaction humaine. Cela transparaît particulièrement dans les manières de concevoir la formation des enseignants où la pratique réflexive apparaît comme un incontournable. Celle-ci désigne à la fois une démarche et

une finalité nécessaires à la formation de professionnels, capables de s'ajuster à la singularité et à la complexité des situations qu'ils rencontrent dans une société caractérisée par une grande diversité.

Nous en voulons pour preuve l'une des exigences du décret « CAPAES » (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur) qui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, est le certificat complémentaire exigé pour tout enseignant qui veut maintenir sa fonction dans l'enseignement supérieur non universitaire. Dans une circulaire précisant les exigences du dossier professionnel attendu pour la certification, le recul réflexif est un critère incontournable : « *À travers des éléments concrets et objectivables, le candidat veillera à démontrer une approche réflexive de sa pratique professionnelle* ». Dans le cadre de cette communication, nous nous interrogerons sur la façon d'agir positivement par des évaluations formatives sur les démarches d'analyses réflexives des enseignants en Haute École inscrits dans cette démarche certificative.

Comme nous venons de le souligner, l'acquisition d'une capacité réflexive sur sa propre pratique représente l'une des missions pédagogiques capitales des opérateurs de formation impliqués dans le CAPAES. Notre double expérience, à la fois de formatrices dans le cadre du cours de « Didactique professionnelle » dispensé par l'Université de Liège et, pour l'une d'entre nous, d'accompagnatrice CAPAES sur le terrain d'une Haute École (Haute École Robert Schuman), nous a permis de mesurer la difficulté qu'avaient les jeunes professionnels à porter un regard réflexif sur leurs pratiques alors qu'ils étaient pourtant tous porteurs d'un baccalauréat ou d'un master. Être pleinement conscient de ce que l'on fait en tant qu'enseignant, des objectifs poursuivis, des compétences développées, ou encore porter un regard critique sur ses choix méthodologiques n'est pas simple. Loin d'être spontanée, cette démarche nécessite d'avoir été préparé à savoir prendre de la distance par rapport à ses actions et aux situations d'enseignement rencontrées ou imaginées. Comme le souligne Y. Lenoir (2012), cela suppose l'acquisition d'un « *savoir analyser* » (Perrenoud, 2001a), d'une réflexivité entendue comme la « *capacité de réfléchir sur ses réflexions courantes* » (Donnay & Charlier, 2006).

La présente communication propose une analyse inscrite dans deux contextes contrastés qui impliquent des participants aux profils différents impliqués dans des conditions d'apprentissage variées. Elle vise à objectiver les difficultés perçues dans l'évaluation formative assurée auprès des candidats CAPAES, que celle-ci soit ponctuelle ou inscrite dans un accompagnement continu au sein d'un dispositif formatif. Elle propose d'abord l'analyse des difficultés observées dans les écrits réflexifs en fin de parcours (juste avant le dépôt du dossier professionnel) de cinq candidats CAPAES d'une Haute École (Robert Schuman), qui n'ont pas suivi le dispositif d'accompagnement réflexif proposé par l'Université de Liège mais qui ont terminé leur formation dans une autre institution. Ces candidats sont dans les conditions requises pour déposer leur dossier auprès de la Commission et bénéficient d'une évaluation formative par un accompagnateur référent de leur Haute École. Dans quelle mesure démontrent-ils (ou non) une démarche réflexive de leurs pratiques professionnelles ? Quelles difficultés peuvent être observées en fin de parcours ? En complément de l'analyse des traces (rapport du candidat et feedback de l'accompagnateur) à l'aide d'une grille de réflexivité adaptée de Michaud et Alin (2010 ; Housen, Lambert, Pirard, 2016), des entretiens seront menés dans un esprit de recherche collaborative pour comprendre avec les candidats les éléments qui ont été porteurs pour eux dans l'évaluation formative reçue.

Pour approfondir ce questionnement, l'analyse se concentre ensuite, avec les mêmes outils, sur ces mêmes difficultés réflexives rencontrées par un deuxième groupe de candidats (N=5) provenant de différentes Hautes Écoles, mais participant tous à un même dispositif d'accompagnement réflexif de candidats CAPAES en formation à l'Université de Liège. La perspective est ici longitudinale et met en

relation les difficultés observées en fin de formation avec celles observées durant l'accompagnement et l'évaluation formative, qu'ils soient assurés dans le cadre de séminaires à l'université, au cours des visites sur le terrain de stage ou dans le suivi à distance. Il s'agit à nouveau d'objectiver les difficultés réflexives et dans une perspective de régulation, d'identifier ce qui, dans l'accompagnement et l'évaluation formative d'un candidat en formation, peut être essentiel dans l'acquisition d'une démarche réflexive. Nous nous efforcerons de porter un regard critique sur les difficultés présentées par chaque candidat aux différentes phases du processus en lien avec les huit étapes en boucle proposées dans leur dispositif de formation (contextualisation, identification d'une insatisfaction, objectivation, formulation d'hypothèses explicatives, regard critique sur les hypothèses, proposition d'un dispositif régulant, mise en discussion de ce dispositif, régulation et mise en œuvre, analyse rétrospective de l'action en fonction de l'insatisfaction de départ) et faisant l'objet d'un accompagnement en séminaire, in situ et à distance, combinant feedback par les pairs et par les formateurs.

En accord avec le principe selon lequel devenir réflexif, c'est accepter d'entrer dans un mouvement perpétuel de réajustement de ses pratiques, notre analyse nous permettra de mieux comprendre la portée et les limites d'un dispositif de formation et d'accompagnement, susceptible d'améliorer les pratiques réflexives des enseignants et d'envisager des perspectives de régulation.

Bibliographie

- Derobertmasure, A., Dehon, A., & Bocquillon, M. (2016). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *TransFormations : Recherche en Éducation des Adultes*, 13-14, 1-13.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Housen, M., Lambert, I., & Pirard, F. (2017, Janvier). *Évaluation de la réflexivité au travers de portfolio dans trois contextes formatifs de l'enseignement supérieur*. Papier présenté au 29^e colloque international de l'ADMEE, Dijon, France.
- Legault, G. A. (2009). *La pratique réflexive et le praticien en éthique*. Colloque de l'APEC Québec, juin. Document disponible à l'adresse http://www.reoq.ca/wp-content/themes/theme1070/doc/colloques/2008_legault_pratique.pdf
- Lenoir, Y. (2012). *Dossier spécial : la pratique réflexive, vivre le primaire*, Université de Sherbrooke. Document disponible à l'adresse https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/Chantier_7/Outils_FV/Analyse_re__flexive-Outil1.pdf
- Michaud, C., & Alin, C. (2010). Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel. In : *Acte du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (pp. 1-9). Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Terwagne, C. (2005). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Forum permanent des pratiques, rencontre internationale, Lyon, 5-7 avril.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques (1^{re} ed. : 1983).

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

Mots-clés : EEE, questionnaires, *importance-performance*

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) à l'Université de Lausanne (UNIL) admet un double objectif d'amélioration et valorisation de l'enseignement ainsi que de développement professionnel des enseignants impliqués (Paquay, 2014). Celle-ci procède d'une démarche formative et permet de fournir un *feedback* aux enseignants (Berthiaume et al., 2011) en vue de leur développement professionnel (Sylvestre et Munoz, 2014). Dans cette optique, l'EEE s'inscrit dans un dispositif global d'accompagnement à la réflexivité des enseignants (Berthiaume et al., 2011 ; Daele et Sylvestre, 2016), qui se traduit notamment par la présence du Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE). Les missions du CSE comprennent en particulier le conseil pédagogique et l'évaluation des enseignements par les étudiants, à la demande des enseignants.

Plus précisément, les conseillers du CSE interviennent dans le traitement des résultats individuels de l'EEE par la réalisation de synthèses. L'analyse des résultats quantitatifs d'EEE est ainsi couplée à l'analyse des données qualitatives (en procédant par unités de sens) afin de souligner les points forts et manques relevés par les étudiants mais surtout de proposer des pistes d'amélioration. La réalisation de synthèses répond à trois objectifs principaux : en premier lieu, faciliter la lecture et la compréhension des résultats obtenus, en second lieu, atténuer l'impact émotionnel potentiel de leur réception (Barras, 2017), enfin, amorcer une mise en situation réflexive des enseignants par l'ajout de conseils ou de ressources d'ordre pédagogique. La réception des résultats d'EEE et de synthèses est fréquemment suivie de séances de conseils individuels ou d'équipe où l'enseignant est amené à conduire une analyse réflexive approfondie en vue de son développement professionnel (Rege Colet & Rovero, 2015).

Les questionnaires d'évaluation les plus fréquemment utilisés à l'UNIL ont été élaborés en s'inspirant de la méthode proposée par Bernard (2011) et retranscrivent les dimensions qui participent à l'apprentissage des étudiants dans les questions fermées tout en proposant de relever les points forts et éléments pouvant être améliorés dans les questions ouvertes. Ces questionnaires, bien que considérés comme des outils simples, pratiques, mais aussi valides et fiables pour obtenir un retour sur les pratiques enseignantes (Bernard, 2011 ; Romainville, 2009) se sont toutefois révélés un facteur limitant de l'accompagnement pédagogique en ceci qu'ils ne permettent pas de discriminer de manière satisfaisante les différentes dimensions participant à l'apprentissage des étudiants. Si les enseignants reçoivent effectivement un *feedback* sur leur enseignement grâce aux questionnaires standard, comment déterminer de manière claire les dimensions sur lesquelles concentrer leurs efforts à partir de ces résultats ? Par ailleurs, en tant que conseillers, comment cibler les dimensions à travailler en priorité pour accompagner le développement professionnel des enseignants et leur permettre d'améliorer de manière significative leur enseignement ? Quelle conception les étudiants ont-ils des dimensions les plus importantes pour leur apprentissage ? Quelles sont leurs attentes en termes pédagogiques ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous analyserons les données quantitatives et qualitatives issues du test de nouveaux types de questionnaires d'évaluation élaborés sur les modèles présentés par Huybers (2014).

Le premier questionnaire testé 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). La modification de l'échelle de réponses et de la structure et conception même du questionnaire nécessitent un engagement dans la démarche d'évaluation de la part des étudiants et permettent si ce n'est d'éliminer, du moins de limiter certains biais associés aux échelles de réponses de type échelle de Lickert (schémas de réponses, etc.). Le second questionnaire s'attache à l'évaluation de « *l'importance* » accordée par les étudiants aux différentes dimensions évaluées pour leur apprentissage, dans le contexte de leur cursus. L'association de ces résultats dans une analyse de type « *importance-performance* » (Martilla et James, 1977), adaptée à l'EEE, permet au conseiller de discriminer les différentes dimensions lors de l'élaboration des synthèses et, plus largement, de recentrer l'accompagnement pédagogique proposé sur les éléments mis en exergue. Du point de vue de l'enseignant, cette analyse peut donc s'avérer un outil puissant pour guider sa réflexion en vue de son développement professionnel.

Les questionnaires ont été testés dans un enseignement de première année de Bachelor, auprès d'étudiant n'ayant que peu d'expérience en matière d'EEE dans l'enseignement supérieur. L'enseignement en question a été régulièrement évalué par les étudiants durant les années précédentes à l'aide de questionnaires standard. Il a également fait l'objet de synthèses basées sur ces résultats. En termes de données, le type de résultats tant quantitatifs que qualitatifs obtenus à l'aide des questionnaires testés pourra donc être comparé à celui des années précédentes. Le contenu et le processus d'élaboration de synthèses feront également l'objet d'une réflexion approfondie quant à leur plus-value pédagogique. La perception de l'enseignant impliqué dans la démarche sera également essentielle quant à l'évaluation de l'utilité de ce type d'outils pour son développement professionnel. Enfin, nous nous intéresserons de manière particulière à « *l'importance* » que les étudiants accordent aux différentes dimensions identifiées comme participant à leur apprentissage. A plus large échelle, l'ensemble du processus pourrait en effet être étendu aux cursus, sur le principe de l'expérience menée par Nale et al. (2000). Dans l'immédiat, les résultats obtenus à l'aide du questionnaire « *importance* » pourront déjà être exploités dans le cadre de la démarche actuelle d'évaluation de cursus.

Nous présenterons les résultats préliminaires à l'occasion de cette communication et discuterons des avantages et inconvénients de ce type d'outils d'évaluation des enseignements, tels que perçus par les différents acteurs concernés. Le déploiement de ce type de questionnaires et de l'analyse « *importance-performance* » pourrait en effet induire de profonds changements dans la conception de l'évaluation des enseignements par les étudiants mais aussi de l'accompagnement proposé par les conseillers pédagogiques en vue du développement professionnel des enseignants. Des perspectives en termes d'évaluation de cursus seront également mises en évidence.

Références

- Barras, H. (2017). Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants chez les enseignants d'une Haute Ecole en Suisse. *Education et Formation*, (e-307), 73-90. <http://revueeducationformation.be>
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*. Bruxelles : de Boeck.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, (67), 53–72. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Cohen, S. (2003). Maximum Difference Scaling : Improved Measures of Importance and Preference for Segmentation. In *Proceedings of the 2003 Sawtooth Software Conference*, 1–18. San Diego, CA.

- Daele A. & Sylvestre E. (Ed.). (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?*. Bruxelles : de boeck supérieur
- Huybers, T. (2014). Student evaluation of teaching : the use of best–worst scaling, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (4), 496-513. DOI:10.1080/02602938.2013.851782
- Martilla, J., & J. James. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing* (41), 77–79.
- Nale, R., D. Rauch, S. Wathen, & P. Barr. (2000). An Exploratory Look at the Use of Importance-Performance Analysis as a Curricular Assessment Tool in a School of Business. *Journal of Workplace Learning : Employee Counselling Today*, 12 (4), 139–145.
- Paquay, L. (Ed.). (2004). *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Rege Colet, N., & Rovero, P. (2015). Explorer les apports de la pratique réflexive. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (Eds), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, tome 2* (pp. 111-127). Berne : Peter Lang.
- Sylvestre, E., & Munoz, G. (2014, mai). *Regard de la didactique professionnel sur un dispositif d'accompagnement des enseignants du supérieur*. Presented at the 28ème Congrès de l'AIPU, Mons, Belgique.

Session 2

Atelier A.EES.2

Promouvoir l'évaluation authentique : un défi pour l'enseignement supérieur (7481)

Katia Montalbetti

Université catholique du Sacré Cœur, Italie

Mots-clés : pratique évaluative, compétences méthodologiques, université

1. Cadre théorique

Il existe un large consensus dans la littérature sur le fait qu'il n'est plus possible de concevoir l'enseignement supérieur comme autrefois (Albero, Linard, Robin, 2008 ; Bédard, 2009 ; Berthiaume, Rege Colet, 2013); les universités, qui dans le contexte national italien occupent la plus grande partie de l'enseignement supérieur, sont donc poussées à renouveler leurs programmes de formation afin de mieux préparer les citoyens et les professionnels de l'avenir pour faire face aux transformations de la société.

Parmi les experts on a de plus part souligné la nécessité de promouvoir un changement de paradigme en optant pour une approche centrée non plus sur l'enseignant et sur les contenus à transmettre mais sur l'apprentissage des étudiants (Frenay, Galand, Laloux, 2009 ; Svinicki, McKeachie, 2014 ; Lamote, Engels, 2010 ; Seezink, Poell, Kirschner, 2009). Dans ce changement de paradigme - toujours en cours et certainement complexe pour tous les acteurs impliqués (Huba, Freed, 2000) - un rôle stratégique est joué par les choix faits dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage. De nombreuses études ont montré en effet que l'évaluation a une influence très importante sur la qualité de l'apprentissage des étudiants au point que Boyer remarque : « les étudiants peuvent difficilement échapper aux effets d'un mauvais enseignement, mais ils ne peuvent pas échapper à l'effet d'une mauvaise évaluation » (Boyer, 1995, p.35). A travers ses choix d'évaluation l'enseignant permet aux étudiants de comprendre « ce qui compte vraiment », oriente leurs stratégies d'études et par conséquent favorise ou empêche un

approche critique aux connaissances qu'il propose (Boud, 2006 ; Rust, 2002 ; Boud Dochy, 2010 ; Lizzio, Wilson, Simons, 2002 ; Romainville, 2004). Dans la littérature, pour souligner l'étroite interconnexion entre l'évaluation et la qualité de l'apprentissage différentes expressions ont été inventées (McDowell, Sambell, Davison, 2009) comme « évaluation pour l'apprentissage » (Black, 2006), « évaluation durable » (Boud, Falchikov 2006), « évaluation comme apprentissage » (Earl, 2003). Au-delà des différentes nuances, il y a un consensus pour considérer l'évaluation comme une ressource stratégique pour activer des processus d'apprentissage significatifs.

Ce constat oblige à réfléchir sur les pratiques évaluatives mises en place en se demandant dans quelle mesure elles sont vraiment cohérentes avec cette perspective.

En effet même si les limites des pratiques traditionnelles sont bien reconnues souvent les stratégies adoptées restent centrées sur la vérification des connaissances plutôt que sur le développement des capacités et compétences dans le cadre d'une approche didactique teacher-oriented (Herrington, 2006 ; Newstead, 2002 ; Kember, 2008 ; Kember, Kwan, 2000). Bref, Margiotta fait noter qu'on évalue seulement la reproduction du savoir et non pas la capacité d'appliquer ces connaissances à des situations réelles (Margiotta, 2014). Pour faire face à cette faiblesse ceux qui soutiennent l'évaluation authentique remarquent qu'on doit proposer aux étudiants des tâches complexes (Brown, Collins, Duguid, 1989 ; Wiggins, 1993 ; Comoglio, 2002 ; Reeves, Herrington, Oliver, 2002 ; Ellerani, 2006 ; Tessaro, 2014) qui ont des liens très forts avec les situations de vie réelle présentes ou futures.

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. En ce sens, l'effort de reconsidérer les pratiques d'évaluation de l'apprentissage dans le contexte universitaire est étroitement lié à la capacité de donner aux étudiants une formation de qualité pour leur vie personnelle et professionnelle (Boud, 2006 ; De Ketele, 2014).

A cette perspective s'inspire l'expérience conduite à l'Université Catholique du Sacré-Cœur qui sera décrite dans les pages suivantes.

2. Description d'une pratique d'évaluation

L'expérience a été conduite dans l'enseignement « Évaluer la qualité des projets d'éducation et de formation¹⁰² » à l'Université Catholique du Sacré-Cœur. Ce cours vise à faire connaître aux étudiants les différents aspects, les potentiels et les limites de l'évaluation dans le domaine de la formation et de l'éducation, à acquérir les concepts fondamentaux et le langage spécifique, à développer des compétences méthodologiques pour concevoir et utiliser des outils clés de manière appropriée.

Trois critères principaux ont inspiré l'approche pédagogique : placer l'étudiant au centre du processus d'apprentissage, encourager son implication active tout au long du processus et favoriser un lien étroit entre les contenus méthodologiques et leurs déclinaisons opérationnelles pour faire ressortir la réelle utilité des compétences acquises dans le métier en évitant l'écrasement sur la dimension technique.

Adopter une telle approche demande un changement de perspective à tous les acteurs : l'enseignant doit modifier ses pratiques pédagogiques, ses modalités d'action et l'exercice de son rôle, les étudiants doivent être disponibles à s'impliquer dans des situations d'apprentissage marquées par une plus grande autonomie, responsabilité et participation.

¹⁰² Master en Planification pédagogique et gestion des ressources humaines - Faculté des Sciences de la formation – Brescia.

Les objectifs, les contenus et les variables contextuelles (nombre d'étudiants réduit, niveau de maîtrise) ont guidé le choix des stratégies d'enseignement : les conférences, essentielles au début pour fournir les connaissances de base, ont été rejointes par des modalités plus participatives et actives telles que analyses de cas, exercices pratiques et travail en groupe pour valoriser le lien entre la théorie et la pratique. Dans le cadre de cette approche, il a été un défi d'identifier une stratégie d'évaluation cohérente. Dans l'année 2016/2017 on a donc choisit de proposer aux étudiants une tâche de réalité ou, autrement dit, authentique : c'est à dire une tache qui devait être perçue comme significative, ouverte, liée à l'avenir professionnel et impliquant la mise en œuvre des connaissances théoriques et des compétences (McTighe, Wiggins, 2004 ; Nigris, 2004).

Aux étudiants on a demandé de développer un projet d'évaluation en choisissant d'une manière autonome le cas (un processus, une situation etc.) ; ils devaient démontrer ce qu'ils étaient capables de faire avec les ressources fournies par le cours (Brown, 2005).

Pour guider le travail, on a donné un schéma de référence ; voici un extrait (figure 1).

En se référant aux contenus théoriques et aux indications méthodologiques fournies en classe, l'étudiant est tenu à élaborer un projet en développant les points suivants :

1) Choisir un cas/situation à évaluer

(Quelles sont les principales caractéristiques ? Est-ce un cas problématique ? Pourquoi vous l'avez choisi ? Quels avantages l'évaluation peut-elle apporter ? etc.)

2) Construire le plan d'évaluation en définissant objectifs, temps, modalités

(Quels objectifs ? Quelles décisions ? Avec quel timing ? Quelles ressources humaines ? Quel retour ? etc.)

3) Élaborer (au moins) un instrument pour recueillir les données sur le terrain

(Quels critères ont guidé le choix de l'outil ? Avez-vous fait référence à des outils préexistants ? Quelles méthodes d'administration ? etc.)

Figure 1 : Schéma

Le projet élaboré, remis au professeur deux semaines avant l'examen, ensuite a été discuté lors de l'entretien orale ; cet échange a stimulé un retour réfléchi sur l'activité en donnant à la situation d'examen une valeur formative et non seulement certificative (Pastore, Salamida, 2013).

Pour garantir transparence, les critères d'évaluation ont été communiqués et partagés en avance (figure 2).

Critères pour le produit (projet élaboré) : pertinence, originalité, clarté du texte, faisabilité et durabilité, efficacité des références méthodologiques.

Critères pour l'entretien : capacité de justifier les choix faits, capacité d'analyse, qualité des réflexions critiques.

Figure 2 : Critères

3. L'avis des étudiants

La stratégie d'évaluation adoptée a mûri dans un cadre théorique qui considère l'évaluation comme une ressource stratégique pour l'apprentissage ; pour que cela se produise, il faut que le sens et la signification soient reconnus non seulement par l'évaluateur (le professeur) mais aussi par l'évalué (l'étudiant). Pour cette raison, il a semblé utile d'enquêter sur les perceptions des étudiants face à la tâche.

A cet effet, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire semi-structuré (janvier 2017) rempli de manière anonyme afin de réduire, au moins en partie, les effets induits par la désidérabilité sociale envers l'enseignant. Les données collectées se réfèrent à trois aspects : perceptions liées à la tâche proposée ; relation entre la tâche évaluative et les stratégies d'étude ; avantages et inconvénients liés à cette activité.

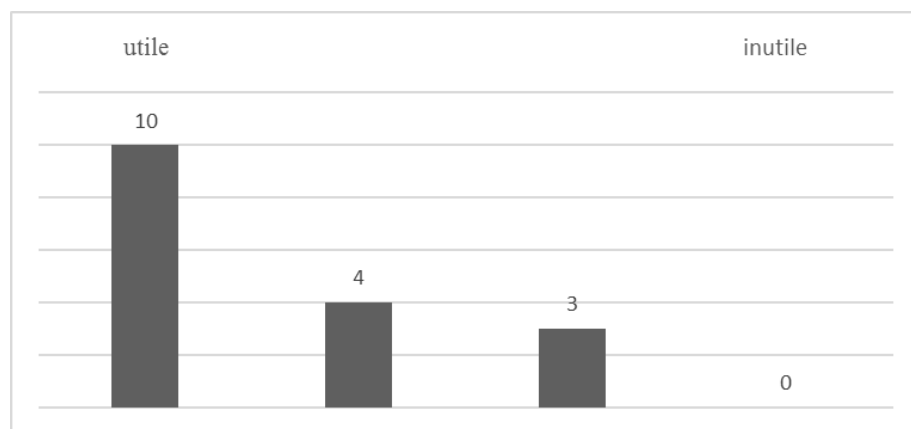
A partir d'une classe formée de 20 étudiants, 17 ont choisi de remplir le questionnaire.

Dans une autre contribution (Montalbetti, en presse) on a décrit d'une façon analytique ces résultats ; ici on va reprendre seulement ceux qui se réfèrent aux perceptions parce qu'ils ont eu des effets sur le Cours de l'année suivante.

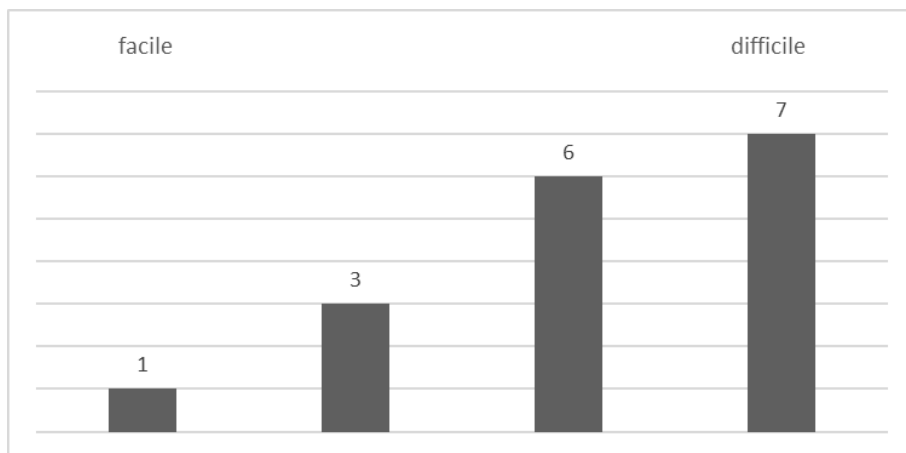
En général on a constaté une appréciation diffusée pour ce travail ; en particulier, selon les étudiants le projet a permis de se confronter avec une tâche réelle, de faire dialoguer théorie et pratique, de réexaminer de manière critique les concepts proposés et de comprendre l'importance des compétences d'évaluation dans les activités professionnelles futures. Leurs perceptions ont été étudiées par l'utilisation d'un différentiel sémantique composé de 4 paires d'adjectifs : facile / difficile, utile / inutile, frustrant / enrichissant, ennuyeux / stimulant.

Comme le montre le graphique ci-dessous (graphique 1), il existe une perception largement répandue de l'utilité, bien qu'elle soit exprimée en niveaux différenciés ; en termes de signification, il est possible d'affirmer que les étudiants ont reconnu la centralité de la tâche proposée pour le développement des compétences d'évaluation. Le jugement sur le niveau de difficulté perçu est également très partagé (graphique 2): affronter une tâche ouverte et complexe a été difficile pour presque tous.

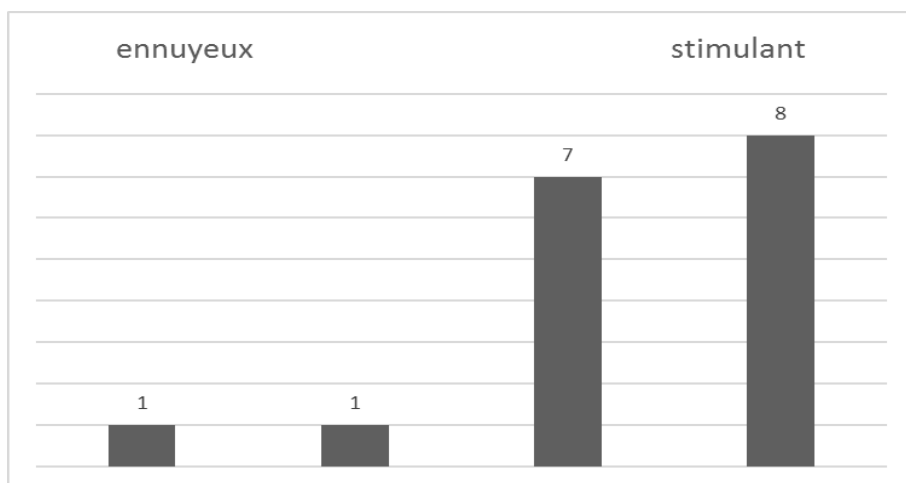
Alors que la plupart des répondants ont considéré le processus comme une activité stimulante (graphique 3), les difficultés rencontrées ont généré aussi de la frustration (graphique 4).



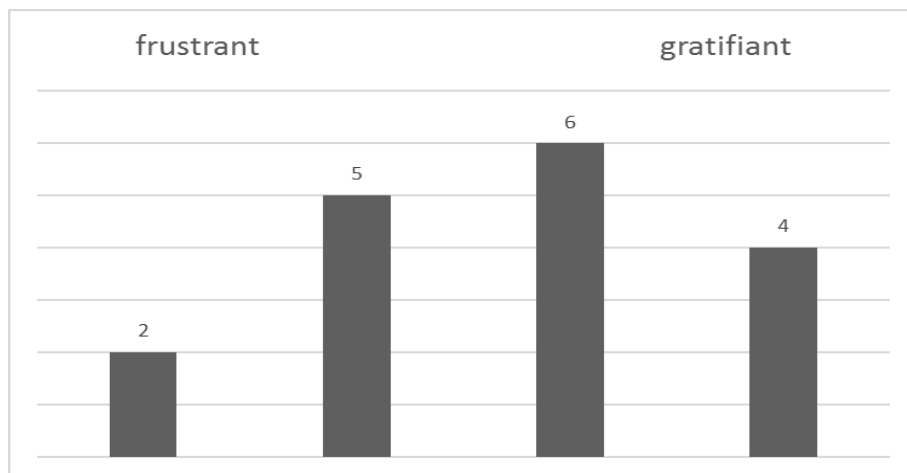
Graphique 1



Graphique 2



Graphique 3



Graphique 4

En général, bien que la confrontation avec une tâche ouverte et complexe a été perçue comme un défi stimulant, des difficultés et d'obstacles ont été mis en évidence. Ces derniers ont été discutés avec les étudiants dans un focus group (mars 2017) pour comprendre les raisons et les motivations sous-jacentes à leurs réponses. Pendant ce moment d'échange les étudiants ont remarqué le besoin d'être plus suivis et supportés dans une tâche qu'ils perçoivent nouvelle et difficile.

Les évidences recueillies ont fourni au professeur des suggestions significatives pour apporter des changements dans l'année académique 2017/2018. En particulier, on a choisi d'introduire dans le Cours des moments spécifiques pour guider et soutenir l'élaboration du projet par les étudiants. Pour ce faire on a décidé de demander aux étudiants de l'année précédente de se rendre disponibles à intervenir comme ressources pour leurs compagnons. On a organisé une journée spécifique dans laquelle les étudiants-senior ont présenté aux compagnons plus jeunes leur projet en accordant une attention particulière à la dimension procédurale, aux difficultés rencontrées, aux stratégies activées, etc.

A chaque étudiant senior a été assigné un petit group des jeunes étudiants : chacun d'entre eux a exposé son idée de projet en la discutant avec l'étudiant-senior qui a agi la fonction de tuteur et d'ami critique. Dans ce setting, le professeur est resté en arrière-plan en assurant la direction mais sans intervenir directement.

A la fin de cette expérience (décembre 2017) on a recueilli les réactions soit des étudiants soit des étudiants-senior. Les premiers ont beaucoup apprécié la possibilité de se confronter avec des personnes qu'ils perçoivent plus proches d'eux (par rapport au professeur) mais aussi plus experts (par rapport à eux). Discuter leurs idées de projet a permis de faire émerger les points faibles et de concevoir des stratégies pour les améliorer. De la part des étudiants-senior ils ont remarqué la possibilité de valoriser les compétences acquises, de se mettre au service de plus jeunes et en même temps d'avoir renforcé leurs capacités de communication et de gérer les relations. Tous dans les notes écrites on demander de répliquer l'expérience.

Pour étudier l'effet du peer tutoring au niveau de la qualité des produits (c'est à dire des projets) on devra attendre la session d'examen (depuis mars 2018).

Pistes ouvertes

Le dispositif d'évaluation qui vient d'être décrit s'inspire de l'approche d'évaluation authentique (Reeves, Herrington, Oliver, 2002) pour plusieurs raisons : il propose une tâche complexe étroitement liée à l'activité professionnelle (actuelle ou future) des étudiants et ouverte à des solutions multiples, offre la possibilité de travailler en équipe, favorise la réflexion sur les processus activés et aboutit à des produits finaux qui représentent une manifestation tangible de l'apprentissage. En ce sens, le projet peut être considéré comme un artefact authentique (Binetti, Cinque, 2015) qui a encouragé une appropriation personnelle et une problématisation critique des contenus proposés. En même temps dans cette situation d'évaluation, l'étudiant a eu l'opportunité d'exercer autonomie et responsabilité qui représentent des dimensions centrales de la compétence (Tessaro, 2014).

Comme déjà mis en évidence, l'expérience décrite a demandé plus d'effort et d'engagement pour tous les acteurs impliqués : le professeur et les étudiants. Si sur le plan spécifique, comme nous avons eu l'occasion de le souligner, des considérations positives et des gratifications ressortent, il est nécessaire de se demander comment on peut faire pour rendre ces méthodes d'évaluation (et donc didactiques) réellement durables et généralisables au niveau organisationnel (Cous, Faculté, Université).

Bibliographie

- Albero B., Linard M., & Robin J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Bédard D. (2009). Ensino universitária e profissionalização : perspectivas pedagógicas pedagógicas. In M.I. da Cunha, S.R. Soares, & M.L. Ribeiro (Eds.), *Docência universitária : profissionalização e práticas educativas* (pp. 124-138). Feira de Santana, Brésil : UEFS Editora.
- Berthiaume D., & Rege Colet N. (Eds.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang
- Black P. (2006). Assessment for learning : where is it now ? Where is it going ? In C. Rust (Ed.). *Improving Student Learning through Assessment* (pp. 9-20), Oxford : Centre for Staff and Learning Development.
- Boud D. (2006). Sustainable Assessment : Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (2), pp. 151-167.
- Boud D., & Falchikov N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*, Abingond : Routledge.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered : Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648.
- Brown J.S., Collins A., & Duguid P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational researcher*, 18, pp. 32-42.
- Brown S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 81-89.
- Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49, pp. 93-112.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de tâches complexes. Implications pour l'évaluation certificative, pour l'évaluation formative et pour l'apprentissage. Mai 2013. Mission de pédagogie universitaire.
- Earl A.M. (2003). *Assessment as Learning : Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Ellerani P.G. (2006). Per una valutazione « autentica ». *Innovazione educativa*, 2, pp. 50-56.
- Frenay, M., Galand B., & Laloux, A. (2009). L'approche par problèmes et par projets dans la formation des ingénieurs à l'UCL : une formation professionnalisante. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 163-179). Bruxelles : De Boeck.

- Herrington, J. (2006). Authentic learning environments in higher education. IGI : Global.
- Huba M.E. & Freed, J.E. (2000). Learner-centered assessment on college campuses : Shifting the focus from teaching to learning. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Kember, D. (2008), « Promoting student-centred forms of learning across an entire university », in *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Kember, D. e Kwan, K.P. (2000), « Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching », in N. Hativa e P. Goodyear (a cura di), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 469-490.
- Lamote C., & Engels N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), pp.3-18.
- Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions. Paris : Éditions d'Organisation.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (pp. 330-353). Montréal : AQPC/ Collection PERFORMA.
- Lizzio A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes : implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), pp. 27-52.
- Margiotta, U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 89-105.
- McDowell L., Sambell K., & Davison G. (2009). Assessment for learning : a brief history and review of terminology. In C. Rust (Ed.). *Improving Student Learning Through the Curriculum* (pp. 56-64). Oxford, England : Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Newstead S. (2002). Examining the examiners : why are we so bad at assessing students ?. *Psychology Learning & Teaching*, 2(2), pp. 70-75.
- Pastore S., Salamida D. (2013). Oltre il mito educativo. Formative assessment e pratica didattica. Milano : Angeli.
- Reeves T. C., Herrington J., Oliver R. (2002). Authentic activities and online learning. Paper presented at the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), Perth, Western Australia <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/7034/>
- Romainville M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion* (pp. 5-24), numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF.
- Rust C. (2002). The impact of assessment on student learning : how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices ?. *Active learning in higher education*, 3(2), pp. 145-158.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp.39-83). Chicago, IL : Rand McNally.
- Seezink A., Poell R., & Kirschner P. (2009). Teachers' individual action theories about competence based education : The value of the cognitive apprenticeship model. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 203-215.
- Svinicki M., & McKeachie W. J. (2014). *McKeachie's Teaching Tips : Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Éducation.

Tessaro F. (2015). Compiti autentici o prove di realtà ? Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 12(3), pp. 77-88.

Wiggins G.P. (1993). Assessing student performance. San Francisco : Jossey-Bass.

Vicariance, catachrèse et sérendipité. Trois perspectives pour une évaluation de l'improbable dans les enceintes universitaires (7494)

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

*ILEPS-Cergy, CRP-CPO Université Picardie Jules Verne, ISP-FE-ICP UR RCS, France

**Lycée Albert de Mun-Paris, ISP-FE-ICP UR RCS, CREM Université de Lorraine, France

***ISP-FE-ICP UR RCS, EXPERICE Université Paris 8/Université Paris 13, France

Mots-clés : évaluation improbable, Homo-Fractalis, Unitas-Multiplex

Un homme qui sait vraiment n'est pas un homme qui poursuit aveuglément une vérité, mais celui-là seul qui sait constamment les trois chemins : celui de l'être, celui du non-être et celui de l'apparence. Le savoir supérieur - mais tout savoir est supériorité - n'est accordé qu'à celui qui a connu sur le chemin de l'être la tempête qui soulève tout, à qui l'effroi sur la deuxième voie vers l'abîme du néant n'est pas resté étranger et qui cependant a assumé comme misère constante le troisième chemin, celui de l'apparence (Heidegger, 1967, pp. 121-122).

La vie universitaire d'un étudiant est le théâtre d'une mise en scène où l'accès à la vérité a pour chemin le creux des apparences (Maffesoli, 1990). Deux dynamiques culturelles contradictoires et cependant complémentaires s'enrichissent mutuellement afin de baliser l'accès à ce lieu :

- Une première dynamique offre à un étudiant une injonction qui consiste pour lui à s'intégrer à une culture où un diptyque inclusion-exclusion fabrique de la rivalité avec les autres étudiants pour favoriser de l'uniformité par rapport à des normes préétablies. L'acquisition de celle-ci devient effective lorsque l'étudiant va incorporer un mythe : celui où l'égalité des chances s'accompagne d'une inégalité des résultats et secrète des formes de reconnaissance conditionnelle scandées par des évaluations déficitaires, l'étudiant étant objet de celles-ci.
- Une seconde dynamique est l'occasion pour un étudiant de découvrir ses fragilités, jusqu'alors inconnues de lui, lorsque celui-ci s'aperçoit que la comparaison avec autrui va l'amener à ne pas toujours exister dans une reconnaissance conditionnelle des autres. Alors, les conjugaisons du verbe Réussir à la première personne du pluriel peuvent laisser la place à d'autres accords qui s'intéressent à la conjugaison du verbe Vivre à la première personne du singulier. Ces accords sont scandés par des évaluations capacitaires où l'étudiant développe le sentiment de pouvoir devenir acteur dans un processus d'évaluation qui le concerne.

C'est lors de la mise en scène conjointe de ces deux dynamiques que des processus d'évaluations croisées vont permettre à un étudiant de concevoir son projet universitaire comme une opportunité de révéler 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, là où se révèlent des compétences cognitives, émotionnelles et relationnelles. C'est dans cette perspective, que l'enseignant,

en mettant en place une évaluation adaptée aux caractéristiques des étudiants, va être porteur de deux objectifs :

- Proposer aux étudiant(e)s de prendre appui sur leurs savoirs expérientiels significatifs qui mobilisent de façons simultanées des processus cognitifs, émotionnels, motivationnels, somatiques et culturelles.
- Permettre aux étudiant(e)s d'utiliser différents médiateurs culturels leur permettant de faire de leur vie une histoire personnalisée ancrée dans des histoires culturelles multiples.

C'est à la conjonction de ces deux objectifs que nous nous proposons d'identifier les itinéraires empruntés par des étudiants qui se destinent aux métiers de professeurs d'éducation physique et sportive et qui découvrent les caractéristiques de l'univers universitaire. Ainsi, cette découverte est l'occasion pour eux de ressentir des mémoires kinesthésiques qui quelquefois donnent du corps à de nouveaux apprentissages et d'autres fois empêchent un corps pensant de s'extraire d'automatismes socio-psycho-moteurs enkystés. Ces mémoires sont associées :

- D'une part à un univers imaginal merveilleux renforcé par la reconnaissance de la culture universitaire à leur égard.
- D'autre part, à un univers imaginal fragmenté par une irruption massive des évaluations universitaires désincarnées qui font d'un étudiant un objet, n'existant qu'au travers de sa seule valeur académique.

C'est la confrontation entre ces deux univers imaginaires qui permet de comprendre de quelles façons l'histoire de vie universitaire d'un étudiant, porteur de compétences sportives déjà attestées et de compétences universitaires non encore reconnues, se structure autour d'un cycle composé de trois moments :

- Le moment où l'étudiant se révèle à l'aune d'une identité apparemment adaptée aux codes culturels universitaires qui le conduit à exprimer une rigidité académique librement consentie.
- Le moment où l'étudiant devient un *Homo Fractalis* qui développe des performances grâce à une vulnérabilité académique subie.
- Le moment où l'étudiant s'affirme au cœur de l'expressivité d'une *Unitas-Multiplex* qui s'incarne dans une flexibilité académique et qui bouleverse les paradigmes de la certitude de la culture universitaire.

C'est à la rencontre de ces trois moments qu'un étudiant est en mesure d'identifier, qu'au-delà de la lutte des places au sein de l'univers universitaire, une recherche de sens fait émerger en lui, ce qu'il pensait trouver à l'extérieur de lui. C'est en reconnaissant son incomplétude que l'étudiant peut alors faire d'un terroir universitaire, un espace transitionnel propice à une ouverture vers des processus de catachrèse innovante, de vicariance créative et de sérendipité inattendue. C'est alors une évaluation émancipatrice qui va permettre à un étudiant d'emprunter une route improbable vers un Ailleurs, là où il va s'autoriser à devenir le seul garant d'un savoir incarné dans le vivre ensemble avec soi-même et le vivre ensemble avec les autres. Pour cela, le travail d'un étudiant consistera à évaluer les rites de l'enseignement supérieur, à concevoir une évaluation déficitaire comme une occasion de reconnaître ses fragilités et à accepter les détournements d'un projet universitaire initial comme le dépassement du dilemme « s'adapter ou échouer ».

Evaluer les rites d'une évaluation déficitaire dans le contexte de l'enseignement supérieur : le premier socle fondamental du métier d'étudiant

Être étudiant est un métier. La compréhension de celui-ci passe par la capacité d'un étudiant à découvrir les rites de l'enseignement supérieur (Boujut, 2009), à conjuguer son vécu émotionnel mis en place lors de situations de comparaison sociale (Ponnelle, 2012), à installer des conduites addictives légalement valorisées dans l'équilibre de sa vie (Idier & al., 2011) et à donner de la place à une procrastination académique au regard des réalités de sa motivation autodéterminée (Osiurak et al., 2015). C'est en comprenant les rites de l'enseignement supérieur qu'un étudiant est en mesure d'évaluer sa capacité à contacter un état qui renferme les ferments de compétences non encore actualisées et pas encore culturellement reconnues. Cette capacité est aussi l'occasion pour lui d'identifier sur la scène universitaire des chemins de résilience lorsque celui-ci se trouve confronté à de nouvelles situations vécues dans le registre de l'incertitude (Hjemdal, Friborg & Stiles, 2010). Nous nous proposons de nous intéresser à ces chemins de résilience qui permettent à un étudiant de construire un projet de vie universitaire où se confrontent une recherche de conformisme et un besoin d'exprimer une singularité. C'est en effet au cours de cette confrontation qu'un étudiant va développer deux styles de stratégies :

- Un premier style de stratégies où un étudiant résiste aux aléas des incidents de la vie universitaire. Il s'agit alors pour celui-ci de protéger l'intégrité de son capital identitaire qu'il souhaite acquérir au sein d'une culture universitaire. L'étudiant, se sent alors vivant à travers la réalisation de performances universitaires reconnues et valorisées, en évitant de ressentir les affres d'une évaluation déficitaire.
- Un second style de stratégies où un étudiant s'engage dans une trajectoire inédite sur la scène universitaire. L'étudiant, se sent alors vivant à travers son engagement à s'exprimer en son nom, en se détournant quelquefois de performances universitaires reconnues et valorisées, tout en acceptant les effets induits par une évaluation déficitaire.

La servitude volontaire et la tyrannie de l'excellence sont deux formes d'une évaluation déficitaire où les perspectives de l'inclusion et de l'exclusion se font face autour de deux questions : Que devient une personne, dès lors où elle est pénétrée par des évaluations qui lui échappent ? Doit-on disqualifier des personnes exceptionnelles, lorsque celles-ci ne se conforment plus à des stéréotypes d'une nouvelle culture qui leur avaient pourtant permis d'être reconnues précédemment au sein d'une autre culture (Paperman, 2005) ? En écoutant des personnes, « admirées et exceptionnels » sur les scènes culturelles sportives et momentanément « vulnérables et exclues » sur les scènes universitaires, deux thèmes majeurs permettent de repérer de quelles façons l'invincibilité et la fragilité peuvent constituer deux facettes d'une même identité et se révéler à des moments-clefs d'une vie universitaire :

- La thématique de la servitude volontaire qui prend appui sur les moments où un étudiant est en capacité de resituer son engagement dans une culture à travers une nécessité de faire jouer son droit à un devoir de loyauté.
- La thématique de la tyrannie de l'excellence qui prend appui sur les moments où l'exhibition de compétences nouvellement acquises se transforme en inhibition, surtout lorsque l'étudiant perçoit toute nouvelle évaluation comme devenant inutile car dangereuse.

Une évaluation déficitaire met en scène chez une même personne son sentiment d'être invincible et son sentiment d'être fragile. Le choc entre l'invincibilité et la fragilité qui survient toujours sans préparation contient les ferments d'une crise identitaire vicariante (Berthoz, 2013) : larguer des amarres avec un

monde perçu comme menaçant parce que trop connu pour accéder à un nouveau monde perçu également comme menaçant car totalement inconnu.

Le dépassement de cette crise est une aventure qui se vit sous le signe d'un paradoxe qui ne peut se résoudre par le déni d'un des éléments de celui-ci. L'étudiant habitué au Chronos de la vie sportive, se trouve gouverné par un temps universitaire qui n'a plus guère à voir avec l'idée d'une succession ordonnée selon la tripartition passé-présent-futur. Le Kairos engendré par une évaluation déficitaire bouscule des certitudes. Le moment est alors bienvenu pour un étudiant de conjuguer deux questions complémentaires qui le concernent au sein des espaces culturels universitaires qui se chevauchent : de quelles façons l'invincibilité contient-elle les ferments d'une fragilité ? Par quelles dynamiques une fragilité favorise-t-elle l'édification d'une invincibilité ? Dans ce rapport complexe entre invincibilité et fragilité, inclusion et exclusion, la perception de nouvelles temporalités vécues par un étudiant est le signal pour lui de se rendre compte qu'au-delà d'une reconnaissance sociale stimulée par une quête de l'excellence, une évaluation déficitaire n'est jamais définitive, dès lors où celle-ci s'intègre dans une interrogation existentielle : A quoi reconnaît-on qu'on est quelqu'un ? Cette question entre dans un rapport inédit qui assimile dans une même rhétorique la conquête d'une identité personnelle à celle d'une réussite publique. Cette question révèle également une dynamique qui permet à une illusion de s'effondrer. Un étudiant perçu extérieurement comme solide peut également être un étudiant fragile intérieurement (Lecocq, 2015b). Tel un danseur ou un comédien qui recherche l'excellence du geste juste et la voix juste, l'étudiant révèle sa fragilité dans les moments critiques où son intégration à la communauté universitaire est momentanément remise en cause. Celle-ci peut alors devenir l'occasion pour un étudiant de renoncer à ce qui l'avait jusqu'alors déterminé. L'accès à la posture d'*Homo-Fractalis* offre la possibilité à un étudiant de devenir quelqu'un d'autre en existant quelque part ailleurs (Baudrillard, 2004). Les bénéfices de la fragilité ressentie sont alors bien de permettre à un étudiant de percevoir les effets d'une partition où seules ses performances avaient une raison d'être (Lecocq, 2015a). Lorsqu'un itinéraire universitaire rêvé s'estompe, un autre rêve jusqu'alors inaudible peut se révéler : il existe en effet une zone où l'idéal de l'étudiant, c'est d'accepter de ressentir ses limites. Le chemin d'une vie universitaire qui consistait à favoriser l'excellence à tout prix conduit donc à une impasse : tel un patineur glissant sur une couche de glace, les personnes animées de ce besoin conduisent leurs vies dans une réalité poreuse, en imaginant que la surface de la glace sur laquelle il se déplace est tellement fine, qu'ils se sentent obligés d'aller de plus en plus vite, de peur de briser la glace et de découvrir l'inconnu (Bauman, 2000).

La reconnaissance d'une fragilité devient l'occasion pour un étudiant de ressentir la Vie qui est en lui. L'étudiant qui ne réussit plus provisoirement peut alors s'autoriser à s'isoler d'un environnement universitaire rêvé qui ne répond plus momentanément à ses besoins vitaux et à vivre des moments de solitude où se révèle une part intime de lui-même qui échappe encore à son propre regard. Le Je a alors une nouvelle place à prendre aux côtés d'un Nous devenu momentanément insignifiant (Honneth, 2008).

Ressentir les effets d'une évaluation capacitaire qui tissent de nouvelles relations entre le Je et le Nous : le deuxième socle fondamental du métier d'étudiant

L'évaluation capacitaire est un processus qui peut permettre à une personne de s'inscrire dans un cadre perçu comme sécurisant et bienveillant (Lecocq et Dervaux, 2014). La sécurité et la bienveillance favorisent en effet la production d'une excellence reconnue socialement qui s'appuie sur des tentatives d'attachement à des nouvelles cultures et des essais d'arrachement avec d'autres cultures devenues moins significatives et historiquement plus anciennes. La conjugaison de cette orientation vers de nouveaux styles d'attachements et d'arrachements se trouve écartelée entre la recherche du plus que

parfait et l'abandon d'un passé décomposé. C'est pourtant, face à l'évaluation de ce qui le rend capacitaire qu'un étudiant s'aperçoit qu'un moment de vie critique renferme paradoxalement un potentiel de vie jusqu'alors inconnu. L'opposition manichéenne entre une « vie vide » et une « vie pleine » laisse la place à une labyrinthique quête de sens. Celle-ci transforme alors une épreuve en tremplin et une faiblesse momentanée en une force durable. C'est à ce moment que l'étudiant se sent prêt à devenir auteur de sa propre autonomie en se confrontant à ses propres peurs, ses propres contradictions et à une nouvelle vision de la réalité universitaire qui s'offre à lui.

L'irruption pour un étudiant de la perte de « quelque chose » qui semblait essentiel peut alors devenir l'occasion pour lui de s'affranchir de croyances devenues obsolètes et réaliser une transformation de ses objectifs universitaires. Le creuset universitaire peut devenir ce lieu paradoxal, au creux des apparences, à la fois a-topique et u-topique d'où émerge une première perspective : celle de passer du statut de spectateur d'une mise en scène à celui d'auteur d'une histoire de vie pleine. Une seconde perspective va permettre à une posture d'ocnophile, là où l'étudiant tend à rester conforme à des injonctions culturelles, d'être remplacée par celle de philobate, là où celui-ci s'autorise à développer des formes de transgression salutogène (Balint, 1972). C'est ainsi qu'un étudiant apprend qu'il n'y a pas d'autre lieu qu'une fragilité existentielle pour mettre l'univers virtuel d'une personne à l'épreuve. Comme une brèche dans le décor, cette fragilité laisse entrevoir une autre réalité qui se cache derrière la réalité virtuelle. Une fragilité acceptée par un étudiant redonne de l'épaisseur et une souplesse aux dimensions esthétiques et poétiques de l'expressivité humaine. En ce sens, l'expression de soi se rapproche d'un acte d'apprentissage lorsqu'un nouveau rapport à la vie universitaire est à envisager. La fragilité créative se révèle lorsque des repères s'effondrent et des sensations insolites troublent les intelligences multiples d'un étudiant, au point de lui faire redécouvrir les dimensions vitales d'un engagement universitaire et vocationnel. Un nouveau monde est alors à portée de main de cet étudiant lorsqu'il accepte de développer ses capacités créatrices dans un environnement où la confiance l'emporte sur le contrôle et où l'initiative prend le pas sur la mesure des résultats.

Lorsque le moment est venu pour un étudiant d'accepter qu'il lui est nécessaire de pouvoir supporter d'être évalué non pas dans ce qu'il est mais dans ce qu'il fait, une vision optimiste de l'évaluation est alors envisageable lorsque la sensation d'être soutenu par un environnement « suffisamment bon » permet à une personne de prendre de la distance par rapport à celui-ci. Alors, la cohabitation d'une identité *secure*, l'*idem* et d'une identité créative, l'*ipse* redevient possible (Ricoeur, 1990). L'*idem* représente cette partie intime et immuable de l'étudiant et l'*ipse*, cette partie publique qui s'est développée en dépit des chaos qui jalonnent le chemin d'une vie universitaire. L'occasion est ainsi donnée à un étudiant lors de sa construction identitaire d'affirmer son originalité. Lorsque l'étudiant est en mesure d'accepter une évaluation qui lui donne des repères par rapport à ses pairs présents et par rapport à des pairs futurs, il n'est plus tout à fait conforme à ce qu'une organisation apprenante attend de lui. Il n'est plus simplement porteur de savoirs objectivés cohérents et systématisés. Il devient enfin l'auteur d'expériences de vie devenues singulières et inédites (Schurugansky, 2007). Le chaos d'une trajectoire universitaire peut ainsi être une merveilleuse occasion de se rapprocher des origines d'une création d'un engagement vocationnel. N'est-ce pas finalement créer passionnément à partir de ce qui est inachevé (Schauder, 2008) ? L'occasion est en tout cas donnée à un étudiant de gérer la complexité d'une *unitas multiplex* qui fait de lui un personnage reconnu comme protéiforme doué de raison, d'émotions et de passions contradictoires (Lifton, 1993).

Les organisations apprenantes ont donc la responsabilité d'accepter que la sérendipité, cette forme de création qui émerge du hasard et du néant, puisse devenir un chemin d'accomplissement personnel

pour un étudiant et un chemin d'écologie organisationnelle pour les organisations sociales qui s'intéressent aux environnements psychologiques propices à un épanouissement universitaire (Parlebas, 2015). Ancrer une pratique universitaire dans une démarche de création nécessite alors de militer pour une éthique de la fragilité qui se met au service des étudiants fragiles qui n'ont rien d'exceptionnels (Paperman, 2005). C'est ainsi qu'évolue une institution universitaire vivante, *née de multiples projets, mais sans projet, animée par de multiples finalités, mais sans finalité* (Elias, 1991, p. 108).

Accepter l'émergence d'une évaluation émancipatrice qui accompagne le pouvoir d'agir d'un étudiant : le troisième socle fondamental du métier d'étudiant

Perdre un challenge à la suite d'une évaluation qui empêche une personne d'agir comme elle l'avait envisagé est une expérience qui offre l'occasion à cette personne de renouer des liens désaccordés avec des espaces psychiques d'où émerge une parole authentique. La rencontre avec ceux-ci marque alors chez un étudiant l'avènement de nouvelles formes de sublimation et de résilience qui se révèlent au sein des enceintes universitaires (Lecocq, 2017). Cependant, lorsque des bouleversements associés à une évaluation se télescopent au cœur de la vie d'un étudiant, des alternatives innovantes encore impensées ne le font pourtant pas rêver. Et pourtant, c'est dans l'expérience du vécu d'une perte que la métamorphose d'un étudiant se traduit par une sensation diffuse qui lui permet d'admettre qu'un point de non-retour est atteint et en voie d'être dépassé. Un soutien jusqu'alors masqué apparaît, malgré une sensation provisoire d'un manque existentiel. Devenir créateur d'une œuvre qui échappe à son auteur, c'est accepter pour un étudiant l'émergence d'un nouveau style de vie qui consiste à se détourner du chemin initialement prévu afin d'échapper au dilemme du « s'adapter ou échouer » (Clot & Gori, 2003). L'étudiant fait la connaissance alors avec optimisme de ce que la vie universitaire offre d'inconnu et d'inattendu.

Pour cela, il est nécessaire que les étudiants ne soient plus perçus uniquement comme des producteurs de performances, mais aussi comme des personnes qui peuvent s'arranger au mieux avec leurs conflits personnels sans dénier pour autant leurs potentiels créateurs ni leurs buts culturels prioritaires. Offrir un environnement inconditionnel suffisamment soutenant pour aider un étudiant à se construire, c'est l'occasion pour celui-ci de se développer pour ce qu'il est et pour ce qu'il entend devenir en lien avec une évaluation co-construite par lui-même et par les acteurs des cultures universitaires dans lesquelles il souhaite se faire reconnaître comme une personne douée d'originalité assumée. Ainsi, la perte de « quelque chose » n'est plus un aléa culturel, c'est aussi une voie pour favoriser une affirmation de soi (Deroche & Lecocq, 2012). L'émergence de ce qui était impensable relie alors un étudiant à ce qui lui est le plus fondamental, le plus intime et le plus silencieux parce qu'indicible. La personne qui ressent les affres de la perte de repères et de repaires est-elle l'avenir d'une évaluation émancipatrice ? Pour répondre à cette question, il suffit d'admettre qu'un processus d'évaluation se trouve au cœur de solidarités écologiques qui permettent à une vie pleine d'advenir, tant au niveau d'une personne qu'au niveau des cultures qui refusent de créer de part et d'autre de leurs frontières un *no man's land*, là où l'humanité de l'homme est déniée. Un processus d'évaluation devient alors soutenable lorsqu'une culture universitaire ne recherche pas sa sécurité dans une autarcie monoculturelle illusoire mais cherche un soutien dans sa capacité à concevoir le territoire sur lequel elle vit comme le creuset d'un système écologique métissé qui est propice à l'émergence de nouvelles formes de solidarités écologiques (Mathevet, 2012). C'est l'occasion pour un étudiant d'accepter de se tenir sur une faille, entre les forces d'un passé révolu mais encore présent et l'avenir déjà là mais encore incompréhensible. Une évaluation émancipatrice ne se contente pas d'artifices qui font rêver provisoirement un étudiant en

évolution. En effet, ces artifices ne favorisent pas le partage de symboles qui optimisent des interactions sociales. La dimension symbolique est le socle à partir duquel les rapports sociaux et les engagements vocationnels se construisent. L'impact d'un nouveau regard sur le monde qui est en lui et autour de lui nécessite la prise en compte simultanée chez un étudiant d'une archéologie d'histoires individuelles qui se télescopent pour forger des histoires contemporaines collectives métissées. Au-delà de l'uniforme, l'émergence du multiple devient une occasion de percevoir les contours d'une évaluation soutenable qui n'est plus corrélée à une logique du « toujours plus du même » mais qui est associée à l'entretien, à la protection et à la diversification des bio-éco-systèmes.

Ainsi, une évaluation émancipatrice, ce n'est pas le bout d'une route improbable. C'est la route qui conduit à un trait d'union d'ordre supérieur où l'accès à soi n'est pas un retour à soi-même mais s'inscrit dans un devenir soi-même qui est en même temps un devenir autre au cœur de l'épicentre d'une géographie intérieure, là où se révèle une énergie vitale qui se renouvelle constamment : celle d'accepter, aujourd'hui comme demain, de ressentir la Vie qui est en Soi et autour de Soi, Ici et Ailleurs. La mise en œuvre d'une évaluation émancipatrice est alors à concevoir comme une aventure qui révèle les liens qui se tissent entre plusieurs facettes du phénomène humain. De la rencontre d'un étudiant avec une culture universitaire émerge ainsi une communication vivante qui permet à cet étudiant de devenir un citoyen de plusieurs mondes : un monde trans-personnel et un monde trans-culturel. Ceux-ci lui permettent alors de se penser dans ces lieux de rencontres oubliées que sont l'intériorité et la fragilité. Le réel pouvoir de la personne devient alors celui de se sentir capable d'exprimer sa fragilité, afin d'augmenter sa puissance d'agir et son pouvoir d'être soi-même parmi les autres, en se faisant sensible au sensible. Donner une place au Sensible bouscule le rapport au Savoir et au Pouvoir. En ouvrant ses frontières à d'autres façons de faire, en s'exportant vers des espaces qui ne lui sont pas familiers, une évaluation émancipatrice peut s'inscrire dans une nécessité d'accepter au sein de cultures universitaires des idéaux qui s'opposent : l'idéal démocratique et l'idéal méritocratique. Dans cette perspective, un nouvel équilibre instable s'instaure encore une fois. Une logique élitaire, où il s'agit d'être en harmonie avec son environnement et une logique égalitaire, où il s'agit de permettre à chacun de se réaliser selon ses possibilités propres sont les deux facettes d'un même processus (Tognon, 2016). Ainsi, entre *kleos* et *axios*, l'essentiel d'une évaluation émancipatrice réside dans ses mérites à s'ouvrir à ce qui met en valeur les rencontres entre les personnes qui transitent par ces territoires (Morizot, 2016). C'est ce qui peut permettre également à un étudiant d'entretenir des relations sociales durables et d'éprouver un sentiment de continuité de soi. C'est ainsi l'occasion d'identifier ce que peut être ce « quelque chose » qui procure des sensations de perte, des sensations de manque et des sensations de plénitude (Depraz, 2004).

Références bibliographiques

- Balint, M. (1979). *The basic fault. Therapeutic aspects of Regression*. Evanston, Illinois : Northwestern University Press.
- Baudrillard, J. (2004). *Le pacte de lucidité ou l'intelligence du mal*. Paris : Galilée.
- Bauman, Z. (1999). *Liquid Modernity*. Oxford : Polity Press.
- Berthoz A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur de mondes*. Paris : Odile Jacob.
- Boujut, E. & al. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université, *Annales Médico-Psychologiques*, 167, pp. 662-668.
- Clot, Y. & Gori, R. (2003). *La catachrèse : éloge du détournement*. Nancy : P.U.N.
- Depraz, N. (2004). Empathie et compassion. Analyse phénoménologique et enseignements bouddhistes. In A.

- Berthoz & G. Jorland (Eds), *L'empathie*. Paris : Odile Jacob, 183-199.
- Deroche, T., Lecocq, G. (2012). La blessure d'un sujet sportif : Entre alea culturel et affirmation de soi, in Descamps, G., ed. *Psychologie du Sport et de la Santé*. Bruxelles, Belgium : De Boeck, 162–184.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Heidegger, M. (1967). *Introduction à la métaphysique*. Paris : Gallimard.
- Hjemdal, O., Friborg, O. & Stiles, T-C, (2010). Résilience et Personnalité, *Bulletin de Psychologie*, 510, pp. 457-461.
- Honneth, A. (2012). *The I in We : Studies in the Theory of Recognition*. Oxford, UK : Oxford Polity Press.
- Idier, L. & al. (2011). Etude comparative de l'attirance, la fréquence et l'intensité des conduites addictives chez les étudiants et les étudiantes, *Annales Médico-Psychologiques*, 169, pp. 517-522.
- Lecocq G., 2017, « La fragilité de l'étudiant-résilient : une voie d'accès à une parole créatrice qui rend consistant un projet universitaire authentique », in : Dubois M., Vitali M-L. Sonntag, M. eds, *Création, créativité et innovation dans la formation et l'activité d'ingénieur*, Belfort-Montbéliard, UTBM.
- Lecocq, G. (2015a). La Blessure. In B. Andrieu (Ed.). *Vocabulaire de philosophie du sport*, Lausanne : L'âge d'homme, pp. 372-382.
- Lecocq, G. (2015b). Mise en scène d'une vie sportive au Théâtre des Deux Sources : Psyché peut-elle rencontrer Eros sans rencontrer Thanatos ?, in Philippe-Meden, P., ed. *Erotisme et sexualité dans les arts du spectacle*. Lavérune, France : Editions Entretemps, 205–2014.
- Lecocq, G., Dervaux, S. (2014). De la résistance à la résilience : Lorsque 2 types d'activités physiques adaptées se mettent au service d'une personne vulnérable, *Movement & Sport Sciences*, 2, 84: 9–97.
- Lifton, R-J. (1993). *The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation*. Chicago, Illinois : The University of Chicago Press.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*. Paris : Plon.
- Mathevet, R. (2012). *La solidarité écologique. Ce lien qui nous oblige*. Arles : Actes Sud.
- Morizot, B. (2016). *Pour une théorie de la rencontre. Hasard et individuation chez Gilbert Simondon*. Paris : Vrin.
- Osiurak, F. & al. (2015). Déterminants de la procrastination académique : motivation autodéterminée, estime de soi et degré de maximisation, *Pratiques Psychologiques*, 21, pp. 19-33.
- Paperman, P. (2005). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel, in Paperman, P., Laugier, S., eds. *Le souci des autres. Ethique et politique du care*. Paris, France : Editions de l'EHESS, 62–84.
- Parlebas, P. (2015). Mauss et les Princes de Serendip, *Revue du Mauss*, 45, pp. 214-230.
- Ponnelle, S. (2012). Relations entre le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement en situation de compétition, *Pratiques Psychologiques*, 18, pp. 333-352.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Schauder, S. (2008). Figures de l'inachèvement : Michel-Ange et Camille Claudel, *Topique*, 104, pp. 173-190.
- Schurugansky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue Française de Pédagogie*, 160, pp. 13-27.
- Tognon G. (2016). *La démocratie du mérite*. Troy : Edition de la Revue Conférence.

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*

Mots-clés : évaluation des apprentissages, pratiques, université

Les nouvelles connaissances sur l'apprentissage et les avancées en évaluation, en mesure et celles liées au numérique en éducation, forment un terrain en pleine mutation. Au cours des dernières décennies, l'évaluation des apprentissages a été marquée par divers changements, notamment sur les plans suivants : curriculaire, conceptions de l'apprentissage, méthodes d'évaluation, objets d'évaluation, outils de mesure et d'évaluation, communication avec les apprenants (Guy, 2004). Cette évolution complexifie le travail de l'enseignant, nourrissant du même coup une diversité de langages et d'outillages se réclamant d'idéologies fort variées selon la définition que celui-ci se fait de l'évaluation et selon sa formation ou son expérience (Figari et Remaud, 2014). Cette diversité est notamment conséquente au fait que les enseignants à tous les ordres d'enseignement sont appelés à revoir leurs pratiques (Roegiers, 2012).

Problématique

À l'enseignement supérieur, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage exigée par les sociétés occidentales actuelles de même que la pression pour s'insérer dans une ère de l'innovation se butent aujourd'hui à certaines limites de l'évaluation : logique de reddition de comptes, absence de procédés pour évaluer la formation au-delà du nombre d'étudiants inscrits, épreuves standardisées s'adaptant peu à la variété des contextes, classement des établissements favorisant la compétition, développement rapide de la formation à distance, etc. (Romainville, Goasdoué & Vantourout, 2013). Les enseignants universitaires, peu formés en enseignement et en évaluation ont du mal à s'y retrouver et adoptent des pratiques personnelles qui leur permettent de composer avec toutes ses contraintes et avec l'augmentation de la taille des groupes (Rey & Feyfant, 2014).

Cette diversité des pratiques démontre que le savoir évaluer est un acte difficile à maîtriser (Leroux, 2015). D'ailleurs, plusieurs études notent des manques évidents à cet égard (Allal, 2013 ; Beattie, 2006 ; Gaillot, 2009 ; Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Romainville et Michaut (2012) ajoutent à ces manques un éclairage sur les rapports entre évaluation et enseignement, dont la réconciliation s'avère incontournable notamment à cause des réformes axées sur les compétences (Romainville, Goasdoué & Vantourout, 2013). Ces rapports ont également été examinés par Blais *et al.* (1997) qui mettent en relief le décalage entre les objectifs déclarés des enseignants et leurs pratiques d'évaluation. C'est à ce décalage que Biggs (2014) s'est attardé avec ses travaux sur l'alignement pédagogique dénonçant du même coup la centration sur l'enseignant, la suprématie de la matière à couvrir, l'exposé magistral comme méthode d'enseignement par défaut et l'évaluation normalisée. Effectivement, il semble que les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage soient encore un défi à surmonter à l'enseignement supérieur (Pereira & Flores, 2012). Les pratiques d'évaluation s'opérationnalisant souvent avec des examens à choix multiples et à réponses élaborées, sont encore les plus utilisées (Garcia, 2009 ; Pereira, 2011 ; Pereira & Flores, 2012 ; Romainville, 2012 ; Van de Watering, Gijbels, Dochy & Van der Rijt, 2008). Ces pratiques évaluatives suscitent la remise en question des modèles d'action inscrits dans

la culture, les structures et les habitus des milieux académiques. Ces modèles, fortement déterminés par les conceptions des enseignants au sujet de l'évaluation, agissent sur l'enseignement, l'apprentissage et sur les pratiques évaluatives (Albero, 2011 ; Muis & Foy, 2010 ; Savasci-Acikalin, 2009).

Cadre conceptuel

Pratiques évaluatives

Les pratiques d'enseignement représentent les activités déployées en classe dans leur relation avec les processus d'apprentissage. Talbot (2012) définit le concept de pratique en trois dimensions : les facteurs personnels internes, l'activité et les contextes. La première dimension concerne notamment les connaissances, les conceptions et l'identité de l'enseignant. La seconde touche aux actions de l'enseignant, ce qui est mis en œuvre pour exécuter une tâche, incluant les processus mentaux qui les accompagnent (Figari & Remaud, 2014). Ces actions sont tout autant productives, au sens de réunir les conditions d'apprentissage, et constructives puisque l'enseignant se transforme lui-même en enseignant (Talbot, 2012). La troisième, soit les contextes, est un « ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet ». Les contextes sont extérieurs et indépendants de l'acteur et ils sont dynamiques, c'est-à-dire qu'ils sont variables et agissent sur les acteurs. Ces trois dimensions sont en interaction et agissent réciproquement. Associées à l'évaluation des apprentissages, elles forment les manières d'agir et d'apprendre de l'enseignant à partir de et dans son activité d'évaluateur. Les pratiques déclarées sont celles que les enseignants disent faire en classe. Elles sont parfois différentes de ce qu'ils font réellement (Clanet et Talbot, 2012), constat que les chercheurs font lorsqu'ils observent les enseignants *in situ* (nommées pratiques effectives ou constatées).

Les conceptions des enseignants au sujet de l'évaluation

Les conceptions se définissent comme des présupposés personnels qui influencent les pratiques et les actions (Langevin, 2007). Pour l'enseignant, appuyées par des théories personnelles et des prises de position idéologiques, elles représentent la manière dont il considère son enseignement, le sens qu'il accorde à l'apprentissage des étudiants et les actions qu'il prendra pour les évaluer (Levin, 2015 ; Opre, 2017). Plusieurs chercheurs ont identifié les conceptions des enseignants universitaires au sujet de l'évaluation. La tâche n'est pas simple et aboutit à une large variété des conceptions influencées par plusieurs facteurs tels que le contexte d'enseignement et les caractéristiques des étudiants (Gavin *et al.*, 2011). Pour les organiser, les chercheurs ont construit des profils d'évaluateur à partir des conceptions des enseignants (Samuelowicz & Bain, 2002 ; Skott, 2009). Ses profils vont d'enseignants qui voient le processus d'enseignement et d'apprentissage comme une transmission des savoirs et qui évaluent principalement la capacité des étudiants à reproduire à des enseignants qui cherchent à faciliter l'apprentissage et promeuvent une transformation personnelle des savoirs. Ainsi, les enseignants qui adoptent une conception de l'évaluation centrée sur le mode transmissif ont tendance à favoriser des modalités axées sur la performance et le produit, en utilisant généralement un processus d'évaluation traditionnel (Levin, 2015). Ceux qui adoptent une conception plutôt centrée sur l'apprentissage mettent davantage en évidence l'acte de structurer des savoirs basés sur des situations signifiantes et authentiques (Opre, 2017 ; Wiggins, 1998). Ils utilisent alors un processus d'évaluation basé sur des méthodes alternatives et nouvelles présentant plusieurs mécanismes de régulations.

L'alignement pédagogique

Les changements de vision actuellement proposé en milieu universitaire, notamment celui de placer l'apprentissage étudiant au centre des décisions, imposent l'adoption de pratiques d'enseignement qui

délèguent aux étudiants plus de responsabilités quant à leurs apprentissages. Certains enseignants y voient une perte d'autorité et de mécanismes de contrôle (Remneland Wikhamn, 2017). Les travaux de Biggs (2014) prennent ici leur sens puisqu'il propose que l'enseignant se concentre davantage sur le design de son cours, de manière à en organiser la structure étroitement liée avec les apprentissages à réaliser. Dans cette visée, les pratiques évaluatives s'inscrivent en cohérence avec la démarche d'enseignement-apprentissage. Cette cohérence est assurée par un alignement serré entre les intentions de formation (objectifs d'apprentissage), le choix des activités d'enseignement-apprentissage orchestrées par l'enseignant et la façon d'évaluer les apprentissages (Jervis & Jervis, 2015). Ainsi, Biggs (2014) soutient qu'il y a alignement pédagogique lorsque les apprentissages, la manière de faire apprendre et la démonstration de ce que les étudiants ont appris sont concordants avec les intentions pédagogiques de l'enseignant.

Description du projet, question et objectifs de recherche

Notre projet, dont les résultats font l'objet du présent appel, s'inscrit dans un ensemble plus large de travaux, soit celui de l'Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIÉVA). Pour remplir sa mission, la première phase des travaux de l'OPIÉVA vise à recueillir des données sur les pratiques d'évaluation, déclarées et constatées, d'enseignants œuvrant dans une université francophone québécoise par la voie de plusieurs projets. Dans ce cas-ci, le projet consiste à documenter la diversité des pratiques évaluatives des professeurs et chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal pour les organiser en un schéma clair et utile pour la communauté universitaire.

La question de recherche concernant ce projet se déploie donc ainsi : 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 ces pratiques en fonction de leurs conceptions et de leurs actions pédagogiques.

Méthodologie

Pour atteindre nos objectifs, nous utiliserons une version québécoise du questionnaire en ligne de Romainville et Detroz, intitulé *Enquête sur les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur*. Cette enquête est elle-même une version actualisée et adaptée de celle de Blais *et al.* (1997) pour le contexte belge. La version québécoise ne comporte que des modifications qui concernent la précision des termes ou des expressions pour refléter le contexte universitaire québécois.

L'ensemble des professeurs et chargés de cours (N=3250) de l'Université du Québec à Montréal à l'automne 2017 (et à d'autres universités québécoises et ontariennes à l'hiver 2018) sera invité à répondre à ce questionnaire en ligne. L'échantillon prévu est de 1000 participants. Le questionnaire comporte une trentaine d'items concernant les pratiques déclarées des enseignants soit les activités pédagogiques, les apprentissages visés, les modalités évaluatives, la notation et les conceptions des enseignants sur l'évaluation. Les données recueillies seront analysées à l'aide de statistiques descriptives. De plus, les qualités métriques du test seront investiguées à l'aide de l'analyse factorielle et du coefficient de fidélité oméga. Les premiers résultats seront présentés lors du colloque en janvier 2018.

Session 3

Atelier A.EES.3

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

Mots-clés : évaluation de l'enseignement par les étudiants, développement professionnel, enseignement à distance

Contexte et problématique

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants désigne « les procédures par lesquelles les étudiants prennent part au jugement porté sur des cours ou des enseignements spécifiques, attribués à des enseignants ou à des équipes d'enseignants au sein d'un programme ou d'une formation » (Romainville et Coggi, 2009, p. 13). Elle implique 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 (Fontaine, 2009 ; Paquette, Corbett et Casses, 2015) d'autre part. Ce faisant, elle a donc directement et indirectement pour objectif de favoriser le développement professionnel des enseignants (Perret et Demougeot-Lebel, 2014) à travers la réflexion et l'action (Clarke et Hollingsworth, 2002 ; Paivandi et Younès, 2017).

Dans cette perspective, l'amélioration des pratiques d'enseignement à distance constitue plus que jamais un défi pour les enseignants et les institutions, considérant ses caractéristiques (Berk, 2013 ; Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Charlier et Henri, 2010 ; Henckell, 2007 ; Lakhal et Leroux, 2014). Or, si le questionnaire est le moyen le plus répandu (Detroz et Verpoorten, 2017 ; Younès *et al.*, 2017) pour l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, Harvey (2016) constate que les étudiants répondent moins si celui-ci est proposé en ligne, tout en formulant plus de commentaires aux enseignants. Nombre d'enseignants remettent alors en question la validité et la fidélité des instruments prescrits par leur institution (Detroz, 2008), ce qui constitue un frein potentiel à la prise en compte des résultats pour améliorer leurs pratiques d'enseignement (Detroz et Blais, 2012 ; Perret, 2017).

Partant de ce constat, notre objectif est de 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. Il s'agit plus particulièrement de 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.

Cadre théorique

Portelance, Martineau et Mukamurera (2014) définissent le développement professionnel comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à

l'aise » (p. 12), et ce, de manière formelle et informelle (Poellhuber, Allen et Roy, 2010). Parmi les modèles de développement professionnel des enseignants universitaires, nous retenons celui de Clarke et Hollingsworth (2002). S'inscrivant dans une perspective systémique, il permet de décrire la trajectoire réflexive du développement professionnel, en mettant en dialogue quatre domaines de changement : (1) le domaine externe (contexte et sources externes), (2) le domaine personnel (connaissances, croyances et attitudes), (3) le domaine de la pratique (transformation des pratiques et expérimentation) et (4) le domaine de conséquences (résultats effectifs). Ce modèle est également utilisé comme un outil d'analyse pour catégoriser le changement de pratiques des enseignants.

Selon Charlier *et al.* (2006), la pratique d'enseignement à distance s'appuie sur une compétence de « médiatisation » qui consiste à effectuer un choix de média et à scénariser les objets de formation ainsi que les fonctions pédagogiques et non pédagogiques que l'enseignant souhaite exercer auprès de ses étudiants et avec eux. L'enseignant fait ainsi des choix en matière d'information, de communication, de production, de collaboration, de gestion et de soutien. Les pratiques d'enseignement à distance s'appuient également sur une compétence de « médiation » qui permet à l'enseignant de proposer aux étudiants en ligne des conditions propices à l'apprentissage. La médiation porte sur les cinq dimensions suivantes : (1) des relations significatives entre les étudiants et avec lui, (2) une stimulation de leurs démarches cognitives et (3) réflexives, (4) un support numérique efficace au niveau sensorimoteur et (5) la création de conditions nécessaires au développement d'actions significatives (dimension praxéologique).

Méthodologie

Les responsables de trois programmes de formation de deuxième cycle en éducation offerts à distance ainsi que trois enseignants intervenant dans ces programmes constituent l'échantillon non probabiliste de notre étude.

La collecte de données comporte deux étapes : (1) une entrevue avec chaque responsable de programme portant sur les caractéristiques des dispositifs d'évaluation de l'enseignement ; (2) une entrevue semi-dirigée avec trois enseignants intervenant dans chacun des programmes portant sur leur démarche d'analyse et sur les aspects de pratiques retenus par les enseignants qui ont été pour eux objet de changement, le cas échéant.

L'analyse des données issues des entrevues semi-dirigées a été effectuée selon la stratégie d'analyse de contenu à l'aide des modèles de Clarke et Hollingsworth (2002) et de Charlier *et al.* (2006). Le modèle de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002) nous a permis de trianguler dans le discours de chaque enseignant les sources d'information mobilisées, ses intentions justifiées et les résultats attendus, en lien avec son désir d'expérimenter le changement ou l'expérimentation qu'il en a fait. Lors des entrevues semi-dirigées, nous avons également constaté des traces des changements effectifs des enseignants, le cas échéant, et regarder celles-ci à l'aide de la tentative de modélisation des usages de l'évaluation de l'enseignement par l'enseignant de Detroz et Verpoorten (2017).

Résultats

Cette recherche qualitative descriptive et interprétative (Creswell, 2013) en étant à sa phase exploratoire, nous présentons sous forme d'étude de cas pour chaque enseignant :

1) l'état de sa compréhension du dispositif d'évaluation de l'enseignement par les étudiants prescrit par son programme et son interprétation des évaluations reçues concernant les différents items visant ses pratiques d'enseignement à distance, et 2) la nature changements de pratiques effectués - ou non - à la suite de l'analyse, considérant que toute pratique d'enseignement se définit à la fois par une dimension

comportementale (gestes, conduites, langage) et axiologique (objectifs, valeurs, croyances, idéologies) (Bru, 2003).

Références bibliographiques

- Allen, I. E. & Seaman, J. (2010). *Learning on demand : Online education in the United States, 2009*. Needham, MA : The Sloan Consortium.
- Antille, M., Schaub, M. & Sylvestre, E. (2016). Évaluer un programme. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement* (p. 189-204). Bruxelles : De Boeck.
- Berk, R. A. (2013). Face-to-Face versus Online Course Evaluations : A « Consumer's Guide » to Seven Strategies. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1). Repéré à http://jolt.merlot.org/vol9no1/berk_0313.pdf.
- Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2009). *Evaluating teaching in order to foster the professional development of university teaching staff*. Communication présentée lors du colloque de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Istanbul, Turquie, 26 et 27 octobre.
- Bru, M. (2003). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-74.
- Charlier, B. & Henri, F. (dir.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design : Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles, CA : SAGE.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, (165), 117-135.
- Detroz, P. & Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 5-30.
- Detroz, D. & Verpoorten, D. (2017). De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ? *Éducation & Formation*, (e-307-01), 123-143. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Fontaine, S. (2009). Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2^e et 3^e cycles. Dans M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes* (p. 123-144). Bruxelles : De Boeck.
- Harvey, L. (2016). Les évaluations de l'enseignement par les étudiants : vers une démarche abrégée. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 1-37.
- Henckell, M. M. (2007). *Evaluating Distance Education : The Student Perspective*. Thèse de doctorat, University of Missouri, Columbia, United States of America.
- Lakhali, S. & Leroux, J. L. (2014, janvier). *Évaluation des apprentissages intégrant les TIC*. Communication présentée dans le cadre du symposium « Les TIC dans l'évaluation à l'université » organisé lors du 26^e colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, section Europe (ADMEE-Europe), Marrakech, Maroc, 15-17 janvier.
- Paivandi, S. & Younès, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France. *Éducation & Formation*, (e-307-01), 107-121. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Paquette, K. R., Corbett, F. J. & Casses, M. (2015). Student evaluation response rates of teacher performance in

- higher education online classes. *The Quarterly Review of Distance Education*, 16(4), 71-82.
- Perret, C. (2017). L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ? *Éducation & Formation*, (e-307-01), 91-106. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Perret, C. & Demougeot-Lebel, J. (2014). Le caractère formatif d'un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : une analyse de l'utilité des questionnements pour une démarche réflexive. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 41-67.
- Poellhuber, B., Allen, C. & Roy, N. (2010). *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*. Montréal : Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). Repéré à http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Volet_technopedagogique.pdf.
- Portelance, L., Martineau, S. & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. & Coggi, C. (dir.) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(1), 79-90.
- Younès, N., Paivandi, S. & Detroz, P. (2017). Introduction. Pédagogie universitaire et évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Éducation & Formation*, (e-307-01), 1-14. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P. & Sylvestre, E. (2012). La dynamique paradoxale de l'EEE. Dans M. Romainville, R. Goasdoue et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 109-126). Bruxelles : De Boeck.

Evaluation formative dans l'enseignement supérieur : conseil, accompagnement et assistance (7484)

Emmanuel Sylvestre, Sophie Serry & Jean-Philippe Maitre
Université de Lausanne, Suisse

Mots-clés : évaluation formative, enseignement supérieur, pratiques enseignantes

De nombreuses recherches (p.ex. Irons, 2008 ; Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013) ont montré que réguler son action suite à la réception d'un feedback (ou d'une rétroaction) est une étape clé dans les apprentissages. 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, pour l'apprenant, autant d'opportunités de mettre à profit d'éventuels feedbacks reçus ; si tant est que l'enseignant prévoie effectivement des temps d'évaluation formative. Le cas échéant, différentes modalités peuvent être prévues. Allal (2008) évoque des possibilités d'évaluation formative par les pairs, par l'utilisation d'outils (avec ou sans technologie) et par l'interaction entre enseignant et apprenant. 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. Une typologie sera proposée avec pour but de permettre aux enseignants de situer la manière dont ils interagissent et/ou souhaitent interagir avec les étudiants lors de feedbacks et ce, en fonction de l'influence possible de ces derniers sur les apprentissages.

Dans leur note de synthèse, Georges et Pansu (2011) relèvent une distinction entre le *feedback simple*,

informatif et relevant d'un résultat, et le *feedback cognitif* plus élaboré ayant pour objectif de faciliter l'autorégulation. Cette seconde catégorie de feedback peut par exemple amener l'enseignant à guider l'étudiant dans sa réalisation et énoncer des stratégies à adopter (Georges & Pansu, 2011). Ce *guidage* (au sens de Raynal & Rieunier, 1997) constitue ce que nous serions tentés d'appeler un *accompagnement* de l'apprenant par l'enseignant. Dans le cadre de notre analyse de pratiques, nous nous sommes spécifiquement intéressés à ce terme pour mieux caractériser ce dont il peut relever.

Si le mot *feedback* est polysémique (Georges & Pansu, 2011), *accompagnement* semble l'être tout autant. Lorsque Paul (2009) analyse la nature de l'accompagnement dans le champ professionnel, elle évoque des termes liés à l'aide, l'intervention, l'assistance, le suivi, la prise en charge, le coaching, le conseil, ou encore la « pair-émulation » (ou *peer counseling* en anglais). Ces différents termes utilisés pour décrire le guidage d'un enseignant lors d'un feedback intégré à une évaluation formative laisseraient entendre *a minima* des différences de gradation quant à l'autonomie laissée à l'apprenant. Nous sommes alors amenés à penser que différents niveaux de guidage peuvent être théorisés en fonction du degré d'intervention de l'enseignant au sein du travail de l'étudiant.

Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, Paul (2009) précise que le rôle du formateur est plutôt celui d'un facilitateur, d'un passeur, « en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (p. 24) - mais est-ce toujours le cas ? N'existe-t-il pas des enseignants qui, lors d'un feedback, voulant aider au maximum les étudiants, omettent de ne pas dire ou faire à la place de l'autre ? Cela peut se traduire par exemple par la réécriture d'une partie d'un texte pour aider l'étudiant à être plus clair dans ses idées. Si cette pratique ne part pas d'une mauvaise intention, quelles peuvent en être les conséquences sur les apprentissages des étudiants ? Par leur précision et leur degré d'aboutissement, ces types de guidage par le feedback favorisent-ils plus (ou moins) l'apprentissage que des feedbacks moins interventionnistes ? En somme, comment le guidage de l'enseignant, lors d'un feedback formatif à un étudiant, peut-il être catégorisé et dans quelle mesure la nature du guidage de l'enseignant 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 la typologie des guidages identifiés, en recourant à un va-et-vient entre la littérature et la pratique. Enfin, nous avons mené une réflexion sur l'influence possible de ces types de guidage sur les apprentissages.

Les premiers résultats de notre analyse nous conduisent à distinguer trois types de guidage de l'enseignant, lorsqu'il formule un feedback à un étudiant dans le cadre d'une évaluation formative (dépassant donc la visée simplement informative) : le conseil, l'accompagnement et l'assistance. Ces trois catégories seraient à considérer comme trois points d'un continuum.

1. Le *conseil* viserait à donner un avis à l'apprenant sur ce qu'il serait pertinent de réaliser. Un exemple de conseil observé dans nos pratiques est « Revoir la suite du texte en fonction des facteurs décrits dans votre carte conceptuelle » (extrait d'un feedback reçu par un étudiant dans le cadre d'une production écrite alliée à une carte conceptuelle).
2. L'*accompagnement* quant à lui consisterait à intervenir dans certaines démarches de l'étudiant, tout en conservant un rôle de facilitateur et non d'acteur au sein de la tâche à effectuer. Il s'agirait notamment de rencontrer l'étudiant éprouvant une difficulté dans sa production et, par un dialogue orienté, de l'amener à réfléchir sur celle-ci.
3. L'*assistance* reviendrait à élaborer la production *avec* l'étudiant. Il s'agit par exemple de restructurer l'ensemble d'un texte produit par un étudiant pour conduire à une meilleure

compréhension des éléments avancés : l'enseignant entre dans le processus de rédaction de l'apprenant et restructure à sa place.

Les situations analysées dans le cadre de cette étude nous permettent d'illustrer chacune de ces catégories. L'impact qu'elles semblent avoir eu sur l'apprentissage des étudiants sera également questionné. Nous détaillerons ces situations lors de notre présentation et nous en discuterons au regard de la littérature – notamment relative à l'autonomie et la métacognition (p.ex. Noël & Cartier, 2016). Suite à cette analyse, des perspectives pour l'enseignement et la recherche dans l'enseignement universitaire seront envisagées.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In van Zanten, A. (dir.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses universitaires de France.
- Georges, F. & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176, 101-124.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London, New York : Routledge.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Noël, B. & Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain- La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.

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

Mots-clés : évaluation, impact des universités, développement régional

Problématique

Le Programme de formation médicale à Saguenay (PFMS) a été implanté en 2006 dans la région du SLSJ. Parmi les raisons qui président à cette initiative, il y avait la volonté d'augmenter le recrutement et la rétention des finissants en médecine dans la région. Il existe de nombreux défis liés au recrutement et à la rétention de médecins pour la pratique en région. Au cours des dernières années, plusieurs moyens ont été utilisés pour encourager les médecins à choisir ce type de pratique. Un des moyens consistait en l'implantation d'un campus de médecine délocalisé des grands centres. Plusieurs études se sont intéressées à l'impact des campus de formation médicale délocalisée et ont trouvé un

impact positif de ces campus. Myhre *et al.* (2012), Isaac *et al.* (2014) et Brokaw *et al.* (2009) constatent que les étudiants de ces campus sont plus susceptibles d'avoir l'intention de pratiquer dans une communauté régionale après leur formation ou après y avoir réalisé un stage. Mais peu d'études se sont penchées sur l'impact de ces campus sur le choix des médecins de s'installer ou de demeurer en région. Les déterminants du choix de pratiquer en région sont nombreux, dont certains peuvent être liés à l'existence d'un campus de formation médicale.

Objectifs

L'objectif général de ce projet est :

- d'évaluer l'impact du PFMS sur le recrutement et la rétention des médecins dans la région du SLSJ.

Les objectifs spécifiques consistent à :

- identifier les facteurs qui influencent le choix des médecins de s'installer ou de demeurer dans la région du SLSJ ;
- identifier les impacts de ce programme sur le milieu de travail des médecins et sur le développement de la région du SLSJ selon leurs perceptions.

Démarche

Il s'agit d'une recherche qualitative exploratoire. Treize entrevues ont été réalisées avec des médecins établis dans la région depuis les dix dernières années. Un échantillon de convenance a été formé comprenant treize médecins (5 femmes et 8 hommes) en tenant compte dans la mesure du possible des éléments suivants : les spécialités (médecins de famille, médecins d'urgence, spécialistes), la provenance (région du Saguenay Lac-St-Jean, du Canada, de l'Amérique du Sud et de l'Europe), le lieux de formation médicale (PFMS, autres universités au Québec et autres universités canadiennes ou internationales), le lieux de stages (en région ou dans les grands centres), la présence d'un proche habitant la région du SLSJ et la participation ou non à la formation des étudiants selon différents statuts. La durée moyenne des entrevues est de 45 minutes. Le schéma d'entrevue comptait des questions sur les sept sujets suivants : informations générales, situation familiale, formation en médecine, choix du lieu carrière, pratique actuelle, intentions de demeurer dans la région, impact du PFMS sur la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ). Une analyse thématique a été réalisée sur l'ensemble des réponses des répondants à l'aide du logiciel QDA Miner.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel établi à partir d'une recension des écrits portant sur les facteurs de recrutement et de rétention des médecins en région rurale et semi-rurale a permis d'identifier des thèmes clés qui ont servi à l'élaboration du schéma d'entrevue utilisée dans le cadre de ce projet de recherche. Les facteurs de recrutement et de rétention des médecins en régions rurales et semi-rurales sont divisés en six grandes catégories : les facteurs personnels, familiaux, professionnels, communautaires, économiques et politiques (Laurence, Williamson, Sumner, et Fleming, 2010 ; Li, Scott, McGrail, Humphreys et Witt, 2014 ; Lu, Hakes, Bai, Tolhurst et Dickinson, 2008). Treize entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de médecins qui ont décidé de s'installer et de demeurer dans la région du SLSJ depuis les dix dernières années.

Résultats

Les entrevues ont permis, d'une part, d'évaluer l'impact du PFMS sur le choix de ces médecins de s'établir ou de demeurer dans la région du SLSJ, d'identifier les principaux facteurs qui ont influencé leur décision et d'autre part de relever d'autres impacts de l'implantation de ce programme.

Les résultats montrent une grande variabilité dans les raisons ayant poussées les médecins à s'établir et à rester dans la région ; entre autres, plusieurs mentionnent que le fait d'avoir fait un stage en région leur a fait découvrir le style de vie local et le type de médecine qu'on y pratique. Parmi les facteurs énoncés, quatre médecins ont mentionné l'opportunité d'enseigner comme facteur de motivation important et, pour deux d'entre eux, comme facteur déterminant dans leur choix de s'établir dans la région. D'autres participants ont mentionné que la présence du PFMS n'était pas un facteur de recrutement au départ, mais que la présence du PFMS s'est avérée un facteur de rétention majeur.

La majorité des participants soutiennent que le PFMS rend le milieu de travail plus attirant en associant la vie universitaire à la pratique.

Conclusion

Le projet a permis d'identifier certains facteurs de recrutement et de rétention des médecins dans la région du SLSJ et, de ce fait, d'enrichir le cadre conceptuel sur le sujet. Toutefois l'étude menée demeure exploratoire et elle compte deux limites importantes : la faible taille de l'échantillon et l'absence d'un groupe témoin dans le devis.

Implication pour la recherche et pertinence pour l'enseignement supérieur

L'analyse de l'impact des universités en région sur le milieu régional est un domaine peu exploré. Ces résultats vont permettre le développement d'avenues de recherche dans ce domaine alors que les grands centres s'approprient l'essentiel de l'activité universitaire dans le domaine de la médecine. Le projet présente des éléments de transférabilité des résultats vers d'autres types de professionnels que les régions rurales et semi-rurales ont besoin d'attirer et de retenir (en enseignement universitaire, en génie civil, en administration...).

Références

- Brokaw JJ, Mandzuk CA, Wade ME, et al. (2009) The influence of regional basic science campuses on medical students' choice of specialty and practice location : a historical cohort study. *BMC Med Educ.* 9:29.
- Isaac V, Watts L, Forster L et McLachlan CS.(2014) The influence of rural clinical school experiences on medical students' levels of interest in rural careers. *Hum Resour Health.* 12:48
- Laurence, C. O., Williamson, V., Sumner, K. E., & Fleming, J. (2010). "Latte rural": the tangible and intangible factors important in the choice of a rural practice by recent GP graduates. *Rural Remote Health, 10*(2), 1316.
- Li, J., Scott, A., McGrail, M., Humphreys, J., & Witt, J. (2014). Retaining rural doctors : doctors' preferences for rural medical workforce incentives. *Soc Sci Med, 121*, 56-64. doi:10.1016/j.socscimed.2014.09.053
- Lu, D. J., Hakes, J., Bai, M., Tolhurst, H., & Dickinson, J. A. (2008). Rural intentions : factors affecting the career choices of family medicine graduates. *Can Fam Physician, 54*(7), 1016-1017.e1015.
- Myhre D. L et Hohman S.(2012) Going the distance : early results of a distributed medical education initiative for Royal College residencies in Canada. *Rural Remote Health.* 12:2151.

Session 4

Atelier A.EES.4

Se développer professionnellement à l'aide du portfolio numérique (7470)

Christelle Lison* & Yann Mercier-Brunel**

*Université de Sherbrooke, Canada

**Université d'Orléans, France

Mots-clés : doctorants, pratique réflexive, auto-évaluation

Les étudiants sont souvent démunis lorsqu'on leur parle de développer leur pratique réflexive, c'est-à-dire de revenir sur les expériences en cours ou passées, en verbalisant les motivations sous-jacentes aux actions afin de mieux les comprendre et de les améliorer pour le futur (Lison et St-Laurent, 2015). C'est exactement ce qui est attendu dans le cadre du projet Edifice, porté par l'Université d'Orléans avec une série de partenaires, et financé par l'Agence Nationale de la Recherche française dans le cadre d'un projet *Initiatives d'excellence en formations innovantes* (IDEFI). Dans ce projet, les doctorants sont invités à encadrer quelques lycéens, suivis de la classe de seconde à la terminale (trois dernières années du secondaire du système français), afin de travailler sur une problématique scientifique issue de leur recherche de doctorat, comprenant des visites en laboratoire, afin de leur donner le goût de la recherche et des sciences. Cette temporalité de trois ans correspond à la fois à la durée du lycée et à celle (en général) d'une thèse de doctorat.

Si nous pouvons déjà constater que les lycéens bénéficient de retombées positives du projet (Université d'Orléans, 2017), nous nous questionnons sur ce qu'en retirent les doctorants en matière de développement professionnel et de reconnaissance d'une professionnalité émergente (Jorro et De Ketele, 2011). En effet, les premiers retours mettent notamment en évidence l'angoisse des doctorants quant à une pratique d'encadrement qui leur est étrangère et leur solitude tout au long du processus. Portelance, Martineau et Mukamurera (2014) définissent le développement professionnel comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12), et ce, de manière formelle et informelle (Poellhuber, Allen et Roy, 2010). Parmi les modèles intéressants de développement professionnel, nous retenons celui de Clarke et Hollingsworth (2002). S'inscrivant dans une perspective systémique, il permet de mobiliser les concepts liés à la trajectoire réflexive du développement professionnel, en mettant en dialogue quatre domaines de changement qui correspondent bien au projet Edifice : (1) le domaine externe (le contexte et les sources externes), (2) le domaine personnel (les connaissances, les croyances et les attitudes), (3) le domaine de la pratique (la transformation des pratiques et leur expérimentation) et (4) le domaine de conséquences (les résultats effectifs).

Afin de diminuer l'angoisse des étudiants et de limiter leur sentiment de solitude, nous proposons la mise en place d'un portfolio numérique permettant aux d'échanger, sur la base d'artéfacts collectés, avec leurs pairs et les enseignants-chercheurs les encadrant. Le portfolio se définit comme une collection de productions que l'étudiant regroupe et organise dans le but d'atteindre un ou plusieurs des

objectifs suivants : (1) documenter ses apprentissages ; (2) rendre compte des expériences d'apprentissage et de développement professionnel ; (3) démontrer des habiletés, des expériences ou des réalisations ; (4) réaliser l'autoévaluation de sa progression (Daunert et Price, 2014). La version numérique du portfolio fait référence à l'utilisation d'un support numérique pour conserver les productions des étudiants, lesquelles peuvent être dès lors plus nombreuses, accessibles en tout temps et en tout lieu, de même que partagée avec des pairs ou des enseignants. Même si l'élaboration du portfolio demande un certain temps (Bogossian et Kellet, 2010 ; Donnelly, 2013), ses avantages sont nombreux : contribution au développement de la pratique professionnelle (Bala, Mansor, Stapa et Zakaria, 2012), de la réflexivité (Donnelly, 2013 ; Ehiyazaryan-White, 2012 ; Lin, 2008), des habiletés métacognitives (Goodyear, Bindal et Wall, 2013) et technologiques (Abrami et Barrett, 2005) et une rétroaction plus rapide (Chambers et Wickersham, 2007). Enfin, l'outil permet d'envisager la construction d'un dossier valorisant les compétences développées en vue d'un recrutement par une université ou une entreprise.

Ce qui nous intéresse plus spécifiquement avec la mise en place d'un portfolio numérique, c'est le développement d'une pratique réflexive reposant sur une auto-évaluation de qualité dans une perspective de développement professionnel. En ce qui concerne la pratique réflexive, nous la définissons comme « la capacité d'un individu de devenir l'objet de sa propre réflexion, et ce, afin de prendre des décisions sur les actions en cours et à venir » (Lison et St-Laurent, 2015, p.313). Ce faisant, elle constitue un moyen pour développer son expertise professionnelle (Lison, 2015). En ce qui concerne l'auto-évaluation, au sens du *self-assessment* d'Andrade et Du (2007), nous la considérons comme l'une des composantes essentielles de l'évaluation des apprentissages (Leroux, 2014) et la définissons comme « un processus mental permettant aux étudiants d'identifier objectivement leurs forces et leurs faiblesses de même que le type de connaissances, d'habiletés et d'expériences nécessaires à la poursuite de leur développement professionnel (Tiuraniemi, Laara, Kyro et Lindeman, 2011) » (Lison et St-Laurent, 2015, p. 320). Ayant au cœur du projet ces deux concepts, notre question de recherche porte sur la compréhension de la réalité des doctorants encadrants des lycéens, en les amenant à expliciter leurs conceptions initiales et les finalités à atteindre afin qu'ils soient en mesure d'adopter les stratégies métacognitives les plus adéquates.

Afin de collecter nos données de recherche, nous avons utilisé deux outils, le questionnaire et le groupe de discussion, articulant activité évaluative et accompagnement professionnel (Jorro et Mercier-Brunel, 2016). Dans un premier temps, nous avons fait passer un questionnaire en début de processus afin d'amener les étudiants à réfléchir à leurs conceptions vis-à-vis du projet dans lequel ils sont inscrits, aux objectifs à atteindre, aux méthodes à mettre en place et à leur développement professionnel. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé des groupes de discussion encadrés pour approfondir les résultats du questionnaire et mettre en place un accompagnement pertinent (Jorro et Mercier-Brunel, 2016). Notons que dans le cadre de cette communication, nous ne présenterons que les résultats du questionnaire et les conclusions qui en ont été tirées pour la mise en place du portfolio numérique et l'organisation des groupes de discussion.

Références bibliographiques

- Abrami, P. & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3), 1-9.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.

- Bala, S. S., Mansor, W. F. A. W., Stapa, M. & Zakaria, M. H. (2012). Digital portfolio and professional development of language teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (66), 176-186.
- Bogossian, F. E. & Kellett, S. E. (2010). Barriers to electronic portfolio access in the clinical setting. *Nurse education today*, 30(8), 768-772.
- Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K. & Zamora, J. (2009). The educational effects of portfolios on undergraduate student learning. A best evidence medical education systematic review. *Medical Teacher*, 31, 282-298.
- Chambers, S. M. & Wickersham, L. E. (2007). The electronic portfolio journey : A year later. *Education*, 127(3), 351.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Daunert, A.L. & Price, L. (2014). E-Portfolio : a practical tool for self-directed, reflective and collaborative professional learning. Dans C. Harteis *et al.* (dir.), *Discourses on professional learning : on the boundary between learning and working*, p. 231-251. Springer Science.
- Donnelly, R. (2013). Exploration of eportfolios for adding value and deepening student learning in contemporary higher education. *International Journal of ePortfolio*, 3(1), p.1-4.
- Ehiyazaryan-White, E. (2012). The dialogic potential of ePortfolios : Formative feedback and communities of learning within a personal learning environment. *International Journal of ePortfolio*, 2(2), 173-185.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?* Bruxelles : de Boeck.
- Jorro, A. et Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.
- Goodyear, H., Bindal, T. & Wall, D. (2013). How useful are structured electronic portfolio templates to encourage reflective practice ? *Medical teacher*, 35(1), 71-73.
- Leroux, J.-L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Montréal : AQPC.
- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). Développer la capacité d'auto-évaluation des étudiants. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 311-334). Montréal : Éditions Chenelière/Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Naccache, N., Samson, L. & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7(2), 110-127.
- Poellhuber, B., Allen, C. & Roy, N. (2010). *Projet Cégeps en réseau. Rapport final. Volet technopédagogique de la recherche*. Montréal : Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). Repéré à http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Volet_technopedagogique.pdf.
- Portelance, L., Martineau, S. & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tiuraniemi, J., Laara, R., Kyro, T. & Lindeman, S. (2011). Medical and psychology students' self-assessed communication skills : A pilot study. *Patient Education and Counseling*, 83(2), 152-157.
- Université d'Orléans (2017). *EDIFICE (PIA – IDEFI) - État d'avancement et plan d'actions*. Document interne, non publié.

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

Mots-clés : évaluation dispositif de réorientation, parcours étudiants, études de santé

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 de première année. 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. Cette recherche s'appuie sur une réflexion quant à la nature des parcours des étudiants en proposant d'établir plusieurs classes exclusives de parcours combinant des persévérances avec évolutions rapides ou lentes et des persévérances linéaires ou non linéaires déterminées par les changements de domaine de formation post études de santé.

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 sur plus de 7100 inscrits), les résultats montrent les effets potentiellement paradoxaux de compensation sociale du dispositif, et soulignent le poids du passé scolaire dans les trajectoires ultérieures. En effet, lorsqu'il s'agit d'opter sur les suites possibles de cette réorientation contrainte, les étudiants ayant une mention au bac font le choix d'une réorientation immédiate dans une autre filière, tandis que les étudiants boursiers utilisent le dispositif de réorientation proposé, en particulier les garçons. Le fait que les étudiants les mieux dotés scolairement tendent à se détourner du dispositif institutionnel de réorientation apporte une perspective nouvelle sur les différents dispositifs de soutien à la réussite étudiante captés généralement par ces étudiants les moins en difficultés scolairement. Conjugué à une réorientation immédiate dans une autre filière, notamment autre que celles de sciences exactes et naturelles, le constat interroge aussi la notion d'un projet unique pour les lycéens qui s'engagent dans l'enseignement supérieur. Au cours de l'année suivant l'exclusion des études de première année de santé, ce sont ces étudiants en réorientation rapide qui ont le plus de chances d'être présents à l'uB, en particulier lorsqu'ils ont choisi une autre filière que celles des sciences exactes et naturelles. Les participants au semestre rebond optent plus fréquemment en revanche pour ces filières, qui constituent en général une suite logique aux études médicales en cas d'échec (. Les parcours de formation ultérieurs sont marqués 3 ans après l'année en santé par des inscriptions plus

fréquentes pour les étudiants à l'heure au bac, ayant participé au semestre rebond, mais plus encore pour les étudiants s'étant réorientés rapidement dans une autre filière.

Ces résultats peuvent conduire à considérer le semestre rebond comme contribuant à la lutte contre les inégalités sociales, parce qu'il est initialement plus fréquemment mobilisé par les étudiants boursiers d'origine populaire, et qu'y participer garantit les chances de persévérance dans l'établissement, au moins dans les trois ans qui suivent l'exclusion des études de santé. Choisir le dispositif d'accompagnement peut être associé à une dynamique d'engagement dans des études supérieures, qu'il contribue en retour à confirmer ou renforcer, en particulier dans des suites logiques de filières de sciences exactes et naturelles. Pour autant, 3 ans après, la réorientation rapide immédiatement est tout autant, voire plus, une garantie de persévérance. Toutefois 4 ans après, c'est le parcours scolaire antérieur qui garantit les chances d'être encore inscrit à l'uB ainsi que la détention d'une bourse : les choix effectués à l'issue de la réorientation obligatoire cessent d'avoir un effet significatif sur le maintien des inscriptions dans une filière de l'université et ce sont les étudiants les mieux dotés scolairement qui vont connaître des parcours plus rapides. Au vu de ces résultats inattendus, on peut réinterroger les effets du dispositif Rebond, y compris potentiellement contre-productifs : il pourrait occulter pour certains étudiants boursiers la possibilité de faire le plus rapidement possible une réorientation dans une autre filière. Il paraît difficile de trancher sur ce point dans la mesure où aucune comparaison n'est possible avec une situation antérieure, l'introduction du dispositif institutionnel d'aide à la réorientation étant concomitante avec l'instauration des réorientations obligatoires. Les marqueurs sociaux intervenant seulement sur les parcours les plus longs posent aussi la question de la possibilité pour les étudiants boursiers de quitter l'établissement pour partir vers d'autres universités.

Bibliographie (extrait)

Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ?. CEREQ Bref, 290.

Danner, M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ?. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, 33 (1), 25-41.

Jouquan, J. (2016). La sélection des candidats aux études de médecine répond à une problématique de nature éthique avant d'être un problème méthodologique. Pédagogie Médicale 17, 1–5

Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville et C. Michaut (éd.). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. (pp. 69-88). Bruxelles : De Boeck.

Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31(3).
<https://ripes.revues.org/1009>

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 et Haute école de santé Fribourg, Suisse

Mots-clés : apprentissage, charge de travail, motivation

La Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) et son domaine de la Santé ont ouvert en 2014 une formation en ostéopathie. Depuis, ce cursus accueille chaque année 30 nouveaux étudiants. Le décanat de la filière développe en parallèle de la formation des outils d'évaluation variés lui permettant d'assurer une amélioration en continue du programme. Dans ce cadre, les retours des étudiants ont pointé une charge de travail (CT) importante.

La CT des étudiants revêt une importance capitale dans le décompte du volume de travail de la formation afin de faciliter la reconnaissance académique. En effet, Espace Européen de l'Enseignement Supérieur régule les volumes de formation au travers du système ECTS (Commission européenne, 2015). Un crédit correspond à environ 25 à 30 heures de travail, temps de contact enseignant et travail personnel. Toutefois, Dell'Ambrogio, Rinaldi, & Stassen (2009) montre dans une étude qu'un tiers des étudiants déclarent travailler plus que la CT annoncée. Deux enquêtes préliminaires menée par la filière auprès de ses étudiants indique une importante CT (Fossetti, Frachon, & Barras, 2016, 2017). Toutefois, elle n'explique pas comment les étudiants travaillent ni comment ils abordent leur manière d'apprendre.

L'apprentissage peut se définir comme un changement permettant à une personne de voir, d'expérimenter, de conceptualiser un fait ou une réflexion (Ramsden, 1988 ; Rosário, Grácio, & Gonzalez-Pienda, 2007). Cette activité de l'apprenant peut se classer dans une approche à trois niveaux, soit en profondeur, en surface ou stratégique (Biggs & Tang, 2007 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). Ces trois approches sont visibles dans les stratégies d'apprentissage (SA) adoptées par les étudiants (Bourgeois, 2003). Ces trois approches ont tendance à être évolutive dans la formation (Philippe, Romainville, & Willocq, 1997). De plus, la motivation peut être vue comme un moteur de l'apprentissage mais aussi un facteur de persévérance dans l'effort (Viau, 1994) en fonction des perceptions de l'apprenant (Vroom, 1964).

Dans cette communication, nous questionnons la charge de travail déclarée par les étudiants et leurs stratégies d'apprentissage dans un cursus d'études spécifique.

Méthode

Nous avons questionné tous les étudiants du 4^e semestre de bachelor. Il y a 29 répondants, dont 22 femmes. Ils sont répartis sur la première (11) et la seconde volée (18).

La CT est mesurée en heures de travail semaine par semestre (S) et évaluée avec une échelle de Likert en 4 points (trop importante, normale, faible et aucune idée). Les SA sont évaluées avec une échelle d'accord en 4 points (total accord à total désaccord). La motivation est évaluée sur une échelle de Likert en 10 point (faible à forte) et les buts poursuivis à l'aide d'une échelle d'accord en 4 points.

Nous avons construit un questionnaire en ligne comprenant quatre parties : sociométrie, représentation apprentissage, représentation motivation et commentaires libres. Le lien est envoyé aux étudiants durant le semestre 4 par le décanat de la filière. Nous garantissons aux étudiants l'entière confidentialité de leurs réponses.

Résultats

La CT moyenne globale des étudiants est de 15h30 (sd=9h30) par semaine, de 17h00 (sd=10h00) au S1, de 17h30 (sd=11h00) au S2, de 14h00 (sd=8h30) au S3 et de 14h00 (sd=8h30) au S4. Ils estiment que la CT est trop importante à 72% au S1, 79% au S2, 45% au S3 et 21% au S4. Les étudiants travaillent en dehors de leurs études à 41% pour un taux d'activité moyen de 20%.

Les SA déclarées par les étudiants portent sur le développement des compétences (97%), en faisant des liens entre les différentes parties de la formation (97%), la réussite aux examens (90%), selon les demandes de l'enseignant (90%) et par cœur (45%). Leur manière d'apprendre se fait tout au long du semestre (83%), avant les examens (79%) et par des lectures supplémentaires (38%). Les difficultés d'apprentissage les plus marquées sont la gestion du temps (69%), la préparation des examens (62%), la concentration (55%) et la mémorisation (52%).

La motivation actuelle des étudiants dans le cursus d'étude est de 8.6 sur 10 et leur appréciation globale de la formation est excellente (38%), bonne (55%) et suffisante (7%). Les étudiants se déclarent tous motivés à apprendre pour développer leurs connaissances et leurs compétences. L'obtention du diplôme ne les motive plus qu'à 93% et 66% pour l'obtention d'une bonne note.

Conclusions

La CT est clairement très importante dans le cursus de formation. Elle est plus marquée en première année qu'en seconde. Toutefois, de fortes disparités existent entre le nombre déclaré d'heures de travail semaine. Les SA relatives par les étudiants sont paradoxales à plus d'un point. Ces derniers semblent favoriser une approche en profondeur dans leurs déclarations de leur façon d'apprendre. Par contre, les activités mise en lumière sont très opposées. En effet, ils apprennent de manière distribuée durant le semestre mais également concentrée avant les examens. Par contre, ils ne poursuivent que peu leur développement par des lectures supplémentaires. Ils ont de la peine à gérer leur temps et à saisir ce qui leur est demandé aux évaluations. La cohorte d'étudiants est très motivée dans cette formation ce qui explique en partie sa persévérance dans cette filière d'étude.

Les étudiants ne semblent pas très informés des techniques d'apprentissage possibles. Une formation spécifique devrait être envisagée pour les étudiants. Un effort marqué dans l'explicitation des évaluations devrait également être entrepris par les enseignants. Une scénarisation des enseignements favorisant l'apprentissage des étudiants pourrait être développée. De même, la question de l'évaluation des connaissances devrait être abordée par l'ensemble corps enseignant.

Bibliographie

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University, What the Students Does* (3 ed.). Maidenhead : Open University Press.
- Bourgeois, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologique et pratiques. *Savoirs*, 2, 31-41.
- Commission européenne. (2015). *Guide d'utilisation ECTS*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Dell'Ambrogio, P., Rinaldi, J.-M., & Stassen, J.-F. (2009). *Etudiant après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s*. Bern : Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et Union des étudiant-e-s de la Suisse (UNES).
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New-York, NY : Plenum Press.

- Fossetti, S., Frachon, P., & Barras, H. (2016, 13-15 janvier). L'évaluation annuelle d'une nouvelle filière de formation dans une logique d'aide au pilotage, le cas de la filière d'ostéopathie de la HES-SO. Paper presented at the ADMEE, Lisbonne, Portugal.
- Fossetti, S., Frachon, P., & Barras, H. (2017, 25-27 janvier). La charge de travail des étudiants, le cas de la filière d'ostéopathie de la HES-SO. Paper presented at the 29e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, Dijon, France.
- Philippe, M.-C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 309-325.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspectives*. London : Kogan Page.
- Rosário, P., Grácio, M. L., & Gonzalez-Pianda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université : un regard phénoménographique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 237-251.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (1er ed.). Saint-Laurent (Québec): Les éditions du renouveau pédagogique.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York : John Wiley.

Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)

Symposium 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'une 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, Faculté d'éducation, Canada*

Mots-clés : recherche collaborative, évaluation, formation à distance, enseignement supérieur

Cette communication propose une description de l'articulation de l'évaluation dans le cadre d'une recherche collaborative conduite par les chercheurs d'une université québécoise en partenariat avec plusieurs groupes d'acteurs dans un établissement d'enseignement supérieur proposant des formations à distance (FAD) au collégial. À travers cette description, nous avons ciblé les situations d'évaluation, tout comme les principales articulations qui leur sont sous-jacentes. Nous décrivons aussi les postures des acteurs impliqués dans ces évaluations à travers les phases de la recherche dans laquelle les praticiens et les chercheurs adoptent un rapport plus symétrique (Morrisette, 2017). Nous situons l'articulation de l'évaluation inhérente à la recherche dans le contexte spécifique d'une recherche collaborative menée dans une démarche d'un objet de préoccupation mutuelle soit l'évaluation des compétences en formation à distance (FAD) en enseignement supérieur au collégial. Notre approche consiste à situer l'articulation de l'évaluation dans le contexte d'une recherche collaborative qui intègre trois trajets inter-tissés : trajet d'action, trajet de formation et trajet de recherche (Desmarais, Boyer & Dupont, 2005 ; Nizet & Leroux, 2015).

Dans le contexte spécifique de la recherche scientifique, Lenoir (2012) reconnaît l'importance de l'évaluation en soulignant que l'introduction de nouveaux mécanismes de régulation en recherche a

entraîné à de nouveaux designs et au développement des modèles alternatifs en matière de recherche en éducation. Vinatier et Morrisette (2015) relèvent une exigence de régulation continue et réciproque entre le champ de la recherche et celui de la pratique. Cette régulation s'illustre amplement dans le cadre spécifique de la recherche collaborative qui est davantage une recherche avec les autres qu'une recherche sur autrui (Lieberman, 1986). Mais alors que des écrits soulignent la présence de plusieurs mécanismes de régulation entre les actrices et les acteurs impliqués dans une recherche collaborative (Bray, 2000 ; Desgagné, 1997, 2001, 2007 ; Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007), peu de travaux empiriques permettent de préciser les situations d'évaluation réelles dans lesquelles les actrices et les acteurs sont impliqués et les enjeux que ces mécanismes de régulation ont sur eux et sur les différentes composantes de la recherche proprement dites. Peu nombreux sont en effet les chercheurs qui font la chronique de leur démarche scientifique dans le cadre spécifique de la recherche collaborative. Dans la présente communication, nous souhaitons répondre à la question suivante : Quelle est l'articulation de l'évaluation DANS / De la recherche collaborative ?

Pour appréhender les principales articulations de l'évaluation au sein de notre démarche de recherche, nous considérons l'évaluation dans deux sens. Elle est d'abord un processus d'ajustement, de régulation ou d'autorégulation (Mottier Lopez, 2015). Cette régulation se fonde sur plusieurs mécanismes, dont la co-évaluation, l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle (Allal, 2006 ; 1999 ; Mottier Lopez, 2012 ; 2015). Également, l'évaluation est un acte qui s'inscrit dans un processus général de communication/négociation et de confrontation ou d'une mise en rapport entre une situation réelle et des attentes concernant cette situation (Hadj, 1997). Par rapport à la recherche collaborative qui suppose la coconstruction d'un objet de connaissance, Desgagné (1997) et Morrisette (2017) soulignent que le chercheur et les acteurs sont soumis à des ajustements et à des confrontations. Ce besoin d'adaptation est attribué au principe du rapprochement par rapport à la pratique. Cette exigence de rapprochement s'effectue autour de quatre axes majeurs. Les quatre axes ont été considérés comme les points de régulation et de confrontation constituant le processus heuristique de la recherche collaborative. Le premier axe est relié à la délimitation d'un objet d'étude, le deuxième au choix d'une méthode d'intervention, le troisième à la détermination de la démarche d'analyse des données et le quatrième à la définition des modalités de la présentation des résultats. Le fait que le chercheur soit seul à assumer le volet recherche n'en exige pas moins, de sa part, qu'il s'évalue, qu'il interagisse à différents niveaux et de façon constante avec d'autres acteurs et composantes afin de refléter le point de vue des partenaires qu'il a sollicité (Anadón, 2007 ; Ducharme *et al.*, 2007 ; Lieberman, 1986). Lenoir (2012) situe ce processus dit de confrontation dans un continuum : partant du début du projet jusqu'à la fin de la recherche collaborative. De plus, nous avons aussi fondé l'aboutissement de ce processus sur d'autres composantes en l'évaluation : les postures évaluatives des acteurs en interaction (Jorro, 2000). Ces postures se définissent comme la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental (Lameul, 2008). Celles-ci sont façonnées par les croyances et orientées par les intentions. Elle exerce une influence directrice et dynamique sur les actions, en leur donnant sens et justification. Un double enjeu a été dégagé de ces mécanismes de régulation et de cette confrontation : la formation des savoirs et le développement professionnel des acteurs (Jorro, Sandoz, & Watrelot, 2011).

Notre démarche méthodologique consiste à retracer *a posteriori*, à travers les trois phases de la recherche, le dispositif de rétroaction sur la démarche et les produits, 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 (Morrisette, 2017). Les données qualitatives de la recherche qui

s'est déroulée sur trois années consécutives, entre 2013 et 2016, ont été recueillies sur la base d'outils divers : documents de la pratique, observations participantes, entretiens semi-dirigés, groupes d'entretien, questionnaire et journal réflexif.

L'analyse des trois phases de la démarche de recherche, 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 et d'évaluation mutuelle (Allal, 1999 ; 2006 ; Mottier Lopez, 2012, 2015) sont repérables lors de la conception des outils de la recherche, des activités de formation et lors de la communication de résultats. 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 de l'outil web coconstruit et diffusé à la communauté élargie.

Bibliographie

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover & B. Noël, (dir.), 1999, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (pp. 223-230). Paris : L'Harmattan.
- Anadón, M. (2007). *La recherche participative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bray, J. N. (2000). *Collaborative inquiry in practice : Action, reflection, and making meaning*. Sage. Document téléaccessible à l'adresse https://books.google.ca/books/about/Collaborative_Inquiry_in_Practice.html?id=hPWmRCN_i8sC&redir_esc=y
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, XXIII*(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 51-76.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D., Boyer, M. & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action formation sur l'appropriation de l'écrit : dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M., & Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, 35(2), 217-232.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : Les éditions ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., Sandoz, M.-O. M., & Watrelot, M. (2011). *Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs*. Communication présentée au Colloque international INRP : Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle, Lyon. Document repéré à : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/27.pdf>
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (2), 71-94.

- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13–39.
- Leroux, J. L., Boyer, M., Corriveau, L., & Nolla, J.-M. (2017). Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur. Actes du IXe colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) : Relever les défis de l'Altérité dans l'enseignement supérieur (p. 377-385). Grenoble, France, 11 au 16 juin 2017. Repérée à URL : http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2017/Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28–32.
- Morrisette, J. (2017), « Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? » *Nouvelles pratiques sociales* 252 (2013): 35–49. DOI :10.7202/1020820ar
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ...Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formatives et certificatives des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ...Pédagogie).
- Nizet, I., & Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux de co développement professionnel en contexte de formation continue. *Évaluer, Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 15-29.
- Savoie-Zajc, L., & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research : Their specific contributions to professional development. *Educational action research*, 15(4), 577–596.
- Vinatie, I., & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, (39), 137-170.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social* (3^e édition). Bruxelles : de Boeck.

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 et Haute école Galilée

**Haute école Galilée

***Haute école Léonard de Vinci

****Université catholique de Louvain et Haute école Léonard de Vinci

Mots-clés : coévaluation, stagiaires, superviseurs

En Belgique francophone, la majorité des instituts de formation d'enseignants font le choix d'une alternance intégrative (Bikorindagara & Paquay, 2006 ; Pentecouteau, 2012) qui vise l'autonomisation progressive. La partie « pratique » n'est pas nécessairement évidente à gérer pour les accompagnateurs dans ce sens que peu de prescrites balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage, et les gestes professionnels qui ont trait aux tâches d'encadrement et de suivi des étudiants.

Ainsi, depuis 2012, le 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 (Bednarz, 2013 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010). Six groupes de recherche distincts évoluent parallèlement en se centrant sur des problématiques différentes : les besoins des maitres de stage du maternel, du primaire, du secondaire ; la formation des maitres de stage ; les gestes professionnels des superviseurs ; les activités conjointes et spécifiques aux maitres de stage et aux superviseurs.

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 (Allal, 1999, 2006) tel qu'il est mis en place dans deux instituts pédagogiques de formation différents. En Belgique, les superviseurs ne sont pas choisis spécifiquement pour encadrer les stages, comme c'est le cas dans d'autres pays, puisque tout enseignant de Haute École pédagogique se voit attribuer l'accompagnement de stagiaires dans sa charge de travail. Dès lors, lorsqu'ils se retrouvent dans une posture d'évaluation, ils se disent démunis et font « avec ce qu'ils ont », sans être formés à l'accompagnement au sens large, ni être préparés à gérer des temps d'analyse réflexive destinés à amener les étudiants à une autorégulation de leurs gestes professionnels.

Pour cette étude, nous avons coconstruit et validé plusieurs outils de recueils, collecté des questionnaires, réalisé des entretiens semi-directifs de superviseurs, des enregistrements de coévaluations en direct. Après une première analyse portant sur un échantillon de superviseurs d'un des deux instituts, notre ambition ici est de déterminer les activités réelles des tous superviseurs, quels qu'ils soient, dans le cadre de la co-évaluation réalisée à l'issue d'un stage formatif des étudiants : que font-ils tous lorsqu'ils gèrent cette tâche professionnelle ? Quelles sont les spécificités ? (sous-entendu le genre et les styles, voir Clot & Faïta, 2002). Par ailleurs, nous avons croisé ces manières de faire avec les propos laissés par les étudiants dans les questionnaires pour mettre en évidence leur degré de satisfaction du processus, comment ils disent qu'ils s'y préparent, ce qu'ils pensent en retirer, etc.

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons envisager les deux questions suivantes issues 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 ?

Nous présenterons ainsi les acteurs de notre groupe de recherche collaborative, le concept de coévaluation et la manière dont il s'opérationnalise dans les deux instituts ; 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. En effet, nous avons tout au long de l'étude eu collectivement un regard critique tant sur les outils construits que sur le produit du traitement des données. Nous pointerons dès lors ces moments et les gains que l'évaluation a pu amener au profit de la recherche. Par ailleurs, comme évaluation DE la recherche, une diffusion finale, sous la forme d'une journée d'étude destinée aux collègues superviseurs des deux instituts, nous a permis de confronter nos résultats à la réalité. A l'issue de cette journée, une évaluation collective a été réalisée par les collaborateurs, nous en ferons également état.

Bibliographie

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover et B. Noël, (dir.), 1999, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie* (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe) (pp. 223-230). Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bikorindagara, R. & Paquay, L. (2006). Les représentations de la formation en alternance des enseignants chez les acteurs de la formation du Burundi. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 43 (2), 271-297.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Endrizzi, L. & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Veille et analyses*, 39, en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/39-novembre-2008.php>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* (en ligne), 28, 1, p. 1-11.

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, ACTé, France

Mots-clés : référentialisation, subjectivation, intersubjectivation

L'orientation du symposium amène à élargir la vision de l'évaluation dans les RCPE, en prenant comme objet, non seulement l'investigation de la pratique enseignante de l'évaluation en classe, mais également l'évaluation « en tant que dimension constitutive de la recherche collaborative elle-même ». Les organisatrices du symposium vont encore plus loin. En demandant s'il est même possible de « penser une recherche collaborative sans penser également son évaluation ? » et, en soulignant le caractère récent de cette orientation, elles conduisent à s'interroger sur ce point aveugle des RCPE. Car étant donné la puissance des phénomènes évaluatifs, qui agissent de toute façon, de manière plus ou moins souterraine, dans les processus identitaires et sociaux, il y a un enjeu épistémique fort à les expliciter. N'est-il pas même paradoxal que des chercheurs, spécialistes de l'évaluation soutien d'apprentissage (ESA), qui considèrent qu'il s'agit d'un outil de développement privilégié, ne le mobilise pas de façon plus explicite dans leurs recherches collaboratives (RC) ? L'évanouissement de la problématique évaluative serait-elle l'indice de la résurgence inconsciente d'une vision de l'évaluation comme entrave à l'établissement d'un climat de confiance et de reconnaissance mutuelle fondamental pour la collaboration et la réflexivité des participants ? Pourtant, l'ESA, en classe ou en formation, tout comme la RC, repose sur des fondamentaux partagés : climat de confiance et de reconnaissance mutuelle, réflexivité, collaboration. C'est sur cette correspondance homologique entre les processus évaluatifs à

l'œuvre dans la RC comme dans l'ESA que le symposium amène à se centrer. En quoi l'exploration de ces liens pourrait nourrir une réflexion sur les conditions d'une RC évaluative ?

Cette réflexion sera poursuivie à travers l'analyse des processus et des dispositifs évaluatifs à l'œuvre dans une RC sur les pratiques évaluatives à visée transformative, conduite depuis deux ans avec deux équipes pluridisciplinaires d'enseignants dans deux collèges de la Région ARA dans le cadre des projets de recherche-action conjoints ESPé – CARDIE d'Auvergne (2015) en soutien à l'innovation et l'expérimentation en milieu scolaire. En étudiant les dispositifs de la RC 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 ?

Cette recherche s'inscrit dans une épistémologie pragmatiste, expérimentaliste, qualitative et réflexive. Selon cette approche, la connaissance s'élabore dans l'action des individus en étroite interaction avec leur environnement culturel, social, physique et technique. La signification de la pratique est ainsi tributaire d'un contexte d'usage, d'un environnement social et d'une expérience en cours. Elle se construit dans l'enquête, dans l'identification des effets pratiques de l'action (Dewey, 1967, 1993). L'expérimentation dans la classe et la mise en œuvre d'une démarche discursive de reformulation, d'explicitation voire de théorisation de la pratique (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006) ont donc été privilégiées ainsi qu'une perspective diachronique et synchronique, afin d'appréhender finement les dynamiques d'évolution des pratiques et des conceptions des enseignants. Dans le courant des RC sur l'enseignement (Cole, 1989 ; Cole & Knowles, 1993 ; Desgagné, 1997, 2007) et plus spécifiquement sur l'évaluation (Mottier Lopez et al. 2010 ; Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012), cette recherche s'appuie sur deux hypothèses théoriques principales mettant en jeu subjectivation et intersubjectivation. Il s'agit tout d'abord de la reconnaissance de la compétence de l'acteur en contexte et des savoirs issus de l'expérience (Giddens, 1987 ; Schön, 1994 ; Vergnaud, 1996 ; Desgagné, 1997 ; Pastre, 1999) qui se construisent à travers des processus de subjectivation transtemporelle et transcontextuelle (Cole & Knowles, 1993). Il s'agit ensuite de la création d'un dispositif collaboratif interprofessionnel comme espace de reconnaissance et de coopération propre à favoriser une forme de subjectivation grâce à ce processus d'intersubjectivité où le sujet s'envisage à l'autre.

Une précédente recherche collaborative sur l'explicitation par des enseignants expérimentés de leurs pratiques évaluatives avait permis d'approfondir le concept d'ESA par l'idée d'évaluation subjectivante et l'étude des dispositifs de subjectivation et d'intersubjectivation à l'œuvre dans les pratiques d'ESA comme dans la RC. Nous en avons poursuivi l'exploration à travers la présente recherche. L'évaluation subjectivante, dans la filiation de l'ESA et de l'EF élargie, s'élabore autour de la création d'une dynamique d'évaluation orientée vers la progression, 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. Elle a permis de construire et de tester une méthodologie de recherche collaborative sur les pratiques évaluatives à partir d'un cadre d'analyse commun des pratiques évaluatives et d'évolutions expérimentées dans les classes. Dans le cadre de ce symposium, seront plus spécifiquement discutés les articulations entre référentialisation (Figari, 2001, 2015) et subjectivation, dans les conditions d'une recherche collaborative évaluative. L'accent sera mis sur la constitution d'un milieu in situ de reliance entre dynamiques collectives et individuelles à partir des

diverses formes de reconnaissance du sujet non seulement sur le plan épistémique mais également au niveau de ses buts, de ses temporalités, et de ses expériences singulières.

Bibliographie

- Cole, A. L. (1989). Researcher and teachers : Partners in theory building. *Journal of Education for Teaching*, 15, 225-237.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research : A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, in M. Anadon (Ed.), *La recherche participative : multiples regards*, (pp.89-121), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles : De Boeck.
- Giddens, A. (1987). La constitution de la société. Paris : Presses universitaires de France.
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L. & Zbinden, S. (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves. Expérience d'une recherche collaborative. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Pastré P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Schön, D. (1994) Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation (pp. 275-292). In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

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 Lyon, France

***Coordination académique recherche-développement, innovation (CARDIE) Lyon, Institut Carnot de l'éducation AuRA, Institut français de l'éducation et École normale supérieure Lyon, France

Mots-clés : bénéfices partagés, valuation, régulation

Contexte

Le projet COOPERA FoRCE (Formation et Recherche Collaborative en Éducation) conduit entre l'Institut français de l'éducation (IFÉ-ENS de Lyon), l'Université de Sherbrooke et la Coordination académique recherche-développement, innovation-expérimentation (CARDIE) de Lyon a pour but de concevoir une formation destinée aux acteurs de l'éducation et de la recherche impliqués dans l'animation et le pilotage de travaux collaboratifs visant des bénéfices partagés. Cette formation s'appuie sur un travail théorique et méthodologique entrepris depuis deux ans sur différents corpus issus de recherches-formation réalisées sur des terrains français et québécois. Il s'agit, pour la France, du réseau des Lieux d'éducation associés (LéA) de l'IFÉ (Sensevy, 2011) et du réseau expérimental de l'Institut Carnot de l'éducation Auvergne Rhône Alpes¹⁰³. Il s'agit au Québec, de recherches-formation réalisées dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel enseignant du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009-2016) visant à soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de démarches de formation continue longue avec différents intervenants du milieu scolaire (Landry & Garant, 2013).

Problématique

Au titre de responsables de ces recherches, nous avons fondé le projet COOPERA FoRCE pour documenter les mécanismes contributoires à la production de bénéfices partagés (Zask, 2011), qu'il s'agisse de résultats de recherche, de savoirs professionnels ou de ressources de formation. Notre premier objectif est de concevoir un cadre théorique commun définissant, pour mieux les repérer, ces mécanismes contributoires. À cette fin, nous avons repris trois concepts déjà mobilisés dans nos travaux respectifs. Les concepts 1) de brokering (courtage en connaissances) (Munero, Cambon et Alla, 2013) et 2) d'objet frontière (Trompette et Vinck, 2009) utilisés dans le modèle de la transposition méta-didactique et dans le cadre de travaux portant sur la construction de praxéologies partagées ; et 3) le concept de valuation (Dewey, 2011 ; Mata, 2016 ; Vanhulle, 2013) mobilisé dans le cadre de recherches portant sur la construction de savoirs professionnels. Nous considérons que l'apparition d'objets frontière, le développement d'épisodes de « brokering » et l'évolution de valuations de savoirs en jeu, traduisent l'émergence des mécanismes contributoires qui nous intéressent.

Notre second objectif est de former les acteurs au repérage de ces mécanismes pour qu'ils puissent mieux comprendre leur activité collaborative, la gérer et la réguler. Nous avons créé un dispositif

¹⁰³ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/institut-carnot-de-leducation/presentation>

méthodologique destiné à poser les balises d'une formation portant sur les mécanismes contributoires associés au brokering et aux objets frontières. Nous avons exploité les données issues de ce dispositif pour montrer comment le repérage des valuations permet de coanalyser, décrire et améliorer le travail collaboratif. Le repérage des valuations s'inscrit dans une perspective d'évaluation « continue » informelle (Shulz, Isarael & Lanz (2003) qui permettrait une régulation intégrée au pilotage du travail collaboratif, offrant ainsi un complément, voire une alternative à des démarches d'évaluation formelles au terme du processus. Nous interrogerons plus spécialement ce repérage pour interroger le rapport entre évaluation et recherche collaborative, thème du symposium.

Cadre théorique

La valuation désigne une théorie élaborée par Dewey pour rendre compte des mécanismes par lesquels un sujet attribue, en cours d'activité, une valeur à des objets qu'il sélectionne ou qui lui sont proposés afin que la situation dans laquelle se déroulent ces activités conserve pour lui une cohérence et une unité (Dewey, 2008, 2011). Déclenchée par la nécessité de réduire un obstacle dans une situation donnée, c'est par enquête que le sujet conclut que l'objet à investir est, ou pas, pour lui un moyen en vue d'atteindre une fin. Ainsi la valuation déclenche ou freine son engagement dans une série d'activités orientées par une chaîne de fins (Ibid.).

Des travaux antérieurs nous ont permis de caractériser les traces de « valuation » dans différents contextes collaboratifs en termes d'énoncés 1) référant à validité et à la viabilité d'un objet, 2) exprimant une « valence » positive ou négative à l'issue de l'enquête et 3) traduisant le recours à des critères de crédibilité, d'intelligibilité, de légitimité et d'efficacité. D'un point de vue pragmatique, ces traces sont observables dans les rencontres de travail lorsque la valeur d'un objet est discutée et inférables d'une analyse de contenu de ces rencontres.

Méthodologie et résultats

Deux LÉA et un groupe de travail de l'Institut Carnot de l'éducation participent à la démarche proposée. Le recueil de données comprend, pour chaque groupe de travail, les transcriptions 1) d'une réunion de travail entre tous les acteurs de la recherche en présence de deux observateurs du projet FoRCE (temps 1) et 2) d'une rencontre de debriefing entre un ou plusieurs acteurs de la première réunion, un observateur du temps 1 et un autre chercheur du projet FoRCE.

L'analyse de contenu de la transcription de chaque réunion de travail (temps 1) par notre équipe révèle la présence d'épisodes de brokering et l'apparition d'objets frontières. Les résultats de cette analyse ont servi à animer la discussion de debriefing (temps 2) structurée à partir du cadre de Zask (2011) pour l'analyse des bénéfices retirés par les acteurs (Prieur, 2016). Le contenu des trois discussions de debriefing a été analysé pour y repérer des manifestations de valuation.

Les résultats provisoires indiquent que certaines personnes jouent le rôle de « courtier cognitif » (brokering) lorsqu'elles endossent la responsabilité de faciliter le travail collaboratif autour d'objets frontières. Dans ce cas, des confrontations entre des valuations positives et négatives individuelles traduisent généralement l'existence d'un blocage ou de divergences à propos de cet objet. Le repérage a posteriori de ces mécanismes avec l'aide des chercheurs du projet FoRCE aide à percevoir l'existence de divergences ou de convergence de buts, à qualifier l'engagement des participants surtout lorsque des valuations positives sont exprimées ; la gestion de ces mécanismes semble facilitée lorsqu'une culture collaborative est instaurée par un collectif dont l'animateur réalise de manière soutenue une analyse méta communicative, favorisant notamment l'explicitation de valuations par les participants autour d'objets frontières.

Bibliographie

- Azarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N. & Martignone, F. (2014). Meta-Didactical transposition : a Theoretical Model for Teacher Education Programs. Dans A. Clark-Wilson, O. Robutti & N. Sinclair (dir.), *The Mathematics teacher in the digital Era*, (p.347-372). Dordrecht : Springer Science+Business Media.
- Dewey, J. (2008). La théorie de la valuation, *Tracés. Revue des sciences humaines*, 15(2), 217-228 accessible en ligne <http://traces.revue.org/833>
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs. Textes traduits et présentés par Alexandre Bidet, Louis Quéré et G r me Truc*.  ditions La Découverte : Paris.
- Landry, C. et Garant, C. (2013). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mata, N. (2016). Daily Knowledge. Dans N. Mata, H. Atifi, et G. Ducellier (dir.), *Daily Knowledge Valuation in Organizations : Traceability and Capitalization*, (p. 1-19). London ; ISTE. Hoboken : Wiley.
- Mun rol L., Cambon L. & Alla, F. (2013). Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre ? Une revue de la littérature, *Santé Publique*, 5 (25), 587-597. <http://www.cairn.info/revue-sante-publique-2013-5-page-587.htm>
- Prieur, M. (2016). *La conception codisciplinaire de m taressources comme appui à l'évolution des connaissances des professeurs de sciences. Les connaissances qui guident un travail de préparation pour engager les élèves dans l'élaboration d'hypothèses ou de conjectures*. Thèse de doctorat, Université Claude Bernard, Université de Lyon 1, Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01364778>
- Schulz, A.J., Israel, B.A., Lantz, P. (2003). Instrument for evaluating dimensions of group dynamics within community-based participatory research partnerships. *Evaluation and Program Planning* 26(3), 249-262.
- Sensevy, G. (2011). Vers une nouvelle alliance entre professeurs, éducateurs et chercheurs, entre recherche et formation. *Communication présentée à la 1 re rencontre des LÉA, le 23 novembre*.
- Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Zask (J). (2011), *Participer : Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Paris, Editions Le Bord de l'eau.

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, ESPE, Laboratoire de didactique André Revuz, France

Mots-clés : technologies, mathématiques, papier-crayon

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 de ces praticien-ne-s. 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 et plus encore peut-être de la part des enseignant-e-s qui pratiquent cette évaluation puisque cette évaluation 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. Les mathématiques, en tant que discipline sur laquelle l'évaluation se porte, ne sont pas non plus neutres dans la problématique évoquée puisque les professeur-e-s des écoles français-e-s sont nombreux à ne pas avoir fait d'études scientifiques, ce qui les rend souvent peu à l'aise avec l'enseignement et l'évaluation de cette discipline.

La première expérience a été menée avec des formatrices « terrain » de professeur-e-s des écoles et n'a pas porté directement sur les pratiques évaluatives de ces praticiennes, mais sur celles des professeur-e-s enseignant dans leurs circonscriptions, la question de l'évaluation dans cette recherche n'a donc pas affecté les participantes à cette recherche, même si elle s'est posée d'un point de vue méthodologique. La seconde a directement engagé des professeur-e-s des écoles qui ont été plus ou moins contraint-e-s de participer à la recherche¹⁰⁴. Au-delà des résultats produits, cette recherche a permis de rendre plus explicite le rôle et l'impact de l'évaluation dans l'étude des pratiques évaluatives en mathématiques.

Dans ces deux recherches, ces rôles et impact de l'évaluation ont été variés, mais ils se sont clairement (im)posés. Pour tous les praticien-ne-s engagé-e-s dans des recherches collaboratives, il y a un enjeu de développement professionnel ou d'apprentissage (Nizet, 2016), le rôle de l'évaluation est de le rendre explicite, aussi bien pour les chercheur-e-s que pour les praticien-ne-s. Le contrat collaboratif et les 3 phases qui le définissent (Desgagné, 1997) permet d'explicitier certaines dimensions liées à l'évaluation de la recherche, mais de manière contingente. Par ailleurs, des questions méthodologiques se posent immanquablement autour de l'évaluation de ce type de recherche et la rendent souvent difficile ou complexe.

Dans la première recherche évoquée, l'enjeu d'exploration des pratiques évaluatives des professeur-e-s était tel pour les chercheuses et les praticiennes, que la question de l'évaluation de la recherche a été reléguée à un temps ultérieur, ce qui a *in fine* été préjudiciable à sa réalisation. Par contre, l'impact de la recherche a pu se révéler, de manière informelle, à travers plusieurs effets : évolution des formations et des conseils dispensés dans le cadre des missions des formatrices engagées, présentation d'une communication à un colloque scientifique sur l'évaluation, utilisation et adaptation d'un outil de recherche, etc.

Pour la seconde recherche où les praticien-ne-s n'étaient pas engagé-e-s réellement de manière volontaire, l'évaluation s'est révélée beaucoup plus problématique. Il avait été initialement prévu, pour évaluer la recherche, d'appréhender le développement professionnel des professeur-e-s à travers l'évolution des tâches évaluatives qu'ils ou elles auraient proposé à leurs élèves au cours de l'année. Le problème rencontré a été que les professeur-e-s, enseignant dans des écoles REP+ ont craint, à

¹⁰⁴ En France les REP+ sont des réseaux d'éducation prioritaire.

travers cette évaluation, d'être jugé-e-s dans leurs pratiques évaluatives d'autant plus que leurs élèves étaient, pour la plupart, en difficulté en mathématiques. Les temps de rencontre ayant lieu sur les temps de formation institutionnellement prévus, les professeur-e-s ont donc davantage considéré la recherche collaborative comme un moment de formation qu'un moment de recherche, ce qui a été préjudiciable à la recherche et à son évaluation. Ces professeur-e-s qui n'avaient pas développé antérieurement des pratiques collaboratives au sein de leur école ont été perturbé-e-s dans leur fonctionnement habituel et dans la modalité de formation proposée, même si l'évaluation en mathématiques était une thématique choisie collectivement. L'impact de la recherche est également difficile à évaluer parce que, du fait de leur méfiance et du contexte de la recherche collaborative, les professeur-e-s ont été réticent-e-s à fournir leurs évaluations, aussi bien au début de la recherche qu'à la fin. J'ai ainsi réalisé que l'évaluation relève de « l'intime professionnel » (Sayac, 2017) des professeur-e-s et qu'il fallait impérativement intégrer cette dimension dans tout projet de recherche portant sur les pratiques qui la mettent en œuvre. Cette recherche n'a donc pas permis de produire les résultats escomptés, mais elle a montré à quel point l'évaluation d'une recherche collaborative devait être pensée conjointement et posée explicitement entre les différent-e-s partenaires afin d'une part de lever toutes les ambiguïtés qui pourraient s'y rattacher (notamment celle d'évaluer la recherche ou d'évaluer les praticien-ne-s ?) et d'autre part, de participer à la dynamique de la recherche.

Ce que je retiens de ces deux expériences, c'est que 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 indispensable pour mieux les comprendre et les faire évoluer, mais la spécificité de telles pratiques n'est pas anodine et doit impérativement être prise en compte.

Bibliographie

- Anadón, M. (Ed.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. PUQ.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 44(2), 109-125.
- Robert, A., & Vivier, L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs–quelle transposition ?. *Education & didactique*, 7(2), 115-144.
- Sayac, N. (2017). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation. Note de synthèse d'HDR, Université Paris Diderot.

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 et Université de Genève, Suisse

Mots-clés : valuation, référentialisation, modélisation

Les recherches collaboratives, ici en milieu scolaire, allient une double visée, celle de contribuer à la production de connaissances scientifiques sur les pratiques étudiées et celle de soutenir le développement professionnel des participants (acteurs de terrain et académiques) (Desgagné, 1997). En termes d'évaluation des recherches collaboratives, thème de ce symposium, le questionnement peut porter sur chacune de ces visées. Dans quelle mesure les résultats de recherche produits par le moyen des recherches collaboratives sont-ils reconnus par la communauté scientifique et « publiables » dans des revues scientifiques au regard des normes de validité et de qualité en vigueur ? Pour ce qui est de la deuxième visée, dans quelle mesure la participation à des recherches collaboratives engendre-t-elle « réellement » un développement professionnel chez les participants ? De quel ordre, à quelles conditions sociales, matérielles, temporelles, au regard de quels espaces et outils de médiation notamment ? Plus généralement quelle est la validité des savoirs scientifiques et pratiques produits par une recherche collaborative ?

Un appareillage conceptuel a notamment été développé pour modéliser les conditions de la rencontre entre acteurs de terrain et acteurs académiques, avec les concepts de co-situation, co-opération et co-production (p.ex., Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997, 2007). Le critère de « double vraisemblance » (Dubet, 1994) est convoqué pour questionner la validité des conditions d'interfécondation entre les questionnements scientifiques et pratiques à propos de l'objet de questionnement commun : double pertinence sociale (co-situation), double rigueur méthodologique (co-opération), double fécondité des résultats (co-production) (Bednarz, 2013). Autrement dit, un cadre général pour penser la qualité des recherches collaboratives est ici proposé.

Mais comment les processus mêmes d'évaluation sont-ils mobilisés pendant la 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 notre communication sera de tenter de modéliser cette forme particulière d'évaluation, en tant qu'évaluation continue, qui se réalise pendant la recherche « en train de se faire ». Nous mobiliserons deux cadres théoriques propres à l'évaluation :

(1) la théorie de la valuation de Dewey (2011), notamment les concepts « d'appréciation immédiate » (*de facto valuing*) et d'évaluation. En bref, le but est d'appréhender les désirs et intérêts qui amènent l'individu et le collectif à anticiper une situation désirée, et à entreprendre des activités transformatives ; appréhender également les conditions-moyens dans lesquelles et avec lesquelles les activités transformatives peuvent se réaliser pour atteindre la situation désirée ; appréhender les fins-effectives

amenant une comparaison avec les fins-visées ; et mettre en relation les causes et conséquences des activités entreprises et les résultats effectivement obtenus.

Ceci ne peut être réalisé indépendamment d'une mise au jour des références qui fondent la valuation et ses objets.

(2) C'est pourquoi nous croiserons ce premier cadre avec la théorie de la référentialisation (Figari & Remaud, 2014), notamment pour interroger la relation ternaire entre références (au sens de Lecoine, 1997), référents et référés. Nous le ferons en insistant sur le caractère foncièrement situé d'un processus dynamique de co-référentiation entre les différents composants de la relation ternaire, que nous présenterons et détaillerons pendant la communication.

Pour ce faire, nous puiserons dans nos expériences de deux recherches collaboratives précédemment réalisées avec des enseignants de l'école primaire en Suisse romande. La première porte sur des pratiques d'évaluation formative dans des résolutions de problèmes mathématiques. La deuxième concerne la régulation des apprentissages des élèves dans la compréhension d'albums de jeunesse. Toutes deux ont duré trois ans. Elles ont articulé des expériences en classe faites par les enseignants-participants et des séances collectives réflexives en présence des chercheurs. Des données de recherche ont été recueillies en classe et pendant les séances collectives.

L'enjeu de notre modélisation sera non seulement de réfléchir aux concepts propres à l'évaluation pour fonder théoriquement une évaluation au cœur de la recherche collaborative, mais en les réfléchissant également au regard des caractéristiques propres à « l'objet » évalué. C'est-à-dire des dimensions susceptibles de caractériser une recherche collaborative et ses différentes visées. Ailleurs, nous avons insisté sur l'importance d'appréhender de façon multidimensionnelle :

- les contextes sociohistoriques des pratiques investiguées,
- les affordances des dispositifs de recherche au regard des « fins en vue »,
- la nature de l'articulation entre les expériences en classe et les objectivations critiques collectives,
- la fonction de médiation des ressources structurantes (Lave, 1988), en tant que moyens-fins agissant dans les situations expérimentées au fur et à mesure de la recherche,
- les indicateurs de développement professionnel.

Sans avoir la possibilité d'examiner en profondeur chacun de ces éléments, la communication développera tout particulièrement un « cas » issu de nos deux recherches (dont un cas « problématique ») pour réfléchir à la nécessaire objectivation des processus de valuation qui ont lieu, ce, de façon plus ou moins implicite et délibérée.

Les enjeux et perspectives de notre essai de modélisation théorique sont pluriels :

- mettre au jour les valeurs des projets et leurs trajectoires collectives et singulières ;
- exploiter l'évaluation à des fins de soutien des projets (collectifs et individuels) et de leurs reconfigurations constantes et légitimes ;
- impliquer les acteurs de la recherche dans des démarches d'évaluation participative ;
- éclairer les conditions de la construction de nouvelles connaissances au travers de l'évaluation ;
- co-construire un cadre de reconnaissance et de légitimité de l'évaluation, dans et pour la recherche collaborative au regard de ses visées épistémiques et transformatives.

Plus généralement, notre proposition vise à contribuer à une modélisation cohérente avec le paradigme de « l'évaluation située » qui assume une rupture épistémologique avec celui de la mesure.

Bibliographie

- Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393. [13] [SEP]
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La découverte (traduit et présenté par A. Bidet ; L. Quéré ; G. Truc).
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lecoine, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Contribution 7

Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives « en évaluation » (7468)

Lucie Aussel & Véronique Bedin
Université Toulouse Jean Jaurès, France

Mots-clés : difficultés, analyse critique, professionnalité

Les recherches collaboratives (RC) s'appuient sur des pratiques professionnelles de recherche situées. Elles varient en fonction de l'objet étudié, de la nature de la collaboration – en partie liée aux statuts des acteurs de la recherche¹⁰⁵ – et de la structuration de la démarche¹⁰⁶ notamment. Les recherches collaboratives auxquelles nous faisons référence sont inscrites en Sciences de l'éducation et c'est la question évaluative, au sens large du terme, que nous prendrons pour objet de réflexion. Deux recherches idéales-typiques peuvent être ainsi repérées qui déclinent l'objet évaluatif sous plusieurs angles, celles abordant :

- les pratiques évaluatives d'autres professionnels (des enseignants par exemple),
- la construction, réalisation et conduite d'une évaluation co-construite (chercheurs et partenaires) d'un dispositif ou programme éducatif.

Dans les deux cas, ces RC amènent à envisager la relation à l'Autre (le partenaire, l'associé) sans lequel elles n'auraient pas de raison d'être. Le fait de construire, de produire et de conduire une recherche dans ces conditions interroge notre métier d'enseignant-chercheur et les pratiques qui le définissent habituellement, d'où l'objet de notre questionnement principal dans ce texte.

¹⁰⁵ Co-chercheurs/partenaires, chercheur-praticien/chercheur-intervenant, etc.

¹⁰⁶ Réponse à une demande adressée aux chercheurs, demande suscitée par les chercheurs, formalisation d'une commande, etc.

Ainsi, le pari de notre propos est de mettre en lumière, dans une perspective critique et prospective, ce qui rend cet exercice difficile et qui fait peu l'objet de communication. Nous choisissons donc d'étudier la question de l'évaluation dans les RC dans une perspective processuelle à travers les nœuds, les dilemmes, les renoncements qu'elle peut générer (Bedin & Talbot, 2012). La focale de l'aspérité est retenue car elle nous semble porteuse de sens mais aussi des enjeux institutionnels, heuristiques et praxéologiques auxquels font face les enseignants-chercheurs qui choisissent de s'y engager.

Dans un premier temps, un état des lieux des connaissances sur les RC (Desgagné, 1997 ; Desgagné & Bednarz, 2005), envisagées du point de vue de ses rugosités dans son rapport à l'évaluation, sera dressé. Il devra permettre de dépasser la perspective centrée sur la relation chercheurs-tiers acteurs pour la déplacer vers celle de la professionnalité des enseignants-chercheurs, lorsqu'ils sont soumis à l'épreuve évaluative dans le cadre d'une RC. L'analyse des difficultés sera présentée comme révélateur d'un moment clé de cette démarche et potentiellement source de développement professionnel pouvant affecter « la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique [dépassement d'une situation problématique] ainsi que par les transformations identitaires des individus ou des groupe » (Marcel, 2009, p. 157). Il s'agira donc de s'interroger sur notre activité professionnelle incluant aussi les relations intracommunautaires (enjeux de formation auprès des doctorants, de communication, de financement, etc.) – peu explicitées dans la littérature – mais aussi sur l'évolution de la professionnalisation des dispositifs et des structures de recherche, lesquels pèsent de tout leur poids dans le déroulement des RC.

Dans un second temps, nous nous intéresserons à la présentation d'une RC spécifique : la recherche-intervention (Marcel, 2015), étudiée du point de vue des pratiques et enjeux évaluatifs, ainsi qu'aux témoignages croisés des auteures de ce texte concernant leurs différentes expériences de cette démarche. Toujours dans la perspective de mettre en évidence des points de tension, des angles morts porteurs de sens, une grille en six points sera mobilisée pour établir un descriptif des difficultés relatives à l'évaluation rencontrées dans le cadre d'une R-I :

- en termes de méthodologies et d'outils ;
- en termes de coordination et de régulation ;
- dans les relations aux différents types de partenariats ;
- concernant la temporalité de la démarche ;
- au cours de la restitution des résultats ;
- concernant le suivi de thèses en rapport avec la problématique de ce texte (regroupant l'ensemble des éléments précédents).

A partir des propositions précédemment exposées (parties 1 et 2), la problématique de recherche sera opérationnalisée et ouvrira sur une méthodologie originale puisqu'il s'agira de recueillir des éléments empiriques dans le cadre même de ce symposium. En effet, l'état de l'art ainsi que l'analyse des expériences exposées *supra* permettront de dresser les bases d'une enquête exploratoire à destination des participants-collègues au symposium, afin d'interroger leurs pratiques et leurs difficultés concernant l'évaluation dans les RC (dépassant ainsi le cadre de la recherche-intervention envisagée ici initialement comme une entrée en matière), de même que les moyens de les dépasser. Plus précisément, deux outils de recueil de données seront utilisés : un questionnaire court qui sera complété lors des différentes sessions du symposium et des entretiens menés auprès des répondants réalisés à la suite du colloque. Un élargissement de la recherche pourra même être envisagé aux participants au réseau RCPE, selon des conditions de faisabilité encore à explorer.

Bibliographie

- Bedin, V. & Talbot, L. (Dir.) (2012). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Genève : Peter Lang.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 245-258.
- Marcel, J.-F. (Dir.) (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon : Educagri Editions.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161-176.
- Marcel, J.-F. (Dir.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon : Educagri éditions.

Atelier du réseau RCPE

Session 6

Atelier A.RCPE.1

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 et Université catholique de Louvain, Belgique

**Université catholique de Louvain et Haute école Galilée, Belgique

***Université catholique de Louvain et Haute école Léonard de Vinci, Belgique

Mots-clés : superviseur de stage, jugement professionnel, coévaluation

Le décret définissant la formation des instituteurs primaires en Belgique francophone prévoit l'organisation de stages pédagogiques accompagnés par un maître de stage ancré au terrain professionnel et par un superviseur issu de la haute école pédagogique, mais ne précise pas les tâches (Leplat et Hoc, 1983) attendues d'eux. En effet, peu de prescripts balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage, tant au niveau des maîtres de stage que des superviseurs (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Ces derniers, choisis avant tout pour enseigner sur la base de leur formation disciplinaire et non pas spécifiquement pour les compétences d'accompagnateur qu'ils pourraient avoir, se disent démunis quand ils doivent prendre en charge un rôle de supervision de stage et principalement les aspects relatifs à l'évaluation (Van Nieuwenhoven, Picron, & Colognesi, 2016). Pour cette contribution, nous proposons de mettre la focale sur ladite dimension évaluative de l'accompagnement, vécue dans un contexte de coévaluation de stage.

La visée de notre recherche est de mettre au jour la démarche que les superviseurs mettent en œuvre pour construire leur jugement évaluatif au terme d'un stage et spécifiquement durant le temps de coévaluation avec l'étudiant. Nos questions de recherche sont les suivantes : comment se construit le

jugement évaluatif du superviseur 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 ?

Le cadre conceptuel qui entoure cette recherche est constitué des notions suivantes, déployées plus avant : le superviseur et les rôles qu'il endosse ; la coévaluation de stage ; le jugement évaluatif et le jugement professionnel en évaluation.

D'après le décret définissant la formation initiale des enseignants (CFB, 2000), le superviseur est le référent institutionnel de la HEP¹⁰⁷ ; il peut être psychopédagogue, didacticien ou maître de formation pratique. Aucune formation spécifique n'est exigée. Enz, Freeman et Wallin, (1996) expliquent que les rôles joués par le superviseur sont au nombre de trois : accompagnateur de stagiaire ; médiateur entre les acteurs ou les institutions ; personne-ressource pour le maître de stage. C'est celui d'accompagnateur qui focalise notre attention, à savoir : observer le stagiaire ; donner une rétroaction ; soutenir et encourager ; évaluer. Ainsi, d'après Gervais et Desrosiers (2005), le processus de supervision englobe différentes fonctions : la rencontre avant le stage ; la visite dans le milieu d'accueil ; le suivi du dossier de stage ; la coévaluation sur laquelle porte cette communication ; l'attribution de la cote.

Nous définissons la coévaluation comme un moment où le futur enseignant peut confronter son autoévaluation aux évaluations réalisées par les formateurs (Allal, 1999) autour d'une liste de critères communs (Minder, 1999). Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) ajoutent que dans le cadre d'une coévaluation de stage, ce moment évaluatif entre un étudiant et ses superviseurs cherche à donner du sens à l'évaluation ; à renforcer ses attitudes réflexives et de susciter le dialogue entre les individus concernés. Toujours selon ces auteurs, la limite entre une coévaluation pour accompagner/former ou pour évaluer/certifier peut différer d'un contexte de stage à un autre. Dans le cas de cette recherche, nous avons fait le choix d'une coévaluation réalisée à l'issue d'un stage formatif, privilégiant une posture d'accompagnement.

À l'issue de la coévaluation, les acteurs effectuent un bilan de stage, et mettent de l'avant les forces et les défis de l'étudiant. Ils opèrent ainsi un jugement évaluatif, défini notamment par Cardinet (1975), Bélair (2011), Leroux et Bélair (2015) comme une étape du processus d'évaluation. En effet, ledit processus comprend quatre étapes. La première est celle de l'intention qui vise à rendre compte du développement de compétences. La deuxième est celle de la mesure durant laquelle des informations sont collectées à l'aide des moyens adéquats et diversifiés. La troisième est celle du jugement, central dans notre réflexion, qui permet par la suite d'interpréter les informations récoltées. Selon la visée de la coévaluation (formative ou certificative – dans quel cas nous aurions plutôt tendance à parler de bilan de stage), ce jugement aide au soutien de l'étudiant dans une perspective de régulation ou à l'attribution d'une note.

Lié à la construction de ce jugement, vient se poser le concept de jugement professionnel en évaluation largement documenté dans la littérature (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Baribeau, 2015 ; Lafortune, 2008 ; Laveault, 2005, 2008 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2008). Nous appuyant sur ces auteurs, nous définissons le jugement professionnel comme un processus interactif de nature complexe qui vise à soutenir l'étudiant avec une complémentarité des évaluations. Il se décompose en quatre étapes : la première permet la collecte et la mise en relation d'informations. La deuxième se focalise sur l'interprétation de ces informations au regard de référentiels communs. Ce qui permet au superviseur,

¹⁰⁷ HEP : haute école pédagogique.

dans la troisième étape, d'anticiper et d'apprécier les conséquences de ce jugement en faisant ainsi appel à l'éthique des responsabilités. L'étape de la prise de décision sur la base de l'expertise professionnelle (issue de l'expérience et de la formation) vient clôturer le processus.

Notre recherche s'inscrit plus largement dans les travaux du GRAPPE¹⁰⁸. Nous avons opté pour une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savole-Zajc, 2011). Deux types de données ont été récoltées, d'une part, à l'aide d'un entretien semi-directif (Albarelo, 2012), les actes déclarés de huit superviseurs d'un même institut pédagogique (quatre psychopédagogues et quatre didacticiens) ; et, d'autre part, les activités réelles des mêmes superviseurs obtenus en enregistrant seize séances de coévaluation (deux enregistrements par superviseur). Ces données ont été traitées par le biais d'une analyse de contenu (Miles et Huberman, 1994) des *verbatim* issus des entretiens et des séances de coévaluation enregistrées.

Les résultats présentés visent à répondre plus particulièrement à notre deuxième question de recherche, à savoir : Le jugement évaluatif rencontre-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation ? Ils sont issus d'une analyse de contenu s'inscrivant dans la perspective d'un « modèle mixte » (L'Écuyer, 1987, p.57), puisqu'elle se base, à la fois, sur des catégories existantes, les quatre étapes du jugement professionnel en évaluation développées supra, et sur des catégories émergeant de l'analyse des *verbatim*.

Dans cette communication, nous passerons donc en revue le contexte de la recherche, la problématique et les questions de recherche, le cadre conceptuel, les choix méthodologiques posés ainsi que les principaux résultats obtenus.

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

Mots-clés : formation, néo-enseignants, compétences transversales

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux actuels de l'OCDE sur le développement des compétences transversales (p.ex. créativité, coopération, esprit critique et métacognition) qui présente des intérêts divers pour la société, chez les enseignants et leurs élèves (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka, & Punie, 2010). En effet, la créativité - capacité à envisager des solutions nouvelles et adaptées à un contexte (Lubart, Mouchiroud, Tordjam, & Zenasni, 2015) - ou encore l'esprit critique défini comme « l'usage de capacités cognitives ou de stratégies qui vont augmenter la probabilité d'un résultat souhaité » (Halpern, 1998), sont considérées toutes deux comme essentielles dans la résolution de problèmes nouveaux et favorisent l'adaptation des individus aux changements sociétaux de demain (Dwyer, Hogan, & Stewart, 2014 ; Beghetto & Kaufman, 2014). De même, l'apprentissage coopératif - méthode d'apprentissage où les étudiants travaillent en petits groupes afin de développer leurs connaissances sur un domaine et/ou atteindre un objectif (Slavin, 2011) ou encore l'usage de la métacognition - connaissance que les individus ont de leurs propres processus cognitifs et de leurs

¹⁰⁸ GRAPPE : Groupe de Recherche en Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes (voir Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013 ; 2015).

produits (Flavell, 1976), présentent, une fois introduit dans l'enseignement, des bénéfices tels qu'une plus grande compréhension des tâches ou encore un engagement plus important des élèves (Navarro-Pablo & Gallardo Saborido, 2015).

Cependant, des auteurs comme Cachia et collaborateurs (2010) ont mis en avant, à travers l'exemple de la créativité, que ces compétences, perçue positivement par les acteurs éducatifs, sont rapportées comme abstraites et difficiles à appliquer sur le terrain par les enseignants. De même, à titre d'exemple, Sternberg (2015) souligne l'importance d'introduire dans la formation des enseignants l'étude et l'usage des compétences (p.ex. la créativité) afin d'inscrire durablement dans les pratiques l'usage des compétences transverses.

En partant de ce constat, l'objectif qui sous-tend cette recherche est de proposer aux néo-enseignants, un dispositif de formation et d'accompagnement inédit : *parcours connectés* et d'en mesurer son impact. Ce dispositif de formation hybride partant de l'action gouvernementale *e-FRAN* (Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique), comprend des enseignements thématiques en ligne (p.ex. contenus thématiques sur la créativité, la coopération ou encore le climat de classe) qui sont utilisés en formation initiale dans le cadre d'une pédagogie inversée. Un dispositif de suivi mis en place par les maîtres formateurs en ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) à destination des néo-enseignants est également proposé une fois la titularisation obtenue. Ce suivi, d'une durée de 2 ans, a pour vocation d'accompagner le néo-enseignant dans les problématiques de sa prise de fonction, les difficultés auxquelles il fait face en participant à la création d'un groupe de travail collaboratif.

Dans le cadre de ce projet, l'objectif de la recherche est 1) d'évaluer le développement et le transfert de ces compétences depuis la formation de l'enseignant jusque dans les salles de classe, 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 néo-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 (courant 2017-2020). Pendant les trois années de recherche, environ 1000 enseignants seront touchés par le dispositif. Plusieurs outils seront mobilisés afin d'évaluer les compétences des néo-enseignants avant et après leur participation à la formation *parcours connectés*. Le potentiel créatif sera mesuré par l'outil *EPoC* : mesure du potentiel créatif (Lubart, Besançon & Barbot, 2011), la métacognition sera mesurée par deux inventaires : le *TMI* (teacher metacognitive Inventory ; Jiang et al., 2016) ainsi que par le *MAI* (Metacognition Awareness Inventory, Schraw & Dennison, 1994). Les mesures d'esprit critique seront effectuées par une épreuve de résolution de problème créé pour l'étude. Enfin, les pratiques collaboratives seront quant à elles mesurées par des séquences d'observation en classe (*CLASS* - classroom assessment scoring system ; Pianta, La Paro, & Hamre, 2005) et au travers d'un questionnaire développé pour l'étude permettant de relever les pratiques collaboratives initiés par l'enseignant avec ses pairs pendant sa formation et lors de sa pratique.

Cette communication présentera les résultats des analyses préliminaires sur deux cohortes de participants : la cohorte de titulaires 2016/2017 ayant effectué *parcours connectés* en 2016/2017 et la cohorte d'enseignants stagiaires débutant *parcours connectés* en 2017/2018 (Octobre - Décembre 2017). Ainsi, il sera présenté un compte rendu des mesures en ligne effectuées sur l'ensemble des deux cohortes et un premier bilan des mesures opérées chez les enseignants suivis en classe.

Bibliographie

- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25, 53-69.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching : final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Seville : Institute for Prospective Technological Studies.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains : Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Navarro-Pablo, M., & Gallardo-Saborido, E. J. (2015). Teaching to training teachers through cooperative learning. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 180, 401-406.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). New York : Taylor & Francis.
- Sternberg, R., J. (2015). Teaching for creativity : the sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9 (2), 115-117.

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

Mots-clés : analyse de l'interaction, médiation pédagogique, pratique évaluative informelle

Contexte

Le rôle des organismes communautaires en tant que vecteurs de formation, tout particulièrement lorsqu'elle s'adresse à des populations marginalisées et sous- scolarisées est formellement reconnu par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec. L'arrimage entre leur intervention et celle qui se déploie dans le réseau formel de l'enseignement demeure cependant équivoque. Dans le cadre de deux recherches subventionnées spécifiques (Larose et al. 2017a, 2017b) nous avons étudié la spécificité des modèles d'intervention socioéducative de trois organismes communautaires intervenant auprès des parents de populations marginalisées ainsi que, dans un cas, œuvrant de façon concomitante directement auprès de leurs enfants, en contexte périscolaire. Dans le cadre de cette communication, nous nous intéressons spécifiquement aux particularités du recours à la question, tant chez les formateurs que les apprenants, en tant qu'élément du dispositif de médiation des savoirs, didactisés ou non. Cela, dans un contexte d'intervention extra- scolaire mais dont la finalisation demeure essentiellement l'intégration sociale et scolaire d'adultes peu scolarisé et d'enfants considérés « à risque » d'échec scolaire précoce.

Intervention éducative, médiation pédagogique et fonction évaluative

La fréquentation des organismes communautaires partenaires fournit certes aux parents bénéficiaires des ressources immédiates et un environnement de socialisation entre pairs et permet aux individus et aux familles de connaître, les ressources d'appui proximales au plan social, éducatif et scolaire. Elle leur donne aussi accès, via les activités de formation offertes et l'accompagnement dont ils bénéficient, à des ressources cognitives élargies, notamment au plan du travail, de l'éducation, de la mobilité, du loisir et de la culture. Ces interventions ciblent souvent des compétences de l'ordre de l'alphabétisation permettant aux bénéficiaires de terminer une scolarité obligatoire certifiable lors de transitions vers le secteur de l'éducation des adultes. Lorsqu'elles se réalisent directement auprès des enfants (élèves), les interventions ciblent le plus souvent formellement le développement des compétences sociales requises notamment pour le fonctionnement en contexte scolaire mais aussi des connaissances et compétences d'ordre didactique associées de près ou de loin au programme de formation de l'école québécoise. Si la distance entre les modèles d'intervention et le contexte de fréquentation de la formation entre réseaux formels de l'éducation et secteur communautaire a déjà été documentée (Bourdon et Baril, 2016 ; Cook, 2008 ; Larose, Couturier, Bédard et al., 2013) la spécificité des modèles d'intervention éducative déployés par ce dernier demeure peu connue et virtuellement non formalisée. Au cœur de ces modèles : la fonction de médiation didactique et les formes évaluatives qui la soutiennent.

Dans le contexte des formations offertes par les organismes communautaires, l'interaction et les interventions qui en soutiennent le développement, prennent souvent la forme d'interrogations formulées par l'une ou l'autre des parties, apprenants ou formateurs, soit pour initier une séquence de présentation de contenus didactisés ou non, soit pour favoriser le transfert de fonction vers l'apprenant et son groupe dans une perspective collaborative. Si la question formellement posée peut être considérée comme élément fondamental d'une démarche évaluative formative, elle n'en est pas l'unique composante. Or, le secteur communautaire recourt rarement à des pratiques évaluatives formelles dont le produit soit quantifiable. Lorsque c'est le cas, il s'agit le plus souvent d'évaluation de satisfaction et non de composantes directes d'une compétence relevant par exemple du domaine cognitif. L'importance de mieux connaître la forme et le rôle de l'interrogation en contexte de médiation cognitive s'en trouve d'autant plus stratégique.

Question de recherche et méthode

Dans cette communication nous investiguerons deux dimensions de l'intervention socioéducative telle qu'elle se réalise chez nos organismes partenaires. Nous centrerons donc notre attention sur la question suivante : « Quelles sont les stratégies d'initiation et de soutien à l'interaction pédagogique privilégiées par les formateurs et quel est le rôle particulier qu'y joue le recours à la question dans une séquence de formation ? » Pour y répondre, à partir de la captation vidéo de 11 périodes d'intervention des professionnels de deux des trois organismes auprès des parents ou de leurs enfants fréquentant deux écoles primaires en milieux défavorisés, nous avons procédé à l'analyse de contenu critériée de l'interaction formateurs-formés. Nous y avons appliqué une grille de cotation fréquentielle permettant d'objectiver cinq métavariabiles correspondant à 37 indicateurs portant sur l'interaction entre formateurs et formés ainsi que sur la nature de la médiation pédagogique s'y déployant. Nous avons procédé à une série d'analyses des correspondances multiples (ACM) caractérisant chacune des métavariabiles tenant compte de la dimension chronologique de la construction de l'interaction initiée tant par les formateurs que par les apprenants. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse lexicométrique des séquences de verbalisation du discours généré par chaque séquence initiée par une question. Outre

la présentation des résultats de ces analyses, nous ferons état d'une première ébauche de modélisation de la spécificité de la gestion de l'interaction chez nos partenaires.

Références

- Bourdon, S. et Baril, D. (2016). *L'intervention des acteurs non scolaires dans le soutien à la persévérance scolaire. Synthèse des connaissances remise au Secrétariat à la jeunesse du Québec*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Centre d'étude et de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54 (1), 41-54.
- Larose, F., Bédard, J., Béland, S., Couturier, Y., Grenon, V. Béland, S., Larivée, S.J. et Vincent, F. (2017a). *Étude évaluative des interventions éducatives et socioéducatives de La Relance, jeunes et familles*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Rapport de recherche déposé auprès de la Fondation Lucie et André Chagnon.
- Larose, F., Bédard, J., Béland, S., Couturier, Y., Grenon, V. Béland, S., Larivée, S.J. et Vincent, F. (2017b). *Une pédagogie favorisant la résilience sociale et scolaire des parents et la réussite éducative des jeunes. Impact d'interventions communautaires auprès des parents de populations vulnérables. Rapport de la recherche FRQSC 2014- RP-179051*. Québec : Fond de recherche du Québec, Société et culture.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.

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

Mots-clés : *recherche-action-formation, savoir-être, pratiques évaluatives*

Au Québec, le contexte organisationnel des cégeps s'est transformé au fil des années et l'enseignement qui y est dispensé fait toujours l'objet de questionnements, ceci dans une recherche continue d'amélioration et d'adaptation à un marché du travail mouvant et toujours plus exigeant. Le concept de compétence, introduit par le Renouveau de l'enseignement collégial, a exigé l'adaptation des pratiques enseignantes et amené les enseignants à revoir leurs façons d'évaluer les apprentissages (Leroux, 2009 ; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009 ; Scallon, 2004, 2015). Dans les cégeps, les enseignants sont en premier lieu des experts de contenu et plusieurs font leurs premiers pas dans la carrière enseignante sans formation initiale. Bien que la formation continue soit offerte, il n'en demeure pas moins que l'ajustement des pratiques évaluatives en lien avec les principes de l'approche par compétences reste un défi.

Les compétences font partie d'un programme d'études dont tous les éléments sont en interaction dynamique au regard d'une finalité intimement liée aux attentes d'une main-d'œuvre compétente, qualifiée, versatile et capable de communiquer efficacement (Bédard et Béchar, 2009). En concordance avec l'approche par compétences en fonction de laquelle ces programmes d'études sont élaborés, nous considérons le savoir-être comme une ressource interne mobilisable en lien avec les

composantes d'une compétence : savoir, savoir-faire et savoir-être (Bellier, 2004 ; Leroux, 2009 ; Raynal et Rieunier, 2014 ; Roegiers, 2001 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). Le savoir-être sert à agir professionnellement (Bellier, 2004) et relève de l'habitude (De Ketele, 2013 ; Scallon, 2004). Comment prendre en considération cette dimension de la compétence lors de l'évaluation d'une situation professionnelle, en vue de porter un jugement sur le savoir-agir compétent (Le Boterf, 2007, 2011, 2015) d'un étudiant ?

L'évaluation des apprentissages, notamment du savoir-être, dans une approche par compétences fait appel à un processus (Bélair, 2014 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Leroux, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Prégent *et al.*, 2009) qui implique une réflexion à l'égard de la raison motivant l'évaluation, des moyens pour y parvenir, ce qui doit être évalué et l'usage qu'on fera de cette information (Leroux et Bélair, 2015). À la lumière des écrits sur le sujet, nous constatons que des difficultés en lien avec l'évaluation du savoir-être sont rencontrées à chaque étape du processus d'évaluation proposé par Leroux et Bélair (2015) : l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

Concernant l'évaluation des attitudes et du savoir-être, des recherches ont été effectuées dans le milieu collégial (Beauchamp, 2013 ; Gosselin, 2010 ; Lussier, 2012 ; Ross, 2009 ; Vachon, 2016), mais peu ont fait état de la situation réelle, telle que vécue par une équipe enseignante. 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. Dans un premier temps, nous souhaitons connaître la situation actuelle d'une équipe enseignante au regard des pratiques évaluatives en lien avec le savoir-être, prendre acte des souhaits de cette équipe en termes de situation désirée (Leblanc *et al.*, 2013) pour ensuite évaluer les besoins de formation (Roussel, 2011).

Les données recueillies à l'aide d'un questionnaire (Roussel, 2011) et lors d'un entretien de groupe (Boutin, 1997) auprès de six enseignantes d'un programme technique lié au secteur de la santé permettent de mieux comprendre les défis et besoins de formation (Roussel, 2011) au regard d'une réalité qui est propre à cette équipe composée de 5 enseignantes novices et une plus expérimentée. Des besoins de formations ont clairement été identifiés par ces enseignantes qui souhaitent que leurs étudiants diplômés se démarquent par la manifestation d'un savoir-être adéquat au moment de leur entrée sur le marché du travail. En ce sens, le besoin d'une mise à niveau des connaissances générales au regard de l'évaluation des apprentissages a été identifié, par toutes les enseignantes, comme étant prioritaire. Plus spécifiquement, au regard du savoir-être, des difficultés en lien avec la compréhension de la notion de savoir-être et du concept attitude, considérés à tort comme des synonymes, est le premier défi soulevé. S'ajoutent les difficultés en lien les caractéristiques des étudiants et le manque de clarté des instruments d'évaluation. Des défis liés à la concertation entre enseignantes et avec les superviseurs de stage ont également été identifiés.

Dans un contexte de renouvellement des pratiques, plusieurs études soulignent la nécessité d'assister les enseignants dans leur développement professionnel afin qu'ils puissent « ajuster leurs pratiques collectivement, dans leur contexte de travail quotidien » (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, p. 26). L'accompagnement est donc un facteur clé dans l'expérience d'ajustement ou de modification des pratiques (Savoie-Zajc, 2010), d'autant plus les enseignants sont résistants à modifier des pratiques lorsque l'accompagnement et le suivi sont négligés (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010 ; Savoie-Zajc, 2010). Dans ce projet, comme les enseignantes sont considérées comme des personnes actives et auteures de leurs actes (Savoie-Zajc, 2010), leurs attentes actuelles de recevoir une formation de type traditionnelle (ou frontale) (Nizet et Leroux, 2015) ne correspondent aux caractéristiques de la

recherche-action-formation qui intègre la formation à l'accompagnement (Lafortune, 2009). En ce sens, à partir de ces données recueillies dans cette première étape du projet, la mise en place une communauté d'apprentissage est envisagée afin de permettre aux enseignantes de construire un savoir individuel et collectif, propre à leur réalité. Ainsi, ce projet d'intervention basé sur une méthodologie de recherche-action-formation se poursuivra en misant sur le développement professionnel et en permettant les questionnements et les ajustements nécessaires à cette démarche, ceci en maintenant l'esprit d'échange et de collaboration déjà en place. Outre la présentation des données recueillies au cours de l'analyse des besoins de formation, nous exposerons également les modalités prévues visant l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

Bibliographie

- Beauchamp, M. (2013). L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bédard, D. et Béchar, J. P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. In D. Bédard et J.P. Béchar (dir.) *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal : AQPC/Collection PERFORMA.
- Bellier, S. (2004). *Le savoir-être en entreprise* (2e éd.) Paris : Institut Vital Roux. Vuibert (1er éd. 1998).
- De Ketele, J. M. (2013). Évaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé. In F. Parent et J. Jouquan. (dir.) *Penser la formation des professionnels de la santé* (p. 285-303), Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. J. et Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages. De la planification à la communication des résultats. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Epstein, R.M. et Hundert, E.M. (2002). Defining and assessing professional competence, *American Medical Association*, 287(2), p. 226-235.
- Fernandez, N., Dory, V., Ste-Marie, L.G., Chaput, M., Charlin B. et Boucher A. (2012). Varying conceptions of competence : an analysis of how health sciences educators define competence, *Medical Education*, 46, (357-365).
- Gosselin, R. (2010). Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Leblanc, G., Dumoulin, M. J., Garant C. et Larouche H. (2013). Développer une posture d'accompagnement en conseillances pédagogiques. Quelques indices de changement. In C. Landry, et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherches et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 115-137). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188(3), 97-112.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7e éd.). Paris : Eyrolles (1re éd. 2000).
- Leroux, J. L. (2009). Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétence au collégial, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 65-104). Montréal : AQPC/Collection PERFORMA.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial. Essai de maîtrise en éducation*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. In J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 627-648). Montréal : AQPC/Collection PERFORMA.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétence. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- Nguyen, D. Q. et Blais, J. G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation technique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.
- Nizet I. et Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 15-29.
- Penso-Latouche, A. (2000). *Savoir-être : compétence ou illusion ?* Paris : Édition Liaison.
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Site téléaccessible à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html. Consulté le 28 août 2017.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive* (14e éd.), France : ESF Éditeur, (1re éd. 1981).
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Autour de mots. Recherche et formation*, 60, p. 103-116.
- Roegier, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie*, Université Laval, Québec.
- Roussel, J. F. (2011). *Gérer la formation. Viser le transfert*. Québec : Guérin éditeur Ltée.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles : Peter Lang.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Turcotte, D. (2013). Référentiels de compétences et formation en travail social au Québec. In L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (p. 117-135). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Essai de maîtrise en éducation*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

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

Symposium du réseau VAE

Symposium S.VAE.2

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, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales, 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

Mots-clés : reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, évaluation, référentiels

La recherche sur laquelle est fondée la présente communication s'inscrit dans le cadre scientifique des Sciences de l'Éducation, notamment, le champ de l'Éducation des Adultes ; elle est plus particulièrement centrée sur le processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience. Cette recherche est sous tendue par un présupposé selon lequel le processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience seraient des pratiques innovantes et complexes, intégrant une dimension d'évaluation significative (Cavaco, 2008 ; 2009), même si les acteurs impliqués n'en n'ont pas conscience. L'objectif de cette communication est de comprendre les enjeux et les défis que posent les référentiels sur lesquels est fondé le processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience au Portugal, à partir du point de vue des divers acteurs concernés (adultes, accompagnateurs et membres de jurys). Les questions structurantes sont : Comment sont organisés les référentiels mobilisés dans le cadre du processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience au Portugal ? Quelle est leur contenu ? Quelles sont les enjeux et les défis posés par ces « référentiels de compétences » pour les adultes, les accompagnateurs et les membres de jurys, au sein du processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience ?

Au cours de cette recherche qualitative, afin de recueillir les données empiriques, plusieurs techniques ont été utilisées, à savoir : des entretiens semi-directifs avec les différents intervenants du processus (adultes, accompagnateurs et éléments du jury), et l'analyse de documents. Ces données empiriques permettent de comprendre la complexité du processus d'évaluation mis en œuvre en matière de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, ainsi que d'identifier les paradoxes et les défis posés à l'évaluation par rapport aux « référentiels de compétences ». Nous nous efforçons de problématiser les paradoxes et les défis de l'utilisation des « référentiels de compétences » dans l'évaluation des acquis de l'expérience. Cette problématisation est de nature à nous aider dans la construction de la connaissance scientifique sur l'évaluation des acquis de l'expérience et sur les référentiels relevant de ce type de processus.

Au cours des deux dernières décennies nous avons assisté au développement, dans divers pays, du processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience. Ce processus, qui découle des transformations sociales, politiques et économiques, et de l'évolution de la connaissance scientifique, apparaît comme une pratique éducative innovante et complexe (Lietard, 1999 ; Cavaco, 2009). Il existe incontestablement une « volonté politique pour donner une valeur sociale aux savoirs acquis à travers l'action, qu'il s'agisse d'une action professionnelle, d'expériences de vie ou d'un autre type d'expériences » (Jobert, 2005, p.11). Dans les pays de l'Union Européenne le développement des pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience est très attaché à cette volonté politique. À partir du milieu des années 1990, les politiques de l'Union européenne ont été orientées vers la gestion des ressources humaines car cela a été jugé fondamental pour garantir la compétitivité de l'économie européenne, justifiant ainsi l'importance donnée aux compétences. Les dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience sont considérés comme étant apparentés à une stratégie de qualification et de gestion des ressources humaines, comme le montre l'analyse du Mémorandum de l'apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2000). La complexité à l'œuvre dans ces pratiques découle d'une dualité de perspectives qui s'inspirent de « différentes conceptions de l'homme » (Berger, 1991, p.241). D'une part, la perspective inspirée du courant humaniste, sur laquelle se sont fondées les pratiques pionnières de reconnaissance des acquis de l'expérience, centrées sur la personne et la globalité de savoirs, associées à des finalités d'émancipation individuelle et sociale (Pineau, 1989, 1991 ; Courtois, 1995 ; Lietard, 1999, 2000 ; Cavaco, 2001). D'autre part, la perspective orientée vers la gestion des ressources humaines, au service de la compétitivité économique, centrée sur les compétences. Cette tension, présente dans les discours des accompagnateurs et des membres de jurys interviewés, provoque des défis au niveau des méthodologies et des outils d'évaluation. Ces acteurs sont unanimes dans l'identification de difficultés dans leur travail, dès lors qu'il est nécessaire d'évaluer les acquis de l'expérience à partir des « référentiels compétences ». L'analyse des référentiels que nous avons faite au cours de la recherche nous permet de dire qu'il s'agit surtout de référentiels des savoirs académiques, même s'il y a une tentative pour en expliciter le contenu en forme de compétences. L'imprécision conceptuelle dans l'usage du mot *compétence(s)* (Le Boterf, 1995, 1997 ; Aubret, 2003 ; Perrenoud, 2004) et la difficulté à construire des référentiels pertinents et adéquats (Hadji, 1989 ; Figari, 1994 ; Allal, 2012 ; Lopez, 2015) pour assurer la reconnaissance des acquis de l'expérience en lien avec les savoirs académique pose des difficultés et des défis considérables par rapport à l'évaluation mise en œuvre en matière de reconnaissance des acquis de l'expérience. Cette recherche permet de comprendre que les référentiels sont des outils centraux du travail d'évaluation réalisée par les acteurs impliqués dans la reconnaissance des acquis de l'expérience mais, en même temps, ils sont aussi au cœur de problèmes plus importants, source de défis et de paradoxes. La communication tente d'explicitier la nature des problèmes, défis et paradoxes posés par les référentiels, aux différents moments d'évaluation ; ainsi, comment les acteurs cherchent-ils à les surmonter, de façon à assurer la pertinence du processus par les adultes impliqués, et en même temps la validité sociale de ce type de pratiques innovatrices et complexes ?

Contribution 2

Accroître les opportunités de validation des compétences et la mobilité internationale (7654)

Cathal De Paor

Mary Immaculate College, Irlande

Mots-clés : ECVET, mobilité internationale, crédit

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. Il s'agit d'un partenariat stratégique Erasmus+ (QUAKE - Qualifications Knowledge ECVET) regroupant sept partenaires (ministères, institutions de l'enseignement supérieur, opérateurs de l'EFP) en cinq pays - la France, l'Espagne, la Bulgarie, la Belgique, et l'Irlande entre 2014 et 2017.

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 peut citer en premier lieu le principe de la formation holistique, qui ne prévoit pas de morcellement du curriculum en unités validables. La description d'une formation en acquis, qui font abstraction du lieu et de la durée des apprentissages, peut être également considérée comme contraire à l'idée d'une compétence contextualisée, s'acquérant dans le processus du travail. En plus, à la différence de l'enseignement supérieur, le système ECVET implique une pléthore d'organismes actifs dans l'EFP – opérateurs, certificateurs, employeurs. Cela nous amène au potentiel d'ECVET pour faciliter des opportunités pour la validation des apprentissages lors de la mobilité internationale. Le CEDEFOP note : Les mécanismes de validation permettent de certifier l'apprentissage non formel et informel (5) tandis qu'ECVET concerne les filières/certifications formelles. Il existe toutefois un lien étroit entre la validation et ECVET étant donné que les acquis d'apprentissage validés pourraient être reconnus comme des crédits ECVET, ce qui permettrait de progresser vers l'obtention d'une certification complète l'obtention d'une certification complète. (CEDEFOP, 2013, p. 3). Il est vrai aussi que la VAE permet de certifier l'apprentissage non formel et informel rétrospectivement ou après coup, tandis que dans le cas des mobilités ECVET, les trois parties concernés - l'institution d'envoi, l'institution d'accueil et l'apprenant lui-même - se mettent d'accord préalablement sur les acquis d'apprentissage qui vont faire l'objet de la mobilité, ainsi que le programme d'activités, etc. Un autre point concerne la nature des acquis d'apprentissage généralement ciblés. Des études montrent que les équipes

pédagogiques, dans le cadre d'ECVET, accordent une moindre importance aux compétences transversales (p.ex., relevant du vivre ensemble, l'interculturalisme, la formation et la gestion de soi), du fait de la nécessité de cibler des acquis et compétences techniques et professionnelles déclinés dans les unités d'apprentissages dans les référentiels (Breton, 2016, p. 11).

Le défi est donc de construire des périodes de mobilité en ciblant des acquis d'apprentissages qui pourraient être reconnus et validés lorsque l'étudiant fait le retour à l'institution d'accueil. Mais pour faciliter le transfert des résultats de l'évaluation d'un pays à l'autre, il s'avère plus avantageuse de cibler un module dans sa totalité – comme l'on fait dans les mobilités de l'enseignement supérieur. Pourtant, étant donné la nature des certifications EFP, on trouve rarement une correspondance propice et suffisante entre les modules dans les programmes des deux institutions – entre certains acquis, certes, mais pas entre les unités/modules dans leur totalité. Cibler quelques acquis qui ne constituent qu'une unité partielle est très souvent la seule option, ce qui rend difficile le transfert des résultats de l'évaluation, et donc, la validation du module lorsque l'étudiant fait le retour dans son pays. Les opérateurs sont tentés donc de sélectionner un module de stage, au lieu d'un module basé sur des acquis professionnels.

C'est pourquoi l'idée d'un système commun de crédits est si difficile à mettre en place. C'est aussi pourquoi au niveau européen, la plupart des parties prenantes sont sceptiques quant à la possibilité d'utiliser pleinement ECVET, surtout les points de crédits (PPMI, 2014, p. 46).

Cela dit, certains éléments témoignent des progrès accomplis. La participation dans les projets comme QUAKE fournit une occasion d'échanges privilégiés pour les enseignants, et ce faisant, d'essayer de faire évoluer leurs pratiques en entreprenant des mobilités quelle que soient les contraintes.

Mais regarder de près les pratiques d'un autre pays peut aussi engendrer des innovations. A cet égard, on peut noter que la Finlande – un pays qui ne figurait pas parmi les pays de QUAKE - fait figure de chef de file avec une réforme ambitieuse récemment mise en place. Cette réforme oblige les établissements vers une offre plus répandue des opportunités pour la validation dans l'EFP du secondaire supérieur (Finnish Board, 2015).

En revanche, cette séparation entre la validation des compétences et la participation dans un programme d'études (selon une charge de travail précise) rappelle ce qui se passe dans l'enseignement supérieur axé sur les compétences dans les universités en ligne, un développement qui suscite d'importantes controverses aux états unis. On peut facilement faire valoir qu'il s'agit de la même séparation qu'on vise en Finlande dans l'enseignement et formation professionnelle. On observe déjà que l'utilisation de la validation des apprentissages, indépendamment du contexte dans lesquels les étudiants les ont développées, a augmenté récemment (Karttunen, 2016, p. 5).

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, même dans l'absence d'un système commun de crédit.

Contribution 3

L'évaluation des acquis de l'expérience par les jurys universitaires : entre mise en correspondance et valuation (7656)

Anne Grzyb & Murielle Sack
Université catholique de Louvain, Belgique

Mots-clés : mise en correspondance, rapport au savoir, valuation

Depuis 2007(1), en Belgique francophone, la valorisation des acquis de l'expérience a été implémentée au sein des universités. Cette procédure d'admission personnalisée permet aux adultes qui n'ont pas les titres requis, de reprendre leurs études en intégrant un cursus de deuxième cycle. Depuis 2014(2), la possibilité de valoriser son expérience est étendue à tous les cycles d'études. Il n'est toutefois pas question de validation, l'accès direct à la certification n'existe pas dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela fait donc une dizaine d'années que cette innovation a été introduite au sein des institutions universitaires et que les jurys ont été amenés à porter un jugement évaluatif sur des acquis issus de l'expérience. L'origine « exogène » de ces acquis par rapport au monde universitaire a contribué, pour les académiques, à investir un nouveau rôle évaluatif et a développé de nouvelles pratiques.

Dans le cadre de nos travaux précédents (Grzyb, de Viron, 2009), face à cette nouvelle donne que constituait la VAE à l'université, nous nous étions penchés sur le processus d'évaluation des acquis des jurys universitaires. Notre étude a mis en lumière d'une part, la difficulté pour ces professionnels de l'enseignement et de la transmission des savoirs de porter un jugement de valeur sur des acquis exogènes, acquis hors des murs de l'enseignement supérieur, en situation d'activité professionnelle, sociale, citoyenne, ... D'autre part, via des entretiens qualitatifs menés avec des membres de jurys, nous avons identifié des attentes « implicites » leur permettant d'élaborer leur jugement évaluatif. Sur base des traces de leur activité d'évaluation, nous avons entamé un travail de référentialisation visant à expliciter et à formaliser ces attentes implicites sous la forme de référentiel. Nos conclusions ciblaient l'intérêt de mener une étude longitudinale pour observer l'évolution de ce processus de référentialisation qui avait été initié ainsi que de le soutenir par un nécessaire accompagnement méthodologique.

Neuf ans après cette étude, nous proposons de présenter, dans le cadre de cette communication à l'ADMEE, un état des lieux des pratiques d'évaluation des jurys VAE à l'UCL en 2017.

D'abord, nous analyserons les pratiques actuelles des jurys VAE : sont-elles identiques à celles de 2009 ? Ensuite, nous dresserons un bilan de l'usage des référentiels utilisés par les jurys universitaires avec lesquels nous avons travaillé neuf ans plus tôt.

De premières constatations empiriques montrent qu'il existe une forte disparité entre jurys de différents programmes dans le niveau d'explicitation et d'usage des référentiels. Ils montrent également la persistance de résistances à la valorisation des acquis informels (ce que nous avons identifié comme la sur-représentation du formel). Ces premiers résultats tentent à montrer la nécessité de travailler non seulement sur les outils (référentiels) et les dynamiques (référentialisation), mais également sur les représentations de ces acteurs (Lenoir, 2003). En effet, le rapport au savoir des enseignants est particulièrement questionné par la prise en compte d'apprentissages hors parcours scolaire. Reconnaître et valoriser les savoirs d'expérience implique de modifier en profondeur les représentations

du savoir que se sont construits les académiques au cours de leur formation essentiellement formelle (enseignement, lectures, recherches, publications, ...). Si l'on se réfère aux travaux de Charlot (2001), le rapport au savoir est le fruit d'interactions entre un individu, ses pairs et son environnement. Ce rapport au savoir n'est jamais neutre, il est chargé de valeurs ancrées dans les propres expériences au monde de l'évaluateur. C'est à travers le filtre formé par ce rapport au savoir que l'académique va appréhender le savoir et les compétences d'un autrui dont les contextes et les modalités d'apprentissage par l'action lui sont étrangers. Et pourtant, l'académique va devoir porter un jugement évaluatif sur ces acquis exogènes. C'est pourquoi nous considérons que le rapport à l'évaluation est également questionné par les pratiques d'évaluation des acquis de l'expérience dans la mesure où le membre du jury va donner de la valeur à des acquis qu'il n'a pas initiés, pilotés et contrôlés. Il s'agit d'une posture tout à fait originale pour laquelle il n'a pas été formé.

Dans cette logique, prendre en compte dans le processus évaluatif, le rapport au savoir et à l'évaluation nous amène à interroger le choix de notre définition de l'évaluation, qui constituait l'hypothèse de base sur laquelle étaient fondés nos précédents travaux.

Jusqu'alors, nous considérons qu'évaluer revenait à mettre en relation un ensemble d'informations recueillies avec un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ, ajustés en cours de route, et ce en vue de prendre une décision (inspiré de De Ketele, 1989). Cette conception de l'évaluation désigne une activité de mesure d'écart fondée sur la comparaison. Si cette définition rend bien compte de la relation entre référent et référé, objets sur lesquels repose le jugement évaluatif (Figari, 2006), elle ne permet pas d'appréhender ce qui se passe « du côté de l'évaluateur ». A cette fin, on lui préférera une définition centrée sur la « valuation » au sens de Dewey (cité par Prayrat, 2014) qui est davantage centrée sur la valeur attribuée à un objet par celui qui évalue. Selon Dewey, la « valuation » englobe à la fois une réaction immédiate voire émotive et une appréciation plus réfléchie. C'est l'ensemble du processus que nous souhaitons examiner dans nos travaux actuels.

Nous présenterons donc, à travers des extraits d'entretiens de membres de jurys, cette double dimension présente dans leurs pratiques d'évaluation :

- Dimension de l'objet qui est évalué (usage du référentiel, mise en relation entre un référent et un référé)
- Dimension du sujet qui évalue (attribution de la valeur à l'objet évalué)

Nous examinerons aussi comment ces deux dimensions s'articulent dans les pratiques des membres de jurys VAE :

- Est-ce que l'une précède l'autre ?
- Est-ce que l'une conditionne l'autre ?
- Sont-elles complémentaires ou s'excluent-elles l'une l'autre ?

Plus globalement, nous nous poserons la question de savoir comment la spécificité de l'évaluation des acquis de l'expérience, à savoir la mise en correspondance d'éléments hétérogènes, également appelée épreuve de commensurabilité (Astier, 2004), vient questionner les limites de ces deux dimensions de l'évaluation.

Contribution 4

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

Mots-clés : modalités d'observation, échelle descriptive, rapport d'évaluation

1. Contexte

Dès la conception du dispositif de RVAE, des questions fortes ont occupé les membres de l'équipe qui a développé ce projet. Comment prendre en compte les enjeux pour les experts dans leur manière d'évaluer ? Comment construire des outils d'observation ? Jusqu'où le travail de l'expertise peut-il aller vers une posture d'accompagnement ? Quelle place accorder à la restitution des observations et sous quelle modalité ?

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 met 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 d'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 permet 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 confronter aux différents moments du dispositif et sont nommés en fin de présentation.

Trois défis principaux peuvent être mis en évidence à partir de nos observations, interventions et participations dans ce dispositif de RVAE :

1. observation des ressources mobilisées par les personnes dans les quatre modalités ;
2. préparation de la décision au sein du duo d'experts puis lors de la séance de la Commission VAE ;
3. transmission de la décision lors d'un entretien de restitution avec la personne candidate.

La présentation du dispositif et des outils de référence permet de mettre en visibilité les rôles et fonctions de l'expertise puis de discuter des trois défis et de proposer un questionnement sur l'un des outils.

2. Présentation du dispositif¹⁰⁹

2.1. Choix de la voie de la formation modulaire

Les candidates et candidats à l'un des diplômes d'enseignant pour la formation professionnelle - Enseignant de la formation professionnelle diplômé ou Enseignant des écoles supérieures diplômé - dans l'une de ces trois filières¹¹⁰ peuvent effectuer leur cursus de formation modulaire en cours d'emploi au minimum en deux ans pour le parcours complet. Une diminution de l'un ou l'autre des 12 modules peut être octroyée par une équivalence des formations antérieures effectuées et validées par ailleurs. La troisième possibilité est offerte aux personnes ayant au minimum cinq d'expérience dans la formation professionnelle et au moins 250% de temps de travail cumulé (cf. figure 1 : Choix de la variante de formation).

DBP - DCG - DES: quelle voie choisir ?

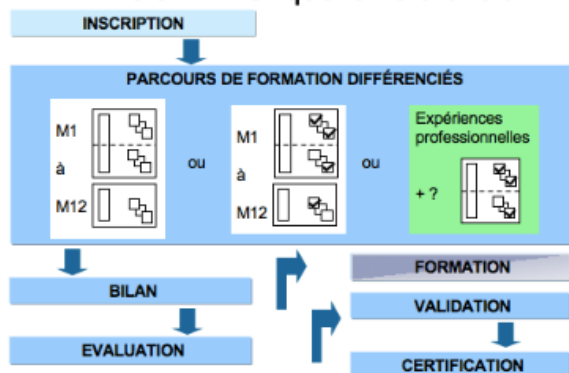


Figure 1 : Choix de la variante de formation

2.2. Novice et expérimenté

Les travaux en ergonomie (Falzon, 1994 ; Pastré et Samurçay, 1995) et en psychologie cognitive (Caverni, 1988, cité par Dessus, 1995, p.1) ont montré les activités réalisées par des personnes novices et les personnes expérimentées. Les tâches et activités des uns et des autres deviennent des lieux de

¹⁰⁹ Ce thème a fait l'objet d'une publication plus approfondie par Rywalski (2012).

¹¹⁰ Diplôme d'enseignement dans les écoles professionnelles à titre principal pour les enseignantes et enseignants des branches professionnelles (DBP), Diplôme d'enseignement de la Culture Générale dans les écoles professionnelles pour les enseignantes et enseignants de Culture générale (DCG), Diplôme d'enseignement dans les écoles supérieures à titre principal pour les enseignantes et enseignants en École supérieure (DES) cf. <https://www.iffp.swiss/formation>

réflexions pour les personnes en démarche de validation de leur expérience. Ces personnes candidates sont également confrontées à ce que Boutinet (1995) nomme « l'imaturité de la vie adulte » et complète dans « Penser l'accompagnement adulte » (2007) en évoquant les *conquêtes et les fragilités de l'adulte* durant ces 50 dernières années. Ce sont des objets de connaissance et des aspects à tenir compte dans la démarche et sur lesquels l'ensemble des acteurs y travaillent.

2.3. Outils de référence

Tous les acteurs – personne candidate, accompagnatrice, formatrice, experte, responsable de filière – s'appuient sur un référentiel de compétence comprenant sept domaines de compétence. Chacun d'eux est rédigé à l'aide d'une série d'actions et des indicateurs illustrant des situations emblématiques. Ces indicateurs sont observés dans au moins deux modalités d'observations différentes tenant compte des possibilités d'accès méthodologique de manière directe ou indirecte. Chaque indicateur participe également à la validation de plusieurs domaines de compétence et permet un positionnement sur une échelle descriptive à quatre niveaux (cf. ci-après).

Le dispositif est construit sur cinq phases de travail :

1. *information et conseil*, où sont prises les décisions d'orientation et d'admission à une des voies de formation, notamment à la VAE ;
2. *bilan*, où il s'agit de se préparer à la démonstration de compétence ;
3. *évaluation*, qui est le lieu de la démonstration de compétences, dans un dossier ciblé de compétence, une visite en situation professionnelle, une mise en situation professionnelle et un entretien explicatif ;
4. *validation*, quand les expertes et experts se retrouvent dans la Commission régionale VAE pour déterminer le résultat de la démarche de démonstration de compétence en terme de démontré ou partiellement démontré et déterminer le cas échéant la poursuite du développement de compétence ;
5. *certification*, qui est le lieu et le moment d'éditer et de distribuer les diplômes.

3. Expertise

3.1. Rôles et fonctions des expertes et experts

Les expertes et experts ont pour mission première l'observation et l'identification des compétences démontrées par les candidates et les candidats en travaillant sur les acquis et ressources à travers les quatre modalités d'évaluation (cf. la phase évaluation ci-dessus) et sur la base des indicateurs connus des candidates et des candidats.

Chaque duo d'expert est constitué d'une personne avec un statut de formateur dans l'institut de formation et d'une seconde personne représentant les milieux professionnels de la formation professionnelle. Ils sont membres de la Commission régionale VAE et rédacteurs ou rédactrices du rapport d'évaluation. La Commission VAE est constituée par le collectif des experts ; elle décide de la validation des compétences du candidat ; elle propose des orientations pour la poursuite de la formation. La Commission des examens de l'IFFP approuve les attestations de réussite établies par la Commission VAE et remet les diplômes. Les expertes et experts ne font pas partie de cette commission.

3.2. Enjeux de l'expertise

L'enjeu principal de leur activité repose bien sur la comparaison des éléments de démonstrations de compétences à un référentiel de diplôme (compétences, activités, formation, métier) (Figari, 1994). Les expertes et experts sont ainsi confrontés aux spécificités des modalités de l'observation (Hadji, 1989),

en vue d'une prise de décision (Stufflebeam, 1980) à ce que Bernard Liétard évoquait dans ses cours sur l'évaluation en formation d'adultes le binôme *justesse-justice*, au degré d'adéquation quant à ce qui est observé et ce qui est à décider (de Ketele, 1993), à donner du sens à ce qui se passe (Ardoino et Berger, 1986), à la place à donner aux indices (Astier, 2004), au positionnement en terme de jugement de beauté et d'utilité (Dejours, 2001).

3.3 Échelle descriptive

Pour ce travail d'observation, les expertes et experts positionnent le résultat de leur observation sur une échelle descriptive à quatre niveaux : 4- pertinence, 3- évidence, 2- émergence, 1- latence ou non présence. La rédaction de la description des quatre niveaux de l'échelle emprunte aux jugements de beauté, d'utilité et de conformité, puis au rapport à l'autonomie dans la réalisation de l'action et au degré de distorsion de son activité. À titre indicatif, le troisième niveau *Évidence* est décrit ci-après dans la figure 2.

Évidence - 3

	Preuve évidente d'un élément de démonstration et présence d'indices positifs pour d'autres éléments.
Beauté	Il se réfère couramment aux règles de l'art,
Efficacité	il atteint régulièrement les résultats escomptés,
Conformité	il réalise habituellement les activités en correspondance aux critères de mise en œuvre.
Régulation	Il résout lui-même les problèmes de son poste, il se débrouille pour rester opérationnel, il compose à son niveau avec ses distorsions et pour lui.
Auto-évaluation	Il décrit où il se situe, il définit ses points de force et ses points d'améliorations, il planifie des actions à entreprendre.

Figure 2 : Description de l'échelon 3 de l'échelle descriptive

La construction de cette échelle repose sur une gradation de la présence d'indices en référence aux différents critères tels que la conformité, la régulation de son action. La figure 3 donne un aperçu de cette évolution.

	Pertinence	Évidence	Émergence	Latence ou non présence
Beauté	fréquemment	couramment	temporairement	parfois
Efficacité	généralement	régulièrement	modérément	sporadiquement
Conformité	constamment	habituellement	périodiquement	épisodequement
Régulation	assume la complexité des situations, fait progresser, compense ses distorsions	résout lui-même les problèmes, se débrouille pour rester opérationnel, compose à son niveau	.. avec de l'aide, exécute des activités de base, peut générer des distorsions	résout incomplètement, exécute simplement
Auto-évaluation	explique, analyse, s'implique	décrit, définit, planifie	Nomme, identifie, esquisse	cite sommairement, mentionne succinctement, identifie sobrement

Figure 3 : Comparaison de l'évolution des niveaux de l'échelle descriptive

4. Défis pour les expertes et experts

4.1. Observation des ressources mobilisées par les personnes dans les quatre modalités

Comment voir ? En faisant référence à la figure du *canard-lapin*, Didi-Huberman (2014) convoque les points de vue de Ernst Gombrich, historien de l'art, et de Ludwig Wittgenstein, philosophe, sur la place du langage, sa grammaire, et sur celle de ce qui est vu, ressenti par l'observateur. Essayer voir ? Comment le faire à partir de nos préjugés, stéréotypes ? Comment nommer ce qui est perçu ? Comment les personnes expertes puisent en elles, dans leur *corps-soi* (Schwartz, 2011), les éléments de référence qui vont les amener à donner du sens aux indices qu'elles perçoivent dans leur activité d'observation ? Qui plus est dans une activité relevant du vivant :

« Il n'est facile de décrire un papillon que lorsque celui-ci se présente à nous ailes ouvertes, épinglé, mort dans sa vitrine ; mais comment décrire le papillon vivant, en vol, battant des ailes ? Que l'image soit instable, cela signifie qu'elle voue notre langage lui-même – qu'il s'agisse d'interpréter ou même, seulement, de décrire ce que nous voyons – à l'oscillation des temps et des mouvements. » (Didi-Huberman, 2014, p. 63).

Comment voir ?



Figure 4 : Comment voir un canard ou un lapin ?

4.2. Préparation de la décision au sein du duo d'experts puis lors de la séance de la Commission VAE

La Commission régionale VAE est constituée de plusieurs binômes d'expert et elle s'attelle à travailler sur tous les dossiers amenés par les expertes et experts. Son rôle est d'élaborer une décision quant aux démonstrations de compétence en termes de *Démontré*, *Partiellement démontré*. Elle se base sur les rapports des expertes et experts, des discussions en plénière. Le rôle du Président de la commission est d'interpeller les expertes sur la pertinence, la cohérence et la conformité de leur décision. Ensuite la commission propose, là où un domaine de compétence est *partiellement démontré*, un parcours de formation en vue du développement de compétence.

Les défis pour les expertes et les experts renvoient à la manière dont ils prennent en compte leurs observations, comment ils les mettent en relation avec les domaines de compétences et le positionnement avec les différents référentiels d'emploi, d'activité. Cortessis (2013) a montré comment se développaient chez les expertes et les experts des ressources d'argumentation, notamment dans le moment de rencontre du collectif. Il s'agit également pour les expertes et les experts de prendre position en lien avec les demandes candides du président de la commission en lien, notamment, à l'échelle descriptive.

4.3. Transmission de la décision lors d'un entretien de restitution avec la personne candidate

L'entretien de restitution, d'environ une heure, entre le binôme d'expert et la personne candidate permet à celle-ci d'accéder au rapport et à la décision de la Commission régionale VAE. Il s'agit ici de restituer, expliquer, échanger.

Pour les expertes et les experts, les défis tiennent à la prise en compte de l'émotion de la personne candidate et de la leur. Comment vivre la rencontre tout en étant respectueux de la personne et de son investissement ? Dans ce moment du rendre compte, jusqu'où les expertes et experts aimeraient ou non accompagner la personne candidate dans la compréhension de ce qui se joue ? Comment aider l'autre à donner du sens à ce qui s'est passé durant cette période de 10 mois ? Comment assurer une position d'argumentation et non de justification lors des échanges ?

4.4. Rédaction des rapports d'expertise comme tâche transversale

Ces trois défis, relevés ici comme hypothèse de travail, se retrouvent notamment dans l'activité de rédaction du rapport qui est remis à chaque candidate ou candidat. Le destinataire du texte est le candidat. Ce rapport sert à rendre compte des observations effectuées en lien avec le référentiel de compétences. Les experts y explicitent les écarts tout en les illustrant par des faits observés en référence au travail effectué et non à la personne. L'enjeu d'écriture tient à l'idée de valider la présence et montrer l'écart, d'orienter les personnes en se visibilisant les aspects de démonstrations qui peuvent faire effet de leviers pour aller plus loin. Le travail de ces 15 années avec les expertes et experts ont permis aussi de réguler l'activité d'écriture et de nommer ce qui peut être apparentés à des pratiques plus pertinentes que d'autres.

5. Débat sur l'outil *Échelle descriptive*

Pour aller plus loin dans les échanges autour de cette communication, un ensemble de questions peuvent être évoquées et sujettes à des contre-propositions, des confirmations.

Comment les expertes et les experts s'approprient-ils l'échelle descriptive en lien avec la liste d'indicateurs des domaines de compétence ? En quoi l'échelle descriptive facilite-t-elle la rédaction des rapports d'évaluation ? Jusqu'où les expertes et les experts peuvent ou souhaitent-ils être dans une

posture d'accompagnement ? Si oui, à quel moment du dispositif ? Techniquement parlant, en quoi la définition de chaque niveau de l'échelle descriptive renvoie-t-elle aux caractéristiques d'un outil standardisé ? À l'aune des critères de pertinence, de fiabilité et de validité de l'échelle, celle-ci permet-elle d'évaluer ce qu'elle prétend ?

Bibliographie de référence

- Albornoz, A., Dupuis, P., Université de Genève, & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (2008). *Comment évaluer les acquis de l'expérience ? Une analyse du travail des experts en VAE*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, (107), 120-127.
- Astier, P. (2004). Parler d'expérience. *Formation emploi*, 88(1), 33-42.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*. Presses universitaires de France.
- Caverni, J.-P. (1988b). Psychologie de l'expertise : éléments d'introduction. *Psychologie française*, 33-3, 114-125.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience : le parcours initiatique d'un jury de validation*. Zurich et Genève : Seismo.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Dejours, C. (2001). Subjectivité, travail et action. *La pensée*, 328, 7-19.
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 4, 7-23. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01322902>
- Didi-Huberman, G. (2014). *Essayer voir*. Minuit.
- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le travail humain*, 1-23.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 125-134. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2870>
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat & M. de Montmollin (Éds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 41-53). Toulouse : Octarès Éditions.
- Mayen, P., Métal, J. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail: Références pour les référentiels. *Recherche & formation*, 64,(2), 31-46. <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-2-page-31.htm>.
- Pastré, P., Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Education permanente*, 2(123), 13-31.
- Pinte, G. (2014). Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 141-156.
- Rywalski, P. (2004). Les tâches de l'expert dans la VAE. *Education permanente*, 2(159), 91-102.
- Rywalski, P. (2012). La validation des acquis d'expérience comme processus de formation. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 6(2), 85-100.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps soi. *Travail et apprentissage*, juin(7), 148-177.

Schwartz, Y. (2012). Le travail comme rencontres : entre le visible et l'invisible, le défi d'évaluer le travail.
Tempus Actas de Saúde Coletiva, 6(2), 27-44.

Stufflebeam, D. L. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville, Québec : Editions NHP.

Contribution 5

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

Mots-clés : évaluation, doctorat, validation des acquis de l'expérience

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. Bien que les membres de jury soient confrontés aux questions de méthodologie d'évaluation par la référentialisation (Figari & Remaud, 2014), 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.

Éléments de déstabilisation qui parfois s'ajoutent aux jeux d'influence 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, d'autant plus lorsqu'il préside l'entretien sous forme de soutenance.

Les évaluateurs font l'expérience de la situation et questionnent non seulement sur les phénomènes à évaluer, mais aussi sur les conditions pour le faire. En outre, ils font l'expérience, au sens du processus, « d'un enchaînement d'événements vécus dans leur succession » (Mayen, 2009). L'expérience est alors appréhendée comme un événement qui en quelque sorte correspond à faire l'expérience de quelque chose, d'une situation. Or, et c'est peut-être là un élément important, les évaluateurs sont aussi porteurs de l'expérience passée des situations d'évaluation et des phénomènes à évaluer. En ce sens, l'expérience est donc le produit de manières d'être, de penser et de faire, qui s'érigent en autant de prédispositions ou de potentialités pour vivre des expériences ultérieures.

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 afin qu'ils réalisent leur évaluation.

Aussi, cela conduit-il à s'interroger sur le rôle et la place de l'expérience dans les pratiques d'évaluation, laissant s'esquisser les contours d'une épistémologie possible de l'évaluation à partir de l'établissement d'une « invention d'une norme sociale ». Notre ancrage théorique prend appui sur plusieurs travaux relatifs à l'élaboration de systèmes de références, à l'expérience des membres de jury et à leur activité d'évaluation en vue d'estimer la valeur attribuée aux acquis de l'expérience (Mayeux, Mayen & Savoyant, 2006, Auras, 2007, 2013 ; Bellini, 2007 ; Mayen & Tourmen, 2009, 2012 ; Triby, 2014 ; Cortessi, 2011, 2014...). Si depuis plus d'une dizaine d'années, la VAE a introduit des inflexions notables en matière d'évaluation, sont-elles applicables au niveau doctoral ? Dès lors, cette activité d'évaluation paraît se distinguer par des conditions particulières de sa réalisation au regard des règles de composition du jury, des compétences qu'elle requiert afin de trouver des moyens pour permettre aux institutions de réaliser des ajustements procéduraux et organisationnels nécessaires à l'élaboration de nouveaux instruments d'évaluation.

Sur le plan méthodologique, la recherche s'appuie sur un travail documentaire réalisé à partir de rapports d'audition (n=5), l'analyse d'un corpus issu de la retranscription des auditions (n=5) et de prises de notes en réunion de pré-audition (n=5) facilitée par une posture (la nôtre) d'observation participante.

Ainsi, les membres de jurys fondent-ils leurs conduites et comportements lors jurys de doctorat par VAE sur leur expérience vécue et acquise tout au long des situations dans lesquelles ils sont intervenus en qualité de membres de jurys de thèses dites traditionnelles, et sont-ils marqués par le rapport privilégié qu'ils entretiennent au savoir et à la connaissance, au sens « académique » du terme, faisant de l'expérience et des acquis qui en découlent un sous-produit de la connaissance. Au bout du compte, confrontés à une situation inédite, celle de l'audition d'un candidat au doctorat par la VAE, ils tendent à s'emparer du référentiel compétences qui leur est proposé afin d'introduire une forme de rationalité scientifique dans la démarche d'évaluation dans laquelle ils se trouvent inscrits.

Références bibliographiques indicatives

- Auras, E. (2007). La décision de validation comme « définition collective de la situation ». In J.-P. Gehin & E. Auras, (Dir.). *La VAE à l'université – Une approche monographique* (pp. 91-107). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bellini, S. (2007). Le travail d'un jury de VAE : rendre possible un exercice impossible. In J.-P. Gehin & E. Auras, (Dir.). *La VAE à l'université – Une approche monographique* (pp. 71-89). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mayeux, C., Mayen, P. & Savoyant, A. (2006). Construire la Référence Permanente des jurys de VAE. In G. Figari, P. Rodrigues, M. Palimira Alves & P. Valois (Eds). *Evaluation des compétences et apprentissages expérimentiels* (pp. 129-151). Lisbonne : Educa.
- Tourmen, C. & Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? In L. Mottier Lopez, & al., (Dir.). *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 63-77). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Contribution 6

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

Mots-clés : degré de guidance, modèle opératif, accompagnement versus évaluation

Le processus de validation des acquis d'expérience mis en place à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD, Suisse) mobilise des accompagnateurs et des experts issus des diverses Unités d'enseignement et de recherche de l'Institution de formation des enseignants ainsi que des praticiens formateurs, notamment en charge de la formation pratique dans les établissements scolaires. Historiquement, le cumul des fonctions d'accompagnateur et d'expert n'était pas prévu : d'une part parce que les spécificités des deux rôles apparaissaient trop éloignées en regard des finalités de la VAE et d'autre part pour renforcer l'image rigoureuse de la VAE et veiller à la légitimité d'une procédure en manque de crédibilité dans les milieux universitaires égocentrés sur les savoir académiques.

A la demande insistante des accompagnateurs en charge des premières expérimentations, la possibilité de siéger dans des jurys VAE a été offerte pour autant qu'il ne s'agisse pas de l'évaluation du dossier d'un candidat qu'ils auraient accompagné.

De même, certains experts formés au coaching ont fait part de leur intérêt à accompagner des candidats VAE.

La Validation proposée en Suisse est partielle et les candidats au Bachelor en enseignement primaire peuvent obtenir jusqu'à 60 crédits ECTS d'équivalence de modules (un tiers de leur formation), alors que les candidats au Master en enseignement secondaire 1 visent au maximum l'obtention de 30 crédits ECTS (un quart de leur formation) ; la VAE est donc toujours partielle.

Notre contribution témoigne de l'évolution de la conduite de l'activité d'accompagnateur et de celle d'expert lorsque ces acteurs découvrent les gestes professionnels à mobiliser dans la fonction miroir. Notre observation participante relève les prises de conscience, les découvertes et les régulations évoquées par les intervenants lors d'entretiens et de séances collectives de communauté de pratiques d'accompagnement en VAE. Ce regard croisé entre deux activités professionnelles complémentaires est abordé 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 ?

L'analyse proposée s'appuie sur les concepts mobilisés par la didactique professionnelle. Le questionnement s'intéresse aux modalités d'élaboration d'une stratégie d'action par un accompagnateur au cours de ses premiers contacts avec un nouveau candidat VAE et sur l'évolution du modèle opératif¹¹¹

¹¹¹ Pierre Pastré définit un modèle opératif comme « une représentation construite, généralement de façon implicite, par un acteur pour orienter et guider son action ». (Pastré, P., 2011, p.46)

(Pastré, 2011) qui détermine cette stratégie. L'identification des invariants opératoires¹¹² (Vergnaud, 1996) de la situation d'accompagnement permet de mettre en évidence les éléments considérés par l'accompagnateur pour devenir des concepts en actes capables d'esquisser le contenu (les objets de l'interaction) et le contenant (la régulation du degré de guidance) de l'action d'accompagnement à conduire. En collectif, nous avons analysé la transformation de l'activité de prélèvement des informations pertinentes présentées par les candidats dans l'élaboration du diagnostic sur lequel s'appuie l'accompagnateur pour organiser son interaction et pour définir les objets sur lesquels agir. Nous avons notamment étudié comment l'expérience de participation à un jury d'évaluation d'un dossier VAE modifie les observables pris en compte par les accompagnateurs et reconfigure la tâche de ces derniers, en particulier dans le choix du degré de guidance proposé au candidat : *« Maintenant que j'ai une représentation plus claire de la montagne que le candidat doit gravir, je lui laisse le choix du chemin à emprunter mais ce n'est plus lui qui choisit le sommet ! »*

Les réflexions de la communauté de pratique ont aussi permis d'élaborer quelques pistes permettant de mieux comprendre comment l'activité d'accompagnement de candidats dans l'élaboration de leur dossier de démonstration de leurs compétences professionnelles modifie la posture d'évaluateur que prend le membre d'un jury VAE. Notre observation s'est concentrée sur les effets provoqués par une compréhension approfondie des stratégies construites par les candidats dans leur activité de résolution des dilemmes qu'il est impératif de se coltiner lorsque l'on désire faire savoir son savoir-faire en l'étayant de son savoir sur le faire. Les candidats annoncent volontiers dans la conclusion de leur dossier que ce travail d'introspection professionnelle a développé leur compétence à questionner leur agir en cours d'activité et qu'ils ont l'impression que leurs décisions d'action réfèrent de moins en moins à des réflexes, des instincts ou des croyances, mais s'adosse de plus en plus à des choix réalisés en toute connaissance de cause. Cette observation naturellement très valorisante pour les accompagnateurs qui côtoient les candidats tout au long de la préparation de leur dossier focalise le regard sur les capacités des candidats à poursuivre leur développement tout au long de leur parcours professionnel à venir et tend à minimiser l'importance de la performance actuelle. L'articulation entre l'évaluation pronostique réalisée par un membre d'un jury VAE (quel enseignant deviendra ce candidat dans 5 ans ?) et l'évaluation sommative (qu'est-ce que ce candidat est-il aujourd'hui capable de réaliser ?) est ainsi appréhendée au travers de notre témoignage.

Sans présenter les résultats d'une recherche structurée, la singularité de la situation que nous vivons nous est apparue porteuse d'intérêts transversaux pour l'ensemble des acteurs de la VAE et notamment pour les formateurs des accompagnateurs et des membres des jurys. Au-delà des critères univoques et spécifiques définis par des niveaux d'atteinte de la capacité à mobiliser les compétences déclinées dans le référentiel de compétences professionnelles de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, nous postulons que notre intervention offrira un regard original sur l'activité d'évaluation des acquis de l'expérience des candidats avant qu'ils n'entrent en formation à l'un des métiers de l'enseignement.

¹¹² « Les invariants opératoires constituent la partie la plus proprement cognitive du schème, puisqu'ils consistent dans les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter ». (Vergnaud, G., 1996, p.285)

Bibliographie

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris. PUF
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Contribution 7

Le projet « VAE, trois lettres qui valorisent tous » à destination du réfugié : Conception et analyse d'une innovation pédagogique dans la procédure de reconnaissance des acquis de l'expérience

Françoise de Viron* & Amandine Bernal Gonzalez**

*Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Belgique

**Université catholique de Louvain, GIRSEF/RIFA Recherche interdisciplinaire en formation d'adultes, Belgique

Mots-clés : les changements à l'université, innovation pédagogique, évolution de la VAE

Dans un environnement en perpétuelle évolution, un des défis majeurs auxquels sont confrontées les organisations concerne l'adaptation au changement. Les institutions éducatives n'échappent pas à ces transformations. Conjointement, une nécessité d'innovation et d'amélioration d'accès à l'enseignement supérieur s'érige sous l'impulsion des prescrits européens qui, depuis les années 2000, nourrissent une réflexion allant dans le sens d'une plus grande diversité du public apprenant. Incidemment, cela fait quelques années que le paysage de l'enseignement supérieur compose un terrain de recherche propice à la compréhension du changement organisationnel (Vas et Lejeune, 2008).

L'institution universitaire est donc amenée à développer sa « fonction sociale », celle qui favorise le débat et les initiatives concernant les enjeux culturels et sociétaux et participe à la démocratie de la formation et de la connaissance. En Belgique francophone, la voie des procédures de valorisation des acquis de l'expérience (VAE) s'inscrit dans ce souhait d'ouverture et permet aux adultes ayant au moins cinq années d'expérience professionnelle d'entamer des études en lien avec celle-ci. En 2013, le décret « Paysage de l'enseignement supérieur » réaffirme l'intérêt d'un processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis de l'expérience et en régit ses conditions, notamment en prévoyant l'accompagnement du candidat (Hanssens & Santy, 2014).

En outre, cette procédure implique un renversement du rapport au savoir en considérant les expériences personnelles et professionnelles comme des sources de connaissances aussi pertinentes que celles délivrées par le monde académique (Lenoir, 2002). Pour l'université, cette reconnaissance de lieux et de modalités d'apprentissages extra muros implique de redéfinir ses frontières par un décroisement de sa politique d'accès, mais aussi de revoir ses modes de pensées et d'actions (de Viron et al, 2010 ; Peters et al, 2010). Du côté des bénéficiaires qui souhaitent reprendre des études, à la clé de cette procédure VAE, un important sésame leur est offert.

Néanmoins, malgré la conscientisation des politiques internationales autour de la démocratisation de l'enseignement, de la protection des différences culturelles ou du renforcement de la législation antidiscriminatoire, il reste difficile pour certains publics d'atteindre l'enseignement supérieur, c'est en

particulier le cas des personnes réfugiées.

Le public des réfugiés représentent actuellement moins d'1% des étudiants de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie Bruxelles. La question des « preuves » à fournir attestant d'un parcours scolaire, notamment, par la remise de documents officiels, constitue un obstacle majeur du côté des candidats, tandis que le traitement, l'analyse la vérification de ces dossiers est chronophage pour les personnes de l'administration. Or, si les cinq universités francophones de Belgique ont mis en place des procédures permettant d'« assouplir » le système d'admission « classique », aucune solution durable n'existe dans le cas de la procédure d'admission par VAE.

Sur ce terrain, il apparaît nécessaire d'innover pour pallier cette situation et de trouver des alternatives pérennes. Par ailleurs, cette préoccupation européenne était déjà révélée, il y a vingt ans, dans la Convention de Lisbonne (1997, article VII) qui appelait ses pays membres à s'organiser en prenant des mesures conformes à chaque système éducatif afin de mettre en place des procédures qui permettent d'évaluer les réfugiés, personnes déplacées ou assimilées aux réfugiés, dans le cadre notamment d'un accès à l'enseignement supérieur alors que les documents attestant d'un parcours antérieur scolaire ou professionnel ne peuvent être fournis.

Dans le cadre d'un appel à projet du Fond d'Innovation Pour Adultes (FIPA), nous avons proposé que la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve contribue à l'essor de la VAE en déposant un projet qui prend en compte les difficultés rencontrées par les étudiants réfugiés dans l'incapacité de fournir des preuves d'activités scolaires ou professionnelles via des diplômes ou des contrats de travail.

En outre, cette innovation se nourrit de ce qui a déjà été mis en place tout en s'adaptant à la situation mentionnée dans le but d'être plus accessible à l'ensemble des individus concernés et en répondant davantage à leurs attentes (Akrich, Callon & Latour, 2006). En effet, sur base de projets européens existants (notamment, *Migrapass* et *VINCE* « Validation for New Citizens in Europe »), nous visons à développer un outil qui a pour objectif la formalisation de compétences formelles, informelles, non-formelles. En termes d'effets attendus, ceci participerait donc à donner aux étudiants réfugiés, qui ont les compétences requises mais qui ne peuvent pas le prouver administrativement, des chances d'émancipation sociale égale en leur permettant l'entrée aux études supérieures. Par conséquent, le cadre des procédures VAE se verrait ainsi « adapté » par l'apport d'un outil, en parallèle nous proposons que les conseillers en charge de la VAE soient formés à identifier les besoins en lien avec la problématique migratoire afin, entre autres, de mieux accompagner le candidat réfugié dans la mise en exergue de toutes ses compétences acquises pendant son parcours personnel et professionnel.

L'objectif de notre communication est double d'une part, en mobilisant les cadres théoriques de l'ingénierie de formation, nous rendrons compte de notre projet innovant dans le champ de l'éducation et de formation par la VAE : son contexte d'émergence, les besoins des bénéficiaires réfugiés, l'accompagnement, etc. D'autre part, nous proposerons une analyse de cette innovation en envisageant l'impact de ce changement sur la procédure de reconnaissance des compétences issues de l'expérience personnelle et professionnelle à l'université.

Au niveau méthodologique, nous nous inscrivons dans le courant qualitatif de la recherche-action. A la fois chercheur et agent de changement, notre rôle complexe s'inscrit dans un processus où la théorie émerge de la pratique tout en permettant de comprendre et d'agir sur les problèmes rencontrés sur ce terrain. En d'autres mots, c'est par l'action que se sont générées des connaissances scientifiques utiles pour traduire puis changer la réalité sociale des individus et des systèmes (Roy & Prévost, 2013).

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). Sociologie de la traduction. Textes fondateurs. Paris : Presses des mines. En ligne : <http://www.pressesdesmines.com/media/extrait/SocioTradExtr.pdf>, consulté le 8 septembre 2017.
- De Viron, F. & Grzyb, A. (2010). Elaboration d'un processus de référentialisation dans une démarche de VAE universitaire. *Transformations*, 2010/4, pp. 99-119.
- Hanssens, K. & Santy, A.-F. (2014). La valorisation des acquis de l'expérience, un nouveau défi pour les jurys universitaires. *Réseau*, 84, pp.1-4.
- Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle approche pour l'université. *Connexions*, 78, 91-108.
- Peters, S., Mahieu, C., Salmon, A., de Viron, F., & Faulx, D. (2010). Recognition and validation of non-formal and informal learning in French-speaking Belgium. Discourse and practices. *Lifelong Learning in Education*, 15(2), 119-128.
- Roy, M. & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion in *La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. De la tradition à l'originalité*, 32(2), pp. 129-151. En ligne : [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(2\)/32-2-roy-prevost.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/32-2-roy-prevost.pdf), consulté le 8 septembre 2017.

Liste des participants du colloque

Nom	Prénom	Institution	Pays	E-mail
Abdo	Gabriel	Université Saint-Joseph de Beyrouth	Liban	gabriel.abdo@usj.edu.lb
Abuhab Valente	Gabriela	Université de São Paulo et Université Lumière Lyon 2	Brésil	gabriela.abuhab.valente@gmail.com
Afif	Amina	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	aminath.afif@men.lu
Ahmadi	Niluphar	Université de Rennes 2	France	niluphar.synlab@gmail.com
Aldon	Gilles	Institut français de l'éducation et École normale supérieure Lyon	France	gilles.aldon@ens-lyon.fr
Allabaki	P. Dominique	Université La Sagesse	Liban	dominique.labaki@uls.edu.lb
Alves	Palmira	Université du Minho	Portugal	palves@ie.uminho.pt
Ambroise	Corinne	Université Clermont Auvergne	France	coambroise@cegetel.net
Andreu	Sandra	Ministère de l'éducation nationale - DEPP	France	sandra.andreu@education.gouv.fr
Antille	François	Espace Entreprise - Centre de formation professionnelle à la pratique commerciale Genève	Suisse	francois.antille@edu.ge.ch
Antille	Marine	Université de Lausanne	Suisse	marine.antille@unil.ch
Atechian	Talar	Université Antonine	Liban	talar.atechian@ua.edu.lb
Aubert	Élise	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	elise.aubert@men.lu
Aussel	Lucie	Université Toulouse Jean Jaurès	France	lucie.aussel@gmail.com
Aw	Alhassane	Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France	France	aaw@cci-paris-idf.fr
Azoury	Patricia	Université Libanaise	Liban	piaabboud@hotmail.com
Babori	Abdelghani	Université de Lille 3 et Université de Hassan 1	Maroc	abdelghani.babori@gmail.com
Baghdadi Adra	Bouchra	Association nationale des enseignants de français au Liban	Liban	bbagdadiadra@hotmail.com
Balliet	Christine	Université de Lorraine	France	christine.balliet@univ-lorraine.fr
Barras	Hervé	Haute école pédagogique du Valais	Suisse	Herve.Barras@hepvs.ch
Barthe	Mathilde	Université de Lorraine	France	mathilde.barthe@univ-lorraine.fr
Basteyns	Amélie	Université de Liège	Belgique	abasteyns@uliege.be
Baudson	Tanja Gabriele	Université du Luxembourg	Luxembourg	tanja.baudson@uni.lu
Baum	Joa	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	joa.baum@men.lu
Baume Boillat	Noémie	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	noemie.baume@hepl.ch

Baye	Ariane	Université de Liège	Belgique	ariane.baye@ulg.ac.be
Beauchamp	Marie	Université de Sherbrooke	Canada	marie.beauchamp@usherbrooke.ca
Beausoleil	Hugo	Université de Montréal	Canada	h.beausoleil@umontreal.ca
Bedin	Véronique	Université Toulouse Jean Jaurès	France	bedin@univ-tlse2.fr
Begin	Marianne	Université de Lorraine	France	marianne.begin@univ-lorraine.fr
Beillet	Marie	Université d'Artois	France	marie.beillet@gmail.com
Belaouad	Said	Université Hassan II de Casablanca	Maroc	belaouad.s@gmail.com
Béland	Sébastien	Université de Montréal	Canada	sebastien.beland@umontreal.ca
Bernal Gonzalez	Amandine	Université catholique de Louvain	Belgique	amandine.bernal@uclouvain.be
Beroud	Jean Yves	Aix-Marseille Université	France	beroud.jeanyves@gmail.com
Bertho	Benjamin	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	benjamin.bertho@hepl.ch
Besençon	Pierre-Alain	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	pierre-alain.besencon@hepl.ch
Bétrancourt	Mireille	Université de Genève	Suisse	Mireille.Betrancourt@unige.ch
Bettencourt	Maria Beatriz	Fundação Cesgranrio	Brésil	beatrizbettencourt@yahoo.com
Bichel	Patrick	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	patrick.bichel@men.lu
Blanvillain	Christian	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	blanvillain@gmail.com
Blondeau	Marc	Université catholique de Louvain et Haute école Galilée	Belgique	marc.blondeau@uclouvain.be
Boéchat-Heer	Stéphanie	Haute école pédagogique BEJUNE	Suisse	Stephanie.boechat-heer@hep-bejune.ch
Bonniol	Jean-Jacques	Cabinet JJ Bonniol	France	cabinetbonniol@orange.fr
Bonniol	Vincent	Aix-Marseille Université	France	vincent.bonniol@univ-amu.fr
Bothy	Eric	Haute école Galilée	Belgique	eric.bothy@galilee.be
Bournaud	Isabelle	Université Paris-Sud	France	isabelle.bournaud@u-psud.fr
Boussaada	Hallouma	Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue Tunis	Tunisie	boussadahallouma@yahoo.fr
Bouzar	Fatiha	Université de Lorraine	France	fatihaez.bouzar@gmail.com
Bouzenada Sottas	Céline	Haute école pédagogique de Fribourg	Suisse	bouzenadac@edufr.ch
Bouzoubaa	Hind	Université Hassan II de Casablanca	Maroc	hbouzoubaa@yahoo.fr
Buard	Karine	Institut d'enseignement supérieur et de recherche handicap et besoins éducatifs particuliers	France	buard.karine@gmail.com
Bünzli	Luc-Olivier	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	luc-olivier.bunzli@hepl.ch
Burton	Réginald	Université du Luxembourg	Luxembourg	reginald.burton@uni.lu
Busana	Gilbert	Université du Luxembourg	Luxembourg	gilbert.busana@uni.lu

Calone	Anthony	Université de Liège	Belgique	calone.anthony@gmail.com
Cardoso-Leite	Pedro	Université du Luxembourg	Luxembourg	pedro.cardosoleite@uni.lu
Carosin	Emilie	Université de Mons	Belgique	emilie.carosin@umons.ac.be
Carrupt	Romaine	Haute école pédagogique du Valais	Suisse	Romaine.Carrupt@hepvs.ch
Casanova	Dominique	Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France	France	dcasanova@cci-paris-idf.fr
Cavaco	Carmen	Université de Lisbonne	Portugal	carmen@ie.ulisboa.pt
Chemsî	Ghizlane	Université Hassan II de Casablanca	Maroc	g.chemsi@gmail.com
Cherrier	Sophie	Université de la Nouvelle-Calédonie	France	sophie.cherrier@univ-nc.nc
Chochard	Yves	Université du Québec à Montréal	Canada	chochard.yves@uqam.ca
Christe de Mello	Anne	Direction générale de l'enseignement obligatoire - Direction pédagogique	Suisse	anne.christe-de-mello@vd.ch
Cinraul	Romaine		France	
Claus	Benoît	Haute école provinciale de Hainaut Condorcet	Belgique	benoit.claus@condorcet.be
Clerc-Georgy	Anne	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	anne.clerc-georgy@hepl.ch
Cochard	Joëlle	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	joelle.cochard@vd.ch
Coen	Pierre François	Haute école pédagogique de Fribourg	Suisse	coenp@edufr.ch
Colognesi	Stéphane	Université catholique de Louvain et Haute école Léonard de Vinci	Belgique	stephane.colognesi@uclouvain.be
Cornu	Véronique	Université du Luxembourg	Luxembourg	veronique.cornu@uni.lu
Coudert	Marie-Camille	M-CO	France	mariecamille.coudert@gmail.com
Crahay	Vinciane	Université de Liège	Belgique	v.crahay@ulg.ac.be
Crausaz	Mélanie	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	melanie.crausaz@hepl.ch
Cusinay	Michèle	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	michele.cusinay@hepl.ch
Dabrion	Marlyne	Institut de formation en soins infirmiers	France	dabrion.marlyne@gmail.com
Daele	Amaury	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	amaury.daele@hepl.ch
David	Marie	Université de Bourgogne Franche Comté - Agrosup Dijon	France	marie.david2@agrosupdijon.fr
De Chambrier	Anne-Françoise	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch
De Ketele	Jean-Marie	Université catholique de Louvain et Institut catholique de Paris	Belgique	jean-marie.deketele@uclouvain.be
De Paor	Cathal	Mary Immaculate College	Irlande	cathal.depaor@mic.ul.ie
De Viron	Françoise	Université catholique de Louvain	Belgique	francoise.devirion@uclouvain.be
Debrux	Thomas	Modoperandi	Belgique	asblmodoperandi@gmail.com
Dechamboux	Lionel	Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Genève	Suisse	lionel.dechamboux@unige.ch

Delevaux	Olivier	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	olivier.delevaux@hepl.ch
Demeuse	Aurélie	Bruxelles formation	Belgique	a.demeuse@bruxellesformation.brussels
Demeuse	Marc	Université de Mons	Belgique	marc.demeuse@umons.ac.be
Demonty	Isabelle	Université de Liège	Belgique	isabelle.demonty@ulg.ac.be
Depoutot	Véronique	Université Paris-Sud	France	veronique.depoutot@u-psud.fr
Deprit	Agnès	Haute école Louvain en Hainaut et Université catholique de Louvain	Belgique	agnes.deprit@uclouvain.be
Deschênes	Marie-France	Université de Montréal	Canada	marie-france.deschenes@umontreal.ca
Detrez	Simon	Bruxelles formation	Belgique	s.detrez@bruxellesformation.brussels
Detroz	Pascal	Université de Liège	Belgique	p.detroz@ulg.ac.be
Dierendonck	Christophe	Université du Luxembourg	Luxembourg	christophe.dierendonck@uni.lu
Doidinho Vicoso	Marie-Hélène	Haute école Galilée	Belgique	marie.helene.doidinho.vicoso@galilee.be
Dondeyne	Stephanie	Haute école Galilée	Belgique	stephanie.dondeyne@galilee.be
Doublet	Sophie	Université du Luxembourg	Luxembourg	sophie.doublet@uni.lu
Droyer	Nathalie	Université de Bourgogne Franche Comté - Agrosup Dijon	France	nathalie.droyer@agrosupdijon.fr
Dubet	François	Université de Bordeaux	France	francois.dubet@u-bordeaux.fr
Duchateau	Dominique	Université de Liège	Belgique	d.duchateau@ulg.ac.be
Duprez	Jessica	Haute école Léonard de Vinci	Belgique	jessica.duprez@vinci.be
Duquette	Catherine	Université du Québec à Chicoutimi	Canada	catherine_duquette@uqac.ca
Duroisin	Natacha	Université de Mons	Belgique	Natacha.duroisin@umons.ac.be
Duykaerts	Caty	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur	Belgique	caty.duykaerts@aeqes.be
Eid	Cynthia	IGS	France	eidcynthia@yahoo.fr
El Hage	Fadi	Université Saint-Joseph de Beyrouth	Liban	fadi.el-hage@usj.edu.lb
Evangelakou	Panagiota	Université de Patras	Grèce	penny-lfpr@hotmail.com
Fagnant	Annick	Université de Liège	Belgique	afagnant@ulg.ac.be
Faidit	Claire	Université Clermont Auvergne	France	claire.faidit@uca.fr
Fauré	Laurent	École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole et Université Toulouse Jean Jaurès	France	laurent.faure@educagri.fr
Favre	Patrick	Espace Entreprise - Centre de formation professionnelle à la pratique commerciale Genève	Suisse	patrick.favre@edu.ge.ch
Federinov	Julien	Haute école Léonard de Vinci	Belgique	julien.federinov@vinci.be
Ferrari	Romina	Institut de recherche et de documentation pédagogique	Suisse	romina.ferrari@irdp.ch

Fezzaa Ghriss	Najoua	Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue Tunis	Tunisie	najoua.ghriss@gmail.com
Fiorucci	Andrea	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	fiorucciandrea@gmail.com
Fischbach	Antoine	Université du Luxembourg	Luxembourg	antoine.fischbach@uni.lu
Fischer	Line	Université de Namur	Belgique	line.fischer@unamur.be
Fossetti	Sandro	Haute école spécialisée de Suisse occidentale et Haute école de santé Fribourg	Suisse	Sandro.Fossetti@hefr.ch
Frachon	Pierre	Haute école spécialisée de Suisse occidentale et Haute école de santé Fribourg	Suisse	Pierre.Frachon@hefr.ch
François	Nathalie	Université de Liège	Belgique	n.francois@ulg.ac.be
Gamo	Sylvie	Université du Luxembourg	Luxembourg	sylvie.gamo@uni.lu
Gardiès	Cécile	École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole et Université Toulouse Jean Jaurès	France	cecile.gardies@educagri.fr
Gentizon	Jenny	Centre hospitalier universitaire vaudois	Suisse	jenny.gentizon@chuv.ch
Georges	Sébastien	Centre international d'études pédagogiques	France	georges@ciep.fr
Georlette	Anita	Université catholique de Louvain	Belgique	a.georlette@gmail.com
Gerard	François-Marie		Belgique	fmg@fmgerard.be
Giacomelli	Anne	Secrétariat général de l'enseignement catholique	Belgique	anne.giacomelli@segec.be
Giauque	Nadine	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	nadine.giauque@hepl.ch
Gilles	Jean-Luc	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	jean-luc.gilles@hepl.ch
Goasdoué	Rémi	Université Paris Descartes	France	remi.goasdoue@parisdescartes.fr
Gouzien-Desbiens	Agnès	Université Charles de Gaulle Lille 3	France	agnes.desbiens@univ-lille3.fr
Grapin	Nadine	Université Paris-Est Créteil	France	nadine.grapin@u-pec.fr
Greisen	Max	Université du Luxembourg	Luxembourg	max.greisen@uni.lu
Gremion	Christophe	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle	Suisse	christophe.gremion@lffp.swiss
Grugeon-Allys	Brigitte	Université Paris-Est Créteil	France	brigitte.grugeon-allys@u-pec.fr
Grzyb	Anne	Université catholique de Louvain	Belgique	anne.grzyb@uclouvain.be
Hadji	Charles	Université Grenoble Alpes	France	charles.hadji@orange.fr
Hamelrijckx	Marc	Haute école Francisco Ferrer	Belgique	marc.hamelrijckx@he-ferrer.eu
Hanin	Vanessa	Université catholique de Louvain	Belgique	vanessa.hanin@uclouvain.be
Haroun	Zineb	Université les frères Mentouri Constantine 1	Algérie	magister50@gmail.com

Hauchard	Patrice	Lycée Albert de Mun-Paris et Université de Lorraine	France	phauchard@albertdemun.net
Haute couverture	Jean-Charles	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	jean-charles.hautecouverture@men.lu
Henzi	Pascal	HR-Itinera	Suisse	pascal.henzi@itinera-group.com
Hiebel	Michel	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	michel.hiebel@men.lu
Hindryckx	Marie-Noëlle	Université de Liège	Belgique	mn.hindryckx@uliege.be
Hornung	Caroline	Université du Luxembourg	Luxembourg	caroline.hornung@ext.uni.lu
Horoks	Julie	Université Paris Diderot	France	jhoroks@gmail.com
Hubert	Sylviane	Université de Liège	Belgique	Sylviane.Hubert@uliege.be
Huez	Julitte	Institut national polytechnique de Toulouse	France	julitte.huez@ensiacet.fr
Hugonnard-Roche	Alice	Bruxelles formation	Belgique	a.hugonnard-roche@bruxellesformation.brussels
Hugonnier	Bernard	Institut catholique de Paris	France	hugonnierb@gmail.com
Issaieva	Elisabeth	Université des Antilles et CRREF & ESPE de Guadeloupe	France	elisabeth.issaieva@espe-guadeloupe.fr
Jacobs	Dirk	Université libre de Bruxelles	Belgique	Dirk.Jacobs@ulb.ac.be
Janssens	Pascale	Université du Luxembourg	Luxembourg	Pascale.janssens@uni.lu
Jeanrenaud	Luc	Centre hospitalier universitaire vaudois	Suisse	luc.jeanrenaud@chuv.ch
Jenni	Philippe	Université de Genève	Suisse	Philippe.Jenni@unige.ch
Joseph Theodore	Muriel	Académie de Guadeloupe	France	muriel-joseph-theodore@hotmail.fr
Juda	Natacha	Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue Genève	Suisse	natacha.juda@etat.ge.ch
Kappeler	Gabriel	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	gabriel.kappeler@hepl.ch
Kerger	Sylvie	Université du Luxembourg	Luxembourg	sylvie.kerger@uni.lu
Khyati	Abderrahim	Université Hassan II de Casablanca	Maroc	khyatiabderrahim@yahoo.fr
Koenig	Vincent	Université du Luxembourg	Luxembourg	vincent.koenig@uni.lu
Kreis	Yves	Université du Luxembourg	Luxembourg	yves.kreis@uni.lu
Labalue	Fabienne	Haute école Léonard de Vinci	Belgique	fabienne.labalue@vinci.be
Labeuu	Marc	Université catholique de Louvain et Haute école Galilée	Belgique	marc.labeuu@galilee.be
Lafont	Pascal	Université Paris-Est Créteil	France	pascal.lafont@u-pec.fr
Lafontaine	Dominique	Université de Liège	Belgique	dlafontaine@ulg.ac.be
Lahaye	Willy	Université de Mons-Hainaut	Belgique	willy.lahaye@umons.ac.be
Lallemant	Carine	Université du Luxembourg	Luxembourg	carine.lallemant@uni.lu

Lambert	Isabelle	Haute école Robert Schuman et Université de Liège	Belgique	i.lambert@ulg.ac.be
Lamy	Christian	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	christian.lamy@men.lu
Lanotte	Anne-France	Université de Liège	Belgique	af.lanotte@ulg.ac.be
Larouche	Catherine	Université du Québec à Chicoutimi	Canada	catherine_larouche@uqac.ca
Lecocq	Gilles	Université Picardie Jules Verne	France	g.lecocq@ileps.fr
Leduc	Diane	Université du Québec à Montréal	Canada	leduc.diane@uqam.ca
Lepage	Isabelle	Université du Québec à Montréal	Canada	Lepage.isabelle.3@courrier.uqam.ca
Leroux	Julie Lyne	Université de Sherbrooke	Canada	julie.lyne.leroux@USherbrooke.ca
Levy	Jessica	Université du Luxembourg	Luxembourg	jessica.levy@uni.lu
Linder	Philippe	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	philippe.linder@vd.ch
Lisimberti	Cristina	Université catholique du Sacré Cœur	Italie	cristina.lisimberti@unicatt.it
Lison	Christelle	Université de Sherbrooke	Canada	christelle.lison@usherbrooke.ca
Lokango Mobela	Guy	Université de Mons	Belgique	guy_loka@yahoo.fr
López Matthey-Doret	Celsa	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	celsa.lopez-matthey-doret@vd.ch
Luisoni	Marc	Haute école pédagogique de Fribourg	Suisse	luisonim@edufr.ch
Luxembourger	Christophe	Université de Lorraine	France	christophe.luxembourger@univ-lorraine.fr
Machado	Eusébio André	Université Portucalense	Portugal	eacm.estp@gmail.com
Maes	Olivier	Haute école Louvain en Hainaut et Université catholique de Louvain	Belgique	olivier.maes@uclouvain.be
Magnin	Bertrand	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	bertrand.magnin@vd.ch
Mahlaoui	Samira	Centre d'études et de recherches sur les qualifications	France	samira.mahlaoui@cereq.fr
Maire Sardi	Béatrice	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	beatrice.maire-sardi@hepl.ch
Maistrello	Sandra	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	sandra.maistrello@vd.ch
Manga	Chantal	Université catholique de Louvain	Belgique	chantal.manga@uclouvain.be
Marcel	Jean-François	Université Toulouse Jean Jaurès	France	jean-francois.marcel@univ-tlse2.fr
Marique	Pierre-Xavier	Université de Liège	Belgique	pxmarique@ulg.ac.be
Martin	Daniel	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	daniel.martin@hepl.ch
Martin	Serge	Direction générale de l'enseignement obligatoire	Suisse	serge.martin@vd.ch
Martini	Sophie	Université du Luxembourg	Luxembourg	sophie.martini@uni.lu
Masson	Steve	Université du Québec à Montréal	Canada	masson.steve@uqam.ca
Massouh	Claude	Université Saint-Joseph de Beyrouth	Liban	claudemassouh100@gmail.com
Mawad	Rima	Université Saint-Joseph de Beyrouth	Liban	rima.moawad@usj.edu.lb

Meia	Jean-Steve	Haute école Pédagogique BEJUNE	Suisse	jean-steve.meia@hep-bejune.ch
Mercier-Brunel	Yann	Université d'Orléans	France	yann.mercier-brunel@univ-orleans.fr
Mertens	Cynthia	Institut Sainte-Marie Châtelineau	Belgique	mertens.cynthia@ismchatelineau.org
Meyer	Samantha	Université de Lille	France	Samantha.Meyer@chru-lille.fr
Meyers	Christian	Université du Luxembourg	Luxembourg	christian.meyers@uni.lu
Michaud	Christian	Laboratoire sur les vulnérabilités et l'innovation dans le sport	France	christian.michaud@univ-lyon1.fr
Michaud	Nathalie	Université du Québec à Montréal	Canada	michaud.n@uqam.ca
Michel	Aurore	Université de Liège	Belgique	aurore.michel@ulg.ac.be
Michels	Tom	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	thomas.michels@men.lu
Miel	Yannick	Lafayette Associés et Conservatoire national des arts et métiers	France	ymiel.pro@gmail.com
Milmeister	Marianne	Université du Luxembourg	Luxembourg	marianne.milmeister@uni.lu
Milmeister	Paul	Université du Luxembourg	Luxembourg	paul.milmeister@uni.lu
Moesta ep Thomias	Kathy	Académie de Guadeloupe	France	kthomias@ac-guadeloupe.fr
Monnard	Isabelle	Haute école pédagogique de Fribourg	Suisse	monnardi@edufri.ch
Monney	Nicole	Université du Québec à Chicoutimi	Canada	nicole1.monney@uqac.ca
Monod-Ansaldi	Réjane	École normale supérieure de Lyon	France	rejane.monod-ansaldi@ens-lyon.fr
Mons	Nathalie	Université de Cergy-Pontoise et Conseil national d'évaluation du système scolaire	France	nmons@wanadoo.fr
Monseur	Christian	Université de Liège	Belgique	cmonseur@uliege.be
Montalbetti	Katia	Université catholique du Sacré Cœur	Italie	katia.montalbetti@unicatt.it
Moraes	Tauana	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	tauana.moraes@hepl.ch
Mottier Lopez	Lucie	Université de Genève	Suisse	Lucie.Mottier@unige.ch
Moumoulidou	Maria	Université Démocrite de Thrace	Grèce	mmou62@otenet.gr
Muller	Claire	Université du Luxembourg	Luxembourg	claire.muller@uni.lu
Muser	Cyril	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	cyril.muser@vd.ch
Nachabe	Farah	Université de Balamand	Liban	farahnachabe@hotmail.com
Nidegger	Christian	Service de la recherche en éducation Genève	Suisse	christian.nidegger@etat.ge.ch
Noël	Stéphanie	Université de Liège	Belgique	snoel@ulg.ac.be
Olivet	Mireille	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	mireille.olivet@vd.ch
Padiglia	Sheila	Haute école pédagogique BEJUNE	Suisse	sheila.padiglia@hep-bejune.ch
Pamm Wakley	Véronique	Service formation et développement Genève	Suisse	Veronique.Pamm-Wakley@edu.ge.ch

Panier	Christophe	Haute école Francisco Ferrer	Belgique	christophe.panier@he-ferrer.eu
Pariat	Marcel	Université Paris-Est Créteil	France	pariat@u-pec.fr
Pasquini	Raphaël	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	raphael.pasquini@hepl.ch
Paul	Alexandra	Université catholique de Louvain et Haute école Galilée	Belgique	alexandra.paul@galilee.be
Péré	Maxime	Université du Luxembourg	Luxembourg	maxime.pere@uni.lu
Perret	Cathy	Université de Bourgogne	France	cathy.perret@u-bourgogne.fr
Petrella-Vanderberken	Annick	Université de Liège	Belgique	annick.petrella@cecp.be
Peyre	Agathe	Consultante et formatrice au développement durable indépendante	France	agathe.peyre@gmail.com
Pillonel	Marlyse	Haute école spécialisée de Suisse occidentale	Suisse	marlyse.pillonel@hefr.ch
Pirard	Florence	Université de Liège	Belgique	florence.pirard@ulg.ac.be
Piret	Anne	Haute école de la Province de Namur	Belgique	anne.piret@province.namur.be
Pivon	Véronique	Institut national polytechnique de Toulouse	France	veronique.pivon@ensat.fr
Poffé	Corentin	Université de Liège	Belgique	corentin.poffe@uliege.be
Poncelet	Débora	Université du Luxembourg	Luxembourg	debora.poncelet@uni.lu
Pools	Elodie	Université de Liège	Belgique	elodie.pools@uliege.be
Progin	Laetitia	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	laetitia.progin@hepl.ch
Prosperi	Oliver	Institut de recherche et de documentation pédagogique	Suisse	oliver.prosperi@irdp.ch
Python	Isabelle	Service de l'enseignement obligatoire de langue française	Suisse	isabelle.python@fr.educanet2.ch
Radid	Mohamed	Université Hassan II de Casablanca	Maroc	mradiid@yahoo.fr
Raji	Mohammed	Université Hassan II de Casablanca	Maroc	mhedraji@gmail.com
Ramage	Marie-Joëlle	Université Paris-Sud	France	marie-joelle.ramage@u-psud.fr
Reichert	Monique	Université du Luxembourg	Luxembourg	monique.reichert@uni.lu
Renaut	Simon	Haute école provinciale de Hainaut Condorcet	Belgique	simon.renaut@condorcet.be
Reuter	Robert	Université du Luxembourg	Luxembourg	robert.reuter@uni.lu
Revaz	Sonia	Université de Genève	Suisse	sonia.revaz@unige.ch
Ricciardi Joos	Paola	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	paola.ricciardi-joos@hepl.ch
Rigo	Pierre	Université de Liège	Belgique	pierre.rigo@ulg.ac.be
Rocher	Thierry	Ministère de l'éducation nationale - DEPP	France	thierry.rocher@education.gouv.fr
Rohles	Björn	Université du Luxembourg	Luxembourg	post@rohles.net
Romainville	Marc	Université de Namur	Belgique	marc.romainville@unamur.be
Romengo	Margherita	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur	Belgique	margherita.romengo@aeqes.be

Romero Pinazo	Sophie	Aix-Marseille Université	France	sophie.pinazo@gmail.com
Roos	Eva	Service de la recherche en éducation Genève	Suisse	eva.roos@etat.ge.ch
Roth	Murielle	Institut de recherche et de documentation pédagogique	Suisse	murielle.roth@irdp.ch
Rousseau	Jean	Bruxelles formation	Belgique	j.rousseau@bruxellesformation.brussels
Roy	Martin	Université du Québec à Montréal	Canada	roy.martin.27@uqam.ca
Rumpel	Yvan	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	yvan.rumpel@vd.ch
Rywalski	Patrick	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle	Suisse	patrick.rywalski@iffp.swiss
Sá	Silvia	Haute école pédagogique du canton de Vaud	Suisse	silvia.sa@hepl.ch
Saad	Sabine	Université Saint-Esprit de Kaslik	Liban	sabine.t.saad@gmail.com
Sack	Murielle	Université catholique de Louvain	Belgique	murielle.sack@uclouvain.be
Salah	Somia	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	somia.salah@men.lu
Salcin	Alice	Decroly	Belgique	alicesalcin@gmail.com
Sanchez	Eric	Université de Fribourg	Suisse	eric.sanchez@unifr.ch
Sánchez Abchi	Verónica	Institut de recherche et de documentation pédagogique	Suisse	veronica.sanchez@irdp.ch
Sarraf	Scarlet	Université Libanaise	Liban	scarletsarraf@ul.edu.lb
Savard	Denis	Université Laval	Canada	denis.savard@fse.ulaval.ca
Sayac	Nathalie	Université Paris-Est Créteil	France	nathalie.sayac@u-pec.fr
Schiltz	Christine	Université du Luxembourg	Luxembourg	christine.schiltz@uni.lu
Schmit	Jeff	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	jeff.schmit@men.lu
Sirois	Pauline	Université Laval	Canada	pauline.sirois@fse.ulaval.ca
Sommereyns	Caroline	Haute école Léonard de Vinci	Belgique	caroline.sommereyns@vinci.be
Soussi	Anne	Service de la recherche en éducation Genève	Suisse	anne.soussi@etat.ge.ch
Stamelos	Georgios	Université de Patras	Grèce	stamelos@upatras.gr
Sylvestre	Emmanuel	Université de Lausanne	Suisse	Emmanuel.Sylvestre@unil.ch
Tapparel	Sophie	Institut de recherche et de documentation pédagogique	Suisse	sophie.tapparel@irdp.ch
Tazouti	Youssef	Université de Lorraine	France	youssef.tazouti@univ-lorraine.fr
Tessaro	Walther	Université de Genève	Suisse	Walther.Tessaro@unige.ch
Tinnes-Vigne	Mélanie	Université du Luxembourg	Luxembourg	melanie.tinnes-vigne@uni.lu
Toczek	Marie-Christine	Université Clermont Auvergne	France	m-christine.toczek_capelle@uca.fr
Tominska	Edyta	Université de Genève	Suisse	edyta.tominska@unige.ch
Tonus	Céline	Université de Liège	Belgique	ctonus@ulg.ac.be

Tremblay	Philippe	Université Laval	Canada	philippe.tremblay@fse.ulaval.ca
Truffer Moreau	Isabelle	Haute école pédagogique du Valais	Suisse	isabelle.truffer@hepv.ch
Ugen	Sonja	Université du Luxembourg	Luxembourg	sonja.ugen@uni.lu
Van Lint-Muguerza	Sylvie	Centre de rééducation socio-professionnelle de l'Est, Université libre de Bruxelles et Haute école Galilée	Belgique	smuguerz@ulb.ac.be
Van Nieuwenhoven	Catherine	Université catholique de Louvain et Haute école Galilée	Belgique	catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be
Vanbesien	Valérie	Bruxelles formation	Belgique	v.vanbesien@bruxellesformation.brussels
Vanmeerhaeghe	Sophie	Université libre de Bruxelles	Belgique	svmeerha@ulb.ac.be
Vanwinkel	Arlette	Haute école Francisco Ferrer	Belgique	arlette.vanwinkel@he-ferrer.eu
Verbruggen	Isabelle	Bruxelles formation	Belgique	i.verbruggen@bruxellesformation.brussels
Verwaerde	Anne	Université catholique de Louvain	Belgique	anne.verwaerde@uclouvain.be
Vigneul	Anne	Haute école Francisco Ferrer	Belgique	anne.vigneul@he-ferrer.eu
Vilette	Bruno	Université de Lille	France	bruno.vilette@univ-lille3.fr
Villányi	Denise	Université du Luxembourg	Luxembourg	denise.villanyi@uni.lu
Vincent	François	Université du Québec en Outaouais	Canada	francois.vincent@uqo.ca
Vlassis	Joëlle	Université du Luxembourg	Luxembourg	joelle.vlassis@uni.lu
Wattiez	Rudi	Haute école Léonard de Vinci	Belgique	rudi.wattiez@vinci.be
Weber	Geneviève	Université catholique de Louvain	Belgique	genevieve.weber@uclouvain.be
Weber	Marc	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	Luxembourg	marc.weber2@men.lu
Weimer	Veronique	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Suisse	veronique.weimer@vd.ch
Weis	Christiane	Université du Luxembourg	Luxembourg	christiane.weis@uni.lu
Weiss	Laura	Université de Genève	Suisse	laura.weiss@unige.ch
Wentzel	Bernard	Institut de recherche et de documentation pédagogique	Suisse	bernard.wentzel@irdp.ch
Yazigi	Antoine	Level5 s.a.r.l	Liban	antoine.yazigi@gmail.com
Yerly	Gonzague	Université de Fribourg et Haute école pédagogique de Fribourg	Suisse	gonzague.yerly@unifr.ch
Younès	Nathalie	Université Clermont Auvergne	France	nathalie.younes@uca.fr
Zakaria	Michel	Université Libanaise	Liban	michel_zakaria@yahoo.fr
Zakaria	Norma	Université Saint-Esprit de Kaslik	Liban	zakarianorma@gmail.com
Zappella	David	Haute école pédagogique BEJUNE	Suisse	david.zappella@hep-bejune.ch
Zilberberg	Emmanuel	ESCP Europe	France	ezilberberg@escpeurope.eu
Zuanon	Eveline	Haute école Louvain en Hainaut	Belgique	zuanone@helha.be

Index des auteurs

Abuhab Valente Gabriela, 258
Afif Amina, 364
Agudelo Weimar, 313
Ahmadi Niluphar, 536
Aldon Gilles, 525
Ambroise Corinne, 434
Antille François, 316
Antille Marine, 479
Aubert-Lotarski Angeline, 105
Auquière Amélie, 188
Aussel Lucie, 37, 516, 532
Aw Alhassane, 278, 373
Babori Abdelghani, 347
Balliet Christine, 179
Barras Hervé, 177, 184, 321, 513
Barroso da Costa Carla, 497
Barthe Mathilde, 181
Baudson Tanja Gabriele, 298
Baye Ariane, 192, 219
Beauchamp Marie, 540
Beausoleil Hugo, 410
Bédard Johanne, 538
Bedin Véronique, 532
Begin Marianne, 177, 183
Beillet Marie, 228
Béland Sébastien, 65, 66, 497, 538
Bernal Gonzalez Amandine, 216, 563
Beroud Jean Yves, 124
Besançon Maud, 536
Besençon Pierre-Alain, 561
Bessette Lise, 114
Bétrancourt Mireille, 17
Bettencourt Maria Beatriz, 161
Bichel Patrick, 212
Blanvillain Christian, 310
Blondeau Marc, 474
Boéchat-Heer Stéphanie, 334, 344
Boies Tessa, 398
Bonnet Pierre, 341
Bothy Eric, 520
Bouche Laurence, 50
Boumahaza Mohamed, 436
Bournaud Isabelle, 195, 221
Bourras Mariam, 278
Boussaada Hallouma, 75
Bouvy Christine, 197
Bouzar Fatiha, 144
Bouzenada Sottas Céline, 349
Bouzoubaa Hind, 436
Boyer Michel, 517
Brunner Martin, 129
Brunot Sophie, 434
Buard Karine, 149
Busana Gilbert, 352, 371
Cadet Jean-Paul, 251
Calone Anthony, 262
Cardoso Leite Pedro, 14
Carosin Emilie, 443
Carrupt Romaine, 321
Casanova Dominique, 278, 373
Cavaco Carmen, 545, 546
Chems Ghizlane, 417
Cherrier Sophie, 430
Chevrier Béatrice, 46
Chochard Yves, 45, 46
Claus Benoit, 450
Clerc-Georgy Anne, 52, 56, 60
Coen Pierre-François, 301, 349
Colognesi Stéphane, 520, 534
Cornu Véronique, 354
Corriveau Lise, 517
Crahay Vinciane, 341
Criquet Aristide, 525
Daele Amaury, 163
David Marie, 302
De Chambrier Anne-Françoise, 188
De Ketele Jean-Marie, 34, 401
De Paor Cathal, 548
De Pietro Jean-François, 468
De Viron Françoise, 563
Debrux Thomas, 119, 212
Dechamboux Lionel, 530
Defaweux Valérie, 341
Demeuse Marc, 23, 278, 373, 437
Demonty Isabelle, 457
Depoutot Véronique, 221
Deprit Agnès, 216
Dernier Adrienne, 341
Deschênes Marie-France, 413
Desrochers Marie-Ève, 330

Detroz Pascal, 301
 Dierendonck Christophe, 188, 190, 192, 438
 Dionne Éric, 497
 Droyer Nathalie, 302
 Dubet François, 12
 Duquette Catherine, 453
 Duroisin Natacha, 422, 427, 437
 Dutrieue Brigitte, 210
 Duykaerts Caty, 105
 El Hage Fadi, 407
 Elatlassi Mohamed, 436
 Evangelakou Panagiota, 151
 Fagnant Annick, 188, 455, 457
 Faidit Claire, 522
 Fassi-Fihri Hicham, 347
 Fauré Laurent, 319
 Favre Patrick, 316
 Ferrari Romina, 41
 Fezzaa Ghriss Najoua, 388
 Fischbach Antoine, 129, 276, 352, 354, 356
 Fontaine Sylvie, 398, 453
 Fossetti Sandro, 513
 Frachon Pierre, 513
 François Nathalie, 219, 405
 Gagnon-Bischoff Sarah, 291
 Gallant Serge, 46
 Gallezot Magali, 195
 Gamo Sylvie, 129, 276
 Gardiès Cécile, 319
 Gentizon Jenny, 46
 Georgette Anita, 465
 Gerard François-Marie, 131
 Gerbaud Vincent, 230
 Giauque Nadine, 188
 Gilles Jean-Luc, 45, 48, 50
 Gosseume Valérie, 251
 Goudreau Johanne, 413
 Gouzien-Desbiens Agnès, 422, 428
 Grapin Nadine, 337, 470
 Greisen Max, 360
 Gremion Christophe, 167, 171, 343, 346
 Grenier Johanne, 497
 Grenon Vincent, 538
 Grugeon-Allys Brigitte, 305
 Grzyb Anne, 550
 Hadji Charles, 167, 176
 Hamelrijckx Marc, 403
 Hanin Vanessa, 455, 459, 465
 Haroun Zineb, 248
 Hatcher Sharon, 505

Hauchard Patrice, 265, 489
 Henry Muriel, 511
 Henzi Pascal, 48
 Hild Marie, 423
 Hindryckx Marie-Noëlle, 122
 Hoebeke Maryse, 416
 Hoffman Danielle, 276
 Hornung Caroline, 276, 360
 Horoks Julie, 472
 Huez Julitte, 230
 Hugonnier Bernard, 131, 401
 Humblet Jean-Philippe, 341
 Issaieva Elisabeth, 173
 Jacobs Dirk, 16
 Jans Véronique, 192
 Janssen Rianne, 70
 Jeanrenaud Luc, 50
 Jenni Philippe, 109
 Joseph Théodore Muriel, 173
 Juda Natacha, 313
 Kaeser Camille, 50
 Kappeler Gabriel, 52, 60
 Keller Ulrich, 129, 276
 Kerger Sylvie, 192, 438
 Khyati Abderrahim, 436
 Koenig Vincent, 352, 368
 Kraemer Charlotte, 289
 Labalue Fabienne, 216
 Lafont Pascal, 545, 559
 Lafontaine Dominique, 262
 Lahaye Willy, 186
 Lallemant Carine, 352, 368
 Lambert Isabelle, 476
 Larose François, 291, 538
 Larouche Catherine, 505
 Lecocq Gilles, 265, 489
 Leduc Diane, 325, 497
 Leduc Laurent, 197
 Lenzen Benoit, 35
 Lepage Isabelle, 325
 Leroux Julie Lyne, 101, 330, 517
 Leutenegger Francia, 35
 Lévesque Mylène, 505
 Levy Jessica, 129
 Lison Christelle, 500, 508
 Luisoni Marc, 126, 253
 Luxembourger Christophe, 188
 Maes Olivier, 534
 Magis David, 70
 Mahlaoui Samira, 251

Maire Béatrice, 56
 Maître Jean-Philippe, 503
 Marcel Jean-François, 319, 516
 Marique Pierre-Xavier, 416
 Martin Daniel, 52, 56
 Martin Romain, 354, 356, 360, 362
 Martini Sophie, 296
 Masson Steve, 13
 Maurines Laurence, 195
 Mawad Rima, 99
 Meia Jean-Steve, 329
 Mengue-Topio Hursula, 427
 Mercier-Brunel Yann, 508
 Mertens Cynthia, 119
 Meunier Hélène, 112
 Meyer Samantha, 423
 Meyers Christian, 371
 Michaud Christian, 230
 Michaud Nathalie, 101, 112, 114
 Michel Aurore, 219
 Miel Yannick, 97
 Milmeister Paul, 438
 Mittmann Sina, 298
 Moesta Thomas Kathy, 173
 Monnard Isabelle, 253
 Monney Nicole, 453
 Monod Ansaldi Réjane, 525
 Mons Nathalie, 22
 Monsieur Christian, 65, 70
 Montalbetti Katia, 481
 Moraes Tauana, 163
 Mottier Lopez Lucie, 35, 316, 516, 530
 Moumoulidou Maria, 53
 Mounier Eric, 470
 Mucha Diana, 298
 Muller Claire, 362
 Mutuale Augustin, 265, 489
 Myre-Bourgault Marianne, 330
 Mysore Sidhath, 370
 Nachabe Farah, 432
 Nahed Rosette, 407
 Nidegger Christian, 336
 Nizet Isabelle, 500, 525
 Noël Stéphanie, 405
 Nolla Jean-Marc, 517
 Padiglia Sheila, 334
 Pamm-Wakley Véronique, 109
 Pamphile Patrick, 221
 Panier Christophe, 210
 Pariat Marcel, 545, 559

Pazouki Tahereh, 354
 Péré Maxime, 352, 368, 387
 Perret Cathy, 511
 Peters Martine, 398
 Petrella-Vanderberken Annick, 255
 Peyre Agathe, 230
 Piazza Aurélie, 341
 Pilet Julia, 472
 Pillonel Marlyse, 126
 Pinon Marie-Carmen, 46
 Pirard Florence, 405, 476
 Pivon Véronique, 230
 Poffé Corentin, 122
 Poncelet Débora, 186, 190, 192
 Pools Elodie, 70
 Popliment Christine, 124
 Prieur Michèle, 525
 Progin Laetitia, 58
 Prosperi Oliver, 72, 366
 Quillet Cotting Jocelyne, 50
 Radid Mohamed, 417
 Ramage Marie-Joëlle, 195
 Reichel Yanica, 362
 Reichert Monique, 289
 Reith Emiel, 313
 Rekalidou Galini, 53
 Reuter Robert, 371
 Revaz Sonia, 34, 39
 Rigo Pierre, 122
 Rivas Salvador, 289
 Rocher Thierry, 73, 358
 Romengo Margherita, 105
 Romero Pinazo Sophie, 445
 Ronveaux Christophe, 35
 Roos Eva, 336
 Rossignol Jean-Yves, 230
 Roth Murielle, 468
 Roy Martin, 112, 114
 Rywalski Patrick, 552
 Sá Earp Maria de Lourdes, 161
 Sá Silvia, 163
 Saad Sabine, 294
 Sack Murielle, 550
 Sadiq Mounir, 417
 Sánchez Abchi Verónica, 468
 Sanchez Eric, 339
 Sarraf Scarlet, 432
 Savard Denis, 505
 Sayac Nathalie, 337, 527
 Schiltz Christine, 15, 352, 354, 360

Schlachzig Laura, 298
Schmidt Bettina, 298
Serry Sophie, 503
Sieber Maud, 349
Sirois Pauline, 168
Sonnleitner Philipp, 276, 356
Soussi Anne, 336
Stamelos Georgios, 151
Stockless Alain, 325
Sylvestre Emmanuel, 503
Talbi Mohammed, 417, 436
Tapparel Sophie, 43, 366
Tazouti Youssef, 192
Teisserenc Roman, 230
Tessaro Walther, 109
Thiry Marc, 122
Tièche Christinat Chantal, 192
Tinnes-Vigne Mélanie, 188, 190, 192
Tinnirello Salvatore, 48
Toczek Marie-Christine, 434
Tominska Edyta, 167, 171
Tonus Céline, 197
Torres Kaatz David, 298
Tremblay Philippe, 117
Truffer Moreau Isabelle, 60
Ugen Sonja, 276, 289, 296

Ural Hamide, 298
Van Lint-Muguerza Sylvie, 63
Van Nieuwenhoven Catherine, 186, 455, 459, 465,
474, 520, 534
Vanlint Alice, 168
Vanwinkel Arlette, 159, 210, 403
Varin Sacha, 131
Victorin José, 173
Vigneul Anne, 159
Vilette Bruno, 423
Villányi Denise, 356
Vincent François, 291, 398, 538
Vlassis Joëlle, 186, 188, 190, 457
Wattiez Rudi, 520
Weiss Laura, 313
Wentzel Bernard, 34, 41
Wollschlaeger Rachel, 289
Yerly Gonzague, 441
Younès Nathalie, 301, 522
Yousef Tagrid, 298
Zaid Abdelkarim, 347
Zakaria Norma, 294
Zappella David, 329
Zilberberg Emmanuel, 308
Zuanon Eveline, 216

Index des contributions

Axe 1 : Evaluation et politiques de régulation de la qualité	34
Symposiums de l'axe 1	34
Symposium S.1.1	34
L'évaluation des systèmes d'éducation et de formation : enjeux et tensions liés à la qualité éducative (7592) ...	34
Responsables : Sonia Revaz & Bernard Wentzel	34
Contribution 1	35
Enjeux de reconnaissance entre les parties prenantes d'une évaluation des enseignements de formations continues certifiantes à l'Université (7631)	35
<i>Lucie Mottier Lopez, Benoit Lenzen, Francia Leutenegger & Christophe Ronveaux</i>	<i>35</i>
Contribution 2	37
Analyse processuelle d'une évaluation de dispositif de formation en contexte multi partenarial (7632)	37
<i>Lucie Aussel</i>	<i>37</i>
Contribution 3	39
Evaluer l'éducation à travers PISA : vers quelle qualité des systèmes éducatifs ? (7633)	39
<i>Sonia Revaz</i>	<i>39</i>
Contribution 4	41
La qualité et professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse (7634)	41
<i>Bernard Wentzel & Romina Ferrari</i>	<i>41</i>
Contribution 5	43
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)	43
<i>Sophie Tapparel</i>	<i>43</i>
Symposium S.1.2	45
L'évaluation des apports de la formation continue en milieu de travail : les nouveaux dispositifs d'évaluation basés sur des standards de qualité (7550)	45
<i>Responsables et discutants : Yves Chochard & Jean-Luc Gilles</i>	<i>45</i>
Contribution 1	46
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)	46
<i>Jenny Gentizon, Yves Chochard, Marie-Carmen Pinon, Béatrice Chevrier & Serge Gallant</i>	<i>46</i>
Contribution 2	48
Instrumentation du cycle de construction et de gestion qualité des évaluations standardisées : apports de la plateforme en ligne DOCIMO (7628)	48
<i>Jean-Luc Gilles, Pascal Henzi & Salvatore Tinnirello</i>	<i>48</i>
Contribution 3	50
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)	50
<i>Luc Jeanrenaud, Jean-Luc Gilles, Laurence Bouche, Jocelyne Quillet Cotting & Camille Kaeser</i>	<i>50</i>
Symposium S.1.3	52
Questionner l'évaluation dans les premiers degrés pour améliorer la qualité de l'école (7596)	52
<i>Responsables : Anne Clerc-Georgy, Gabriel Kappeler & Daniel Martin</i>	<i>52</i>
Contribution 1	53
L'évaluation à l'école maternelle grecque : une politique éducative suspendue (7648)	53
<i>Maria Moumoulidou & Galini Rekalidou</i>	<i>53</i>
Contribution 2	56

Que doit-on évaluer et selon quelles modalités à l'école enfantine ? Analyse des prescriptions en vigueur en Suisse romande (7649)	56
<i>Daniel Martin, Anne Clerc-Georgy & Béatrice Maire</i>	56
Contribution 3	58
Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : le rôle des directions d'établissement (7650).....	58
<i>Laetitia Progin</i>	58
Contribution 4	60
Evaluation des apprentissages fondamentaux : Analyse de textes-bilans réalisés et rédigés par des enseignants de l'école enfantine (7651)	60
<i>Gabriel Kappeler, Isabelle Truffer Moreau & Anne Clerc-Georgy</i>	60
Contribution 5	63
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)	63
<i>Sylvie Van Lint-Muguerza</i>	63
Symposium S.1.4	65
Récents développements en mesure de l'éducation (7720).....	65
<i>Responsable : Sébastien Béland</i>	65
Contribution 1	66
Impact de dix méthodes de remplacement de réponses manquantes sur le coefficient α de Cronbach et ses meilleures alternatives : glb et ω (7721).....	66
<i>Sébastien Béland</i>	66
Contribution 2	70
Modélisation de la multidimensionnalité dans l'évaluation PISA 2003 (7722).....	70
<i>Elodie Pools, David Magis, Christian Monseur et Rianne Janssen</i>	70
Contribution 3	72
Utilisation des degrés de certitude pour étudier la structure et la dimensionnalité d'un test par QCM (7724)	72
<i>Oliver Prosperi</i>	72
Contribution 4	73
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).....	73
<i>Thierry Rocher</i>	73
Ateliers de l'axe 1	75
Session 1	75
Atelier A.1.1	75
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)	75
<i>Hallouma Boussaada</i>	75
Typologie des critères qualité de la formation professionnelle (7474).....	97
<i>Yannick Miel</i>	97
L'évaluation pour la qualité de la formation universitaire : Modélisation émergente du contexte libanais (7513) .	99
<i>Rima Mawad</i>	99
Session 2	101
Atelier A.1.2	101
Les politiques en matière d'évaluation des apprentissages : gage de la qualité de l'évaluation certificative en enseignement supérieur ? (7498).....	101
<i>Nathalie Michaud & Julie Lyne Leroux</i>	101
Co-construire la méthodologie d'assurance qualité externe en impliquant les acteurs de l'Enseignement supérieur (7516)	105
<i>Angeline Aubert-Lotarski, Caty Duykaerts, Margherita Romengo</i>	105

Session 3	109
Atelier A.1.3	109
Jugement évaluatif des enseignants : de l'hésitation à la prise de décision (7449)	109
<i>Walther Tessaro, Philippe Jenni & Véronique Pamm-Wakley</i>	109
Mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation en lien avec la compétence à évaluer des apprentissages (7500)..	112
<i>Nathalie Michaud, Martin Roy & Hélène Meunier</i>	112
La place du jugement professionnel et éthique dans les dispositifs d'évaluation (7501)	114
<i>Martin Roy, Lise Bessette & Nathalie Michaud</i>	114
Atelier A.1.4	117
Cheminement scolaire en enseignement secondaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage issus de classes spéciales primaires (7515)	117
<i>Philippe Tremblay</i>	117
Le travail de direction dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Définition des missions et analyse des résultats d'une enquête de « satisfaction » (7531).....	119
<i>Thomas Debrux & Cynthia Mertens</i>	119
Session 4	122
Atelier A.1.5	122
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)	122
<i>Corentin Poffé, Pierre Rigo, Marc Thiry & Marie-Noëlle Hindryckx</i>	122
Représentation sociale du lieu d'exercice de l'accompagnement professionnel de type coaching et démarche qualité (7548).....	124
<i>Jean Yves Beroud & Christine Poplimont</i>	124
Session 5	126
Atelier A.1.6	126
La qualité de l'école, le point de vue d'enseignants et de directeurs (6808)	126
<i>Marc Luisoni & Marlyse Pillonel</i>	126
Modéliser la « valeur ajoutée » en éducation primaire et secondaire : 674 publications en revue (7426)	129
<i>Jessica Levy, Sylvie Gamo, Ulrich Keller, Martin Brunner & Antoine Fischbach</i>	129
Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE (7499)	131
<i>François-Marie Gerard, Bernard Hugonnier & Sacha Varin</i>	131
Atelier A.1.7	144
L'évaluation et la motivation au travail des enseignants : une étude exploratoire dans le second degré (7518)	144
<i>Fatiha Bouzar</i>	144
Evaluer la qualité de dispositifs éducatifs, présentation d'un nouveau modèle (7547)	149
<i>Karine Buard</i>	149
Session 6	151
Atelier A.1.8	151
Les étudiants comme évaluateurs de leurs compétences : une étude de cas (7450).....	151
<i>Georgios Stamelos & Panagiota Evangelakou</i>	151
L'évaluation des enseignements par les étudiants : de la frustration... au travail collaboratif (7557)	159
<i>Arlette Vanwinkel & Anne Vigneul</i>	159
L'évaluation de l'enseignement par les étudiants en tant que régulation : une recherche qualitative en milieu universitaire au Brésil (7623)	161
<i>Maria Beatriz Bettencourt & Maria de Lourdes Sá Earp</i>	161
La qualité, un processus en co-construction : conception d'une démarche d'évaluation et de pilotage de formations supérieures (7603).....	163
<i>Silvia Sá, Tauana Moraes & Amaury Daele</i>	163
Axe 2 : Evaluation et hétérogénéité grandissante des publics	167
Symposiums de l'axe 2	167

Symposium S.2.1	167
La diversité au secours d'une évaluation humaniste ? (7521).....	167
<i>Responsables et discutants : Christophe Gremion, Charles Hadji & Edyta Tominska</i>	167
Contribution 1	168
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).....	168
<i>Pauline Sirois & Alice Vanlint</i>	168
Contribution 2	171
Changement des pratiques évaluatives dans l'école à visée inclusive (7585).....	171
<i>Edyta Tominska & Christophe Gremion</i>	171
Contribution 3	173
Conceptions et pratiques évaluatives au sein de dispositifs pédagogiques « particuliers » : une étude dans la Région Académique de Guadeloupe (7586)	173
<i>Elisabeth Issaieva, Muriel Joseph Théodore, Kathy Moesta Thomias & José Victorin</i>	173
Contribution 4	176
La belle idée d'évaluation humaniste, à l'épreuve de la diversité (7588)	176
<i>Charles Hadji</i>	176
Symposium S.2.2	177
Former des bibliothécaires/documentalistes à la formation des utilisateurs dans des bibliothèques/centres de documentation (7598).....	177
<i>Responsables et discutants : Hervé Barras & Marianne Begin</i>	177
Contribution 1	179
Vers le bibliothécaire-formateur : évolution du métier et des compétences (7668).....	179
<i>Christine Balliet</i>	179
Contribution 2	181
Un parcours de formation certifiant pour les bibliothécaires formateurs (7669).....	181
<i>Mathilde Barthe</i>	181
Contribution 3	183
Module de formation de formateurs en formation initiale à l'Université de Lorraine (7670)	183
<i>Marianne Begin</i>	183
Contribution 4	184
Effet de la formation de formateur sur le développement de compétence chez les étudiants de la filière information documentaire de la HES-SO (7671).....	184
<i>Hervé Barras</i>	184
Symposium S.2.3	186
Mesurer les compétences et les représentations autour des apprentissages numériques des élèves de 4-6 ans dans des milieux hétérogènes (7706)	186
<i>Responsables : Débora Poncelet & Joëlle Vlassis</i>	186
Contribution 1	188
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).....	188
<i>Anne-Françoise de Chambrier, Joëlle Vlassis, Annick Fagnant, Nadine Giauque, Amélie Auquière, Christophe Luxembourger, Christophe Dierendonck & Mélanie Tinnes-Vigne</i>	188
Contribution 2	190
Mesurer les croyances des enseignants du préscolaire à propos des mathématiques (7708).....	190
<i>Joëlle Vlassis, Christophe Dierendonck, Mélanie Tinnes-Vigne & Débora Poncelet</i>	190
Contribution 3	192
Mesurer les croyances des parents d'enfants du préscolaire à propos du développement des premières compétences numériques et de l'engagement parental (7709).....	192

<i>Youssef Tazouti, Christophe Dierendonck, Mélanie Tinnes-Vigne, Ariane Baye, Sylvie Kerger, Véronique Jans, Chantal Tièche Christinat & Débora Poncelet</i>	192
Ateliers de l'axe 2	195
Session 1	195
Atelier A.2.1	195
Les tests de positionnement disciplinaires peuvent-ils favoriser l'autorégulation des apprentissages ? (7562) ..	195
<i>Marie-Joëlle Ramage, Isabelle Bournaud, Laurence Maurines & Magali Gallezot</i>	195
Evaluer formativement en 1er Bac à l'université, et après ? Focale sur un outil de feedback et de <i>feed forward</i> longitudinal et personnalisé dans un cours d'Anglais à distance (7607)	197
<i>Céline Tonus, Christine Bouvy & Laurent Leduc</i>	197
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)	210
<i>Christophe Panier, Brigitte Dutrieue & Arlette Vanwinkel</i>	210
Atelier A.2.2	212
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)	212
<i>Thomas Debrux & Patrick Bichel</i>	212
Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale : évaluation des perceptions à différents moments du cursus (7575)	216
<i>Agnès Deprit, Amandine Bernal Gonzalez, Fabienne Labalue & Eveline Zuanon</i>	216
Gestion de l'hétérogénéité d'un groupe : des simulations parlementaires au sein d'une formation initiale en éducation (7589)	219
<i>Ariane Baye, Nathalie François & Aurore Michel</i>	219
Session 2	221
Atelier A.2.3	221
Une étude croisée pour identifier les facteurs d'échec/réussite au semestre 1 afin d'aider les étudiants dans leurs apprentissages (7423)	221
<i>Isabelle Bournaud, Véronique Depoutot & Patrick Pamphile</i>	221
Evaluation en Français sur Objectif Universitaire : le cas du DU FLEPES de l'Université d'Artois (7606)	228
<i>Marie Beillet</i>	228
Atelier A.2.4	230
S'auto-positionner avec la compétence « agir/ penser en complexité » dans un processus portfolio d'apprentissage – Cas d'un public hétérogène en Mastère spécialisée Eco-ingénierie (7440)	230
<i>Julitte Huez, Véronique Pivon, Agathe Peyre, Roman Teisserenc, Vincent Gerbaud, Jean-Yves Rossignol & Christian Michaud</i>	230
Les pratiques évaluatives et l'hétérogénéité des formations dans le régime LMD : Quels types de régulation des apprentissages ? (7620)	248
<i>Zineb Haroun</i>	248
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)	251
<i>Samira Mahlaoui, Jean-Paul Cadet & Valérie Gosseume</i>	251
Session 3	253
Atelier A.2.5	253
Construire des évaluations sommatives : l'influence des prescriptions et ses liens avec les conceptions de la justice de l'école (7395)	253
<i>Marc Luisoni & Isabelle Monnard</i>	253
L'objectivité des évaluations vue par les enseignants du primaire (7456)	255
<i>Annick Petrella-Vanderberken</i>	255
Le phénomène religieux et les politiques éducatives au Brésil (7479)	258

<i>Gabriela Abuhab Valente</i>	258
Atelier A.2.6	262
Feedback sous forme de notes vs feedback élaboré : quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves ? (7415)	262
<i>Anthony Calone & Dominique Lafontaine</i>	262
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)	265
<i>Patrice Hauchard, Gilles Lecocq & Augustin Mutuale</i>	265
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)	276
<i>Sylvie Gamo, Philipp Sonleitner, Danielle Hoffman, Caroline Hornung, Sonja Ugen, Ulrich Keller & Antoine Fischbach</i>	276
Session 4	278
Atelier A.2.7	278
Nos items à l'accent québécois diffèrent-ils ? (7509)	278
<i>Dominique Casanova, Alhassane Aw, Mariam Bourras & Marc Demeuse</i>	278
Faut-il lire, et que faut-il lire, pour mieux savoir lire ? (7617)	289
<i>Monique Reichert, Charlotte Kraemer, Salvador Rivas, Rachel Wollschlaeger & Sonja Ugen</i>	289
Évaluation comparée intergenre de la compétence scripturale d'élèves du début du secondaire (7553)	291
<i>François Vincent, François Larose & Sarah Gagnon-Bischoff</i>	291
Session 5	294
Atelier A.2.8	294
Élaboration et validation d'un dispositif d'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers en contexte d'inclusion au Liban (7570)	294
<i>Sabine Saad & Norma Zakaria</i>	294
L'influence de la langue et d'autres variables de contexte sur la réussite en mathématiques chez les élèves luxembourgeois (7543)	296
<i>Sophie Martini & Sonja Ugen</i>	296
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)	298
<i>Tanja Gabriele Baudson, Laura Schlachzig, Sina Mittmann, Diana Mucha, Bettina Schmidt, Hamide Ural, Tagrid Yousef & David Torres Kaatz</i>	298
Axe 3 : Evaluation et évolution numérique	301
Symposiums de l'axe 3	301
Symposium S.3.1	301
Evaluation et technologies numériques : quels développements futurs pour quelles finalités ? (7614)	301
<i>Responsables et discutants : Pierre-François Coen, Pascal Detroz & Nathalie Younès</i>	301
Temps 1 : Conception d'outils et de dispositifs numériques d'évaluation et de formation	302
Contribution 1	302
Evaluation de la pertinence dans la co-conception d'un environnement virtuel éducatif forestier (7674)	302
<i>Nathalie Droyer & Marie David</i>	302
Contribution 2	305
Un modèle didactique pour concevoir et exploiter l'environnement numérique <i>Pépîte</i> d'évaluation et de régulation en mathématiques (7676)	305
<i>Brigitte Grugeon-Allys</i>	305
Contribution 3	308
Les Systèmes d'Interactions Synchrones Médiatisés par Ordinateurs (SISMO, aka clickers) entre évaluation orale et évaluation écrite : catalyser les évaluations et les remédiations (7685)	308
<i>Emmanuel Zilberberg</i>	308
Contribution 4	310

Co-évaluations humanistes des attitudes remarquables (7679)	310
<i>Christian Blanvillain</i>	310
Contribution 5	313
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)	313
<i>Laura Weiss, Natacha Juda, Weimar Agudelo & Emiel Reith</i>	313
Temps 2 : Mise à l'épreuve d'outils et de dispositifs numériques d'évaluation	316
Contribution 6	316
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)	316
<i>François Antille, Patrick Favre & Lucie Mottier Lopez</i>	316
Contribution 7	319
L'usage des technologies numériques pour l'évaluation des pratiques d'enseignement-apprentissage (7682)	319
<i>Laurent Fauré, Cécile Gardiès & Jean-François Marcel</i>	319
Contribution 8	321
Apports d'un dispositif hybride de formation professionnelle en présence ou en classe virtuelle à l'expérience d'apprentissage d'étudiants (7683)	321
<i>Romaine Carrupt & Hervé Barras</i>	321
Contribution 9	325
E-évaluation dynamique et engagement cognitif des étudiants en contexte de grand groupe (7684)	325
<i>Isabelle Lepage, Diane Leduc & Alain Stockless</i>	325
Contribution 10	329
Faire progresser les apprentissages en diversifiant l'évaluation : contribution d'un outil de réflexion partagé en ligne (7686)	329
<i>Jean-Steve Meia & David Zappella</i>	329
Temps 3 : Analyse de l'activité des évaluateurs et/ou des évalués	330
Contribution 11	330
L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ? (7687)	330
<i>Julie Lyne Leroux, Marie-Ève Desrochers & Marianne Myre-Bourgault</i>	330
Contribution 12	334
L'usage de l'outil « Lantern » pour favoriser l'autorégulation des apprentissages et la gestion de la classe (7688)	334
<i>Stéphanie Boéchat-Heer & Sheila Padiglia</i>	334
Contribution 13	336
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)	336
<i>Anne Soussi, Eva Roos & Christian Nidegger</i>	336
Contribution 14	337
Évaluer des connaissances mathématiques en fin d'école : comparaison entre une évaluation sur tablette et une évaluation papier-crayon (7690)	337
<i>Nadine Grapin & Nathalie Sayac</i>	337
Contribution 15	339
Analytique de l'apprentissage : perspectives et limites (7691)	339
<i>Eric Sanchez</i>	339
Contribution 16	341
Questions ouvertes : améliorer la fidélité de la correction à l'aide de grilles d'évaluation critériées et l'utilisation d'un logiciel dédié (7692)	341
<i>Vinciane Crahay, Pierre Bonnet, Aurélie Piazza, Jean-Philippe Humblet, Valérie Defaweux & Adrienne Dernier</i>	341

Symposium S.3.2	343
Evaluation et numérique : Nouvelles pratiques ? Nouvelles opportunités ? (7530)	343
Responsable et discutant : <i>Christophe Gremion</i>	343
Contribution 1	344
Les stratégies d'autorégulation des professeurs dans l'accompagnement des mémoires professionnels en téléprésence (7577)	344
<i>Stéphanie Boéchat-Heer</i>	344
Contribution 2	346
L'évaluation d'un geste dans une formation à distance, apport du numérique (7578)	346
<i>Christophe Gremion</i>	346
Contribution 3	347
L'évaluation et l'utilisation des traces des apprenants dans les MOOCs. Un point de vue méthodologique (7579)	347
<i>Abdelkarim Zaid, Abdelghani Babori & Hicham Fassi-Fihri</i>	347
Contribution 4	349
Analyse de traces numériques utilisées par de futurs étudiants en formation d'enseignants pour développer leurs compétences autoévaluatives et réflexives (7581)	349
<i>Pierre-François Coen, Maud Sieber & Céline Bouzenada Sottas</i>	349
Symposium S.3.3	352
Enjeux soulevés par la technologie dans l'évaluation de compétences (7595)	352
Responsables : <i>Maxime Péré, Carine Lallemand, Gilbert Busana, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Vincent Koenig</i>	352
Contribution 1	354
Surmonter les barrières linguistiques avec « MaGrid » — un outil de formation de pré-mathématiques pour un contexte multilingue (7638)	354
<i>Véronique Cornu, Tahereh Pazouki, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Romain Martin</i>	354
Contribution 2	356
Un outil sur tablette tactile facilitant l'autoévaluation à l'école primaire (7639)	356
<i>Denise Villányi, Romain Martin, Philipp Sonnleitner & Antoine Fischbach</i>	356
Contribution 3	358
Les enjeux politiques, éducatifs, scientifiques et technologiques de la mutation numérique des évaluations : discussion et illustrations dans le contexte français (7640)	358
<i>Thierry Rocher</i>	358
Contribution 4	360
NUMTEST : Évaluation non verbale de compétences mathématiques de base (7641)	360
<i>Max Greisen, Caroline Hornung, Romain Martin & Christine Schiltz</i>	360
Contribution 5	362
Évaluation du potentiel cognitif sur tablette tactile : L'exemple du « TCP » (7642)	362
<i>Claire Muller, Yanica Reichel & Romain Martin</i>	362
Contribution 6	364
Les enjeux et conditions liés à l'intégration numérique et aux évaluations d'apprentissage dans les écoles luxembourgeoises (7643)	364
<i>Amina Afif</i>	364
Contribution 7	366
Épreuves communes en Suisse francophone : quelles opportunités, quels défis technologiques ? (7644)	366
<i>Sophie Tapparel & Oliver Prosperi</i>	366
Contribution 8	368
Évaluations numériques : Quel rôle pour l'expérience utilisateur ? (7646)	368
<i>Maxime Péré, Carine Lallemand & Vincent Koenig</i>	368
Contribution 9	370

Digital4Education : Technologie et apprentissage au Luxembourg (7647)	370
<i>Sidhath Mysore</i>	370
Ateliers de l'axe 3	371
Session 1	371
Atelier A.3.1	371
Evaluation à l'ère du numérique : continuité ou rupture ? (7594)	371
<i>Robert Reuter, Christian Meyers & Gilbert Busana</i>	371
Quand le numérique défie la mesure. Comment veiller à la qualité de certifications en langue professionnelle au format numérique ? (7602)	373
<i>Dominique Casanova, Alhassane Aw & Marc Demeuse</i>	373
L'expérience utilisateur de l'évaluation numérique : un facteur des performances mesurées ? (7604)	387
<i>Maxime Péré</i>	387
Session 2	388
Atelier A.3.2	388
Attitudes des étudiants vis-à-vis de l'évaluation numérique : cas des étudiants de l'ISEFC inscrits en master « Didactique des disciplines » (7493)	388
<i>Najoua Fezzaa Ghriss</i>	388
Portrait des stratégies de créacollage numérique utilisées par des étudiants universitaires québécois : réflexions quant à leur incidence sur l'évaluation (7552)	398
<i>François Vincent, Martine Peters, Sylvie Fontaine & Tessa Boies</i>	398
Session 3	401
Atelier A.3.3	401
Comment innover à l'ère du numérique ? Le diagnostic des enseignants de 44 établissements scolaires (7496)	401
<i>Bernard Hugonnier & Jean-Marie De Ketele</i>	401
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)	403
<i>Marc Hamelrijckx & Arlette Vanwinkel</i>	403
Evolution des préoccupations de futurs enseignants au sein d'un dispositif d'autoévaluation soutenue par l'outil vidéo (7565)	405
<i>Nathalie François, Stéphanie Noël & Florence Pirard</i>	405
Session 4	407
Atelier A.3.4	407
Apports du numérique dans la remédiation aux erreurs lors de l'apprentissage du système nerveux en seconde. Cas des écoles privées au Liban (7394)	407
<i>Rosette Nahed & Fadi El Hage</i>	407
L'utilisation de la tablette tactile pour évaluer en gymnase (7475)	410
<i>Hugo Beausoleil</i>	410
Session 6	413
Atelier A.3.5	413
Le compagnonnage cognitif numérique : un environnement propice au développement du raisonnement clinique ? (7472)	413
<i>Marie-France Deschênes & Johanne Goudreau</i>	413
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)	416
<i>Pierre-Xavier Marique & Maryse Hoebeke</i>	416
L'évaluation par les QCM interactifs des apprentissages en ligne (7615)	417
<i>Ghizlane Chemsî, Mounir Sadiq, Mohamed Radid & Mohammed Talbi</i>	417
Axe 4 : Evaluation et nouveaux apports des sciences cognitives	422

Symposium de l'axe 4	422
Symposium S.4.1	422
Des dispositifs et programmes de remédiation cognitive au service de l'évaluation scolaire, apports cognitifs et conatifs (7616)	422
<i>Responsables et discutants : Agnès Gouzien-Desbiens & Natacha Duroisin</i>	422
Contribution 1	423
Peut-on améliorer l'enseignement des mathématiques au primaire avec des activités basées sur l'estimation numérique et le « sens du nombre » ? (7693)	423
<i>Bruno Vilette, Samantha Meyer & Marie Hild</i>	423
Contribution 2	427
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)	427
<i>Natacha Duroisin & Hursula Mengue-Topio</i>	427
Contribution 3	428
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)	428
<i>Agnès Gouzien-Desbiens</i>	428
Contribution 4	430
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)	430
<i>Sophie Cherrier</i>	430
Atelier de l'axe 4	432
Session 2	432
Atelier A.4.1	432
L'influence des compétences transversales d'ordre intellectuel sur la réussite de la production écrite (Etude de cas) (7478)	432
<i>Farah Nachabe & Scarlet Sarraf</i>	432
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)	434
<i>Corinne Ambroise, Marie-Christine Toczek & Sophie Brunot</i>	434
Le Raisonnement à Partir de Cas et son impact sur l'apprentissage des méthodes de la chimie des solutions (7542)	436
<i>Mohamed Elatlasi, Abderrahim Khyati, Mohammed Talbi, Mohamed Boumahaza & Hind Bouzoubaa</i>	436
Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)	437
Symposium du réseau ASEE	437
Symposium S.ASEE.1	437
Apprentissages scolaires et évaluations externes (7618)	437
<i>Responsables et discutants : Natacha Duroisin & Marc Demeuse</i>	437
Contribution 1	438
Pilotage du système éducatif et développement de la qualité des écoles au Luxembourg (7700)	438
<i>Paul Milmeister, Sylvie Kerger & Christophe Dierendonck</i>	438
Contribution 2	441
La validité des résultats d'évaluation à large échelle vue par des enseignants québécois, ontariens et suisses (7705)	441
<i>Gonzague Yerly</i>	441

Contribution 3	443
Evaluation généralisée et évaluation de proximité : des logiques en tension mais complémentaires ? (7702) ..	443
<i>Emilie Carosin</i>	443
Contribution 4	445
Evaluation-régulation et évaluations standardisées, une possible cohabitation ? Des évaluations au service d'une démarche d'apprentissage : l'autorégulation (7701)	445
<i>Sophie Romero Pinazo</i>	445
Contribution 5	450
L'évaluation externe des acquis en formation historique : 10 ans de Certificat d'Etude de Base (7704)	450
<i>Benoît Claus</i>	450
Contribution 6	453
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)	453
<i>Catherine Duquette, Nicole Monney & Sylvie Fontaine</i>	453
Evaluations et didactiques (EVADIDA).....	455
Symposium du réseau EVADIDA	455
Symposium S.EVADIDA.1	455
Mieux comprendre les besoins réels des apprenants : Evaluation des composants (méta)cognitifs et émotionnels de dispositifs d'enseignement-apprentissage en mathématiques (7549).....	455
<i>Responsables : Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven</i>	455
Contribution 1	457
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)	457
<i>Isabelle Demonty, Joëlle Vlassis & Annick Fagnant</i>	457
Contribution 2	459
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).....	459
<i>Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven</i>	459
Contribution 3	465
Représentations et erreurs en fractions. Une recherche qualitative auprès de trois élèves de cinquième primaire (7626)	465
<i>Anita Georlette, Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven</i>	465
Atelier du réseau EVADIDA	468
Session 1	468
Atelier A.EVADIDA.1	468
L'évaluation de la compréhension de l'écrit en français : comment estimer la difficulté des items et des textes proposés aux élèves ? (7393)	468
<i>Murielle Roth, Verónica Sánchez Abchi & Jean-François de Pietro</i>	468
Évaluer les connaissances des élèves sur le nombre en fin de CP (grade 1) : exploitation d'un cadre didactique et premiers résultats (7510).....	470
<i>Nadine Grapin & Eric Mounier</i>	470
Analyser les pratiques d'évaluation des enseignants à travers le choix des tâches algébriques pour l'enseignement et l'évaluation (7561)	472
<i>Julie Horoks & Julia Pilet</i>	472
Évaluation et enseignement supérieur (EES)	474
Ateliers du réseau EES	474
Session 1	474
Atelier A.EES.1.....	474
Apprendre à faire la classe : évaluation du développement professionnel des enseignants stagiaires en formation initiale dans une approche activité (7454)	474

<i>Marc Blondeau & Catherine Van Nieuwenhoven</i>	474
Évaluation formative des démarches d'analyse réflexive des pratiques professionnelles de jeunes enseignants en Haute École (7536)	476
<i>Isabelle Lambert & Florence Pirard</i>	476
Au-delà de la simple satisfaction des étudiants : l'analyse « <i>importance-performance</i> » pour accompagner le développement professionnel des enseignants (7563)	479
<i>Marine Antille</i>	479
Session 2	481
Atelier A.EES.2	481
Promouvoir l'évaluation authentique : un défi pour l'enseignement supérieur (7481)	481
<i>Katia Montalbetti</i>	481
Vicariance, catachrèse et sérendipité. Trois perspectives pour une évaluation de l'improbable dans les enceintes universitaires (7494)	489
<i>Gilles Lecocq, Patrice Hauchard & Augustin Mutuale</i>	489
Pratiques déclarées d'évaluation des apprentissages à l'université (7619)	497
<i>Diane Leduc, Carla Barroso da Costa, Johanne Grenier, Éric Dionne & Sébastien Béland</i>	497
Session 3	500
Atelier A.EES.3	500
Évaluation de l'enseignement à distance par les étudiants : effets sur les pratiques et sur le développement professionnel d'enseignants du supérieur (7471)	500
<i>Christelle Lison & Isabelle Nizet</i>	500
Évaluation formative dans l'enseignement supérieur : conseil, accompagnement et assistance (7484)	503
<i>Emmanuel Sylvestre, Sophie Serry & Jean-Philippe Maitre</i>	503
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)	505
<i>Catherine Larouche, Denis Savard, Sharon Hatcher & Mylène Lévesque</i>	505
Session 4	508
Atelier A.EES.4	508
Se développer professionnellement à l'aide du portfolio numérique (7470)	508
<i>Christelle Lison & Yann Mercier-Brunel</i>	508
Les réorientations des étudiants de santé dans le système universitaire français : facteurs sociaux, scolaires et institutionnels (7451)	511
<i>Cathy Perret & Muriel Henry</i>	511
La charge de travail des étudiants en ostéopathie à la HES-SO (7502)	513
<i>Hervé Barras, Pierre Frachon & Sandro Fossetti</i>	513
Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)	516
Symposium du réseau RCPE	516
Symposium S.RCPE.1	516
Dix ans de recherches menées au sein du réseau RCPE : quels rapports entre recherches collaboratives et évaluations ? (7458)	516
<i>Responsables : Lucie Mottier Lopez & Lucie Aussel</i>	516
Contribution 1	517
L'articulation de l'évaluation dans une recherche collaborative sur l'évaluation des compétences en formation à distance (FAD) en enseignement supérieur (7462)	517
<i>Julie Lyne Leroux, Jean-Marc Nolla, Michel Boyer & Lise Corriveau</i>	517
Contribution 2	520
Une recherche collaborative visant à questionner le processus de coévaluation des stages en enseignement : processus, résultats et évaluation de l'étude (7463)	520
<i>Catherine Van Nieuwenhoven, Eric Bothy, Rudi Wattiez & Stéphane Colognesi</i>	520
Contribution 3	522

Entre référentialisation et subjectivation : Dynamiques évaluatives dans une recherche collaborative sur les pratiques évaluatives d'enseignants du second degré en France (7464)	522
<i>Nathalie Younès & Claire Faidit</i>	522
Contribution 4	525
Analyse des processus de valuation dans la production de bénéfices partagés pour les praticiens et les chercheurs partenaires dans des travaux collaboratifs (7465).....	525
<i>Isabelle Nizet, Réjane Monod Ansaldi, Gilles Aldon, Michèle Prieur & Aristide Criquet</i>	525
Contribution 5	527
Impacts et rôles de l'évaluation dans 2 recherches collaboratives portant sur les pratiques évaluatives des professeurs des écoles en mathématiques (7466).....	527
<i>Nathalie Sayac</i>	527
Contribution 6	530
Apports de la valuation et de la référentialisation dans la modélisation de l'évaluation d'une recherche collaborative (7467)	530
<i>Lucie Mottier Lopez & Lionel Dechamboux</i>	530
Contribution 7	532
Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives « en évaluation » (7468)	532
<i>Lucie Aussel & Véronique Bedin</i>	532
Atelier du réseau RCPE	534
Session 6	534
Atelier A.RCPE.1	534
La construction du jugement évaluatif du superviseur à l'intérieur du dispositif de coévaluation (7485)	534
<i>Olivier Maes, Catherine Van Nieuwenhoven & Stéphane Colognesi</i>	534
<i>Parcours connectés : un dispositif français de formation, de suivi et d'évaluation des compétences transversales des néo-enseignants du premier degré (7535)</i>	536
<i>Niluphar Ahmadi & Maud Besançon</i>	536
Pratiques évaluatives informelles et gestion de l'interaction didactico-pédagogique dans l'intervention éducative d'organismes communautaires au Québec (7551).....	538
<i>François Larose, Vincent Grenon, François Vincent, Sébastien Béland & Johanne Bédard</i>	538
L'évaluation du savoir-être : un défi à relever pour des enseignantes d'un programme d'études lié à la santé au Québec (7608).....	540
<i>Marie Beauchamp</i>	540
Valorisation et validation des acquis de l'expérience (VAE)	544
Symposium du réseau VAE	544
Symposium S.VAE.2	544
Les défis de l'évaluation dans les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (7601)	544
<i>Responsables : Pascal Lafont & Carmen Cavaco</i>	544
Contribution 1	545
Les référentiels du processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal : complexité et paradoxes (7653)	545
<i>Carmen Cavaco</i>	545
Contribution 2	547
Accroître les opportunités de validation des compétences et la mobilité internationale (7654).....	547
<i>Cathal De Paor</i>	547
Contribution 3	549
L'évaluation des acquis de l'expérience par les jurys universitaires : entre mise en correspondance et valuation (7656)	549
<i>Anne Grzyb & Murielle Sack</i>	549
Contribution 4	551

Des défis pour l'expertise en reconnaissance et de validation des acquis d'expérience (RVAE) (7657).....	551
<i>Patrick Rywalski</i>	551
Contribution 5	558
Conditions et pratiques d'évaluation des jurys dans le cadre du doctorat par Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) (7658)	558
<i>Pascal Lafont & Marcel Pariat</i>	558
Contribution 6	560
Evolution des postures d'expert et d'accompagnateurs VAE après inversion des fonctions (7659)	560
<i>Pierre-Alain Besençon</i>	560
Contribution 7	562
Le projet « VAE, trois lettres qui valorisent tous » à destination du réfugié : Conception et analyse d'une innovation pédagogique dans la procédure de reconnaissance des acquis de l'expérience	562
<i>Françoise de Viron & Amandine Bernal Gonzalez</i>	562

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



Fonds National de la
Recherche Luxembourg

Soutenu par le Ministère de l'Économie



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