

Actes du 31^e colloque de l'ADMEE Europe

8-10.01.2019

Université
de Lausanne

Organisateurs:
Nathalie Younès,
Christophe Gremion,
Emmanuel Slyvestre

Pour citer ce document

Gremion, C., Sylvestre, E. & Younes, N. (dir.). (2019). *Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.

Mise en page :
Manon Gremion
Julien Savioz

Graphisme :
Julien Savioz

Ce document est publié sous une licence Creative Commons Attribution 3.0 non transposé (CC BY 3.0).



Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site creativecommons.ca.

Table des matières

Axe 1: A l'échelle individuelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?	11
Communication 12 : La trousse « L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe » : un support à la disposition des enseignants pour faire le point sur le développement des compétences des enfants	11
Communication 31 : Application d'un nouveau modèle basé sur trois hypothèses d'invariance d'échelle à des séquences d'identification de photographies d'oiseaux et de constellations.....	14
Communication 36 : Les attitudes des élèves fluctuent-elles plus vite que les cours de la bourse ? Les mesures répétées « on-task » : une démarche méthodologique prometteuse	18
Communication 44_P : Déshabillez-moi... cette fiche ? Oui mais pas trop vite ! Mise en évidence expérimentale de différents effets facilitateurs des habillages pédagogiques d'une fiche de mathématiques en 2H	21
Symposium 53 : L'apport de recherches participatives pour articuler les finalités certificatives et formatives de l'évaluation : coconstruire à partir des pratiques enseignantes	24
Communication 53.1 : Quand le changement de pratique en enseignement de l'oral provoque des prises de conscience en évaluation.....	27
Communication 53.2 : Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois : premiers résultats d'une recherche collaborative en milieu plurilingue et pluriethnique	29
Communication 53.3 : Coélaborer pour arrimer les différentes finalités de l'évaluation : de la centration sur l'activité d'apprentissage à la prise de conscience des objets d'évaluation en univers social et en science et technologie	32
Communication 53.4 : Coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de ressources géographiques.....	37
Communication 53.5 : Évaluer les impacts d'une approche préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire	40
Communication 53.6 : Le cas d'un dispositif de développement professionnel pour et avec des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement supérieur français.	43
Communication 61 : Le feedback au service de l'engagement dans l'encadrement en kinésithérapie :	46
Communication 70 : Les étudiants en tant que évaluateurs de l'enseignement. Analyse d'une pratique dans l'école secondaire italienne.....	49
Communication 79 : Évaluer les liens entre perceptions des pratiques et stratégies d'enseignement-apprentissage, leurs efficacités présumées et la dynamique motivationnelle	52
Communication 81 : Gérer son impulsivité pour mieux réussir à l'école : Oui mais quelle(s) dimension(s) de l'impulsivité ?	55

Communication 91 : Former les futurs maîtres à l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire : intégrer le conceptuel à l'expérientiel par l'analyse critique et réflexive de ses pratiques évaluatives	59
Communication 95 : Représentations des prérequis et participation à des dispositifs de promotion de la réussite à l'université	64
Communication 97 : 50 ans d'évaluation des enseignements en école d'ingénieur : pouvoir des étudiants, contrôle qualité, développement formatif et coopération.....	69
Communication 126 : Evaluer la qualité d'une formation par les perceptions des participant-e-s: premiers résultats d'une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse	74
Symposium 129 : Les traces numériques au service de l'autoévaluation. Quelles traces pour quelles pratiques ?	82
Communication 129.1 - Analyse de traces d'autoévaluation en classe inversée ouverte .	84
Communication 129.2 - Autoévaluation et technologies numériques en enseignement supérieur : quelles pratiques évaluatives?	89
Communication 129.3 - Analyse de l'activité, enjeu d'évaluation et engagement dans l'investigation – quelle fonction pour les traces numériques ?.....	96
Communication 129.4 - Une nouvelle approche de la réussite dans les MOOC : confronter les usages aux comportements réels pour adapter/repenser les indicateurs de l'évaluation	99
Communication 129.5 - L'autoconfrontation comme outil d'autoévaluation pour les pratiques de stage : le point de vue des étudiants.	101
Communication 129.6 - Perceptions de futurs enseignants sur la pertinence de traces numériques dans le processus d'autoévaluation	104
Communication 132 : Représentations de l'évaluation en classe de langue français langue de scolarisation (FLS). Vers un abandon justifié de l'évaluation sommative ?.....	108
Communication 146 : Évaluation formative sur l'apprentissage par la lecture des élèves en classe de français : sources d'indications pour l'innovation pédagogique	111
Communication 160 : Évaluer la qualité des connaissances psychopédagogiques générales des enseignants : présentation et analyse critique d'une méthode	117
Communication 165 : Évaluation des apprentissages en classe par portfolio : format des ressources matérielles, types d'assemblages et niveau d'appréciation	120
Communication 166 : Le protocole EVA Un outil professionnel pour évaluer l'efficacité de ses pratiques pédagogiques en toute autonomie	126
Communication 175 : L'évaluation des compétences en lecture auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers	129
Communication 181 : Développement d'une échelle de mesure de l'engagement scolaire des élèves en classe	133
Communication 186 : Création de grilles d'évaluation critériées, applicables à l'enseignement clinique et plus particulièrement la correction de rapports de stage, propice à l'évaluation contrôlée et le feedback formatif (Activités d'intégration professionnelle Bloc	

2, Catégorie Paramédicale, Section Bachelier infirmier, responsable de soins généraux - BIRSG)	139
Symposium 196 : Les familles comme soutien au développement des premières compétences en numératie et en littératie. Comment mieux évaluer et comprendre « la boîte noire » du contexte familial ?	142
Communication 196.1 : Relations entre les croyances parentales, les pratiques parentales et les compétences des enfants en littératie et en numératie émergentes	144
Communication 196.2 : Influence de l'environnement familial sur les compétences mathématiques à l'âge scolaire	147
Communication 196.3 : La mesure des représentations et des pratiques parentales et leur mise en relation avec le développement des premières compétences numériques auprès d'élèves luxembourgeois du préscolaire	151
Communication 202 : Evaluation de la méthode d'évaluation des apprentissages de la thermodynamique chimique en première année universitaire	155
Communication 216 : De la conception d'une épreuve certificative en mathématique à la remise des résultats aux élèves. Premiers résultats de la thèse du doctorat.....	159
Symposium 235 : Contextes et évaluations : quelles interactions ?	162
Communication 235.1 : L'enquête formative comme modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignant·e·s lors de séances de production écrite au CP	164
Communication 235.2 : La conscience évaluative : exploration didactique de l'influence du contexte	170
Communication 235.3 : Pratiques évaluatives et leurs interprétations par des élèves : quels liens avec les processus d'autorégulation?	174
Communication 235.4 : Pratiques d'enseignement et résultats d'évaluation à large échelle, d'impossibles synergies ? Une question de régulation dysfonctionnelle ?	179
Communication 258 : Plaisir et anxiété en formation paramédicale	189
Axe 2: A l'échelle institutionnelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?	192
Communication 77 : Représentations des composantes d'un programme de formation, selon les parties prenantes: levier pour l'amélioration de la formation des étudiants au Supérieur. Cas de l'alignement pédagogique du programme de la licence de chimie à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth.....	192
Symposium 88 : L'évaluation dans des dispositifs de tutorat du secteur de l'accueil de l'enfance	197
Communication 88.2 : Évaluation d'un dispositif de stage réflexif d'accompagnement <i>in situ</i> en petite enfance en contexte de vulnérabilité utilisant des rencontres de tutorats intensifs de groupe, le cas de la halte-garderie du cœur	204
Communication 88.3 : Les enjeux de l'évaluation et la formation par l'analyse des interactions : un dispositif de formation continue dans le champ de l'éducation de l'enfance	209

Communication 88.5 : L'évaluation de la pratique à partir d'une « mise en situation professionnelle » (MSP) : un changement épistémologique pour les formateurs ?	216
Communication 92 : Constitution d'une communauté de pratique de formateurs du supérieur à travers la co-construction d'un outil : la matrice d'analyse de l'activité didactique et pédagogique d'enseignant.es en formation à l'enseignement secondaire (HEP-VS)..	220
Communication 98 : Elaboration d'un outil d'évaluation de programmes de formation : comment dépasser la normalisation ?	223
Communication 101 : La charge de travail des étudiants en filière de formation à l'enseignement primaire de la HEP-VS	226
Communication 150 : Mesure et management du baromètre de la qualité de vie au travail dans le système d'éducation et de formation au Maroc. Partie VI : Leadership et planification stratégique.....	230
Communication 168 : Cours avancés et cours de base La pratique de la différenciation dans les premières années de l'enseignements secondaire luxembourgeois Mise en œuvre d'une réforme et proposition d'une évaluation du processus en cours ...	237
Symposium 172 : De la conception de dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation: expériences variées de co-construction	241
Communication 172 1 à 3 : De la conception de dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation : expériences variées de co-construction	243
Communication 211 : Mesure de l'efficacité du dispositif d'accompagnement des nouveaux enseignants mis en place depuis 2015 dans une Haute École au travers de la vision de l'évolution des enseignants débutants en termes d'orientation et choix pédagogiques, de rôle et d'activités d'apprentissage proposées.	253
Communication 234 : Vers une régulation du plan d'études des étudiants d'une HEP (Haute Ecole Pédagogique).....	256
Symposium 244 (communication 1 à 4) : Un outil pour analyser le développement d'un centre d'appui à l'enseignement : la matrice de l'American Council on Education	259
Axe 3: A l'échelle des politiques éducatives, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?	270
Communication 105_P : Paradoxe des enseignants : leur formation à l'évaluation	270
Communication 109 : Que nous apprennent les évaluations nationales CEDRE sur l'enseignement de stratégies de lecture en France ?	273
Communication 111 : Réformes de la formation professionnelle : quelles potentialités de développement.....	280
Communication 123 : Considérations méthodologiques autour de l'analyse multiniveau : quelques enseignements à tirer de l'exploitation des résultats des élèves tessinois et genevois à l'enquête PISA 2012 et à diverses épreuves cantonales standardisées	284
Communication 176 :Comment vérifier la dimensionnalité des outils d'évaluation ?.....	288
Communication 178 : Mise à l'épreuve de méthodes de détection de patrons de réponses suspects	294
Valorisation et validation des acquis de l'expérience (VAE).....	300

Communication 192 : Évaluation & évaluateurs : enjeux de congruence entre acteurs et systèmes dans le contexte libanais de la formation universitaire	300
Communication 206 : Rôle de l'écologie professionnelle dans l'ajustement du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles québécoises	304
Symposium 220 : Évaluation sommative versus évaluation formative dans les pratiques d'éducation et de formation des jeunes et des adultes	308
Communication 220.1 : Le cadre associatif pour les jeunes : un lieu où mesurer sa valeur	310
Communication 220.4 : Évaluation formative en reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE).....	317
Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE).....	320
Communication 20 : Identifier les stratégies d'apprentissage des étudiants de 1 ^{ère} année de licence pour mieux les accompagner	320
Communication 39 : L'accès aux études supérieures : le choix des élèves et le rôle des motivations dans un contexte de crise.....	323
Communication 141_P : Entre contrôle et développement: comment utiliser au mieux les évaluations de cursus par les étudiant-e-s ?	329
Symposium 157 : Perspectives contemporaines de recherches collaboratives en pratiques évaluatives et formation en enseignement	333
Communication 157.1 : Plus on sera des fous, plus on sera co-créatifs ? Evaluation de la co-créativité selon le nombre de membres d'apprenants en contexte d'apprentissage collaboratif	336
Communication 157.2 : La recherche collaborative comme levier du développement de pratiques évaluatives sommatives au service des apprentissages	339
Communication 157.3 : Une recherche collaborative visant à documenter la tension entre évaluation formative et évaluation certificative dans le contexte de la supervision de stage en formation initiale des enseignants	345
Communication 157.4 : L'apprentissage par la lecture en contexte de littératie médiatique multimodale au cœur d'une recherche collaborative : recours à l'évaluation formative et certificative de huit enseignants de français et de leurs élèves	349
Communication 157.5 : L'évaluation des apprentissages en lecture: cheminements d'enseignantes d'une école primaire autochtone de Pikogan, Québec	354
Communication 157.6 : Expérience d'un dispositif collaboratif d'évaluation formative et certificative en formation universitaire à la recherche collaborative.....	358
Communication 157.7 : Émergence de tensions entre les fonctions certificative et formative de l'évaluation par différents acteurs de la formation.....	366
Communication 183 : L'étape du diagnostic dans une démarche de référentialisation ...	372
Communication 221 : La place de l'évaluation formative dans la formation initiale des infirmiers et des techniciens de santé : modalités de mise en œuvre et obstacles à la pratique.....	375

Communication 240 : L'impact de l'évaluation formative sur l'enseignement/apprentissage dans des classes hétérogènes.	378
Symposium 250 : Les pratiques évaluatives au défi de la diversité : gestes professionnels et ressources des acteurs	383
Communication 250.1 : Acquis de professionnalité et ajustements de l'activité évaluative : rôle des dilemmes	385
Communication 250.2 : L'évaluation chez les enseignants du nouveau cycle 3 : entre controverses et nouvelles pratiques	387
Communication 250.3 : Mise en place d'un projet interdisciplinaire : enrôlement des élèves et co-évaluation	389
Communication 250.4 : Evaluation et handicap : oscillations entre la norme scolaire et ses ajustements	392
Communication 250.5 : <i>Quid</i> de l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire ?	394
Communication 250.6 : Des gestes professionnels évaluatifs : « l'impensé du genre » ..	397
Communication 250.7 : Accompagnement du développement des gestes professionnels soutenant l'autorégulation par les élèves de leurs apprentissages.	400
Évaluation et enseignement supérieur (EES)	403
Communication 8 : La neuroéducation : quel apport dans l'évaluation des enseignements au supérieur ? Cas de la Faculté des sciences de l'éducation - Université Saint-Joseph de Beyrouth	403
Communication 28 : Rapports entre l'autoévaluation et l'engagement cognitif : le cas d'étudiants universitaires d'un cours d'introduction à la statistique en sciences humaines	406
Communication 135 : Mise en place de l'amélioration continue d'une formation niveau master spécialisé comme atout majeur de la réussite de l'adéquation entre le besoin et la demande du marché	411
Communication 177 : Comment assurer la qualité de l'évaluation par les pairs des propositions de communication dans le cadre d'un colloque scientifique ?	414
Communication 204 : Fabrique de l'évaluation à l'aune d'une perspective resocialisante : <i>une négociation entre enseignants et étudiants au premier cycle universitaire</i>	417
Symposium 223 : L'évaluation soutien d'apprentissage : quels dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ?	422
Communication 223.1 : Analyse de l'effet de deux outils mis conjointement en place au service du développement professionnel des enseignants-stagiaires en Guadeloupe ...	424
Communication 223.2 : Des fiches-outils pour soutenir les processus d'autorégulation des apprenants dans le cadre d'un séminaire interdisciplinaire destiné à de futurs enseignants : une brique parmi d'autres en terme de développement professionnel ?	429
Communication 223.3 : Apprendre l'ESA dans le cadre d'une recherche collaborative avec des enseignants du secondaire : Quel processus à l'œuvre ?	432

Discussion du symposium 223 intitulé « L'évaluation soutien d'apprentissage : quels dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ? ».....	435
Symposium 254 : Evaluation des dispositifs de formation pédagogique dans le supérieur	438
Communication 254.1 : Formation initiale des encadrants universitaires : évaluation d'un programme qui fête ses dix ans	440
Communication 254.2 : Évaluer la satisfaction quant à un programme de formation en pédagogie universitaire : créer une synergie avec son public	443
Communication 254.3 : Evaluation collaborative, à l'université Clermont-Auvergne, du dispositif de formation des nouveaux enseignants-chercheurs à la pédagogie universitaire	447
Communication 254.4 : L'évaluation des apprentissages en arts en enseignement supérieur sous la loupe de l'évaluation située	452
Communication 254.5 : Utilisateurs et usages du MOOC <i>Se former pour enseigner dans le supérieur</i> – Enquête évaluative en France	455
Évaluations et didactiques (EVADIDA)	458
Communication 7 : L'utilisation du e-portfolio dans la formation et l'évaluation des compétences des futures éducatrices.....	458
Communication 159 : Élaboration et mise à l'épreuve d'un cadre méthodologique pour l'analyse des pratiques d'évaluation dans l'enseignement des sciences à l'école primaire	463
Communication 189 : Etude des pratiques d'évaluation formative informelle de trois enseignants de mathématiques genevois dans le cadre d'un enseignement de la résolution de problèmes.....	469
Symposium 193 : Approches didactiques pour l'étude de la validité d'une évaluation : différents points de vue selon les disciplines.....	475
Communication 193.1 : Quel est l'impact de la difficulté des tâches évaluatives sur leur validité ?	478
Communication 193.2 : La validité des évaluations de la compréhension de l'écrit au primaire : approche comparative entre les items du manuel scolaire de français et les items des épreuves internes de classes de 5 ^e AP	482
Communication 193.3 : Validité des évaluations en mathématiques sur support numérique à l'école : questions liées la transition papier-crayon / tablette.....	489
Communication 193.4 : Une approche didactique pour concevoir une formation à l'enseignement du calcul littéral en collège (élèves de 12 à 15 ans) : rôle d'un appui sur la validité d'évaluations	492
Communication 194 : Étude croisée de la pratique de notation d'une professeure des écoles en mathématiques.....	496
Symposium 209 : L'évaluation des premières compétences numériques influencée par les courants théoriques et les objectifs de recherche sous-jacents	499

Communication 209.1 : Élaboration d'un instrument d'évaluation des compétences numériques des élèves de 4 à 6 ans dans le cadre d'une recherche-intervention: analyses et pistes d'amélioration	501
Communication 209.2 : Analyse de l'effet différentiel d'une intervention pédagogique sur les différents items constituant la mesure d'une compétence numérique	504
Communication 209.3 : Structuration et liens entre les dimensions de la littératie et de la numératie émergentes	507
Communication 209.4 : Quelles tâches piagésiennes utiliser pour évaluer les compétences numériques ?.....	511
Communication 209.5 : L'évaluation des premières compétences numériques : un regard didactique	516
Discussion du symposium 209 intitulé « L'évaluation des premières compétences numériques influencée par les courants théoriques et les objectifs de recherche sous-jacents »	519
Communication 230 : L'autoévaluation et la réflexion sur les pratiques : des enjeux pour le développement de l'identité professionnelle des enseignants	523
Communication 233 : Régulations interactives, outillage et engagement des élèves : des prédicteurs de gains d'apprentissage	526
Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)	530
Communication 32 : Le redoublement et ses effets sur les attentes futures des élèves: quelques résultats tirés de l'enquête PISA 2015.....	530
Communication 182 : Engagement scolaire des élèves au secondaire : Mesure et facteurs sous-jacents	533

Axe 1: A l'échelle individuelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?

Communication 12 : La trousse « L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe » : un support à la disposition des enseignants pour faire le point sur le développement des compétences des enfants

Hébert Marie-Hélène, marie-helene.hebert@teluq.ca, Université TÉLUQ, Canada

Boudreau Monica, monica_boudreau@ugaq.ca, Université du Québec à Rimouski, Canada

Mélançon Julie, julie_melancon@ugaq.ca, Université du Québec à Rimouski, Canada

Frenette Éric, eric.frenette@fse.ulaval.ca, Université Laval, Canada

Au Québec, le programme d'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2006, pp. 54 à 65) vise le développement de six compétences chez les enfants : « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur », « Affirmer sa personnalité », « Interagir de façon harmonieuse avec les autres », « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », « Construire sa compréhension du monde » et « Mener à terme une activité ou un projet ». À des moments précis du calendrier scolaire, il faut aussi, pour les enseignants, en certifier le niveau de développement dans le bulletin des enfants (Gouvernement du Québec, 2018).

Tâche difficile s'il en est une, l'évaluation à l'éducation préscolaire demande beaucoup des enseignants : il leur faut la planifier, collecter des informations dans le quotidien de la classe ou des contextes aménagés spécialement pour l'évaluation, les interpréter au regard du programme d'éducation préscolaire, identifier les forces et les défis des enfants, mettre en place des activités de remédiation... À cette commande s'ajoute le défi de faire connaître les constats de l'évaluation de façon à être compris de tous : de l'enfant lui-même, de ses parents et des autres intervenants, au besoin.

À l'éducation préscolaire 5 ans, qui joue un rôle puissant de prévention des difficultés scolaires, savoir bien se servir de l'évaluation pour suivre les progrès des enfants et déterminer le soutien dont ils ont besoin apparaît être un enjeu de taille. C'est pourquoi nous avons mis sur pied, avec l'aide d'une commission scolaire québécoise, le dispositif de formation continue « Soutien à l'évaluation des compétences au préscolaire : une formation sur mesure destinée à la communauté enseignante ». D'une durée de deux ans et soutenu par une subvention du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie dans le cadre de son Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, il a engagé neuf enseignantes du préscolaire 5 ans dans un parcours de formation à l'évaluation des compétences, modulé en fonction de leurs besoins. Au début des formations à l'automne 2015, elles détenaient en moyenne 17,9 années d'expérience en enseignement, dont 9,9 années à l'éducation préscolaire, et enseignaient à une moyenne de 19 enfants.

À l'occasion de 13 rencontres animées par notre équipe spécialisée en évaluation, en éducation préscolaire et en développement de l'enfant, les enseignantes ont été formées aux assises théoriques associées à l'évaluation (Davies, 2008; Frey, 2014; Gronlund, 2006;

McMillan, 2004; Popham, 2014; Wright, 2008), en plus de participer collectivement à la production d'une trousse pédagogique pour aider à évaluer le développement des compétences des enfants (Hébert, Boudreau, Mélançon, Frenette et Laflamme, 2017). De cette collaboration est née la trousse « L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe ». Composée en grande partie de matériel reproductible et disponible gratuitement en ligne (<http://prescolaire.telug.ca>), la trousse inclut les documents suivants : 1) un guide destiné à l'enseignant du préscolaire pour soutenir l'évaluation dans sa classe; 2) douze activités pour recueillir des informations sur le développement des compétences des enfants; 3) un aide-mémoire à transmettre aux parents pour les renseigner sur la façon dont se déroule l'évaluation dans la classe du préscolaire; 4) une bibliographie des ouvrages et des sites Web qui ont inspiré l'équipe conceptrice. Lancé en novembre 2017, le site Web qui héberge la trousse a reçu à ce jour plus de 15 000 visites.

Au terme du dispositif de formation continue qui s'est conclu au printemps 2017, les neuf enseignantes ont été interrogées sur différentes variables d'intérêt pour apprécier la qualité de celui-ci. Un questionnaire auto-rapporté a été utilisé à cette fin. Il en ressort que :

- a) 100% des enseignantes ont confié s'être améliorées assez ou beaucoup dans leur capacité à évaluer les six compétences du programme d'éducation préscolaire chez les enfants;
- b) 100% des enseignantes ont rapporté que le dispositif de formation avait répondu assez ou beaucoup à leurs attentes sur le plan de la trousse à produire, des compétences à consolider en évaluation et des réinvestissements à faire en classe;
- c) 100% des enseignantes recommanderaient à un collègue de participer à un tel dispositif de formation;
- d) 100% des enseignantes envisageaient d'utiliser la trousse « L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe » dans leur classe;
- e) 100% des enseignantes ont qualifié d'élevé ou de très élevé leur intérêt pour le domaine de l'évaluation au préscolaire;
- f) 100% des enseignantes ont qualifié d'élevée ou de très élevée leur motivation à participer collectivement à la production de matériel pédagogique dédié à l'évaluation.

La présente communication sera l'occasion pour les participants de se familiariser avec la trousse « L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe » et le dispositif de formation continue qui a mené à sa production, de discuter de son apport pédagogique et d'échanger sur la question de l'évaluation à l'éducation préscolaire.

Mots-clés

Préscolaire 5 ans, évaluation, matériel reproductible

Références bibliographiques

- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage* (M. Arsenault, trad.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation inc.
- Frey, B. B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications inc.
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of Student Achievement* (8th ed.). Boston, MA : Pearson Education.
- Gouvernement du Québec (2018). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Hébert, M.-H., Boudreau, M., Mélançon, J., Frenette, É. et Laflamme, D. (dir.) (2017). *L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe*. Québec, Québec : Université TÉLUQ.
- McMillan, J. H. (2004). *Classroom Assessment. Principles and Practice for Effective Instruction* (3rd ed.). Boston, MA : Pearson Education.
- MEQ (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Popham, W. J. (2014). *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Wright, R. J. (2008). *Educational Assessment. Tests and Measurements in the Age of Accountability*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications inc.

Communication 31 : Application d'un nouveau modèle basé sur trois hypothèses d'invariance d'échelle à des séquences d'identification de photographies d'oiseaux et de constellations

Riopel Martin, riopel.martin@uqam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada

Chastenay Pierre, chastenay.pierre@uqam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada

Roy Laval, lavar@videotron.ca, desoiseauxsurmaroute.blogspot.com, Canada

Choquette Louise, Université du Québec à Montréal, Canada

L'évaluation continue en contexte scolaire présente plusieurs avantages. On peut considérer, par exemple, la possibilité pour les enseignants de personnaliser le processus de formation ou d'accompagnement afin de favoriser les apprentissages. On peut aussi considérer, pour les apprenants, la possibilité d'obtenir des rétroactions plus fréquentes et mieux adaptées susceptibles de donner plus de sens aux activités proposées. Cependant, la mise en application d'une procédure d'évaluation continue pose aussi plusieurs défis. Parmi ceux-ci, on peut mentionner la construction d'un cadre conceptuel et fonctionnel cohérent pour modéliser la progression. Ce cadre doit aussi présenter un niveau de précision suffisant pour guider l'optimisation à long terme des apprentissages. Les modèles habituellement considérés reposent sur la théorie des réponses aux items et présentent des difficultés techniques qui rendent difficile leur utilisation systématique par les praticiens. Afin de favoriser cette utilisation, il est nécessaire de poursuivre le développement de ces modèles pour les rendre mieux adaptés au contexte particulier de l'éducation. Ce contexte de développement peut être associé à l'éducatrice qui, selon la proposition de de Landsheere (1988, p. 59), correspond à l' « étude quantitative des variables relatives aux apprentissages suscités par l'éducation ».

Dans ce contexte de l'éducatrice, le modèle choisi doit permettre de suivre explicitement les apprentissages de façon aussi générale que possible. Ces cas correspondent à la famille des modèles à réponses ordonnées. Ces réponses pourront être évaluées selon une échelle dichotomique (par exemple : 0 ou 1), graduelle ou partielle (par exemple : 0/3, 1/3, 2/3, 3/3) ou séquentielle (par exemple : 0/1, 1/2, 2/3, 3/3) lorsqu'une étape échouée rend inaccessibles les étapes subséquentes. Les réponses ordonnées permettent de rendre compte de la progression des performances et donc des apprentissages. Parmi les modèles à réponses ordonnées, plusieurs approches sont considérées. Une première, l'approche cumulative, consiste à considérer chaque réponse comme un seuil possible pour un item dichotomique (Samejima, 1997). L'approche séquentielle consiste à considérer plutôt chaque réponse (ou étape) comme un item dichotomique autonome (Tutz, 1997). Enfin, une troisième possibilité, l'approche relative, consiste à utiliser deux réponses adjacentes pour former un item dichotomique (Masters & Wright, 1997). Cependant, comme cette dernière approche ne permet pas de fixer a priori l'ordre des réponses, elle convient moins au contexte éducatrice.

Avec les distributions habituelles (logistique ou normale), les approches énumérées précédemment sont incompatibles et/ou incohérentes. Cependant, selon Tutz (1991) de même que Bechger & Akkermans (2001), on peut démontrer que la distribution des valeurs extrêmes de Gumbel est la seule qui rend équivalentes les approches cumulative et séquentielle. Cette dernière distribution permet ainsi de profiter des propriétés fondamentales

et intéressantes caractérisant chacune de ces approches. Parmi ces propriétés, on peut mentionner l'additivité et la divisibilité qui permettent de fixer librement le seuil de réussite d'une tâche polychotomique sans en modifier la modélisation, l'ordonnement des points modaux toujours cohérent avec celui des réponses, et la prise en compte explicite des réponses absentes associées aux tâches séquentiellement inaccessibles. Enfin, la distribution des valeurs extrêmes est aussi la seule qui rend la mesure des apprentissages invariante par changement d'échelle quand on considère des tâches uniques ou des combinaisons de tâches pour évaluer les apprentissages.

Tel que présenté lors de communications précédentes (Riopel, 2017; Riopel *et al.*, 2017), des considérations éduométriques liées à l'invariance d'échelle permettent de proposer un modèle plus circonscrit et mieux adapté à la mesure des apprentissages en contexte scolaire. Évidemment, celui-ci permet d'abord de suivre les performances des participants, mais en y ajoutant la possibilité de déduire logiquement la forme mathématique des courbes observées pour l'apprentissage et la rétention. Mathématiquement, ce nouveau modèle repose explicitement sur trois hypothèses.

La première hypothèse, l'invariance de composition (ou de regroupement), propose que les lois liées à la performance ou à l'apprentissage sont les mêmes, à une constante d'échelle près, quand on combine des tâches équivalentes et indépendantes. Cette première hypothèse permet d'abord d'obtenir, à l'aide du théorème des valeurs extrêmes (Basrak, 2011), une fonction caractéristique qui prend la forme suivante :

$$P = \exp\{-\exp[-a(\theta - b)]\},$$

où P est la probabilité de réussite, θ est l'habileté du sujet, a est le paramètre de discrimination et b le paramètre de difficulté. La première hypothèse permet aussi de déduire une nouvelle loi explicite liant la probabilité de réussir au temps de réponse. Cette loi, présentée dans Riopel *et al.* (2017), peut être exprimée sous la forme suivante :

$$T = T_{min} - S \cdot \log(P),$$

où T est le temps pour réussir, T_{min} est le temps minimal (associé à la meilleure performance possible), S est une constante d'échelle et P est le taux de réussite associé à T .

La seconde hypothèse, l'invariance ordinale (ou de rang), propose que les lois sont les mêmes, à une constante d'échelle près, quand on attribue des rangs à des tâches ou à des groupes de tâches répétées. Cette seconde hypothèse permet de déduire la forme de la courbe régulière d'apprentissage (ou law of practice, dans la littérature anglo-saxonne, voir Heatcote, Brown et Mewhort, 2000). Cette loi, présentée dans Riopel (2017), peut être exprimée sous la forme suivante :

$$\log P = \log P_0 \cdot \exp(-a n c),$$

où P_0 est la probabilité initiale de réussir (quand $n=0$), a et c sont des constantes positives, et n correspond au nombre de répétitions de la tâche (ou du groupe de tâche).

La troisième et dernière hypothèse est l'invariance temporelle qui propose que les lois sont les mêmes, à une constante d'échelle près, quand on modifie uniformément la vitesse d'une séquence de tâches répétées. Cette hypothèse a déjà été proposée par Maylor *et al.* (2001). Elle permet de déduire la forme de la courbe de rétention ou d'oubli (ou forgetting curve, dans la littérature anglo-saxonne, voir Averell et Heatcote, 2011). Cette loi, présentée dans Riopel (2017), peut être exprimée sous la forme suivante :

$$\log P = \log P_0 \cdot \exp(- a t - b) ,$$

où P_0 est la probabilité minimale de réussir (quand t tend vers l'infini), a et b sont des constantes positives, et t correspond à la durée de rétention.

C'est dans le contexte de ce nouveau modèle qu'une expérimentation a été effectuée pour évaluer des séquences d'identification de photographies d'oiseaux et de constellations à l'aide d'une application en ligne librement distribuée. Durant les deux dernières années, plus de deux mille participantes et participants, francophones et anglophones, ont accepté de participer à ce projet de recherche. La tâche consistait à observer une image puis à choisir la bonne identification parmi une liste proposée. Après chaque réponse donnée, le bon choix était surligné en vert durant trois secondes afin de favoriser un apprentissage. Les questions, en ordre aléatoire, étaient répétées plusieurs fois avec différentes échelles temporelles. Pour un participant donné, une expérimentation complète consistait en trois blocs indépendants de 129 questions, séparés par des pauses variables, pour un total de 387 questions et une durée totale d'environ 50 minutes en excluant les pauses. Les réponses données ainsi que les temps de réponses étaient mesurés. Les hypothèses d'invariance d'échelles ont d'abord été vérifiées selon une procédure générale en deux étapes qui ne fait pas d'hypothèse sur la forme attendue des courbes (Riopel *et al.*, 2017). Dans un premier temps, un paramètre d'échelle a été déterminé afin de rendre chaque paire de courbes liées aussi semblables que possible en minimisant la statistique du Chi-deux. Ensuite, cette même statistique a été utilisée dans un test du Chi-deux pour déterminer si la première courbe pouvait servir de modèle à la seconde. Les résultats obtenus jusqu'à présent permettent de confirmer les hypothèses d'invariance d'échelle et ainsi l'applicabilité du modèle. De plus, certaines propriétés du modèle proposé permettent de simplifier les calculs nécessaires à son application en contexte réel afin d'identifier des séquences optimales d'apprentissage.

Finalement, bien que le modèle proposé permette d'unifier plusieurs approches et conduise à de nouvelles lois prédictives et quantitatives pour les apprentissages, ses fondements théoriques explicites permettent de déduire quelques principes généraux d'analyse susceptibles d'enrichir aussi les interprétations qualitatives, soit 1) les tâches proposées aux apprenants peuvent toujours théoriquement être divisées ou combinées (le modèle s'appliquant indifféremment à toutes les échelles); 2) une erreur est toujours petite si on prend la peine de la mesurer précisément (même si ses conséquences en cascade peuvent être très grandes); 3) c'est en analysant les erreurs (plutôt que les succès) qu'on obtient le plus d'informations sur le niveau d'habileté des apprenants. Des travaux futurs pourraient permettre d'explorer les conséquences de ces lois et de ces principes dans une perspective éducatrice.

Mots-clés

Édumétrie, Invariance d'échelle, Courbe d'apprentissage, Courbe de rétention

Références bibliographiques

- Averell, L., Heathcote, A. (2011). The form of forgetting curve and the fate of memories. *Journal of Mathematical Psychology*, 55(1), 25–35.
- Basrak, B. (2011). Fisher-Tippett Theorem. Dans M. Lovric (dir.) *International Encyclopedia of Statistical Science* (p. 525-526). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Bechger, T.M. & Akkermans, W. (2001). A note on the equivalence of the graded response model and the sequential model. *Psychometrika* 66(3), 461-463.
- De Landsheere, V. (1988). Faire réussir, faire échouer. *La compétence minimale et son évaluation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Heathcote, A., Brown, S., Mewhort, D. J. K. (2000). The power law repealed: The case for an exponential law of practice. *Psychonomic Bulletin & Review*, 7(2), 185-207.
- Masters G.N., Wright B.D. (1997). The Partial Credit Model. Dans van der Linden W.J., Hambleton R.K. (dir.) *Handbook of Modern Item Response Theory*. Springer, New York, NY
- Maylor, E.A., Chater, N. & Brown, G.D.A. (2001). Scale invariance in the retrieval of retrospective and prospective memories. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(1), 162-167.
- Riopel, M. (2017). Practice and forgetting curves deduced from scale invariance. *EDULEARN17 proceedings*, 4092-4096.
- Riopel, M., Chastenay, P., Fortin-Clément, G., Potvin, P., Masson, S., Charland, P. (2017). Using invariance to model practice, forgetting and spacing effect. *EDULEARN17 proceedings*, 4334-4341.
- Samejima F. (1997). Graded Response Model. Dans van der Linden W.J., Hambleton R.K. (dir.) *Handbook of Modern Item Response Theory*. Springer, New York, NY
- Tutz, G. (1991). Sequential models in categorical regression. *Computational Statistics & Data Analysis*, 11, 275–295.

Communication 36 : Les attitudes des élèves fluctuent-elles plus vite que les cours de la bourse ? Les mesures répétées « on-task » : une démarche méthodologique prometteuse

Genoud Philippe A., Philippe.Genoud@unifr.ch, Université de Fribourg, Suisse

Kappeler Gabriel, Gabriel.Kappeler@hepl.ch, Haute école pédagogique Vaud, Suisse

Gay Philippe, Philippe.Gay@hepvs.ch, Haute école pédagogique du Valais, Suisse

L'analyse des attitudes des individus permet généralement de mieux comprendre et prédire leurs conduites. Dans le contexte scolaire, la façon dont les élèves appréhendent leurs apprentissages se révèle être un élément central pour une meilleure compréhension de leurs comportements face aux activités qui leur sont assignées. En effet, différentes recherches ont par exemple confirmé que les attitudes influençaient le taux absentéisme des élèves (e.g. Burke, 2010), leur réussite scolaire (e.g. Petscher, 2010 ; Gautreau & Binns, 2012) ou encore leurs choix de formation et de carrière professionnelles (e.g. Thorndike-Christ, 1991).

Les différentes attitudes développées au fil de la scolarité concernent (1) le registre cognitif (p.ex. sentiment de compétence, utilité perçue), (2) le registre affectif par le biais des émotions de valences positives et négatives, ainsi que (3) le registre comportemental généralement abordé sous l'angle de l'investissement de l'élève (Triandis, 1971 ; Fishbein & Ajzen, 1975). Construites au fil du parcours scolaire, ces attitudes vont donc avoir des répercussions – directes et indirectes – sur l'ensemble du parcours scolaire de l'élève.

Toutefois, si certains élèves développent par exemple du plaisir et de l'enthousiasme pour l'apprentissage d'une langue étrangère, à un moment et dans un contexte précis, cette tendance générale pourra être infléchiée de manière plus ou moins marquée lorsque l'élève se retrouvera concrètement face à un certain type d'activité. Ainsi, son plaisir sera peut-être plus faible pour la réalisation d'un exercice grammatical que pour une activité orale ; son enthousiasme à s'investir pourra augmenter lorsque le stress d'une évaluation de maths à venir sera derrière lui. Du fait que la plupart des études concernant les attitudes des élèves sont basées sur des mesures ex-post (en particulier des questionnaires auto-rapportés évaluant un trait plutôt qu'un état momentané), elles évaluent une caractéristique globale – sensée être relativement stable dans le temps – et passent donc à côté des fluctuations d'attitudes que l'on devrait pouvoir observer au fil du temps et en fonction de l'activité effective lors d'une tâche d'apprentissage.

L'objectif de notre recherche est d'envisager la mesure des attitudes (Genoud & Guillod, 2014) par le biais des mesures répétées durant la tâche (mesures *on-task*) afin d'observer les fluctuations et d'apporter des éléments de compréhension, notamment en lien avec le type d'activités proposées en classe. Indépendamment de la qualité des apprentissages scolaires, nous postulons ainsi qu'au-delà d'une mesure générale d'attitudes face à l'apprentissage d'une discipline scolaire, certains élèves peuvent ressentir par exemple plus d'anxiété lors d'un cours transmissif et plus de plaisir lors d'une activité en groupe. Les recherches dans des domaines proches (par exemple celui de la motivation) montrent qu'il est raisonnable de

postuler de telles fluctuations, sans que ces dernières ne reposent toutefois une base totalement objectivable (Green & Fujita, 2016).

Afin de répondre à notre questionnement, les élèves (en fin de scolarité obligatoire) ont été invités à utiliser un boîtier de vote pour enregistrer, sur le moment-même, leurs attitudes selon les cinq dimensions suivantes : utilité perçue de l'activité actuellement réalisée, sentiment de compétence pour cette activité, affects positifs et affects négatifs ressentis, implication dans cette activité. Sur le boîtier de vote, l'échelle proposée va de 1 ("pas du tout") à 9 ("extrêmement"). Nous avons ainsi recueilli des données à 28 reprises, soit deux fois par leçon au cours de 14 périodes successives de maths, et ceci durant des phases variées (instruction directe et transmissive, résolution individuelle de problèmes, exercices de consolidation, travail de groupe ou évaluation).

Nos résultats montrent tout d'abord des fluctuations d'attitude au cours des trois semaines de l'expérimentation, et sur chacune des dimensions (par exemple, l'utilité perçue des activités – quelles qu'elles soient – varient sur la durée). Sur l'ensemble du groupe, des corrélations entre les mesures peuvent également être mises en évidence (par exemple, souligner l'éventuel lien entre plaisir et implication dans l'activité). En regroupant les diverses mesures issues de phases similaires, il est possible non seulement de les différencier entre ces phases (par exemple, mettre en évidence que l'utilité perçue est globalement plus forte durant les phases de consolidation que d'évaluation), mais également d'analyser les fluctuations intra-phases (par exemple montrer qu'il y a de plus grandes fluctuations du sentiment de compétence durant les phases de travail de groupe que les phases d'enseignement transmissif). Enfin, la démarche méthodologique permet l'analyse de mesures individuelles en prenant chaque élève comme un cas singulier en se basant sur des méthodes d'analyses scientifiquement fondées (Genoud & Reicherts, 2016).

Bien qu'ancrée ici dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des mathématiques, un transfert de cette démarche – sous l'angle méthodologique – est facilement envisageable pour d'autres disciplines. En effet, il est possible de considérer, comme cas singuliers, tant les élèves (pris individuellement) que le groupe-classe en tant que tel (moyenne des élèves). Par conséquent, les scores récoltés de manière répétée peuvent être soumis à différents tests statistiques (descriptifs et inférentiels) et les perspectives d'analyse sont multiples. Ainsi, bien que dans la littérature scientifique on trouve actuellement peu de travaux de recherche basés sur des cas singuliers, de telles approches (proposant des mesures répétées à des intervalles de temps plus ou moins courts), qui sont scientifiquement fondées, restent cependant très prometteuses. Gageons que le développement de logiciels d'analyse particuliers (p.ex. www.single-case.expert) puisse amener les chercheurs à proposer davantage de travaux dans cette direction.

Mots-clés

Analyse de cas singulier, attitudes, mesures *on-task*

Références bibliographiques

- Burke, L.A. (2010). Absenteeism in undergraduate business education: A proposed model and exploratory investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 95-111.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Gautreau, B.T., & Binns, I.C. (2012). Investigating student attitudes and achievements in an environmental place-based inquiry in secondary classrooms. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 167-195.
- Genoud, P.A., & Guillod, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths. *Recherches en Education*, 20, 140-156.
- Genoud, P.A., & Reicherts, M. (Eds.) (2016). *L'analyse du cas singulier dans la pratique et la recherche psychosociales*. Weitraamsdorf: Editions ZKS.
- Green, K., & Fujita, J. (2016) Students of different subjects have different levels of extrinsic and intrinsic motivation to learn English: two different groups of EFL students in Japan. *English language teaching*, 9(9), 156-165.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Thorndike-Christ, T. (1991). *Attitudes toward mathematics: Relationships to mathematics achievement, gender, mathematics course-taking plans, and career interests*. Research Rapport. Retrieved on: <http://eric.ed.gov/?q=ED347066&id=ED347066>
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons.

Communication 44_P : Déshabillez-moi... cette fiche ? Oui mais pas trop vite !

Mise en évidence expérimentale de différents effets facilitateurs des habillages pédagogiques d'une fiche de mathématiques en 2H

Gay Philippe, Philippe.Gay@hepvs.ch, Haute école pédagogique du Valais, Suisse
 Kappeler Gabriel, Gabriel.Kappeler@hepl.ch, Haute école pédagogique Vaud, Suisse
 Genoud Philippe A., Philippe.Genoud@unifr.ch, Université de Fribourg, Suisse

Brossard (1995) définit l'habillage pédagogique comme étant une « recontextualisation » du savoir dans le cadre de l'école. Il s'agit donc d'offrir à l'apprenant la possibilité d'utiliser des objets (souvent concrets) qui permettent de manipuler le savoir et de se l'approprier. L'utilisation du matériel *Cuisenaire* (Corriveau & Jeannotte, 2015) en est un exemple parmi tant d'autres : la taille des réglettes correspond à la caractéristique mathématique que l'on cible alors que leurs couleurs ne sont pas pertinentes en soi pour l'acquisition de connaissances.

Différentes formes d'habillages pédagogiques peuvent être distingués. Cèbe et Goigoux (1999) en proposent deux aspects : l'esthétique et la sémantique. La dimension esthétique concerne la mise en page d'un exercice, d'une fiche ou d'un tableau (p.ex. les entrées, les couleurs, les dessins). Elle va donc permettre principalement d'attirer l'attention de l'élève. La dimension sémantique se rapporte quant à elle à la consigne (p.ex. dans quelle discipline se rapporte cet exercice ou que faut-il faire dans cet exercice). Elle permet de « déguiser » une tâche de mathématiques afin de la présenter par exemple sous la forme d'une énigme à résoudre dans un contexte plus ludique. Ainsi, par la contextualisation du savoir à acquérir, des élèves peu à l'aise avec le caractère très formel (et très scolaire) que peuvent prendre les mathématiques lorsqu'on en retire tout l'habillage peuvent appréhender plus sereinement les activités proposées (Carraher, Carraher, & Schliemann, 1985 ; Saxe, 1988).

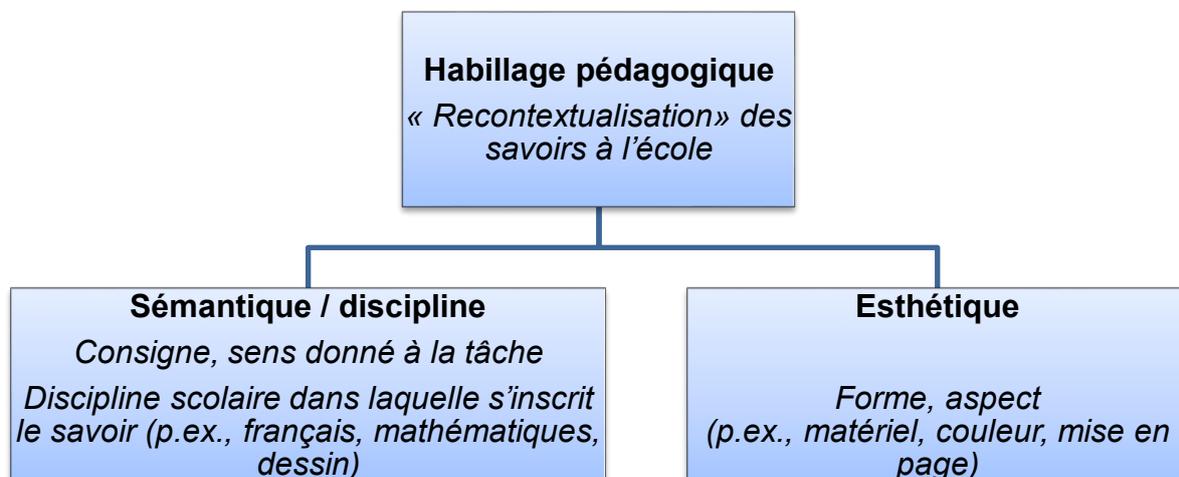


Figure 1. Explications et exemples des deux dimensions de l'habillage pédagogique.

Malgré les avantages manifestes de l'habillage des exercices mathématiques, certains auteurs considèrent qu'un habillage pédagogique trop chargé et trop plaisant peut constituer une difficulté supplémentaire pour les jeunes élèves qui devraient ainsi faire abstraction de toutes ces fioritures pour identifier le savoir réellement en jeu et le réexploiter dans un tout autre contexte. L'habillage peut invisibiliser les modes des pensées à mettre en œuvre pour réaliser la tâche et amener ainsi les élèves à davantage se focaliser sur le registre du « faire » au lieu du registre de « l'apprendre » (Bautier 2006).

Toutefois, les rares recherches qui ont examiné de manière rigoureuse les impacts de l'habillage pédagogique ont donné des résultats contradictoires. Certains ont mis en évidence que l'habillage (notamment esthétique) créait des distractions et péjorait l'apprentissage (e.g. Fisher, Godwin, & Seltman, 2014) alors que d'autres ont montré que l'habillage (notamment sémantique) permettait de faciliter l'atteinte des objectifs (e.g. Morin-Messbel & Ferrière, 2008). Dans cette dernière recherche, les élèves faisaient moins d'erreurs lorsqu'une même fiche était présentée comme un jeu plutôt que comme des mathématiques ou du français dans la consigne donnée. Les chercheurs interprétaient ces meilleures performances en terme de diminution de la charge évaluative : lorsque les exercices étaient présentés comme un jeu, cela diminuait le stress auprès des élèves qui disposaient ainsi de meilleures ressources cognitives pour réaliser la tâche.

Dans ce contexte, l'objectif de la présente expérimentation randomisée et contrôlée est d'investiguer les impacts de deux formes d'habillages (esthétique et sémantique) et leur éventuelle interaction sur la réussite des élèves dans la réalisation de tâches en mathématiques et sur leur motivation pour cette activité.

Dans ce but, 50 élèves de 2H (entre 5 et 6 ans, 48% de garçons) ont été répartis de façon randomisée et contrôlée (appariement du sexe et du niveau des élèves) dans 4 conditions pour réaliser un exercice consistant à repérer des formes géométriques pour les colorier de la bonne couleur (consigne de jeu avec fiches habillées (thème du cirque) ; consigne de mathématiques avec fiches habillées ; consigne de jeu avec fiches neutres (même disposition des formes mais sans l'habillage) ; consigne de mathématiques avec fiches neutres).

Diverses mesures ont été réalisées. Outre les indicateurs de performance (nombre d'erreurs et temps de réalisation des fiches), des entretiens ont été menés avec les élèves afin d'appréhender la manière dont ils ont pris conscience de l'apprentissage réalisé et leur intérêt et motivation pour l'activité proposée.

Les résultats n'ont indiqué aucun effet délétère de ces deux formes d'habillages (consigne de jeu et thème). Au contraire, les élèves se sont montrés significativement plus amusés par les fiches habillées et plus motivés également à refaire un exercice supplémentaire.

Ces résultats témoignent des leviers que peut constituer un habillage pédagogique approprié pour les élèves de cycle 1. Plus précisément, présenter une tâche d'apprentissage sous forme de jeu n'a pas eu d'influence directe, mais présenter une fiche reliée à un thème a permis de motiver les élèves davantage. Des expériences ultérieures devront examiner ces effets dans des échantillons plus grands en variant le type de tâche et leur type d'habillage ainsi que les objets d'apprentissage avec des élèves du même âge et plus âgés. Lors de ces futures

expériences, une attention particulière devra déterminer la qualité de l'apprentissage des élèves et leurs capacités de transférer les savoirs acquis dans d'autres situations d'apprentissage.

Mots-clés

Habillage pédagogique, disciplinaire, esthétique, apprendre, motivation

Références bibliographiques

- Brossard, M. (1995). Réflexions sur les situations scolaires d'apprentissage dans une perspective socio-historique. *Vous avez dit... pédagogie*, 40, 18-25.
- Bautier, E. (2006.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon, France : Édition de la Chronique sociale.
- Carraher, T.N., Carraher, W.D., & Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Corriveau, C., & Jeannotte, D. (2015). L'utilisation de matériel en classe de mathématiques au primaire : quelques réflexions sur les apports possibles. *Bulletin AMQ*, 15, 32-49.
- Fisher, A. V., Godwin, K. E., & Seltman, H. (2014). Visual environment, attention allocation, and learning in young children: When too much of a good thing may be bad. *Psychological science*, 25, 1362-1370. DOI : 10.1177/0956797614533801
- Morin-Messabel, C., & Ferrière, S. (2008). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performances. De la variation de l'habillage de la tâche sur les performances à l'école élémentaire. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 80, 13-26. doi:10.3917/cips.080.0013
- Saxe, G.B. (1988). The mathematics of child street vendors. *Child Development*, 59, 1415-1425.
- Zerbato-Poudou, M. T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Revue Pratiques*, 111, 115-129.

Symposium 53 : L'apport de recherches participatives pour articuler les finalités certificatives et formatives de l'évaluation : coconstruire à partir des pratiques enseignantes

Monney Nicole, nicole1.monney@uqac.ca, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
 Dumais Christian, Christian.Dumais@uqtr.ca, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Ce symposium s'inscrivait dans l'axe 1 du congrès de l'ADMEE à savoir : « À l'échelle individuelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ? » Plus précisément, en lien avec le congrès, il ciblait trois objectifs :

- l'apport de l'évaluation pour fournir des indications aux enseignants, mais également aux apprenants;
- la mise en œuvre de démarches formatives et certificatives par les enseignants et les effets sur les apprentissages des élèves et des étudiants;
- les méthodes de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience qui prennent en compte les histoires de vie, le recours aux descripteurs de la compétence utilisés dans l'analyse du travail ou la correspondance à un référentiel attendu;
- les conditions pour que la construction et l'usage de la note certifiée permette d'approfondir les apprentissages.

Depuis que l'évaluation formative a été introduite par les travaux de Scriven (1967), le débat autour de la finalité de l'évaluation ne cesse de croître. D'un côté, les gouvernements mettent en place des évaluations qui permettent de classer les performances (PISA, PIRLS, etc.) et de certifier les acquis (épreuves uniques au Québec, examen de fin d'études, etc.) dans une vision de normalisation. D'un autre côté, plusieurs chercheurs (Allal & Lopez, 2007 ; Black & Wiliam, 1998 ; Deaudelin et al., 2007 ; Hadji, 2015 ; Morrissette, 2009 ; Scallon, 2004) considèrent l'évaluation formative comme un levier à la réussite scolaire. Les deux fonctions de l'évaluation, certificative et formative, cohabitent ainsi dans le système de l'éducation. Or, il semblerait que les enseignants priorisent plus facilement l'évaluation normative (Baribeau, 2009 ; Bélair & Dionne, 2009 ; Bellehumeur & Painchaud, 2008 ; Laurier, 2014 ; Laveault, 2014 ; Mottier Lopez & Cattafi, 2008 ; Wolfs, 2008). Le fait de devoir mettre une note lors des bilans de fin d'étape (trimestre scolaire) (Morrissette & Legendre, 2011) pourrait expliquer ce phénomène. Plusieurs auteurs ont également mis en évidence le manque de cohérence entre les visées didactiques des programmes et les cadres de référence pour évaluer les apprentissages (Bugnard, 2016 ; Dumais, 2014 ; Seixas, 2011 ; Shemilt, 2015). Il peut donc être difficile pour un enseignant de bien choisir la cible d'apprentissage et d'y arrimer ses outils d'évaluation.

Afin de documenter cette problématique, ce symposium a réuni des chercheurs qui réfléchissent à la question des pratiques et des instruments en évaluation « avec » les praticiens (enseignants, orthopédagogue, direction d'école, etc.). Depuis plusieurs années, le courant des recherches participatives prend son essor (Anadon, 2007). Des approches comme la recherche-action (Savoie-Zajc, 2001), la recherche collaborative (Desgagné, 1998, Bednarz et Desgagné, 2005), la recherche partenariale (Landry, 2013) ont permis de rapprocher les praticiens des chercheurs et de réfléchir ensemble au renouvellement de

pratiques, à la résolution de problèmes, au développement d'outils, etc. Ainsi, dans ce contexte, des chercheurs du Québec (UQAC, UQTR, UQO), de la Belgique (U. de Mons) et de la France (U. de Lyon) provenant de domaines différents (évaluation, didactique, psychopédagogie, pédagogie universitaire), ont participé à l'élaboration des actes de ce colloque. Les actes mettent de l'avant l'un ou l'autre de ces axes, à savoir :

- L'ajustement des pratiques évaluatives d'enseignants du primaire et du secondaire;
- Le développement d'outils/ d'instruments/ de pratiques d'évaluation avec les enseignants;
- L'articulation qui s'opère entre les fonctions certificative et formative de l'évaluation, les référentiels, et les pratiques des enseignants;

Ces actes intègre l'ensemble des contributions issues de travaux de recherches, de développements d'outils et d'analyses de pratiques. Ils proposent ainsi un nouvel éclairage en s'appuyant sur « des recherches effectuées "avec" plutôt que "sur" les praticiens ».

Mots-clés

Évaluation, recherche participative, pratiques enseignantes, didactiques

Référence

- Allal, L., & Lopez, L. M. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Bélaïr, L., & Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Bellehumeur, P., & Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objet d'évaluation. De connaissances à compétences. Dans L. Lafortune & L. Allal (Éds), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 79-94). St-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 139-148.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., ... Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse des pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3). <https://doi.org/10.7202/1027402ar>
- Morrisette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 1(2).
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.
- Mottier Lopez, L., & Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune & L. Allal (Éds), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Édition du renouveau pédagogique.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp. 39-83). Chicago, IL : Tyley, R.W., Gagné, R.M., Scriven, M.
- Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. Dans J. Grégoire (Éd.), *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 175-186). Bruxelles : De Boeck.

Communication 53.1 : Quand le changement de pratique en enseignement de l'oral provoque des prises de conscience en évaluation

Soucy Emmanuelle, soue06@uqo.ca, Université du Québec en Outaouais, Canada

Encore aujourd'hui, les enseignants ressentent un malaise à enseigner et à évaluer l'oral (Dumais, 2014 ; Nolin, 2015; Soucy, sous presse), et ce, malgré des avancées importantes en didactique de l'oral. Nolin (2015) rapporte que l'exposé oral est encore déclaré comme le genre le plus utilisé par les enseignants au primaire pour enseigner et évaluer l'oral. Les résultats de recherche de Nolin (2015) démontrent aussi que les enseignants du primaire déclarent enseigner principalement l'oral par des consignes ou des exemples. Ces constats sont les mêmes que ceux déclarés par les deux participantes de notre recherche-action. Toutefois, il est reconnu que lorsque l'oral conserve le statut de médium d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire lorsqu'il est au service des autres volets du français ou lorsqu'il sert entre autres à donner des consignes, à répondre à des questions ou encore à entrer en relation avec les autres, il ne permet pas un réel apprentissage (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Afin de favoriser un réel apprentissage chez les élèves, l'oral doit être considéré comme un objet d'enseignement-apprentissage (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015). L'enseignant doit donc être en mesure de rendre les apprentissages de l'oral explicites. Il doit aussi donner la chance aux élèves de mettre en pratique ces nouveaux apprentissages.

Différentes raisons peuvent expliquer cette résistance à transformer les pratiques en enseignement et en évaluation de l'oral. Il serait possible de l'expliquer par un manque de connaissance des objets à enseigner. Il serait aussi possible de croire qu'un manque d'accompagnement puisse être en cause.

Une recherche a été faite auprès de deux enseignantes de premier cycle du primaire de la commission scolaire de la Rivière du Nord au Québec. Ces enseignantes étaient désireuses de transformer leurs pratiques en enseignement de l'oral. Afin d'y parvenir, les participantes de notre recherche-action ont créé et mis en pratique un centre de l'oral en l'ajoutant aux centres de littératie déjà existants dans leur classe. Ces dernières souhaitaient ne plus utiliser l'oral seulement au service de la lecture et de l'écriture des différents centres de littératie ou simplement lors de la transmission des critères d'évaluation des exposés oraux. Elles souhaitaient que l'oral ait davantage un statut d'objet d'enseignement-apprentissage et qu'il soit ainsi réellement enseigné et mis en pratique par leurs élèves. Bien que la visée de cette recherche ne concernait pas l'évaluation de l'oral, de nombreuses données ont été recueillies au sujet de l'évaluation. Le changement des pratiques en enseignement de l'oral des participantes a donné lieu à de grands questionnements quant à leurs pratiques d'évaluation de l'oral. Sans la présence d'exposés oraux, comment évaluer et noter le bulletin? Comment rendre compte aux parents des apprentissages des élèves? Comment savoir si l'enseignement de l'oral est adéquat? Comment s'assurer que les élèves progressent?

Les résultats concernant les pratiques initiales en enseignement et en évaluation de l'oral des participantes ont été présentés. À la suite de quoi il a été question des changements, en enseignement de l'oral, apportés à leur pratique. C'est en se mettant réellement à enseigner

l'oral que les participantes ont pris conscience qu'elles devaient aussi transformer leur pratique en évaluation. Ces prises de conscience ont permis une transformation de leur vision de l'évaluation. Les participantes ont vu leur vision de l'évaluation se transformer en passant d'une évaluation principalement certificative, afin de répondre aux attentes ministérielles vers une évaluation formative, se rapprochant ainsi davantage de la vision ministérielle de l'évaluation. En effet, au Québec, la vision de l'évaluation se veut au service de l'élève (MEQ, 2003). Morissette et Compaoré (2012) soulignent que l'évaluation formative peut revêtir diverses fonctions. Elle peut servir à identifier les forces et les défis des élèves en cours d'apprentissage. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses processus d'apprentissage et aussi aux enseignants d'ajuster la planification de leur enseignement. Ces diverses fonctions de l'évaluation ont été découvertes par les participantes. En effet, ces dernières se sont mises à observer la manière dont les élèves mettaient en pratique les objets de l'oral enseignés. Ces observations ont permis aux participantes d'ajuster leur enseignement et de constater rapidement quelles étaient les forces et les difficultés des élèves. Elles en ont donc profité pour donner de la rétroaction individuelle, en petit groupe et en grand groupe afin d'inciter les élèves à continuer de développer leur compétence. C'est en ayant en tête l'évaluation formative que les participantes ont entrevu tout le potentiel de l'aide apportée aux élèves en cours d'apprentissage, en remarquant la nette progression de ces derniers .

Mots-clés

Enseignement de l'oral, évaluation de l'oral, changement de pratique, évaluation formative

Références bibliographiques

- Dumais, C. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement. Thèse. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Langage et littératie*, 17(3), 5-27.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morissette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching knowhow in informal training assessments. *Formation et profession*, 20(3), 26-35.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, et R. Nolin, (dir.) *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Montréal : Canada

Communication 53.2 : Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois : premiers résultats d'une recherche collaborative en milieu plurilingue et pluriethnique

Dumais Christian, christian.dumais@uqtr.ca, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Soucy Emmanuelle, soue06@uqo.ca, Université du Québec en Outaouais, Canada

Dans la francophonie, au cours des dernières décennies, les recherches en didactique du français ont permis l'émergence d'une didactique de l'oral. Ces travaux, qui reconnaissent l'oral comme un objet d'enseignement et d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998), ont également permis de dégager des approches didactiques de l'oral : entre autres l'oral par les genres qui permet un travail sur ces derniers et leurs spécificités, l'oral intégré qui permet un travail sur les conduites discursives et l'oral pragmatique qui permet un travail sur les actes de parole (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Dupont et Grandaty, 2016; Dumais, Soucy et Plessis-Bélaïr, 2017). En s'appuyant sur ces approches didactiques et d'autres travaux concernant l'oral dont l'oral réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002), des chercheurs, notamment au Québec, se sont particulièrement intéressés à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral en contexte majoritairement francophone. Peu d'entre eux ont mené des recherches en milieu plurilingue et pluriethnique, une réalité pourtant de plus en plus présente au Québec. Étant donné cette situation, les chercheurs ont voulu savoir comment des enseignantes de la première à la sixième année du primaire, en milieu plurilingue et pluriethnique, font pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves à partir des travaux existant en didactique de l'oral. Pour y arriver, ils ont mené une recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001 ; Desgagné et Bednarz, 2005) afin de mieux comprendre de l'intérieur les cadres théoriques (approches didactiques) mobilisés par les enseignantes en milieu plurilingue et pluriethnique. Cela a permis de rendre compte des aménagements et des transformations rendus nécessaires lorsque les travaux en didactique de l'oral, principalement réalisés en contexte majoritairement francophone, sont mis en pratique en milieu plurilingue et pluriethnique. À travers des rencontres régulières entre chercheurs et praticiens, la pratique de ces derniers est devenue objet d'exploration, ce qui a permis la coconstruction d'un savoir nouveau s'appuyant sur un cadre théorique déjà bien établi en didactique de l'oral.

Lors des rencontres entre praticiens et chercheurs, la question de l'évaluation est rapidement apparue comme centrale. La place de l'évaluation formative et les critères d'évaluation sont devenus des enjeux majeurs pour les praticiens. L'une des principales raisons qui explique cette problématique de l'évaluation de l'oral réside dans la difficulté, pour les enseignants, à cerner les objets de l'oral et à savoir comment les traiter en fonction des caractéristiques des élèves (Garcia-Debanc, 2004; Lafontaine, 2005). En effet, il y a très peu d'indications concernant les critères de progression de ces objets dans les programmes d'études québécois (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Sénéchal, 2012; Dumais, 2014). Les compétences précises de l'oral à développer par les élèves à différents moments de leur scolarité obligatoire sont également peu connues (Dumortier, Dispy et Van Beveren, 2012). Les enseignants ne disposent pas d'une progression des objets liés à l'oral qui leur indiquerait quels objets enseigner et de quelle façon le faire en fonction du développement intégral des élèves. Cela rend ardues la détermination et la structuration des apprentissages des élèves ainsi que l'évaluation (Bergeron, Plessis-Bélaïr et Lafontaine, 2009; Gagnon, 2009). À partir de ces constats, praticiens et chercheurs ont coconstruit pendant deux années des documents de référence d'objets de l'oral à partir des compétences réelles des élèves selon les trois

cycles de l'école primaire québécoise (élèves de 6 à 12 ans). Cela a notamment permis aux enseignants, aux élèves et aux parents d'avoir des repères et des indications quant aux différents objets de l'oral pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Sans pouvoir généraliser les résultats obtenus, les documents de référence créés par les enseignantes à partir de leur pratique, de leurs observations et des mises en pratique des élèves offrent de premiers repères d'évaluation de la compétence à communiquer oralement d'élèves plurilingues, ce qui, à notre connaissance, n'avait jamais été fait auparavant au Québec. De plus, contrairement aux documents ministériels québécois qui programment les objets de l'oral en fonction des contenus langagiers et d'une certaine tradition (Chartrand et De Koninck, 2009), les résultats de cette recherche offrent pour la première fois des repères d'évaluation basés sur les capacités réelles d'élèves du primaire.

Les premiers résultats de cette recherche ont été présentés, soit les changements de pratiques des enseignantes (perceptions de l'oral, façons de l'enseigner et de l'évaluer) ainsi que les documents de référence qui ont été élaborés, en plus des apports scientifiques identifiés par les chercheurs, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Les contenus issus des rencontres entre chercheurs et praticiens, rencontres qui ont été enregistrées et transcrites, ainsi que les contenus issus d'entrevues semi-dirigées avec les enseignantes ont été le principal corpus analysé (analyse de contenu) dans le cadre de cette recherche. Les cadres théoriques mobilisés et la justification de ces cadres ont aussi été présentés en plus des aménagements et des transformations rendus nécessaires en contexte plurilingue et pluriethnique (ajustement et élaboration de référentiels, outils d'évaluation, démarches d'enseignement, etc.).

Mots-clés

Oral, compétence à communiquer oralement, milieu plurilingue et pluriethnique, document de référence, primaire

Références bibliographiques

- Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2009). Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 1-8). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. et De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec français*, 154, 143-145.
- Desgagné, S. et 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(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L. et Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement*. Thèse. Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/6815/>

- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau, et G. Samson (Dir.). *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. et Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé : S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné – oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé – oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Gagnon, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 175-197). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 263-310). Paris : Hatier.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109. Récupéré de http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/06_Lafontaine.pdf
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), 47-66.
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Côte St-Luc : Édition Peisaj.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Véga, M. (2015). Les pratiques d'évaluation de l'oral de deux enseignants de français observées durant l'étape du jugement dans le processus d'évaluation. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 109-125). Côte St-Luc : Édition Peisaj.

Communication 53.3 : Coélaborer pour arrimer les différentes finalités de l'évaluation : de la centration sur l'activité d'apprentissage à la prise de conscience des objets d'évaluation en univers social et en science et technologie

Monney Nicole, nicole1.monney@ugac.ca, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Boulay Hans, hans.boulay1@ugac.ca, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Couture Christine, christine.couture@ugac.ca, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Duquette Catherine, catherine.duquette@ugac.ca, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Problématique

Introduite par Scriven (1967), l'évaluation formative est considérée comme un levier à la réussite scolaire (Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Black & William, 1998 ; Deaudelin et al., 2007 ; Hadji, 2015 ; Morrissette, 2009 ; Scallon, 2004). Du côté des pratiques d'évaluation pour soutenir l'apprentissage, les enseignants ont beaucoup de difficultés à les intégrer dans leur quotidien et semblent prioriser l'évaluation chiffrée au terme d'une séquence d'enseignement (Baribeau, 2009 ; Bélair & Dionne, 2009 ; Bellehumeur & Painchaud, 2008 ; Laurier, 2014 ; Laveault, 2014 ; Mottier Lopez & Cattafi, 2008 ; Wolfs, 2008). Une des raisons provient du fait que, trois fois par année, ils ont l'obligation de consigner des notes chiffrées lors de la remise du bilan des apprentissages (Morrissette & Legendre, 2011). Or, selon Hadji (2015), la note sert surtout à la classe. Elle est un point de repère commode qui permet des comparaisons faciles et qui peuvent devenir stigmatisantes, mais elle ne dit rien des acquis concrets ou des difficultés particulières d'un élève. Évaluer en mettant une note aurait plutôt tendance à provoquer chez l'élève de l'anxiété, une impression d'incompétence et un désengagement vis-à-vis de l'école (Issaieva & Crahay, 2010). Dans ce contexte, quelles sont les pratiques évaluatives qui permettraient de mettre une note chiffrée au bulletin en donnant plus de poids aux rétroactions? Comment articuler les deux fonctions en s'assurant que l'évaluation serve avant tout à soutenir l'apprentissage?

Afin de réfléchir à cette problématique, trois chercheuses issues de disciplines différentes (didactique de la science et de la technologie, didactique de l'univers social, évaluation des apprentissages) ont mis sur pied un projet de recherche collaborative avec des enseignants du primaire pour réfléchir aux objets d'évaluation et à la rétroaction des apprentissages en univers social (US) et en science et technologie (ST). Cette collaboration a donné lieu à une réflexion autour de la centration sur les activités d'apprentissage et sur les défis que vivent les enseignants par rapport à l'obligation de mettre une note au bulletin. Cet acte de colloque présente le processus de recherche collaborative (Desgagné, 1997) mis en place pour mieux articuler l'évaluation formative, les rétroactions faites aux élèves et la note remise au bilan des apprentissages. De plus, il est aussi question des principaux résultats dégagés à la suite de la mise en place d'un instrument d'évaluation permettant de mieux arrimer l'activité d'apprentissage et les objets d'évaluation.

Cadre conceptuel

L'évaluation des apprentissages dans ce projet s'inscrit dans les définitions de l'évaluation formative et de l'évaluation certificative. Selon De Ketele (2010), l'évaluation formative a comme principale fonction d'amener des régulations dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves et peut se réaliser dans une démarche sommative, descriptive ou herméneutique. La rétroaction se définit comme une information donnée par l'enseignant ou un élève sur les apprentissages ou sur la compréhension de l'élève (Hattie & Timperley, 2007), et ce, pendant une activité ou après celle-ci. Sa fonction principale est de permettre aux élèves de prendre connaissance de leurs méthodes d'apprentissage (Leclerc, 2015). Il s'agit d'un retour sur l'action qui a lieu généralement de façon verbale en classe (Talbot & Arrieu-Mutel, 2012) et qui s'imbrique de manière plus ou moins formelle (Diedhiou, 2013), ou voire complètement informelle (Jorro & Mercier-Brunel, 2011) aux activités d'apprentissage quotidiennes (Morrissette & Legendre, 2011). C'est avant tout une pratique sociale et discursive (Diedhiou, 2013). La rétroaction sert à informer l'élève de sa progression par l'intermédiaire d'une démarche qui permet la régulation des apprentissages (Allal & Mottier Lopez, 2007). Dans une visée de réussite scolaire, Hattie et Temperly (2007) soutiennent que les rétroactions doivent être qualitatives et porter sur les attributs du travail à savoir, les objets d'apprentissage ciblés au préalable. L'évaluation certificative, quant à elle, est vue comme le jugement final et intervient à la fin d'une étape (De Ketele, 2010). Elle peut également se dérouler selon les démarches sommatives, descriptive ou herméneutique.

En didactique de la ST et US, les démarches menant à la construction des savoirs sont aussi importantes que les savoirs eux-mêmes (Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, n.d. ; Coquidé, Fortin, & Rumelhard, 2009 ; Éthier & Dalongeville, 2005 ; Lederman & Lederman, 2012 ; Seixas, 2005). Dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009, 2011 ; MEQ, 2001), les objets d'apprentissage sont dans les deux disciplines en termes de connaissances, de démarches, de stratégies, de techniques et d'habiletés dans une approche par compétences. C'est pourquoi les objets d'apprentissages deviennent des objets d'évaluation dans le cadre de cette communication. L'idée étant que l'enseignant évalue ce qu'il enseigne.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans un modèle de recherche collaborative (Desgagné, 1997) dont le but étant de coconstruire avec les enseignants de nouvelles connaissances sur les pratiques d'évaluation et de rétroaction en US et en ST. La démarche d'analyse est qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011) puisqu'il s'agit de dégager un sens des données issues du discours des enseignants. La communication présentera la première partie à savoir, la réalisation de 5 rencontres collaboratives et de 12 entretiens semi-dirigés avec des enseignants du primaire.

L'analyse des rencontres, des entrevues et des documents se réalise selon les phases proposées par L'Écuyer (1990) elle est de type inductif délibéré. Elle est inductive, puisque certaines catégories émergentes sont induites par les données collectées ; elle est aussi délibérée, car le cadre conceptuel propose déjà une certaine catégorisation préconstruite des données en définissant les différents paradigmes et les différents concepts autour de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'un codage mixte (Van der Maren, 1995). Ainsi, la première étape de l'analyse fait émerger une réflexion autour de la préoccupation des enseignants de créer des activités d'apprentissage dynamiques pour les élèves sans pour

autant identifier les objets d'évaluation en lien avec les disciplines ciblées. Les enseignants se disent d'ailleurs peu à l'aise avec la note qu'ils attribuent aux élèves dans le bulletin pour les disciplines ciblées. La deuxième étape de l'analyse permet de mettre en évidence l'apport de la recherche collaborative pour accompagner les enseignants dans la réflexion et pour coélaborer des instruments d'évaluation qui permettent de mieux articuler activités d'apprentissage, objets d'évaluation, rétroactions et évaluation certificative.

Les résultats présentés lors du colloque ont mis de l'avant la progression des enseignants par rapport à la compréhension qu'ils ont des objets d'apprentissage à évaluer. Au début du projet, les inquiétudes des enseignants portaient surtout sur l'évaluation des connaissances et la communication aux parents. Il y avait également une confusion entre les objets enseignés et les objets évalués. Par exemple, une enseignante proposait de monter une pièce de théâtre à partir des contenus en US mais, l'évaluation portait sur des apprentissages en français. La suite du projet a permis de collaborer avec les enseignantes pour réfléchir autour des critères d'évaluation en US et en ST et d'échanger autour des considérations didactiques de chacun des disciplines. Cette réflexion a amené les enseignants à ajuster leurs pratiques évaluatives. L'analyse des données et des réflexions a mis en évidence le besoin des enseignants de créer avant tout des activités attrayantes pour les élèves avant de prendre en compte les objets d'apprentissages de la discipline. Et, c'est en partant des critères d'évaluation, plutôt que des connaissances à acquérir, que les enseignants ont réussi à adapter ces activités à la discipline, à mieux cibler les apprentissages et à pouvoir rétroagir de façon plus efficace avec les élèves. Ces résultats positifs pour améliorer les pratiques évaluatives ont été possibles en raison de l'approche collaborative de la recherche qui demande des chercheurs d'être ouverts, de faire confiance à l'expertise des praticiens et de saisir toutes les occasions de partage lors du projet de recherche.

Mots-clés

évaluation formative, évaluation certificative, recherche collaborative

Références bibliographiques

- Allal, L. K., & Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. K. Allal & L. Mottier Lopez (Éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (n.d.). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Bélaïr, L., & Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Bellehumeur, P., & Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objet d'évaluation. De connaissances à compétences. Dans L. Lafortune & L. Allal (Éds), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 79-94). St-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 139-148.
- Coquidé, M., Fortin, C., & Rumelhard, G. (2009). L'investigation : fondements et démarches; intérêts et limites. *Aster*, 49(5), 51-78.

- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., ... Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse des pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- 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.
- Diedhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais: une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée..* Mémoire. Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10862;jsessionid=F6D53B50D7865770B81C1B097B446CFA>
- Éthier, M. ., & Dalongeville, A. (2005). Du faux débat entre compétences et connaissances. *Traces*, 45(3), 14-16.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan.
- Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61.
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3). <https://doi.org/10.7202/1027402ar>
- Leclerc, M.-J. (2015). L'évaluation, un élément crucial du processus d'apprentissage. Université de Montréal. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/Marie-Josée-Leclerc-Methodes-devaluation.pdf>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université de Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/uqac/docDetail.action?docID=10225816>
- Lederman, N. ., & Lederman, J. . (2012). Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry : Building Instructional Capacity Through Professional Development. Dans B. . Fraser, K. . Tobin, & C. . McRobbie, *Second International Handbook of Science Education* (Vol. 1, pp. 335-339). (S.l.) : (s.n.).
- MELS. (2009). *La progression des apprentissages au primaire*. Montréal : Ministère de l'Éducation.
- MELS. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm
- Morrisette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 1(2).
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.
- Mottier Lopez, L., & Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune & L. Allal (Éds), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (2^e éd., pp. 123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Édition du renouveau pédagogique.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp. 39-83). Chicago, IL : Tyley, R.W., Gagné, R.M., Scriven, M.
- Seixas, P. (2005). Historical Consciousness : the Progress of Knowledge in a Postprogressive Age. Dans J. Straub, *Narration, Identity and Historical Consciousness* (pp. 141-162). New York : Berghahn Books.
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Education & didactique*, 6(3), 65-95. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. Dans J. Grégoire (Éd.), *Évaluer les apprentissages: Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 175-186). Bruxelles : De Boeck.

Communication 53.4 : Coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de ressources géographiques

Duroisin Natacha, Natacha.DUROISIN@umons.ac.be, Université de Mons, Belgique
Beauset Romain, Étudiant, Université de Mons, Belgique

Depuis 2015, un important processus consultatif nommé « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » est entamé en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone). Ce processus collaboratif vise à réformer l'enseignement obligatoire de la maternelle à la fin de la troisième année du secondaire (appelé « Tronc commun ») en ayant pour ambition de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016a, 2016b). Pour ce faire, différents groupes de travail ont été constitués et, parmi eux, on peut citer la mise en place de huit Consortiums (Langues Modernes ; Français et latin ; Sensibilités et expressions artistiques ; Mathématiques-Sciences-Géographie ; Techniques, technologies, éducation au numérique et travail manuel ; Sciences humaines et sociales, philosophie et citoyenneté ; Activités physiques, bien-être et santé ; Education par le numérique). Réunissant des professeurs et des chercheurs universitaires, des enseignants de Haute-Ecoles et des enseignants d'Instituts spécialisés, les Consortiums ont notamment pour objectif de développer des recherches et des outils didactiques qui permettent la différenciation des apprentissages et favorisent la remédiation immédiate en tenant compte des diverses conditions organisationnelles et logistiques susceptibles de faciliter la différenciation dans le domaine ou la discipline concernée. Il est également à noter que l'objectif des Consortiums n'est pas uniquement de fournir des outils aux enseignants, l'intérêt de la démarche est également de favoriser un travail en profondeur qui permette aux enseignants de faire des outils identifiés de véritables instruments professionnels. *In fine*, les travaux menés par les Consortiums devront permettre la création d'une plateforme de ressources éducatives.

Alors que notre équipe de recherche est particulièrement impliquée dans le Consortium « Mathématiques – Sciences – Géographie » ; nos propos se centreront, pour cette communication, uniquement sur les travaux de recherche qui concerne l'une de ces trois disciplines, à savoir la géographie. L'objectif est donc de partir de ressources géographiques (outils, dispositifs et/ou séquences d'enseignement-apprentissage) préalablement identifiées par l'équipe de recherche pour en effectuer une validation *a priori*. Ce travail d'identification d'outils est d'autant plus crucial qu'il existe en Belgique francophone un nombre important de programmes d'études qui ne référencent pas forcément des outils/dispositifs pour aider l'enseignant dans la conception de séquences d'enseignement-apprentissage (Duroisin & Goyette, 2018). Afin de mener à bien cette validation, une méthodologie basée sur les travaux de Morrissette (2013) a été mise en œuvre. Celle-ci a permis de mener un travail collaboratif entre chercheurs, enseignants de Haute-Ecole, didacticiens, enseignants du primaire et du secondaire et futurs enseignants (c'est-à-dire, des étudiants de troisième année de Haute-Ecole).

Afin de procéder à la validation *a priori* par *peer-reviews* des ressources, un groupe d'experts de la discipline géographie a d'abord été constitué. Ce groupe d'experts, composé de didacticiens de la discipline, d'enseignants du primaire et du secondaire, d'enseignants de

Haute-Ecoles pour la discipline concernée, de pédagogues et de chercheurs, se réunit une à deux fois par mois. Le travail que chacun doit réaliser est présenté sur une plateforme numérique où toutes les ressources et leurs annexes sont mises à disposition. La validation a priori de chacune des ressources est effectuée par minimum deux experts. Très rapidement, le besoin d'un outil commun permettant la validation des ressources s'est fait ressentir. De là, les experts ont émis le souhait de créer et d'utiliser une grille critériée commune pour faciliter l'évaluation de ressources. En se basant sur la littérature scientifique actuelle (Berthiaume et al., 2011 ; Martin, Lefrançois, Guichard, Tapp & Arsenault, 2016 ; Mérenne-Schoumaker, 2016), les rapports scientifiques des groupes de travail engagés dans le Pacte (Aidans et al., 2016), mais aussi en prenant soin de considérer les points saillants énoncés dans l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016b), une grille critériée a donc été élaborée et mise à l'épreuve selon les étapes de développement d'une grille d'évaluation présentée par Reddy (2011). Ainsi, après avoir travaillé la grille à plusieurs reprises, selon une démarche inductive et itérative, une version aboutie de l'outil a été expérimentée une première fois sur deux ressources identiques par cinq experts sous la responsabilité de deux chercheurs impliqués dans le projet. S'en est suivie une séance de rétroactions auprès de l'ensemble du groupe d'experts. Lors de cette séance, la grille a été révisée globalement et son contenu a été ajusté critère après critère. Les critères et sous-critères, accompagnés d'énoncés qualitatifs descriptifs déclinés en trois échelons distincts, ont ensuite été pondérés. Dans sa forme actuelle, la grille critériée comprend 7 critères : 1) adéquation avec les finalités de la discipline ; 2) clarté des objectifs et compétences poursuivis ; 3) informations concernant le contenu et la méthodologie proposés ; 4) pertinence des documents ; 5) plus-values de la ressource ; 6) liens avec d'autres domaines d'apprentissage et autres remarques 7) conclusion. Une fois la première version de la grille finalisée, celle-ci a été mise à l'essai. Pour ce faire, trois paires d'experts ont utilisé la grille pour évaluer six ressources. Une fois ces ressources évaluées, toutes celles pouvant être « conservées comme telles » ou « conservées sous réserve de modifications » ont été présentées à des futurs enseignants. Ces derniers ont, à leur tour, complété la grille après avoir pris connaissance des ressources et de leurs annexes. Toutes les grilles ont ensuite été récupérées et comparées par l'équipe de recherche avant d'être redistribuées aux futurs enseignants. En effet, ces derniers ont utilisé les grilles complétées par les experts pour adapter la ressource dans le but de l'enseigner (validation *in situ* des ressources).

Cette communication poursuit un triple objectif : il s'agira d'abord de présenter la méthodologie globale employée pour la recherche collaborative menée, il conviendra ensuite de présenter le processus de développement, de mise à l'essai et de bonification d'une grille critériée coconstruite par une équipe composée de profils différents, pour enfin, présenter l'utilisation de la grille par les différents acteurs et leurs perceptions.

Mots-clés

Recherche collaborative, grille critériée, géographie

Références bibliographiques

Aidans, L ., Browet, A., Chiaramonte, S., Close, J.-F., Delporte, D., Deprez, M., Duroisin, N., Duvivier, C., Foschi, C., Merenne, B., Partoune, C., Rainchon, A., Visse, C., Wayens, B. (2016).

- Rapport du Groupe Géographie - Pacte pour un Enseignement d'Excellence (sous la direction de Merenne, B.). Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Duroisin, N. & Goyette, N. (2018). Le défi des enseignants belges francophones dans l'élaboration de leurs séquences d'enseignement-apprentissage : prise en compte des théories sur l'autodétermination et le bien-être au travail. *Phronesis*, 7(4), 91–105. <https://doi.org/10.7202/1056322ar>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016a). *Avis N°2 du groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016b). *Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*.
- Mahé A., Noël E. (2006), Description et évaluation des ressources pédagogiques : Quels modèles ? *Colloque TICE Méditerranée*, Gênes, 2006.
- Martin, E., Lefrançois, C., Guichard, A., Tapp, D. & Arsenault, L. (2016). Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32-2.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2016). Pour un renouveau de la didactique de la géographie, *Cybergeo : European Journal of Geography*. Consulté le 19 octobre 2016 à partir de <http://cybergeo.revues.org/27746>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

Communication 53.5 : Évaluer les impacts d'une approche préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire

Goyette Nancy, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Martineau Stéphane, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Gagnon Brigitte, Commission scolaire des Hautes-Rivières, Canada
Bazinet Julie, Commission scolaire des Hautes-Rivières, Canada

Au Québec (Canada), la réussite éducative est une approche préconisée par une récente politique gouvernementale « qui va au-delà de l'obtention du diplôme en recherchant l'atteinte du plein potentiel de la personne dans toutes ses dimensions, sans égard à sa provenance, à son milieu ou à ses caractéristiques » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1). Selon Lapostolle (2006, p. 7), contrairement à la réussite scolaire qui se mesure par « les résultats, les diplômes obtenus à la fin d'un cours ou d'un programme », la réussite éducative est encore un concept flou et peu documenté, se mesurant par des indicateurs d'ordre qualitatif. Il se vise le développement harmonieux et dynamique de l'élève dans toutes ses potentialités à l'école, dans son milieu de vie (famille), mais également dans le développement de sa citoyenneté (périscolaire) (Potvin, 2010). Cependant, la réussite éducative est indissociable de la réussite scolaire qui constitue l'un de ses éléments (Bourgeois, 2010).

Dans cette perspective, le champ de la psychologie positive, qui étudie les aspects positifs des individus pour les aider à se construire des forces et des compétences psychologiques pour un développement optimal de son bien-être (Seligman, 2011), peut permettre de le circonscrire davantage et de le développer selon divers aspects. Plus spécifiquement en éducation, un changement est souhaité en ce qui a trait aux pratiques enseignantes, pour passer d'un paradigme axé sur l'enseignement à celui axé sur l'apprentissage (Roegiers, 2012) qui prend en compte les disciplines scolaires, mais également le développement de compétences émotionnelles, cognitives et psychosociales permettant d'évoluer dans une société en constante mutation (Goyette, 2018). Or, cette approche nous amène à considérer autrement l'évaluation qui ne se limite plus seulement à mesurer l'acquisition de savoirs aux fins de certification. Elle initie en quelque sorte une redéfinition du rôle de l'évaluation et de ses outils dans un contexte de développement global de l'individu.

Depuis deux ans, une recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011) menée avec 5 enseignantes d'une école primaire de la région de la Montérégie (Québec) a permis l'émergence d'une communauté d'apprentissage préconisant la psychopédagogie du bien-être (Bazinet, Gagnon et Goyette, 2018). Ce nouveau concept se définit comme un champ de la psychopédagogie qui intègre la psychologie positive et la pédagogie dont l'objet concerne le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans diverses situations pédagogiques. Il vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'interventions pédagogiques bienveillantes, planifiées ou spontanées, favorisant l'appropriation de stratégies et d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial et physique (Goyette, Gagnon et Bazinet, 2017). Concrètement, les enseignantes qui s'intéressent à différents concepts de la psychologie positive, entre autres, les forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004), des ateliers de

philosophie (Lenoir, 2016) et de présence attentive (Malboeuf-Hurtubise et Lacourse, 2016) oeuvrent à les intégrer en contexte pédagogique lors de l'enseignement de disciplines tout en cultivant quotidiennement un sentiment de bien-être à l'école au bénéfice de leurs élèves.

Or, les résultats préliminaires tirés d'une série de trois entrevues (Seidman, 2006) décrivent les motivations de ces enseignantes à préconiser des interventions pédagogiques favorisant l'intégration de la psychopédagogie du bien-être en classe et leurs retombées chez les élèves selon elles (Goyette, 2018). En effet, elles rapportent que les élèves ressentent du bien-être dans leur classe et à travers les activités pédagogiques. De plus, l'aspect novateur et créatif associé à l'intégration des concepts de la psychologie positive dans leur classe est un élément qui alimente grandement leur motivation, tout comme le fait que cela leur permet développer des relations positives avec les élèves. Elles expriment aussi le besoin de les accompagner dans le développement de compétences personnelles et sociales qui les aideront à évoluer dans la vie puisque selon elles, ces interventions pédagogiques permettent aux élèves de ressentir des émotions positives, favorise l'entraide et l'autonomie entre eux ainsi que la persévérance et l'optimisme accru. Bien que ces propos rapportés par les enseignantes donnent une vision positive de leurs interventions auprès des élèves, il est légitime de se questionner sur les moyens d'évaluer les impacts réels de ces pratiques au regard de leur réussite éducative en utilisant des instruments de mesure permettant de dresser un portrait de la situation.

Cette communication présentera donc les démarches entreprises par la communauté d'apprentissage afin de mesurer les effets des interventions pédagogiques bienveillantes sur le bien-être des élèves à l'école. Pour ce faire, nous envisageons élaborer divers outils afin de mesurer leur compréhension des concepts liés au bien-être, leur sentiment de bien-être ressenti en contexte scolaire, leur engagement dans les activités pédagogiques proposées par les enseignantes ainsi que leur capacité d'auto réflexion et de verbalisation des expériences vécues. Nous tenterons d'explorer en quoi ces éléments peuvent initier un changement au regard de leur développement psychosocial, leur l'amélioration comportementale en classe ainsi que l'amélioration des résultats scolaires. L'analyse des résultats laisse aussi présager d'éventuels liens entre le bien-être et le développement des compétences disciplinaires chez ces derniers. Enfin, ces outils d'évaluation nous permettront de mieux cerner les facteurs à prendre en compte au regard de la réussite éducative.

Mots-clés

Psychopédagogie du bien-être; réussite éducative; évaluation

Références bibliographiques

- Bazinet, J., Gagnon, B. et Goyette, N. (2018). Le développement du bien-être à l'école primaire: une communauté en action. *Vivre le primaire*, 31(2), 32-34.
- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative ?. *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25–43.
- Gouvernement du Québec (2017). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Repéré à:

- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Goyette, N., Gagnon, B., & Bazinet, J. (2017, Juillet). La psychopédagogie du bien-être: un nouveau champ d'étude pour intégrer la psychologie positive dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Conférence présentée lors de la Journée francophone de psychologie positive, Montréal, Canada. <https://www.youtube.com/watch?v=Cwu4RskmScw&t=6s>
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), p. 107-123.
- Goyette, N. (2018). Le bien-être en enseignement: un vecteur de changement incontournable. *Apprendre et enseigner*, 7(2), 6-9.
- Guay, H., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., pp. 183-211). Montréal : ERPI.
- Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris: Albin Michel.
- Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, É. (2016). *Mission méditation. Pour des élèves épanouis, calmes et concentrés*. Montréal: Éditions Midi trente.
- Peterson, C., et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Potvin, P. (2010). La réussite éducative. Texte pour le Cadre de référence du CTREQ. Repéré à: www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/Texte-reussite%20educative.doc
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* Bruxelles : De Boeck.
- Seidman, I. E (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York : Teachers College Press.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.

Communication 53.6 : Le cas d'un dispositif de développement professionnel pour et avec des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement supérieur français.

Soubre Valérie, vsoubre@univ-catholyon.fr, Laboratoire ERED, Université de Genève / ILCF – Université Catholique de Lyon / GFEN Secteur langues, France

1. Cadre conceptuel et problématisation.

Cette communication aborde la question des pratiques et des instruments en évaluation formative à partir d'une recherche collaborative avec des enseignants de langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur français. Elle s'appuie sur une recherche doctorale dont le design a été élaboré à partir des travaux sur la professionnalisation des enseignants et sur les dispositifs collaboratifs qui promeuvent un rapprochement entre les enseignants et les chercheurs (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Kahn, Hersant, Orange & Ravachol, 2010 ; Mottier Lopez, 2015a, 2015b ; Vanhulle, 2013).

L'enjeu de notre communication sera d'investiguer des processus et phénomènes liés à deux des axes retenus pour le symposium et proposés dans le texte de cadrage : « les pratiques évaluatives des enseignants de l'enseignement supérieur et le développement d'outils/d'instruments/de pratiques d'évaluation avec les enseignants ». Notre hypothèse est que, si les processus de l'évaluation parviennent à être optimalement partagés par les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage, les apports formatifs s'en trouvent augmentés, tant dans leurs modalités que dans leurs qualités, et ce, au bénéfice de l'enseignant, de l'étudiant et des savoirs en jeu. Nous pensons que le questionnement partagé entre le chercheur et les enseignants génère des avancées intéressantes tant au plan théorique que praxéologique.

Ainsi, cette communication abordera des questions épistémologiques et ergonomiques liées à la praxis de l'évaluation formative des apprentissages sur la coconstruction enseignant / chercheur, mais également enseignant / étudiants d'une culture d'apprentissage et d'évaluation collaborative et sur le développement professionnel des enseignants. Elle s'inscrit donc dans l'axe 1 du congrès de l'ADMEE à savoir : « À l'échelle individuelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ? ». Plus précisément, en lien avec le congrès, notre communication vise deux des trois objectifs du symposium, qui sont « l'apport de l'évaluation pour fournir des indications aux enseignants, mais également aux apprenants et la mise en oeuvre de démarches formatives et certificatives par les enseignants et les effets sur les apprentissages des élèves et des étudiants ». Pour cela, nous présenterons le questionnement progressivement constitué entre le chercheur et les enseignants : comment les notions de représentation et de motivation des étudiants sont-elles mises en jeu dans l'évaluation ? Quelles formes d'évaluation formative basées sur des dispositifs réflexifs se révèlent facilitantes et stimulantes pour l'apprentissage de la langue ? Quelles connaissances professionnelles l'enseignant construit-il au sujet de l'évaluation des apprentissages des étudiants quand il a pour intention, avec le chercheur, de favoriser un agir évaluatif partagé dans sa classe ? En quoi influencent-elles la planification des leçons et séquences d'enseignement, les tâches définies au regard de la compétence langagière en jeu ? Simultanément à l'émergence de ces interrogations, le chercheur et les enseignants ont engagé une problématisation autour du développement

professionnel des enseignants et de la coconstruction avec les étudiants d'une culture évaluative collaborative.

2. Démarches et contexte.

Le choix des enseignants s'est fait sur la décision de mener un projet commun autour des pratiques en évaluation formative en partant du constat que trop fréquemment, la pratique évaluative se résumait à l'attribution d'une note et trop rarement à la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Ce constat partagé entre le chercheur (enseignant également) et les enseignants a ainsi engendré une volonté de penser d'autres approches évaluatives pour mettre en synergie le formatif et le certificatif : un petit groupe de réflexion, puis d'élaboration et d'expérimentation s'est alors constitué.

Pour ce faire, trois enseignants ont été réunis de manière régulière dans un groupe qui coélabore, avec le chercheur, des situations et des dispositifs, mais aussi des outils et des instruments d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. À la suite, a été corédigé un contrat de recherche. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec chacun des trois enseignants concernés (trois entretiens préparatoires, neuf entretiens après observation de classe et deux entretiens bilans). Les épisodes significatifs de ces entretiens ont été transcrits.

Le recueil de données s'est également fait à partir d'observations de neuf séances d'enseignement dans chacune des deux classes, sans intervention du chercheur, filmées et enregistrées. Pour ces dernières, nous avons adopté un recueil chronologique : situation d'entrée en formation, puis étapes dans le parcours pour mettre en évidence les interactions entre étudiants, entre étudiant(s) et enseignant liées aux évaluations. Les traces écrites des enseignants et des apprenants sont collectées dans ces situations. Ces observations sont décidées avec chaque enseignant, préalablement, sur des temps particuliers, articulées à l'analyse du plan de séquence d'enseignement. Les épisodes relevant de la mise en oeuvre d'un espace didactique commun (afin d'identifier notamment les référents, signes et traces) ont été intégralement transcrits, situés dans le déroulement des séances qui font l'objet d'un synopsis (Schneuwly, Dolz-Mestre & Ronveaux, 2006). Enfin, 30 étudiants choisis par les enseignants et issus des 2 classes retenues ont répondu à trois questionnaires (en début de formation, à mi-parcours et en fin de formation). Les données principales sont issues des observations en classe, croisées aux deux autres sources de données (entretiens et questionnaires) à des fins de triangulation (Denzin, 1978).

3. Constats.

À partir de cette recherche participative, différents constats peuvent être relevés. Le premier constat observé dans les deux classes et dans les discours est la prise de conscience par les trois enseignants des enjeux de l'évaluation formative, et de ce fait, de l'intégration plus fréquente de pauses réflexives. Par cela, les trois enseignants se décentrent donc des seuls objets d'enseignement pour se centrer sur la question des apprentissages, de leur appropriation et leur réinvestissement, et passant ainsi d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Le deuxième constat, identifié lors des entretiens, touche aux discours des trois enseignants qui s'approprient progressivement un langage professionnel relié à des concepts didactiques, mais aussi des remarques sur les évolutions qu'ils constatent dans la classe et dans leurs pratiques. Ces premiers constats relativement positifs quant au développement professionnel de ces trois enseignants ne doivent pas dissimuler des cheminements parfois laborieux, emplis de doutes, voire de scepticisme à certaines étapes.

Mots-clés

développement professionnel, enseignement supérieur, culture évaluative partagée

Références bibliographiques

- 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*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). L'évaluation en langues. Paris : Didier.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure en évaluation en éducation*, 29 (1), 31-44.
- Kahn, S., Hersant, M. & Orange Ravachol, D. (Ed.) (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, 1 [Hors-série].
- Mottier Lopez, L. (2013). Vers une culture de l'évaluation conjointement construite. In J.-F. Marcel & H. Savy (Ed.), *Evaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'Enseignement agricole* (pp. 197-207). Dijon : Educagri. Editions Recherche.
- Mottier Lopez, L. (2015a). Au coeur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative. *Revue Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Mottier Lopez, L. (2015b). Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015c). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouvelés par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23. Accès : <http://questionsvives.revues.org/1692>
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In S. Cartier & B. Noël (Ed.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). Bruxelles : De Boeck. VS /
- Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2009). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay & J.-M. De Ketele (Ed.), *Evaluer pour former, quelles démarches, quels outils ?* Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Morales Villabona, F. (2016). Teachers' professional development in the context of collaborative research: Toward practices of collaborative assessment for learning in the classroom. In D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 161-180). London : Springer.
- Savoie-Zacj, L. & Peters, M. (2011). L'accompagnement : un levier important pour la mise en oeuvre de communautés d'apprentissage professionnelles au niveau scolaire. *Vivre le primaire*, 24 (2), 38-41.
- Schneuwly, B. Dolz-Mestre, J. & Ronveau (2006). Le synopsis, un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique : actes du premier séminaire international de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Communication 61 : Le feedback au service de l'engagement dans l'encadrement en kinésithérapie :

Une analyse des pratiques dans quatre dispositifs de formation à différentes échelles

Lebleu Julien, julien.lebleu@uclouvain.be, Université catholique de Louvain, Secteur des Sciences de la Santé, Institut de Recherche Expérimentale et Clinique, Neuro Musculo Skeletal Lab (NMSK), Avenue Mounier 53, B-1200 Brussels, Secteur des Sciences de la santé, Faculté des Sciences de la motricité, Kinésithérapie et Réadaptation, Place Pierre de Coubertin, 1-2, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium

Devos Christelle, christelle.devos@uclouvain.be, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY), Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF), Belgique

Frenay Mariane, mariane.frenay@uclouvain.be, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY), Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF), Belgique

A l'Université catholique de Louvain (UCLouvain), en Belgique, le nombre d'étudiants en kinésithérapie a triplé en 15 ans tandis que les ressources ont peu évolué. Les opportunités d'interactions entre l'encadrant et les apprenants ont donc diminué. Or, on connaît l'importance des interactions dans ce processus social qu'est l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991). Cette diminution a un impact sur l'évaluation formative (ex. feedback), sur l'engagement et l'apprentissage (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

La présente communication propose une analyse autocritique de quatre dispositifs de formation différents de kinésithérapie en trois étapes. Après une description du dispositif, une analyse réflexive de la problématique au niveau du feedback a été réalisée. Celle-ci a ensuite permis de préconiser et même de réaliser des améliorations au regard de cadres théoriques du feedback (Hattie & Timperley, 2007; D. J. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Le premier dispositif intitulé « Compréhension et traitement de données », dispensé à 700 étudiants de première année, propose quatre travaux pratiques (TP) en e-learning. Les étudiants doivent remettre leur TP en ligne, et peuvent ensuite s'autoévaluer en consultant un correctif. L'e-learning est une opportunité pour disposer d'un feedback n'importe où, à n'importe quel moment et de proposer une auto-évaluation régulière (Evans, 2013). De plus, les plateformes en ligne proposent des indicateurs chiffrés sur les actions des étudiants. La consultation de ces chiffres a permis d'observer un taux de consultation des correctifs de moins de 10%. Tandis que la participation aux séances de discussion en ligne a été quasiment nulle. Une des hypothèses explicatives est que l'étudiant de première année n'est peut-être pas encore capable de s'autoévaluer ou d'internaliser le feedback pour autoréguler son apprentissage (D. J. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) Le dispositif devra donc être plus adapté aux besoins du public (D. Nicol, 2009) pour augmenter la valeur perçue du TP, stimuler la motivation et donc la réception du feedback par un plus grand nombre.

Dans un deuxième dispositif, on vise l'apprentissage du choix de tests adéquats en kinésithérapie et la la bonne utilisation de ceux-ci. Les intervenants du cours, praticiens de terrain, connaissaient peu le niveau des 250 étudiants se trouvant face à eux. Les interactions y étaient très faibles, les étudiants ne produisaient rien permettant d'entraîner leurs compétences de choix de tests et se limitaient à la prise de notes. Une première amélioration

possible permettant de créer de l'interaction dans le contexte d'un grand groupe est le système de télévotants. Celui-ci permet de : 1) connaître l'état des connaissances actuelles des étudiants, 2) vérifier l'apprentissage et les modifications des représentations, 3) évaluer le rythme du cours. La création d'une rétroaction grâce aux technologies a fait augmenter les discussions entre pairs ainsi que le nombre de questions reçues. Les praticiens ont ainsi également pu adapter la structure de leur intervention.

Dans la troisième activité, les possibilités de rétroaction étaient plus importantes dans douze TP d'anatomie palpatoire. La taille des groupes étant passée de 24 à 36, les occasions de donner du feedback personnalisé étaient néanmoins limitées (Martignole, 2014) et l'encadrant était régulièrement épuisé par le nombre de sollicitations, parfois redondantes. Les étudiants manquaient de stratégies d'apprentissage et de bonne gestion des ressources.

Les sept critères proposés par Nicol et Macfarlane-Dick (2006) pour une rétroaction efficace ont permis d'apporter des améliorations. Des évaluations collectives pratiquées en groupes ont permis de clarifier les critères d'évaluation. L'instauration de l'évaluation par les pairs a permis d'augmenter la fréquence et la diversité des feedbacks (D. Nicol, Thomson, & Breslin, 2013) ainsi que d'ouvrir un autre dialogue avec l'encadrant. Certains TP ont été placés sous le signe de la résolution de problèmes pour développer le comportement de recherche d'aide et de persévérance lors de difficultés (Karabenick, 1994) Enfin, l'efficacité du feedback dépendant de la manière dont il est perçu (Dozot, 2018) une attention particulière a été donnée à une communication positive et au non jugement, permettant de minimiser la perception de menace (Steelman, Levy, & Snell, 2004). Tous ces aménagements ont permis de modifier le type de questions posées, la rigueur d'exécution et la création d'une communauté d'échange sur les réseaux sociaux. La dynamique de groupe s'est modifiée et les étudiants les plus avancés ont pris le rôle de personnes ressources, tandis que des étudiants avec une résignation acquise ont pu être identifiés.

Enfin, le contexte d'un encadrement individualisé tel que l'encadrement de mémoire permet une multitude de productions pendant 18 mois, un accès à de nombreuses ressources, et de nombreuses interactions avec des interlocuteurs différents. Malgré une fréquence d'interactions élevée, certains étudiants rendent des travaux de faible qualité ou tardent à les remettre, déclenchant des conflits avec les promoteurs. Ceux-ci se plaignaient de la qualité des écrits, de la passivité ainsi que de la dépendance des étudiants à leur feedback. La relation entre mémorant et promoteur peut se dégrader lorsque la perception des rôles de chacun n'est pas claire (Moses, 1941). Un nombre élevé de feedbacks flous ou provenant de multiples sources peuvent être mal reçus et difficiles à intégrer par les étudiants (Rae & Cochrane, 2008). Les feedbacks écrits sont très utilisés, mais la formulation n'est pas toujours adaptée pour la compréhension des étudiants et n'est pas couplée aux buts ou aux critères d'évaluation (Weaver, 2006). De plus, dans le contexte institutionnel actuel, les étudiants ont rarement le choix du sujet de mémoire et leur implication dans le choix du système d'évaluation est limité. Or, des buts non appropriés personnellement et non proximaux sont défavorables à la motivation. La responsabilisation quant à l'intégration des feedbacks ainsi qu'une part de liberté dans le choix du mémoire pourraient être discutés lors de la définition d'un contrat pédagogique en début de parcours.

En conclusion, ce travail d'autocritique à partir des théories du feedback a permis d'éclairer les problématiques et d'apporter des améliorations spécifiques aux difficultés rencontrées. L'utilisation de télévotants en grand groupe ou l'évaluation par les pairs ont permis d'améliorer la boucle de rétroaction du feedback sans modification des ressources. La diversité des contextes étudiés a également mis en lumière différentes limites comme les difficultés du

développement de l'autoévaluation ou l'implication de buts non appropriés personnellement sur l'intégration du feedback.

Mots-clés

Feedback, motivation, kinésithérapie, évaluation formative

Références bibliographiques

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychol Bull*, 125(6), 627-668; discussion 692-700.
- Dozot, C. (2018). Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires. (PSYE - Sciences psychologiques et de l'éducation), Université catholique de Louvain,
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. doi:10.3102/0034654312474350
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Karabenick, S. A. S., R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. (Hillsdale Ed. Erlbaum ed.).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martignole, E. (Ed.) (2014). *Étude des méthodes d'enseignement de l'anatomie palpatoire chez les étudiants en ostéopathie.: Médecine humaine et pathologie*.
- Moses, I. (1941). *Supervising postgraduates / Ingrid Moses*. [Campbelltown, N.S.W.]: HERDSA, 1985.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352. doi:10.1080/02602930802255139
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2013). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. doi:10.1080/02602938.2013.795518
- 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. doi:10.1080/03075070600572090
- Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). Listening to students. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230. doi:10.1177/1469787408095847
- Stelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The Feedback Environment Scale: Construct Definition, Measurement, and Validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184. doi:10.1177/0013164403258440
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. doi:10.1080/02602930500353061

Communication 70 : Les étudiants en tant que évaluateurs de l'enseignement. Analyse d'une pratique dans l'école secondaire italienne

Montalbetti Katia, katia.montalbetti@unicatt.it, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italie

Cadre de référence

Le but général de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) c'est de permettre de gérer le système et d'en favoriser l'amélioration aux différents niveaux (micro, méso, macro); sur le plan conceptuel on peut y voir la reconnaissance du caractère pluriel de l'évaluation: d'où la décision d'impliquer les différents stakeholders, dont en premier lieu les destinataires directs (Pedrini, 2017; Montalbetti, Lisimberti, 2015; Bartezzaghi, Guerci, Vinante, 2010).

Dans le domaine de l'Higher Education, l'EEE est une pratique systématique et dans beaucoup de pays comme par exemple l'Italie¹ il y a des indications normatives à suivre pour la réaliser (Berthiaume et al., 2011; El-Khatib, El-Hage, 2017; Aquario, 2007; Spencer, Schmelkin, 2002; Younes, N., Paivandi, S., & Detroz, P. 2017 ; Benton, Cashin, 2012). Dans l'école secondaire italienne, au contraire, cette pratique est peu diffusée et n'est pas réglée. Récemment la sollicitation à considérer une telle option a été suggérée indirectement par la Loi du réforme du système scolaire (L. 107/2015) connue comme "Bonne Ecole". Cette disposition réglementaire a modifié la composition du Comité d'évaluation interne à chaque établissement en lui confiant la tâche de définir les critères pour assigner le soi-disant bonus aux enseignants. Chaque école a choisi comment travailler, quelles méthodes utiliser pour collecter les données sur le terrain et quelles sources d'informations considérer; certains instituts ont décidé de prendre en compte le point de vue des étudiants en leur demandant d'évaluer l'enseignement reçu (Montalbetti, Lisimberti, 2018).

L'expérience d'évaluation

Pendant l'année scolaire 2016/2017 un institut secondaire² de Milan s'est adressé au CeriForm³ pour être supporté dans la réalisation d'un questionnaire pour explorer l'avis des étudiants (N = 1074). Lors de la phase de planification, on a choisit d'assurer l'anonymat, élément considéré essentiel pour la validité des données; en raison des ressources à disposition, la forme semi-structurée a été préférée. Pour élaborer les items on a fait référence soit à l'analyse de la littérature scientifique soit aux exigences de l'école; dans ce sens, l'outil n'a pas été seulement partagé mais co-construit avec les enseignants.

Après une première section d'introduction visant à établir un profil des répondants, le questionnaire se compose de trois areas d'enquête: le style relationnel; les méthodes pédagogiques; les stratégies d'évaluation. Dans l'ensemble il compte 22 items (échelle likert). À la suite de l'expérience jugée positive, dans l'année en cours, l'Institut a demandé à l'équipe de procéder à la collecte d'informations sur la qualité de l'enseignement perçue par les étudiants (N=1109). Pour des raisons organisationnelles, temporelles et économiques, ainsi

¹ En Italie l'ANVUR - Agence nationale d'évaluation du système universitaire et de recherche – a préparé un ensemble minimal d'éléments (11) qui doivent être transversaux pour l'évaluation de l'enseignement dans toutes les universités.

² Liceo Scientifico Statale Vittorio Veneto (Milano – Italie).

³ Centre d'Etude et de Recherche sur les Politiques de la Formation – Università Cattolica del Sacro Cuore (Italie).

que pour valoriser le travail effectué précédemment, l'outil déjà testé a été maintenu avec seulement des petits ajustements techniques pour améliorer la mise en œuvre.

Dans la littérature peu de recherches ont étudié comme les étudiants vivent l'expérience d'évaluer leurs enseignants ; avec le but de remplir ce vide on a décidé de consacrer une attention particulière à cet aspect (Giovannini, Silva, 2014). En accord avec la direction, une section a été ajoutée au questionnaire pour recueillir des informations sur le vécu des étudiants et, en même temps, pour susciter un retour de réflexion chez eux. En particulier, à travers des questions fermées on a exploré le sens attribué à la tâche, le processus et l'engage personnel. On a également exploré les attentes / projections des étudiants en ce qui concerne l'emploi réel de leurs opinions; dans ce cas, une question ouverte a été posée pour n'orienter pas les réponses.

Les opinions des étudiants : premières données

Pouvoir exprimer son opinion de manière "libre" est considérée par les étudiants comme la principale opportunité donnée par le questionnaire (très 54,73%, assez 35,35%). Cependant, il y a aussi certains qui affirment de n'avoir pas eu cette possibilité (peu 2,80%, pas du tout 7,12%). Dans cette perspective, il serait intéressant d'en étudier les motivations : étant donné que le questionnaire était anonyme, qu'est-ce qui aurait pu empêcher les étudiants d'exprimer leur opinion? Y a-t-il eu un conditionnement a priori? Une peur? L'impossibilité est plutôt attribuable à l'instrument? À la formulation des items?

Beaucoup des répondants pensent d'avoir contribué à l'amélioration (très 41,8%, assez 38,59%); ils estiment en fait que leurs opinions pourront fournir des feedback utiles à leurs enseignants pour améliorer la qualité globale du processus et des produits / résultats. Cette vision positive et confiante constitue un levier pédagogique très important: elle met en évidence le désir de protagonisme des étudiants et l'existence d'un terrain de travail commun entre eux et les enseignants.

Les élèves s'évaluent positivement en exprimant des opinions très flatteuses sur leur attitude dans la compilation du questionnaire. Plus que le 50% des personnes interrogées déclare avoir évalué de manière très juste, responsable et autonome et environ le 40% dit l'avoir fait «assez». Ces données doivent être lues avec prudence et doivent être triangulées, mais au niveau des perceptions, il semble que les élèves ont exercé leur droit consciencieusement.

Les opinions des étudiants sont moins enthousiastes par rapport au item "se sentir valorisé" (beaucoup 17,67%, assez 45,54%); ces données devraient probablement être mises en relation avec le type d'instrument utilisé: le questionnaire a permis d'exprimer ses idées mais, par sa nature, il n'y a pas été d'interaction et de comparaison directes entre les différents interlocuteurs. Il est donc plausible que pouvoir répondre aux questions a été interprété comme un geste d'attention, de reconnaissance et de contribution à l'amélioration sans toutefois toucher à la dimension de la valorisation personnelle.

Les étudiants semblent avoir fait un usage déformé et vindicatif du questionnaire dans des proportions modestes (très 8,66%, assez 17,49%); ces données sont encourageantes et semblent indiquer une attitude de sérieux et de responsabilité.

Plus que deux tiers ont répondu à la question ouverte concernant les projections (N=844/1109). À partir d'une première analyse des réponses, à l'aide d'un codage papier-crayon, une vision positive émerge laquelle toutefois n'est pas privée de quelques éléments critiques. Plus de la moitié expriment leur confiance quant à la possibilité que les opinions fournies auront un impact concret sur la vie de l'école (55,9%); une partie modeste semble perplexe et sceptique (16,6%), tandis que un peu plus d'un quart (27,5%) est convaincu que «cela ne fera changer rien».

Pistes de travail

Dans l'expérience que nous venons de décrire, les données doivent être lues avec prudence, compte tenu de la taille de l'échantillon et de la présence du seul point de vue des étudiants, qui font toutefois preuve d'une attitude sérieuse. En analysant les résultats, des domaines d'activité apparaissent afin de mieux valoriser cette tâche par rapport à l'objectif général de l'éducation; l'évaluation de l'enseignement reçu apparaît en effet comme une ressource pour favoriser le développement de la responsabilité et de l'autonomie, compétences transversales essentielles pour l'avenir personnel et professionnel des étudiants.

Mots-clés

Evaluation – école secondaire – recherche – enseignement – étudiants

Références bibliographiques

- Aquario, D. (2007). *Università in cambiamento e valutazione. Il punto di vista degli studenti*. Padova: CLEUP.
- Bartezzaghi, E., Guerci, M., & Vinante, M. (2010). *La valutazione stakeholder-based della formazione continua*. Milano: Franco Angeli.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012). *Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature*, IDEA Paper no.50. Manhattan, Kansas State University: The IDEA Center.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche & formation*, (2), 53-72.
- El-Khatib, W., & El-Hage, F. (2017). L'évaluation des enseignements au supérieur: attitudes des étudiants et contextualisation. *Éducation & Formation*, 307, 29-44.
- Giovannini, M. L., Silva, L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), 19-51.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015) (Eds.). *Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based*. Lecce: Pensa.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2018). Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1, 153-168.
- Pedrini, M. (2017). *Stakeholder management. Teoria, strategie e strumenti di gestione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Spencer, K. Schmelkin, L.P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 397-409.
- Younes, N., Paivandi, S., & Detroz, P. (2017). Pédagogie universitaire et Evaluation de l'enseignement par les étudiants. *Education et Formation*, (e-307), 7-14.

Communication 79 : Évaluer les liens entre perceptions des pratiques et stratégies d'enseignement-apprentissage, leurs efficacités présumées et la dynamique motivationnelle

Laflotte Lara, lara.laflotte@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Wanlin Philippe, philippe.wanlin@unige.ch, Université de Genève, Suisse

Bon nombre de théoriciens estiment que les conceptions sur les connaissances, y compris leur nature, origine, genèse et validation, sont liées aux conceptions sur l'apprentissage (Hofer, 2004; Schommer-Aikins, 2004) et l'enseignement (Legendre, 2007). Souvent, les modèles proposés comprennent des composantes relatives à l'autorégulation des apprentissages, la métacognition et à la dynamique motivationnelle (Fagnant & Crahay, 2011; Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000) dont le sentiment d'auto-efficacité (Hofer, 2004; Schommer-Aikins, 2004), les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre (Bromme, Pieschl, & Stahl, 2010; Cano & Cardelle-Elawar, 2008; Savoji, Niusha, & Boreiri, 2013; Viau, 1997) et le type de buts poursuivis (Elliot & Church, 1997; Huang, 2012; Urdan, Ryan, Anderman, & Gheen, 2002) lors du processus d'apprentissage.

Se basant sur cette littérature et les constats qu'elle permet, Wanlin (2018) propose un modèle intégré liant les conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage, la dynamique motivationnelle (dont les types de buts poursuivis et le sentiment d'auto-efficacité) et les stratégies cognitives et métacognitives utilisées (dont la répétition- mémorisation, l'élaboration, l'organisation et l'autorégulation). Après avoir identifié des questionnaires validés pour toutes ces dimensions (Bandura, 1997; Midgley et al., 2000; Usher & Pajares, 2008; Wanlin & Crahay, 2015; Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2003), il les soumet à environ 1000 élèves du secondaire du canton de Genève pour éprouver ce modèle. Il identifie toutes les dimensions avancées dans la littérature mais n'observe pas les liens qu'elle constate. En effet, toutes les dimensions sont positivement associées : contrairement à la littérature qui observe que les visions plus behavioristes corrèlent négativement avec les dimensions plus constructivistes qui, elles, corrèleraient plus positivement entre elles. D'après ses résultats, toutes les dimensions des conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage, de la dynamique motivationnelle (types de buts poursuivis et sentiment d'efficacité y compris) et des stratégies cognitives et métacognitives contribuent à structurer les cognitions des élèves sondés. Il identifie un profil général d'élèves (53% de son échantillon) qui adoptent une vision complémentaire behavioristico-constructiviste et deux autres profils : l'un adoptant plus fortement ce profil (27%) et l'autre s'en éloignant (20%) mais restant dans les mêmes tendances de combinaison des visions opposées dans la littérature. Ces profils sont accompagnés d'une combinaison de sentiment d'auto-efficacité plutôt hauts et de poursuite de buts de maîtrise plutôt que de buts de performance bien que celle-ci soit présente. Cette configuration cognitive et motivationnelle identifiée auprès d'élèves rejoint celle constatée grâce à un échantillon d'enseignants en formation (Laflotte & Wanlin, 2018).

Cette communication propose d'approfondir ce modèle obtenu par questionnaire en soumettant les dimensions à l'avis oral d'élèves du secondaire mais aussi du primaire. Ainsi, nous interviewons environ 70 élèves du canton de Genève à l'aide d'un canevas de questions inspirées des affirmations disponibles dans les instruments utilisés par Wanlin (2018). Notre

échantillon est composé d'environ un tiers d'élèves du primaire (entre 10 et 12 ans), un tiers d'élève du secondaire I (entre 12 et 15 ans) et un tiers d'élèves du secondaire II (entre 15 et 18 ans). Une fois transcrits, les propos des élèves sont analysés à l'aide d'une analyse de contenu classique (Bardin, 1977; Richards, 2005; Wanlin, 2007) comprenant les phases d'appropriation des propos, de catégorisation, de codage, de traitement et de conclusion.

Nos résultats, en cours de constitution, tendent à identifier un modèle proche de celui de Wanlin (2018) tout en permettant de nuancer les liens entre ses dimensions. L'analyse compréhensive des propos des élèves commencent à montrer que si les liens existent, leur intensité ou leur complexité peut varier notamment selon le niveau scolaire même si les différences statistiques sont confinées. Ces résultats seront soumis à un algorithme de catégorisation afin d'identifier d'éventuels profils d'élèves et de vérifier si ces élèves adoptent des propos typiques de leur catégorie.

En écho à l'axe 1 du colloque, Évaluations sources de synergies à l'échelle individuelle, ces résultats permettent de discuter les profils cognitifs des élèves et d'apporter des informations importantes – pour les enseignants titularisés, les enseignants en formation et les formateurs d'enseignants – en vue de réguler et de faire évoluer les pratiques ainsi que les processus d'enseignement/formation et d'apprentissage. Au-delà des résultats que permettent nos données, ce sera un dispositif de formation des enseignants que nous présenterons car les entretiens ont été menés par trois cohortes d'enseignants en formation lors d'un module de formation généraliste (dans le cadre de ce dispositif, ils ont analysé, en groupes, les propos des élèves qu'ils étaient invités à lier aux concepts de la psychologie de l'apprentissage, de l'enseignement et de la motivation). Ce dispositif, comprenant donc des enseignements théoriques et les interviews analysés dans notre communication, a permis, d'après les enseignants en formation, de concrétiser leurs cognitions sur les approches théoriques et de se confronter aux représentations des élèves auxquels ils enseignent.

La discussion portera notamment sur la nécessité d'évaluer les retombées de notre dispositif sur l'appropriation des savoirs théoriques et le développement professionnel des enseignants en formation. Pour ce faire, nous proposons quelques pistes de recherche pour étudier ces retombées (notamment l'amélioration du canevas d'entretien et de la méthodologie de collecte des données). Par ailleurs, nous débattons de cette appropriation des savoirs dans le développement professionnel des enseignants en formation qui nous semble primordiale quand on sait les résistances des étudiants face aux concepts théoriques, leur préférant des recettes ou procédures concrètes – ô combien fallacieuses – à appliquer directement sur le terrain (cf. Clerc & Martin, 2012). Pour permettre des pistes d'amélioration de cette voie de formation, nous suggérons des ouvertures pour consolider le pouvoir formatif de notre dispositif.

Mots-clés

primaire conceptions, élèves, enseignement-apprentissage

Références bibliographiques

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, D. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 7-26.
- Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2008). Family environment, epistemological beliefs, learning strategies, and academic performance: a path analysis. In M. S. Khine (Éd.), *Knowing, knowledge and beliefs: epistemological studies* (p. 219-239). New York: Springer.
- Clerc, A., & Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 53-72.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Fagnant, A., & Crahay, M. (2011). Theories of mind and personal epistemology: their interrelation and connection with the concept of metacognition. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 257-271.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-55.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48-73.
- Laflotte, L., & Wanlin, P. (2018). Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23, 195-212.
- Legendre, M.-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? In V. Dupriez & G. Chapelle (Éd.), *Enseigner* (p. 83-93). France: PUF.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., ... Urdu, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Michigan: University of Michigan.
- Pintrich, P., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self regulated learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Éd.), *Issues in the measurement of metacognition* (p. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of mental measurement.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: a practical guide*. London: Sage.
- Savoji, A. P., Niusha, B., & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1160-1165.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological beliefs system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Urdu, T., Ryan, A. M., Anderman, E., & Gheen, M. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Éd.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 55-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: a validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(3), 243-272.
- Wanlin, P. (2018). Élèves du secondaire: conceptions pédagogiques et mathématiques, dynamique motivationnelle, stratégies cognitives et métacognitives. Quels liens? *La Recherche en Education*, 18, 1-26.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2015). Les enseignants en formation face aux approches pédagogiques : une analyse en classes latentes. *Revue des Sciences de l'Education*, 41(2), 79-105.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. Présenté à Indicators of positive development: definitions, measures, and prospective validity, USA: ChildTrends.

Communication 81 : Gérer son impulsivité pour mieux réussir à l'école : Oui mais quelle(s) dimension(s) de l'impulsivité ?

Gay Philippe, Philippe.Gay@hepvs.ch, Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Genoud Philippe A., Philippe.Genoud@unifr.ch, Université de Fribourg, Suisse

Gomez Jean-Marc, Jean-Marc.Gomez@hepvs.ch, Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Les manifestations de l'impulsivité recouvrent des nombreuses difficultés telles que réguler les émotions ou empêcher la survenue de pensées et de comportements non pertinents (pour une revue, voir p.ex., Billieux, Rochat, & Van der Linden, 2014). Le modèle qui domine actuellement la recherche distinguent cinq facettes de l'impulsivité : l'Urgence négative et l'Urgence positive (tendance à ressentir de fortes impulsions dans des conditions, respectivement, d'affects négatifs et positifs), le Manque de préméditation (tendance à ne pas penser et réfléchir aux conséquences d'un acte avant de s'y engager), le Manque de persévérance (difficulté à rester concentré sur une tâche ennuyeuse ou difficile), et la Recherche de sensations (apprécier et rechercher les activités excitantes ou nouvelles pouvant être ou non dangereuses).

L'objectif de cette recherche était ainsi d'examiner les relations entre ces différentes facettes de l'impulsivité et les performances des élèves en fin de scolarité primaire, ce qui constitue une recherche pionnière à notre connaissance. Nous émettons l'hypothèse que deux dimensions de l'impulsivité pourraient être associées aux notes à l'école : (1) le Manque de persévérance puisque les élèves qui ont des scores élevés sur cette facette présentent des difficultés attentionnelles ainsi que des difficultés à finaliser des projets du fait d'une faible capacité à contrer des stimuli distracteurs ; et (2) l'Urgence négative puisque les élèves qui présentent des niveaux plus élevés sur cette dimension gèrent moins bien leurs émotions négatives possiblement durant les évaluations.

Pour éprouver ces hypothèses, 15 classes d'élèves de 7H et de 8H (N = 293; M-âge = 11 ans [± 0.7], 46% de filles) ont rempli, lors de la dernière semaine d'école, la version courte pour enfant du questionnaire d'impulsivité UPPS-P-C (Geurten, Catala, Gay, Deplus, & Billieux, 2018) – permettant d'évaluer les cinq facettes de l'impulsivité – et ont transmis les questionnaires aux enseignants qui y ont ajouté la moyenne finale du premier groupe (moyenne composée des notes en français et en mathématiques) ainsi que la moyenne finale des branches du deuxième groupe de chaque élève.

Dans cet échantillon, la consistance interne des cinq facettes de l'impulsivité est acceptable (cf. tableau 1).

Comme indiqué dans le tableau 1, les résultats montrent une corrélation élevée entre la moyenne générale (1er groupe) et la moyenne au deuxième groupe. Concernant les relations entre les résultats scolaires et l'impulsivité, des niveaux plus élevés d'impulsivité sur la facette Manque de persévérance sont associés à de moins bons résultats scolaires sur les deux moyennes annuelles. Aucune autre dimension de l'impulsivité est associée aux résultats scolaires.

Pour vérifier la robustesse de ces résultats, des analyses de régression multiple incluant l'âge, le genre, et les cinq dimensions de l'UPPS-P comme variables indépendantes ont fait ressortir que le manque de persévérance restait un prédicteur significatif de la moyenne au premier groupe et de la moyenne au deuxième groupe tout en gardant constant toutes ces variables indépendantes.

Pour identifier des profils distincts d'impulsivité en lien avec la réussite scolaire, des analyses en clusters non-hiérarchiques ont résulté en une répartition significative en six groupes. Parmi ces six clusters, deux groupes ont des résultats significativement plus faibles sur la moyenne au deuxième groupe : (1) le cluster avec les élèves qui présentent une impulsivité élevée sur toutes les dimensions de l'impulsivité (cluster qui a d'ailleurs le plus haut degré de Manque de persévérance) ; et (2) le cluster avec les élèves qui présentent une impulsivité élevée sur l'Urgence négative et le Manque de préméditation mais des niveaux plutôt faibles d'Urgence positive et de Manque de persévérance. Un pattern identique mais non-significatif est retrouvé avec la moyenne du premier groupe.

Tableau 1
Moyenne, écart-type et corrélations avec les intervalles de confiance

Variable	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Moyenne 1 ^{er} groupe		5.07	0.48		
2. Moyenne 2 ^{ème} groupe		5.18	0.41	.88** [.85, .91]	
3. Urgence Positive	.66	11.16	2.90	-.03 [-.17, .10]	-.02 [-.16, .12]
4. Urgence Négative	.65	11.69	2.81	-.11 [-.24, .02]	-.12 [-.25, .02]
5. Manque de Préméditation	.62	8.89	2.42	-.11 [-.24, .03]	-.12 [-.25, .02]
6. Manque de Persévérance	.70	7.06	2.30	-.19** [-.32, -.06]	-.25** [-.38, -.12]
7. Recherche de Sensations	.67	12.22	2.74	.02 [-.12, .15]	-.02 [-.15, .12]

Note. *M*, *SD* et α représentent respectivement la moyenne, l'écart-type et la consistance interne évaluée par l'alpha de Cronbach. Les valeurs entre les crochets indiquent les intervalles de confiances à 95% de chaque corrélation.

* indique $p < .05$. ** indique $p < .01$.

Confirmant notre première hypothèse, les analyses de régression indiquent que plus les élèves manquent de persévérance, moins bonnes sont leurs moyennes de fin d'année. Pour améliorer la réussite scolaire, une solution pourrait donc consister à développer des compétences cognitives spécifiques dont l'attention soutenue et la capacité à inhiber des informations non pertinentes, caractéristiques prépondérantes du manque de persévérance (Gay, Courvoisier, Billieux, Rochat, Schmidt, & Van der Linden, 2010 ; Gay, Rochat, Billieux, d'Acremont, & Van der Linden, 2008).

En accord avec notre deuxième hypothèse et aux résultats retrouvés chez des adolescents (Schmidt, Gomez, Gay, Ghisletta, Van der Linden, 2009), les analyses en clusters montrent que des niveaux élevés sur l'urgence négative sont associés à des difficultés scolaires. Plus précisément, une urgence élevée ne suffit pas à elle seule mais doit être accompagnée d'une impulsivité élevée sur au moins une autre dimension : soit le manque de persévérance, soit le manque de préméditation. Il semble donc pertinent de développer également des compétences émotionnelles spécifiques afin de mieux gérer les émotions et pensées intrusives qui accompagnent cette facette de l'impulsivité (Gay, Schmidt, & Van der Linden, 2010) et parasitent les performances scolaires, telles que reflétées par les moyennes de fin de scolarité primaire.

Dans la mesure où la causalité entre impulsivité et performance ne peut être que suggérée par une prise de mesure ponctuelle, d'autres recherches sont nécessaires pour confirmer ces résultats, voire contrôler d'autres variables telles que motivation ou sentiment de compétence par exemple. Il serait également pertinent, pour mieux comprendre l'impact de l'impulsivité sur les apprentissages, de tester expérimentalement l'effet d'interventions taillées sur mesure pour diminuer les difficultés rattachées aux différents profils d'impulsivité.

Mots-clés

Impulsivité, persévérance, urgence, émotions, notes

Références bibliographiques

- Billieux, J., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2014). L'impulsivité: ses facettes, son évaluation et son expression clinique. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Gay, P., Courvoisier, D. S., Billieux, J., Rochat, L., Schmidt, R. E., & Van der Linden, M. (2010). Can the distinction between intentional and unintentional interference control help differentiate varieties of impulsivity? *Journal of Research in Personality*, 44, 46-52. doi:10.1016/j.jrp.2009.10.003
- Gay, P., Rochat, L., Billieux, J., d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2008). Heterogeneous inhibition processes involved in different facets of self-reported impulsivity: Evidence from a community sample. *Acta Psychologica*, 129, 332-339. doi:10.1016/j.actpsy.2008.08.010
- Gay, P., Schmidt, R. E., & Van der Linden, M. (2010). Impulsivity and Intrusive Thoughts: Related Manifestations of Self-Control Difficulties? *Cognitive Therapy and Research*, 35, 293-303. doi:10.1007/s10608-010-9317-z
- Geurten, M., Catale, C., Gay, P., Deplus, S., & Billieux, J. (2018). Assessing impulsivity in ADHD and control samples: The UPPS Impulsive Behavior Scale for children. *Journal of Attention Disorders*. À paraître.

Schmidt, R. E., Gomez, J.-M., Gay, P., Ghisletta, P., & Van der Linden, M. (2009). A longitudinal investigation into the relations between personality, sleep, conduct problems, and school performance in adolescents. *Sleep*, 32, p. A81.

Communication 91 : Former les futurs maîtres à l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire : intégrer le conceptuel à l'expérientiel par l'analyse critique et réflexive de ses pratiques évaluatives

Koné El Hadji Yaya, yaya.kone@uqat.ca, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada

Introduction

La compétence à évaluer les apprentissages est révélatrice de la professionnalité des enseignants (Carnus et Terrisse, 2006). Elle est la cinquième compétence inscrite au référentiel de compétences de la profession enseignante au Québec (MEQ, 2001). La révision des programmes de baccalauréats en enseignement, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), montre la nécessité de repenser le dispositif pédagogique du cours en mesure et évaluation afin de permettre aux futurs enseignants en milieu scolaire de répondre aux attentes évolutives du développement de cette compétence dans les stages et dans l'exercice de la profession après la diplomation. Les faiblesses des enseignements, relevées par les étudiants dans ce cours, sont le manque de lien entre la théorie et la pratique dans l'apprentissage de la planification et de l'évaluation des apprentissages. Aussi avons-nous décidé d'inscrire les élèves-professeurs dans une démarche critique et réflexive de développement professionnel, questionnant l'intégration du conceptuel à l'expérientiel dans le but de développer des pratiques évaluatives signifiantes et diversifiées, tout en explorant les enjeux qui émergent de la démarche évaluative.

Pour ce faire, le dispositif pédagogique du cours s'appuie sur les vécus réels d'évaluation des futurs maîtres, d'abord comme élèves en milieu scolaire et ensuite comme élèves-professeurs en formation, pour les confronter aux cas pratiques de démarche évaluative, aux concepts théoriques et aux cadres légal et réglementaire en mesure et évaluation, afin de les amener à coconstruire des savoirs professionnels signifiants. Cette communication décrit l'articulation du dispositif autour de deux axes principaux permettant de réaliser ce but d'apprentissage par la collaboration réflexive : 1) apprendre à planifier, piloter et évaluer les situations d'apprentissage en questionnant l'opérationnalisation des concepts et du cadre légal et réglementaire dans des ateliers de travaux pratiques et 2) réfléchir aux impacts de l'acte d'évaluer sur la construction d'une identité professionnelle et à l'enracinement dans les fondements de l'acte d'enseigner dans l'exercice de la profession.

1. Apprendre à planifier, piloter et évaluer les situations d'apprentissage

Il s'agit ici des apprentissages proprement dits de l'acte de planification et de gestion des situations d'apprentissage et d'évaluation, en s'appropriant les référents théoriques et la politique ministérielle sous-jacents aux pratiques évaluatives, en milieu scolaire, dans une approche par compétences. Ces apprentissages amènent les étudiants à mobiliser les quatre principaux axes du référentiel de compétences en enseignement au Québec (MEQ, 2001) : (i) les fondements de la profession enseignante (être un professionnel critique avec de très bonnes habiletés communicationnelles) ; l'acte d'enseigner (être en mesure de concevoir, piloter, superviser et évaluer les situations d'apprentissage) ; le contexte social et scolaire

(savoir adapter ses enseignements, intégrer les technologies, ainsi que coopérer et travailler avec l'équipe-école) et l'identité professionnelle (s'inscrire dans le développement de la pratique réflexive sur les plans individuel et collectif et agir de façon éthique).

Les compétences développées dans ce cours étant transversales à l'enseignement de toutes les disciplines scolaires, nous avons axé le cours sur l'opérationnalisation des principes de la mesure et de l'évaluation en contexte de pratiques enseignantes réelles, nourrie par des réflexions théoriques sous-jacentes aux savoirs construits : les étudiants conçoivent et produisent des grilles descriptives analytiques par la méthode des cas ; ils planifient des situations d'apprentissage et d'évaluation pour des projets interdisciplinaires et de développement des compétences en milieu scolaire ; et ils simulent des rencontres de parents pour explorer les habiletés d'interactions appropriées avec la famille. Chaque choix est questionné par l'étudiant lui-même et ses pairs et justifié par des référents théoriques pour donner du sens aux décisions à prendre. Cette orientation pédagogique du cours initie les futurs maîtres à la construction d'une identité professionnelle leur permettant d'asseoir les fondements même de la profession enseignante dès la formation initiale. Le cours est structuré en trois modules (voir figure 1, ci-dessous), dont le premier explore les assises théoriques en mesure et évaluation, le second inscrit les étudiants dans l'opérationnalisation concrète des concepts et des textes légaux explorés et le troisième développe leur sens éthique en évaluation et la posture professionnelle à développer à cet effet.

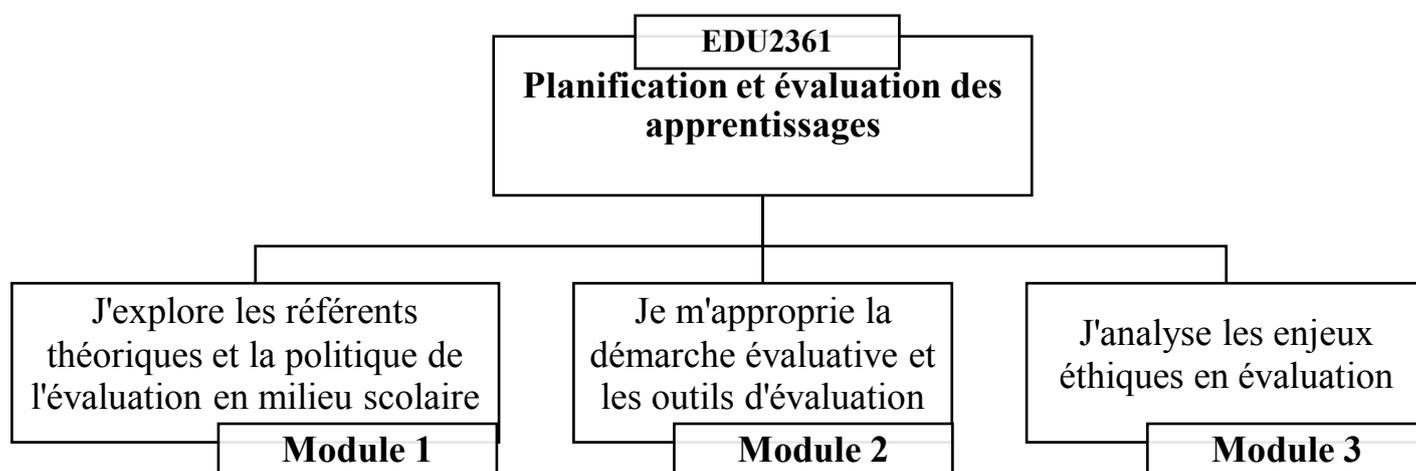


Figure 1 – Structure du cours EDU2361

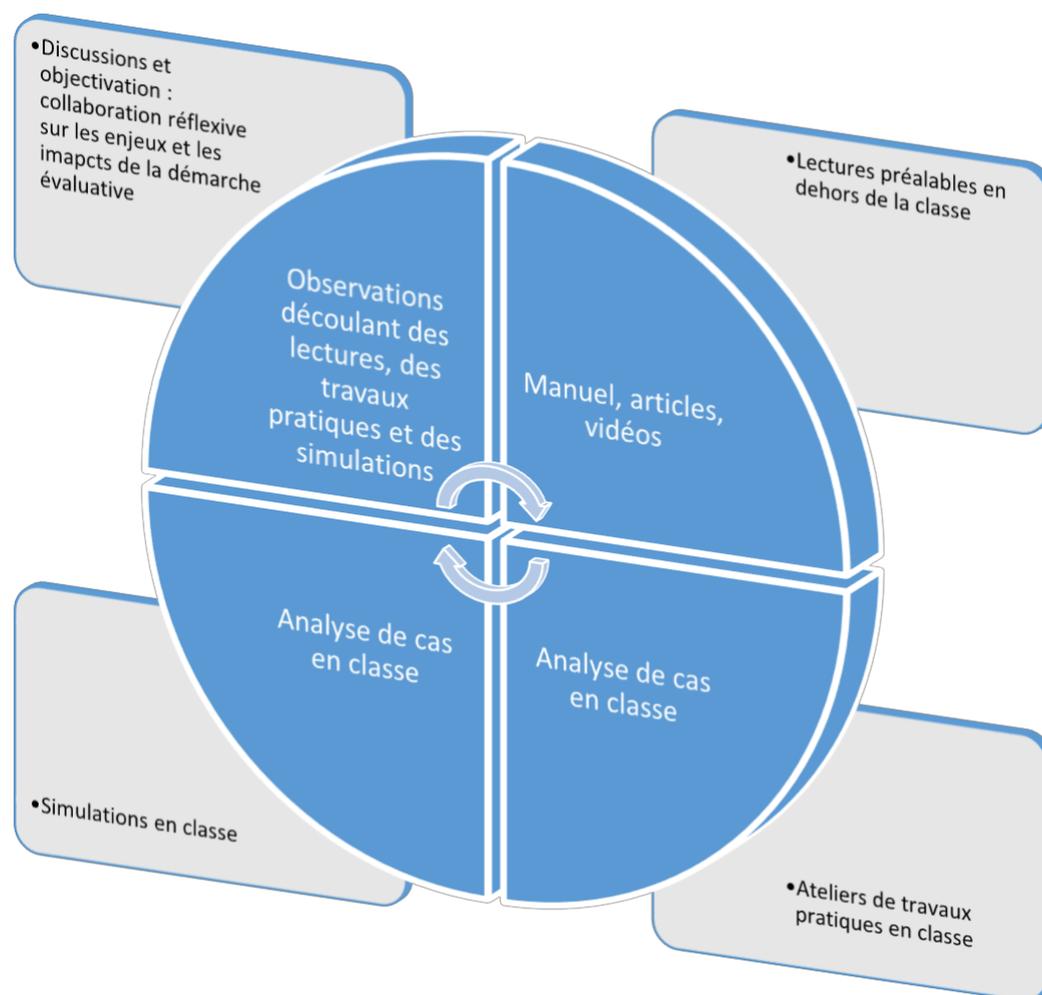


Figure 2 – Démarche pédagogique du cours EDU2361

2. Identité professionnelle des futurs maîtres en formation et enracinement dans les fondements de la pratique enseignante

Dans ce cours, les futurs maîtres en milieu scolaire s'inscrivent déjà dans une dynamique de questionnements des pratiques évaluatives face aux enjeux pédagogiques et éthiques, qui émergent par rapport aux particularités des élèves et aux contraintes administratives et matérielles en contexte de pratique dans les écoles. Le dispositif pédagogique s'appuie sur l'idée de perfectionnement par les pairs comme facteur essentiel aux transformations des pratiques et au transfert de l'expertise en contexte de travail réel (Brossard, 1998 ; Ouellet, 1998). Dit autrement, amener les étudiants, dans des ateliers pratiques et réflexifs au lieu de cours magistraux (voir figure 2, ci-haut), à confronter leurs choix pédagogiques et didactiques vient nourrir la coconstruction d'une vision commune de l'évaluation par rapport aux valeurs fondamentales (justice, égalité et équité) et valeurs instrumentales (cohérence, rigueur et transparence) de l'évaluation en milieu scolaire au Québec.

Notre approche vise à briser l'isolement dans lequel l'organisation du travail enseignant pourrait confiner les futurs maîtres une fois en exercice dans les écoles. Les ateliers de travaux pratiques et d'analyse réflexive questionnent la démarche évaluative de chaque futur

maître, ou groupe de futurs maîtres, par rapport aux orientations de la politique évaluative, lesquelles orientations sont de soutenir la démarche d'apprentissage de chaque élève et, en conséquence, d'aider ce dernier au développement de son plein potentiel sans baisser les exigences de réussite scolaire. La démarche d'apprentissage adoptée implique une mise à distance de soi, en tant que futur maître, par rapport aux différentes pratiques et différents modes de pensées en évaluation, pour ensuite réinvestir, dans les stages et dans l'exercice de la profession, les observations de ses propres réflexions. Le cours permet ainsi aux futurs maîtres de s'enraciner dans les fondements de l'acte d'enseigner à l'aide des apprentissages par projets, leur permettant de mobiliser les stratégies de développement professionnel, en vue de la construction de savoirs professionnels signifiants.

L'analyse qualitative des métaréflexions des étudiants, à la fin de la session d'automne 2018, fait émerger trois niveaux d'impacts : 1) la **reconstruction d'une vision commune**, découlant des négociations de leur compréhension des valeurs fondamentales et instrumentales de l'évaluation en milieu scolaire, 2) le **développement de l'analyse réflexive**, à la suite de leur questionnement du soi par la mise à distance de leurs propres pratiques évaluatives en tant que stagiaires, laquelle distanciation constitue l'ancrage du développement professionnel, 3) le **développement d'une approche intégrée** (Cardinal, 1997/1990a), découlant a) d'une *approche objective* qui leur a permis de porter un regard critique sur les valeurs instrumentales et valeurs fondamentales de l'évaluation, b) d'une *approche subjective* qui leur a permis de mettre en perspective les vécus expérientiels en évaluation et leurs impacts sur les pratiques évaluatives et c) d'une *approche interactive* qui leur a permis de montrer que l'acte d'évaluer en est un de négociation des outils et des modalités d'évaluation avec les élèves.

Conclusion

Comme on peut le constater, la compétence « Évaluer les apprentissages » est fondamentale dans le processus de développement professionnel de l'enseignant. Mais, ce développement professionnel se fait par une approche intégrée des pratiques évaluatives, laquelle approche amène les étudiants à interroger les synergies entre les normes, le contrôle et les effets sur l'acquisition des savoirs essentiels et le développement des compétences chez les élèves. Dans le contexte québécois de formation des maîtres, la nouvelle orientation pédagogique de notre cours vise à amener les futurs maîtres à conjuguer les valeurs fondamentales et valeurs instrumentales de l'évaluation avec la réussite du plus grand nombre, tout en assurant leur propre développement de compétences professionnelles d'enseignants évaluateurs en milieu scolaire. Toutefois, des questions émergent : comment consolider les acquis théoriques en mesure et évaluation en contexte de travail réel dans les stages ? Et, comment favoriser la formation continue en évaluation des apprentissages après diplomation ?

Mots-clés

Évaluation, conceptuel, expérientiel, analyse critique, pratique réflexive

Références bibliographiques

- Brossard, L. (1998). *Des milieux où l'effet-enseignant est bien nourri*. Vie pédagogique, 107.
 Cardinal, J. (1997/1990a). Évaluation externe, interne ou négociée ? Dans *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 139-156). Neuchâtel : IRDP Cousset Deval.

- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2006). *La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation.* Savoirs 2006/3 (n°12), pp. 55-74.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles.* Gouvernement du Québec.
- Ouellet, F. (1998). *Le perfectionnement par les pairs : une démarche de formation continue réussie.* Vie pédagogique, 107.

Communication 95 : Représentations des prérequis et participation à des dispositifs de promotion de la réussite à l'université

Massart Xavier, xavier.massart@unamur.be, Université de Namur, Belgique

Collard Anne, anne.collard@unamur.be, Université de Namur, Belgique

Mazy Aveline, aveline.mazy@usaintlouis.be, Université Saint-Louis - Bruxelles, Belgique

Dejean Karine, karine.dejean@usaintlouis.be, Université Saint-Louis - Bruxelles, Belgique

Romainville Marc, marc.romainville@unamur.be, Université de Namur, Belgique

Contexte – Le « libre accès » et le projet « Passeports pour le Bac »

En Belgique, l'enseignement supérieur est régi par un système dit de « libre accès » (Romainville & Michaut, 2012 ; Nils, 2011) : tout étudiant détenteur d'un diplôme de l'enseignement secondaire terminal de transition (et de certaines filières de qualification) a le droit de s'inscrire dans la filière d'enseignement supérieur de son choix (en dehors de quelques-unes qui imposent des filtres). Par ailleurs, il n'existe aucune évaluation externe standardisée au terme de l'enseignement secondaire (tel que le baccalauréat en France) : la certification en fin de secondaire est réalisée, au niveau local, par chaque établissement, quoique des épreuves externes commencent à s'organiser.

Ce système présente l'avantage de potentiellement démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur mais il comporte aussi quelques inconvénients majeurs. Tout d'abord, l'étudiant ne reçoit aucune indication standardisée quant à son bagage réel de connaissances et de compétences à la sortie de l'enseignement secondaire. Or, des étudiants détenteurs d'un même diplôme peuvent disposer de connaissances et de compétences de niveaux très divers, sans qu'eux-mêmes et les établissements d'enseignement supérieurs dans lesquels ils s'inscrivent n'en soient informés. De plus, lors de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, le bagage initial de l'étudiant s'avère bien souvent décisif. En effet, Vieillevoye, Wathélet et Romainville (2012) ont montré qu'il existe souvent une corrélation non négligeable entre la maîtrise des prérequis et la réussite en fin de première année académique.

Ce système de « libre accès » pourrait donc expliquer en partie le taux d'échec relativement important et constant, observé en première année universitaire en Belgique : autour de 60% des étudiants dits de première génération, c'est-à-dire inscrits pour la première fois à l'université, échouent.

C'est dans ce contexte que le projet « Passeports pour le Bac », auquel collaborent aujourd'hui les universités de Namur et de Saint-Louis à Bruxelles, poursuit, depuis plus de 10 ans, l'objectif de promouvoir et de démocratiser réellement la réussite des étudiants de première année universitaire via une quadruple action : (1) l'identification, en dialogue avec les enseignants, des principaux prérequis des différentes formations ; (2) la mesure précoce, à l'aide de tests (appelés « Passeports »), de leur maîtrise auprès des étudiants entrants ; (3) l'adaptation des enseignements au regard des résultats globaux ; (4) la mise en place de séances de renforcement des prérequis en tout début d'année académique à destination des étudiants pour lesquels des lacunes auraient été détectées.

La confrontation des étudiants à leurs lacunes devrait les inciter à s'engager dans des actions d'autorégulation de leur apprentissage, en participant notamment aux séances de renforcement proposées.

L'état d'esprit des étudiants

Dweck (2010) a étudié les croyances des étudiants et leur influence sur la manière dont les individus s'engagent dans l'action. Elle a identifié deux types d'état d'esprit : « fixe » et « de développement ».

Ses travaux montrent que les individus présentant un état d'esprit fixe considèrent qu'ils sont dotés d'une quantité définie d'intelligence au départ et que celle-ci évoluera peu par la suite. Les individus s'inscrivant dans ce type de profil ont généralement le désir de paraître intelligents et ont tendance à ignorer les critiques. Ils ne croient pas en l'effort, celui-ci est généralement évité car perçu comme inutile ou contre-productif (tout comme les challenges qui sont synonymes de risque). Pour eux, la perfection doit être atteinte immédiatement. Face aux obstacles, ils ont tendance à être sur la défensive ou abandonnent facilement et ont généralement besoin de protéger leur estime d'eux-mêmes.

À l'inverse, les individus à l'état d'esprit de développement estiment que l'intelligence est « malléable », ils ont généralement le désir d'apprendre, les critiques sont perçues positivement car leur offrant l'opportunité de s'améliorer. Pour eux, l'effort est la clé du changement et du développement. La perfection immédiate n'est pas recherchée et face aux obstacles, ils auront tendance à persister.

Objectif et questions de recherche

Dans le cadre du projet « Passeports pour le Bac », des activités de renforcement des prérequis⁴ sont proposées aux étudiants de première année suite à la passation des tests. Or, leur participation à ces activités reste une difficulté persistante du dispositif. L'objectif de la présente recherche est d'évaluer si l'état d'esprit des étudiants peut expliquer le taux de participation, l'hypothèse étant que peut-être, face à un feedback indiquant une faible performance, les étudiants avec un état d'esprit fixe s'investiraient moins spontanément dans des actions de régulation que les étudiants avec un état d'esprit en développement.

Les questions de recherche sont au nombre de quatre.

- Quelles sont les représentations des primo-étudiants par rapport à la notion de prérequis ?
- Quel est l'état d'esprit de ces étudiants concernant le caractère changeable ou non de leurs prérequis ?
- Existe-t-il un lien entre leur état d'esprit et l'importance accordée à la maîtrise des prérequis dans la réussite universitaire ?
- Quel est le lien entre leur état d'esprit et leur participation à des dispositifs de renforcement ?

Méthodologie

Un questionnaire à réponses fermées a été soumis en septembre 2018 à une population de 1 582 primo-étudiants au sein des deux universités qui collaborent au projet. Les étudiants, issus de facultés de sciences, de droit, de philosophie et lettres, d'informatique, de traduction et interprétation et de sciences économiques, sociales et de gestion devaient se prononcer à l'aide d'une échelle de Likert sur :

⁴ Un prérequis est entendu comme toute connaissance ou compétence supposée acquise préalablement à l'entrée à l'université, qui n'est pas (systématiquement) revue dans le cours, mais qui est indispensable pour la compréhension et la réussite de celui-ci.

- leurs représentations d'un prérequis à l'entrée à l'université ;
- leur état d'esprit (fixe ou de développement) à l'entrée à l'université ;
- l'importance accordée à leur maîtrise des prérequis par rapport à leur réussite universitaire ;
- leur intention de participer à des dispositifs de renforcement.

Dans un deuxième temps, leur participation effective aux séances de renforcement a été collectée par les enseignants en charge des séances.

Résultats

Représentations des prérequis

Au moyen de trois items, les primo-étudiants ont été interrogés sur leur conception de ce qu'est un prérequis. Une grande majorité des étudiants (85%) exprime son adhésion avec l'item : « Selon vous, un prérequis, c'est une matière en particulier qui doit être maîtrisée pour pouvoir suivre les futurs enseignements à l'université », ce qui révèle qu'ils ont conscience de l'importance d'une maîtrise de connaissances et de compétences de base pour suivre efficacement les premiers enseignements.

Avec le deuxième item : « Selon vous, un prérequis, c'est une connaissance de base que l'on a ou que l'on n'a pas à l'entrée à l'université et qui ne pourra que très difficilement être acquise plus tard », les étudiants se montrent globalement d'accord (54%). Or, dans le cadre du projet « Passeports pour le Bac », un des postulats est qu'un prérequis a un caractère changeable et que des connaissances de base peuvent être réinstallées plus tard, notamment, par la participation à des dispositifs de renforcement des prérequis.

Le troisième item montre qu'une majorité des étudiants (59%) pense qu'un prérequis est « une connaissance ou une compétence qui sera retravaillée dans les cours au début de l'année à l'université ». Or, il n'est pas (systématiquement) prévu dans les programmes de première année de revoir les matières qui sont supposées acquises par les étudiants.

État d'esprit des étudiants

Cinq items ont été définis pour déterminer si, au regard de la théorie de Dweck (2010), les étudiants ont un état d'esprit « fixe » ou « de développement ».

Leurs réponses aux trois items suivants attestent très majoritairement d'un état d'esprit en développement.

Une majorité des étudiants (86%) n'est pas d'accord avec la première affirmation : « Chacun.e d'entre nous dispose d'une quantité d'intelligence et peu de choses peuvent être faites pour la changer. Ils sont aussi 88% à ne pas approuver le deuxième item : « La non-maîtrise d'un prérequis signifie que je suis incompetent.e et que je risque de rater mon année ». Enfin, presque tous (97%) déclarent qu'ils vont « devoir travailler plus dur pour réussir leur année, s'ils n'ont pas une bonne maîtrise de leur prérequis ».

Deux situations leur ont aussi été proposées pour sonder leur sentiment d'intelligence.

Dans le premier item, entre : « Je me sens le plus intelligent (a) quand je finis quelque chose rapidement et que c'est parfait » et « ... (b) quand je parviens à faire quelque chose de difficile alors que je n'y arrivais pas avant », 79% choisissent la deuxième situation, ce qui montre à nouveau qu'ils s'inscrivent dans un état d'esprit pouvant être qualifié, selon Dweck, « de développement ».

Pour le deuxième item, entre : « Je me sens le plus intelligent (a) quand quelque chose est facile pour moi, mais que d'autres ne peuvent pas le faire » et « ... (b) quand je travaille longtemps à quelque chose et que je commence à y arriver », une courte majorité d'étudiants (52%) choisissent la deuxième situation et semblent avoir un état d'esprit « de développement ».

À la lecture de ces résultats et selon la théorie de Dweck (2010), les primo-étudiants présentent apparemment toutes les dispositions pour aborder les prérequis comme étant une variable changeable.

Relations entre l'état d'esprit et l'importance accordée aux prérequis

Alors que, comme rappelé ci-dessus, une corrélation non négligeable entre la maîtrise des prérequis et la réussite en fin de première année a déjà été démontrée (Vieillevoye, Wathélet et Romainville, 2012), plus de 6 étudiants sur 10 (62%) estiment que leurs connaissances de base n'influencent pas leur réussite en fin d'année.

Le croisement, au moyen d'un test de khi-carré, entre deux items évaluant l'état d'esprit des étudiants et l'importance accordée aux prérequis comme facteur explicatif de leur réussite, montre que plus leur état d'esprit est fixe, plus ils accordent de l'importance aux prérequis. Les étudiants avec un esprit de développement considèrent donc les prérequis comme moins déterminants pour leur réussite.

Relations entre l'état d'esprit et la participation à des dispositifs de renforcement

Les primo-étudiants interrogés déclarent massivement (98%) vouloir participer à des activités de renforcement. Or, à peine un quart d'entre eux y sont présents.

Dès lors, l'état d'esprit peut-il expliquer leur participation ? Les items visant à évaluer l'état d'esprit des étudiants ont été croisés avec leur participation effective. Hormis pour un item, il ressort qu'il n'y a pas de lien.

Conclusion et perspectives

Les tests de prérequis proposés aux étudiants dès la rentrée académique ont notamment pour objectif de favoriser leur réussite en fin de première année. La confrontation des étudiants à leur résultat entend enclencher des actions d'autorégulation, via entre autres la participation à des activités de renforcement, ce qui n'est pas vérifié dans les faits.

Les résultats du questionnaire montrent que les étudiants semblent partagés quant à leur représentation d'un prérequis : 54% pensent qu'il est immuable, 46% estiment le contraire. Et six étudiants sur dix pensent que les prérequis seront retravaillés dans les cours au début de leur année universitaire.

Les premières analyses montrent également qu'une majorité des étudiants présente un état d'esprit « de développement » : selon Dweck, ceux-ci n'ont pas peur de l'effort. Par ailleurs, ces mêmes étudiants estiment que les prérequis ne sont pas déterminants pour leur réussite. Enfin, le lien entre l'état d'esprit et la participation effective aux activités de renforcement n'a pas pu être démontré. D'autres variables explicatives sont peut-être à identifier :

- la question du moment de l'offre de renforcement, elle-même liée à la valeur accordée au feed-back : moins celui-ci semble proche d'une échéance, moins semble urgente l'implication dans des séances de renforcement ;
- la nature du prérequis évalué : compétence disciplinaire (math, sciences...) ou transversale (lecture) ;

- la représentation auprès des étudiants de l'« utilité » des séances de renforcement : les prérequis plus directement liés à un cours ou à une matière encourageraient peut-être davantage la participation.

Ces premiers résultats invitent à affiner nos recherches, notamment en individualisant le profil des étudiants sur la base de leur état d'esprit. Le lien entre leur état d'esprit et leur réussite devra également encore être étudié.

Mots-clés

Évaluation formative, prérequis, représentation, état d'esprit

Références bibliographiques

- Dweck, C. (2010). *Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite*. Bruxelles : Mardaga.
- Nils, F. (2011). Comment favoriser une bonne orientation dans le choix des études universitaires ? In Ph. Parmentier (Dir.), *Recherche et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Bruxelles : CIUF.
- Romainville, M. & Michaut, Ch. (eds) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vieillevoye, S., Wathelet, V. et Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. In M. Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp 221-250). Bruxelles : De Boeck Université.

Communication 97 : 50 ans d'évaluation des enseignements en école d'ingénieur : pouvoir des étudiants, contrôle qualité, développement formatif et coopération

Poitrat Jean-Yves, jean-yves.poitrat@enpc.fr, École nationale des ponts et chaussées, France
Gérard Barbara, barbara.gerard@enpc.fr, École nationale des ponts et chaussées, France

Cette communication retrace et analyse l'histoire de l'évaluation des enseignements, pratiquée depuis 50 ans à l'École nationale des ponts et chaussées (ENPC). Cette pratique est née, dans la suite des événements de mai 1968, d'une revendication des étudiants d'exercer un réel pouvoir sur la pédagogie. L'évaluation des enseignements s'est peu à peu institutionnalisée jusqu'à devenir une procédure normée de contrôle qualité et d'amélioration continue. La normalisation n'a pas entraîné de rejet, au contraire : étudiants, enseignants, responsables de formation et conseillers pédagogiques s'engagent fortement chaque année dans cet exercice.

Après avoir décrit l'évolution du dispositif d'évaluation des enseignements, nous l'analysons qualitativement, en nous appuyant sur des documents conservés dans les archives de l'École, d'une part, et sur nos observations directes du dispositif depuis 2002, d'autre part. Nous montrons que le contrôle qualité conduit, à l'ENPC, au développement formatif et à la coopération. La clé semble en être le dialogue entre les acteurs instauré lors de commissions d'évaluation.

50 ans d'évaluation des enseignements : faits significatifs

1970 : première trace d'un dispositif d'évaluation mis en place par la Direction

Depuis mai 1968 (JORF, 1968 ; Lecharbonnier et Vaillant, 2017) des délégués des étudiants siègent aux conseils de l'École. Mais ils ont le sentiment de ne pas être écoutés, en particulier en ce qui concerne la qualité des enseignements. Fin 1970, un conflit ouvert éclate entre la Direction et les étudiants. « Les élèves ont suspendu toute relation, même officieuse, avec la Direction, compte tenu du caractère formel de la participation octroyée [aux représentants des étudiants dans les instances de l'École] (...). Ce que les élèves attendent en revanche, c'est d'avoir non seulement leur 'mot à dire' mais bien un pouvoir effectif en ce qui concerne l'enseignement dont ils sont, après tout, les juges par excellence. L'appréciation qu'ils portent sur la qualité d'un enseignement qu'ils ont effectivement reçu ne saurait être que décisive (...). En cas de refus de la part de la Direction ou des Conseils, les élèves considèrent qu'ils se passeront fort bien de délégués-potiches ; ils prendront eux-mêmes toute mesure (boycott, contre-cours...) qu'ils jugeront utile pour améliorer la qualité de l'enseignement. » (CA-UGE, 1970).

Dans ce contexte, une motion de l'assemblée générale des élèves, fait référence, à propos d'un enseignement contesté, aux observations qui découlent « du rapport de la commission enseignement du 1^{er} semestre 1968, du sondage effectué en février 1970 en vue de la réunion organisée par M. le directeur des études le 4 mars 1970 sur l'enseignement de (...) en tronc commun, de l'enquête tronc commun effectuée fin avril 1970 » (AG des élèves, 1970). On a

là la première trace d'une évaluation des enseignements, ou en tout cas d'un enseignement, avec sondage des étudiants suivi d'une réunion organisée par la direction des études.

1970-1991 : diffusion de la pratique d'évaluation

Des questionnaires sont diffusés, apparemment pas de manière systématique. Un conseiller du directeur est chargé de diffuser la pratique de l'évaluation des enseignements. Pendant une période, la synthèse des réponses devait être faite par l'enseignant qui l'envoyait à la direction des études. Puis des synthèses ont été faites par des étudiants volontaires. Il semble qu'à cette période l'évolution effective d'un enseignement dépendait quasi exclusivement de la bonne volonté de l'enseignant (Chênerie, 2005).

Après 1991 : professionnalisation de l'évaluation des enseignements

En 1991 un poste de « chargé de mission évaluation » est créé. Il perdurera jusqu'en 2008, date à laquelle l'évaluation sera incluse parmi les missions du « Pôle pédagogie », transformé en 2016 en « Service ingénierie et innovation pédagogique ». La diffusion des questionnaires d'évaluation devient systématique, de même que la tenue de commissions d'évaluation. Des comptes rendus de commission apparaissent, ainsi que les premières statistiques. 1999 voit la première expérience d'informatisation du recueil de l'avis des étudiants. Depuis 2002, la procédure n'a pas tellement évolué dans l'esprit mais elle a beaucoup évolué dans la forme afin de systématiser la démarche et d'assurer son efficacité. La normalisation résulte d'une recherche de validité, même si des biais sont toujours présents (Detroz, 2008) et d'efficacité : garantir qu'il y ait recueil de données, analyse, décision et application. Ainsi, à partir de 2002, un tableau de suivi permet d'avoir une vue synoptique de l'évolution des indicateurs (satisfaction des étudiants et avis du responsable de formation) et des conclusions qualitatives des commissions. L'informatisation sera systématisée en 2010. Depuis 2013, à la demande des délégués étudiants au conseil d'enseignement et de recherche, les comptes rendus de commission sont publiés en intranet. Cette publication a conduit à rédiger et valider les comptes rendus immédiatement en séance, ce qui a nécessité de structurer les commissions. En 2017, la procédure a été revue pour diminuer son coût en personnel administratif. Les commissions, dont la nécessité a été questionnée à cette occasion, ont finalement été confortées.

Analyse de l'évolution de la procédure d'évaluation

Un invariant : la place de la parole

Dès 1970, le sondage des étudiants à propos d'un cours contesté était préalable à une réunion organisée par le directeur de l'enseignement. A partir de 1991, quand l'évaluation devient systématique, le questionnement des étudiants par sondage a toujours été suivi de réunions (comités pédagogiques, commissions d'évaluation) qui mettaient en dialogue les enseignants, les étudiants et les responsables de formation.

Le quoi et le pourquoi de l'évaluation

On évalue pour être en mesure d'améliorer. Pendant longtemps on n'évaluait que la pédagogie, avec pour but d'améliorer l'enseignement en tant que processus de transformation d'étudiants. Un responsable de formation s'interrogeait sur la rentabilité du temps investi : « l'étudiant a-t-il appris, dans le temps imparti, autant que ses capacités le lui permettaient ? ». Les objectifs visés par l'enseignement n'étaient pas explicitement

questionnés. Une question sur les objectifs a été introduite dans les années 90 sous la forme « comprenez-vous les objectifs du cours ? ». Puis, dans les années 2000, la pertinence des objectifs dans le parcours de formation a été questionnée, à l'oral, au moment de la commission d'évaluation. Questionner la pertinence des objectifs d'apprentissage d'un cours vise l'amélioration du programme de formation. À la fin des années 2000, un directeur de l'ENPC résumait l'évaluation à ces deux questions : « l'étudiant a-t-il appris quelque chose qu'il ne connaissait pas ? » et « y a-t-il pris du plaisir ? » Depuis 2016, la commission d'évaluation doit se positionner quant à l'atteinte des objectifs d'apprentissage annoncés : « les objectifs sont-ils atteints pour la grande majorité des étudiants ? ». Ce qui est visé derrière cette question, c'est la qualité du « produit » final, à savoir l'étudiant formé.

La mise en question de l'enseignant

Évaluer la pédagogie, la pertinence des objectifs, l'atteinte des objectifs... et les actions de l'enseignant ? Au début des années 2000, le slogan était « on évalue les enseignements, pas les enseignants ». Ce slogan n'a sans doute pas convaincu les enseignants les plus attachés à leur liberté (ou à une certaine compréhension de la liberté académique) mais il manifestait l'intention réelle de l'administration de faire réussir les enseignants autant que les étudiants. Il n'en reste pas moins qu'évaluer le dispositif pédagogique c'est évaluer les actions menées par l'enseignant. Ce qui était tabou il y a 20 ans ne l'est plus dans un contexte où les évaluations sont de plus en plus nombreuses et de plus en plus publiques. Par ailleurs le dialogue instauré en commission permet aux enseignants de constater que l'évaluation de leurs actions débouche sur la reconnaissance de leurs compétences, car la reconnaissance des qualités d'un cours est la première dimension de l'évaluation ; et lorsque des améliorations sont proposées, c'est une manière de renforcer leurs compétences.

Le positionnement de tous les acteurs de l'évaluation

Le cours, tel qu'il a été réalisé, est la résultante des actions menées par un responsable de formation (commanditaire du cours) un enseignant (maître d'œuvre), des étudiants (apprenants) et un conseiller pédagogique qui a pu intervenir ou pas, conseiller judicieusement ou pas. L'évaluation d'un enseignement c'est donc l'évaluation d'un système dans lequel chaque acteur a sa responsabilité et peut être questionné sur les actions qu'il a menées et qui font que le système est tel qu'il est (Endrizzi, 2014). Il est à noter qu'à partir de 2008, le personnel administratif chargé d'animer le dispositif d'évaluation des enseignements est formé à l'ingénierie pédagogique et à l'ingénierie de formation. Il peut désormais intervenir en tant que conseiller pédagogique : il porte une attention particulière à l'alignement des objectifs pédagogiques, de l'évaluation des acquis et du dispositif (Biggs, 2011) et questionne la profondeur des apprentissages ; il favorise la prise en compte équilibrée des différents avis ; il rappelle les orientations de l'École et encourage les enseignants qui prennent le risque de pédagogies innovantes. On ne peut donc pas parler d'EEE (évaluation des enseignements par les étudiants) à l'ENPC car la commission d'évaluation positionne chacun des quatre acteurs comme coresponsable de l'évaluation et comme responsable de ses propres actions pour la réussite du cours. On sort de l'opposition « blame the teacher » vs « blame the student » dénoncée par Biggs (Biggs, 2011). La conséquence attendue de l'évaluation des actions menées par les acteurs est l'amélioration de leurs actions futures, autrement dit de leurs compétences professionnelles (Rege Colet & Berthiaume, 2012). La mise en place de formations à la pédagogie et d'un service de support aux enseignants et responsables de formation rend possible le développement formatif auquel invite l'évaluation. La formation des

étudiants à leur métier d'étudiant, induite par l'évaluation, est une piste qui mériterait d'être explorée.

La prise en compte des conclusions de l'évaluation

Dès 2002, la mise en place d'un tableau synoptique des conclusions de l'évaluation de tous les cours visait le suivi des actions découlant de l'évaluation. A minima, on questionnait la prise en compte des conclusions de l'évaluation de l'année N-1 à l'évaluation suivante. La publication des comptes rendus en intranet, à la demande des représentants des étudiants, a mis une pression supplémentaire sur les enseignants. Elle a aussi conduit à noter et valider les décisions séance tenante ce qui rend plus précises les conclusions de l'évaluation. Les comptes rendus se terminent par une rubrique « évolutions à prévoir pour la prochaine édition » qui comprend deux parties : « décisions prises en séance » et « évolutions à étudier ».

Conclusions

Née d'une revendication de pouvoir des étudiants sur la pédagogie, l'évaluation des enseignements s'est progressivement institutionnalisée, formalisée, normalisée. Cela a conduit à un contrôle accru de ce qui se passe à l'intérieur du cours. Cette évolution est acceptée et la procédure d'évaluation est complètement assimilée. Un signe en est la présence des enseignants et des élèves aux commissions d'évaluation. En 2017-2018, 98% des cours de formation d'ingénieur avaient fait l'objet d'une commission d'évaluation, en présence du responsable de formation et d'un conseiller pédagogique dans 100% des cas, d'un délégué étudiant dans 92% des cas et de l'enseignant dans 82% des cas (ENPC, 2019). Les protestations suscitées lorsque la procédure d'évaluation dysfonctionne sont un autre signe de son assimilation. Une clé de cette bonne assimilation semble tenir au dialogue systématique qui met chacun devant ses responsabilités : l'enseignant mais aussi le responsable de formation, le conseiller pédagogique, ainsi que les étudiants. L'évaluation des enseignements fait vivre une coresponsabilité quant à la qualité des cours et incite les acteurs à coopérer pour faire réussir, toujours mieux, l'édition suivante.

Mots-clés

Évaluation des enseignements ; contrôle qualité ; développement formatif

Références bibliographiques

- Assemblée générale des élèves. (1970). *Motion du 26 octobre 1970*. Document inédit (Archives de l'École Nationale des Ponts et Chaussées)
- Biggs, J., Tang, C. (2011) *Teaching for quality learning at university* (4e édition). New-York : Open university press.
- CA-UGE, Comité d'action de l'Union générale des élèves (1970). *Premier projet de plateforme des élèves*. Document inédit (Archives de l'École Nationale des Ponts et Chaussées)
- Chênerie, I. (2005). *Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités*. Repéré le 4 septembre 2018, à https://sup.ups-tlse.fr/documentation/docs/fich_101.pdf
- ENPC. (2019). *Évaluation des enseignements, bilan 2017-2018*. Document inédit.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, (165), 117–135. <https://doi.org/10.4000/rfp.1165>

- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 93, juin. Lyon : ENS de Lyon. Repéré le 4 septembre 2018 à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=93&lang=fr>
- JORF, Journal officiel de la république française (1968). *Loi 68-978 du 12 novembre 1968, dite Edgar Faure, d'orientation de l'enseignement supérieur*. Repéré le 7 septembre 2018 à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693185&categorieLien=id>
- Lecharbonnier, S., Vaillant, E. (2017). *La révolution du rapport profs-étudiants*. Repéré le 4 septembre 2018 à <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/fac-ce-que-mai-68-a-change-18437/la-revolution-du-rapport-profs-etudiants-10684.html>
- Rege Colet, N., Berthiaume, D. (2012). L'évaluation des enseignants universitaires. Du contrôle des compétences pédagogiques aux dispositifs de développement professionnel. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 49(1), 221–235. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1118>

Communication 126 : Evaluer la qualité d'une formation par les perceptions des participant·e·s: premiers résultats d'une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse

Berger Jean-Louis, jean-louis.berger@iffp.swiss, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Sauli Florinda, florinda.sauli@iffp.swiss, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Wenger Matilde, matilde.wenger@iffp.swiss, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Gross Valentin, valentin.gross@iffp.swiss, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse

Objectifs et contexte de la recherche

La notion de qualité de la formation prend une place croissante dans les discours politiques sur la formation professionnelle en Suisse, au point d'être inscrite dans la loi y relative⁵ (Gonon, 2017). Cette notion est difficile à définir et à évaluer. S'appuyant sur divers travaux, nous en proposerons la définition suivante dans le contexte de la formation professionnelle suisse : La notion de qualité est fondée sur des jugements d'adéquation aux objectifs et d'adéquation des objectifs par rapport aux attentes et besoins personnels (Wittek & Kvernbekk, 2011). La qualité d'une formation professionnelle initiale est la conception subjective d'un idéal vers lequel devrait tendre la formation (Plante & Bouchard, 1998). Cet idéal peut différer selon les acteurs de la formation et selon le champ professionnel concerné (Griffin, 2017 ; Smith & Yasukawa, 2017). Si la qualité n'est pas directement mesurable, les perceptions de celle-ci le sont (Behrens, 2007); ces perceptions jouent un rôle prépondérant dans les processus d'apprentissage, les croyances motivationnelles et le bien-être (Ebbinghaus et al., 2010 ; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). Favoriser la qualité pourrait avoir un impact notamment sur le développement des compétences des apprenti·e·s, sur leur engagement ainsi que sur les risques d'arrêt en cours de formation (Negrini, Forsblom, Gurtner, & Schumann, 2016).

Afin de développer la qualité de la formation professionnelle initiale duale, filière que fréquentent une majorité des adolescent·e·s et jeunes adultes en Suisse, nous soutenons qu'il est essentiel de s'intéresser à la façon dont les divers acteurs de la formation définissent et perçoivent la qualité de cette dernière. Ceci est le but du projet⁶ dont sont issus les résultats présentés dans cette contribution.

L'étude a été conduite auprès d'apprenti·e·s dans deux champs professionnels contrastés : la gestion du commerce de détail (vente) et les métiers en électrotechnique-informatique. Elle vise à apporter des réponses aux deux questions suivantes: 1) Selon les apprenti·e·s, quelles sont les caractéristiques de la qualité de la formation en école et en entreprise formatrice? 2)

⁵ Loi fédérale sur la formation professionnelle (Secrétariat d'état à la formation, la recherche et l'innovation, 2002).

⁶ Ce projet est soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique: « La qualité de la formation professionnelle initiale: comment les acteurs de la formation la conçoivent-ils ? Comment module-t-elle l'engagement des apprentis ? Analyse inter-lieux de formation et développement d'un instrument scientifiquement fondé » (subside N°100019_175880).

Selon les apprenti·e·s, de quelles compétences des personnes qui les forment la qualité dépend-elle?

Méthode

320 apprenti·e·s, d'un âge moyen de 18 ans et huit mois, poursuivant une filière de formation professionnelle duale en Suisse romande, ont participé à l'étude. Ils fréquentaient une formation dans le champ de la gestion du commerce de détail (n=132) ou de l'électrotechnique-informatique (n=188). Ces formations se déroulent en alternance entre deux principaux lieux de formation, soit une école professionnelle à raison de un à deux jours par semaine, et une entreprise formatrice à raison de trois à quatre jours par semaine.

Les apprenti·e·s ont répondu, par écrit, à trois questions ouvertes qui visaient à évaluer leurs perceptions de la qualité de la formation en école et trois questions, parallèles, pour la qualité de la formation en entreprise (voir Figure 1). Ces questions étaient : « Qu'est-ce qui me plaît dans ma formation? », « Toute formation a des aspects positifs et négatifs. Dans le cas de votre apprentissage, quels sont les aspects positifs? » et « Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? ».

Les réponses ont été intégralement retranscrites puis importées dans NVivo11. Le codage était fondé sur une approche inductive d'extrapolation de codes en vue de développer une théorie enracinée dans les données (Saldaña, 2013). 3755 unités de sens ont été codées, dont 1893 en référence à la qualité en école (15 codes thématiques) et 1862 (18 codes) en référence à l'entreprise formatrice (voir les Tableaux 1 et 2 pour une description des codes). L'accord inter-juges, impliquant trois codeurs et fondé sur 5% des énoncés, était satisfaisant (école: Krippendorff $\kappa=.782$; entreprise: $\kappa=.736$).

1. Ma formation à l'école et en entreprise	
<p>Veillez s'il vous plaît à développer votre réponse. Exemple : « Qu'est-ce qui me plaît dans ma formation ? ». Privilégiez une réponse du type « Le formateur est super parce que... » plutôt que simplement « Le formateur est super. »</p>	
<p>Qu'est-ce qui me plaît dans ma formation ? Indiquez au moins 3 aspects pour l'école et 3 pour l'entreprise.</p>	
A L'ECOLE	EN ENTREPRISE
.....
.....
.....
.....
<p>Toute formation a des aspects positifs et négatifs. Dans le cas de votre apprentissage, quels sont les aspects positifs ? Indiquez au moins 3 aspects pour l'école et 3 pour l'entreprise.</p>	
A L'ECOLE	EN ENTREPRISE
.....
.....
.....
.....
<p>Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Indiquez au moins 3 aspects pour l'école et 3 pour l'entreprise.</p>	
A L'ECOLE	EN ENTREPRISE
.....
.....
.....
.....

Figure 1. Questionnaire complété par les apprenti·e·s.

Résultats

Pour la plupart des codes, des parallèles ont été établis entre les deux lieux de formation. Les codes ont ensuite été divisés en trois niveaux selon la théorie des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1977), qui distingue plusieurs systèmes environnementaux avec lesquels les personnes interagissent : 1) le niveau des activités réalisées en cours ou en entreprise (niveau micro); 2) le niveau des personnes qui sont impliquées dans la formation (p.ex., les compétences pédagogiques du corps enseignant et des personnes formatrices ; niveau méso); 3) le niveau du système, qui concerne les cultures institutionnelles dans lesquelles évoluent les individus (p.ex., les règlements ; niveau exo).

Tableau 1. Codes sur les aspects de la qualité en école.

Thèmes	Catégories	Codes école	%	Exemple
Objets d'apprentissage (niveau micro)		Contenus extrinsèquement motivants	2.83%	"Faire de bonnes notes"
		Contenus intrinsèquement motivants	10.31%	"Apprendre de nouvelles choses"
		Diversité cours	2.30%	"Variété des cours"
		Cours ou matières (non spécifique)	4.43%	"Les cours"
		Lien théorie – pratique	8.33%	"Voir plus de pratiques durant les cours théoriques"
Environnement Social d'apprentissage (niveau méso)	Compétences	Compétences pédagogiques de structuration	5.82%	"Les profs expliquent bien"
		Compétences pédagogiques générales	4.43%	"La plupart des profs enseignent bien"
		Compétences professionnelles	4.65%	"Avoir des professionnels du domaine pour les cours pratiques"
		Compétences sociales et motivation intrinsèque	3.79%	"Des professeurs passionnés"
		Corps enseignant (non spécifique)	2.72%	"Les profs"
		Soutien à l'autonomie	4.75%	"Les profs sont à l'écoute"
	Relations	Exigences, attentes, pression, sanctions	8.01%	"Les profs peuvent être trop exigeants"
		Relations avec pairs, climat de classe	8.97%	"Bonne entente avec les camarades"
Contexte de la formation (niveau exo)	Organisation	Gestion du temps	9.03%	"Les jours de cours coupent bien avec les jours de travail"
		Système scolaire	9.13%	"Revoir le système des absences"
	Ressources physiques	Etablissement scolaire	7.48%	"L'école se trouve à un endroit accessible en voiture"
		Matériel	2.99%	"Le matériel mis à disposition est de qualité"

Note : le pourcentage indiqué pour chaque code est relatif au total des codes.

Tableau 2. Codes sur les aspects de la qualité en entreprise.

Thèmes	Catégories	Codes entreprise	%	Exemple
Objets d'apprentissage (niveau micro)		Contenus extrinsèquement motivants	2.01%	"J'ai déjà un pied dans le monde du travail"
		Contenus intrinsèquement motivants	2.23%	"Plaisir de travailler"
		Acquisition de compétences	5.59%	"J'apprends tous les jours quelque chose"
		Diversité des tâches	7.12%	"La diversité du travail"
		Tâches (non spécifique)	2.34%	"La gestion de la marchandise"
		Liens théorie – pratique	6.52%	"Mettre en pratique les choses qu'on a appris à l'école"
Environnement Social d'apprentissage (niveau méso)	Compétences	Compétences pédagogiques	12.00%	"Prise en charge total de l'apprenti par le formateur"
		Compétences professionnelles et sociales	3.64%	"Un formateur compétent"
	Relations	Exigences, attentes, pression	3.04%	"Surcharge de travail"
		Indépendance, confiance, autonomie	6.03%	"La responsabilité qu'on m'accorde"
		Relations avec collègues, ambiance	15.43%	"Très bonne relation avec les collègues"
		Contact avec la clientèle	5.16%	"Le contact avec les clients"
Contexte de la formation (niveau exo)	Organisation	Gestion organisationnelle	6.25%	"Il nous faudrait plus d'effectifs"
		Organisation formation	5.16%	"La formation est bien structurée"
		Horaires et congés	7.88%	"Avoir 6 semaines de vacances"
		Salaire	3.64%	"Un salaire plus haut"
	Ressources physiques	Emplacement	0.98%	"L'entreprise est proche de chez moi"
		Conditions matérielles de travail	5.00%	"Le travail à l'extérieur me plaît"

Note : le pourcentage indiqué pour chaque code est relatif au total des codes.

Globalement, les caractéristiques reflétant une bonne qualité de la formation portaient principalement sur le niveau des personnes, alors que les caractéristiques d'une faible qualité portaient avant tout sur le niveau du système. A l'école professionnelle, les apprenti·e·s qualifient une formation de bonne qualité comme a) étant intrinsèquement motivante, b) dépendante des relations positives avec les pairs, c) liant théorie et pratiques. En contraste, les demandes et pressions, le système éducatif ainsi que le manque de compétences pédagogiques du corps enseignant reflètent une faible qualité de la formation.

Dans l'entreprise formatrice, ce sont avant tout les relations avec les collègues, les compétences des personnes formatrices et la diversité des tâches qui caractérisent une bonne formation. Une faible qualité est reflétée dans le manque de compétences

pédagogiques des personnes formatrices, une gestion du temps et une gestion organisationnelle imparfaites.

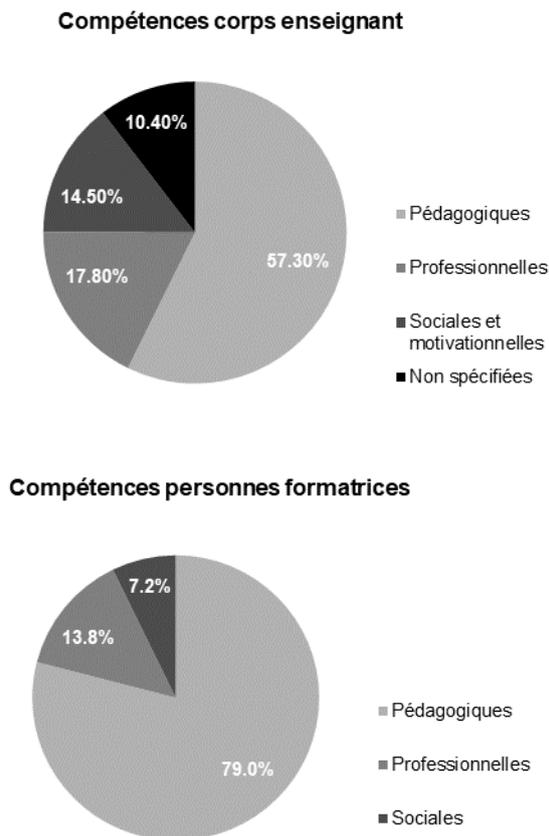


Figure 2. Répartitions des compétences du corps enseignant et des personnes formatrices telles que perçues par les apprenti·e·s.

Sur l'ensemble des codes, ceux qui concernent les compétences du corps enseignant et des personnes formatrices représentent le 20% du total des énoncés pour l'école et le 16% pour l'entreprise. Cela montre que cette thématique est centrale dans la définition de la qualité du point de vue des apprenti·e·s. Aussi, il est intéressant d'observer que, pour les apprenti·e·s, la qualité de leur formation dépend fortement et de manière prédominante des compétences pédagogiques des personnes qui les forment (voir Figure 2): savoir expliquer les notions de manière simple, être à disposition de l'apprenti·e, assurer un suivi, sont certains des aspects cités dans ce qui définit une formation de qualité. Concernant les compétences professionnelles, les apprenti·e·s font principalement référence à l'expérience professionnelle des personnes qui les forment comme un élément de la qualité de leur formation. Pour le corps enseignant, une expérience significative et récente, voire actuelle, du métier enseigné représente un atout complémentaire aux compétences pédagogiques. Cette expérience donne une légitimité au corps enseignant et valorise leur enseignement aux yeux des apprenti·e·s. Finalement, la motivation intrinsèque à enseigner, que les apprenti·e·s perçoivent par l'enthousiasme démontré durant les cours, joue un rôle dans la définition de la qualité, alors que cet aspect n'est pas cité pour les personnes formatrices. Le profil attendu du corps enseignant semble ainsi complexe et exigeant.

Conclusions

Les résultats confirment que la qualité de la formation est une notion multidimensionnelle et complexe, qui dépend des interactions des apprenti·e·s avec plusieurs niveaux des systèmes écologiques dans lesquels elles et ils évoluent. Des effets tant directs, soit relatif aux contextes de formation (niveaux dits micro et méso), qu'indirects soit des éléments liés à la façon dont est organisée la formation (niveau dit macro), jouent un rôle dans la définition de la qualité. Ces multiples éléments devraient être pris en considération pour comprendre ce qui constitue la qualité de la formation professionnelle initiale et duale. Cette multiplicité pose cependant la question de distinguer ce qui constitue la qualité de ce qui l'influence, pour autant que ces deux éléments soient dissociables.

Un rôle crucial est notamment joué par la façon dont les compétences pédagogiques du corps enseignant et personnes formatrices sont perçues, les connaissances des contenus et du métier n'étant pas suffisantes à assurer une formation de bonne qualité (Heinzer & Oser, 2013 ; Shulman, 1986). Ceci souligne l'importance d'une préparation de type pédagogique non seulement pour le corps enseignant des connaissances professionnelles, mais aussi pour les personnes formatrices en entreprise. Le constat de la pertinence d'une expérience significative et récente du métier dans le cas de l'enseignement des branches professionnelles renforce la pratique qui consiste à rechercher le futur corps enseignant parmi les personnes qui exercent actuellement le métier concerné.

Les interactions sociales sont un autre aspect qui émerge comme fondamental parmi les perceptions de la qualité de la formation. Ceci reflète un fort besoin de relations sociales au cours du cursus formatif, autrement dit un besoin d'appartenance qui demande à être comblé (Baumeister & Leary, 1995 ; Ryan & Deci, 2017). En ce sens, les compétences sociales et motivationnelles du corps enseignant, mais également des personnes formatrices en entreprise, participent au degré de satisfaction de ce besoin.

Parmi les limites à considérer dans l'interprétation des résultats, figurent le fait que les réponses données étaient très courtes et parfois vagues, la difficulté d'exprimer par écrit ses perceptions ou encore l'impossibilité de généraliser les résultats au-delà des deux champs professionnels considérés.

Les prochaines étapes seront les suivantes : a) à l'aide de focus groups, compléter la perspective des apprenti·e·s par celle des personnes formatrices en entreprise et du corps enseignant ; b) découvrir les composantes de la qualité les plus prégnantes et développer un questionnaire pour leur évaluation par les apprenti·e·s ; c) analyser les facteurs associés à la qualité perçue ; d) développer un instrument pour l'évaluation de cette qualité par les apprenti·e·s en vue de la mettre en discussion avec les personnes qui les forment.

Mots-clés

Formation professionnelle, qualité de la formation, perceptions des apprentis, compétences des personnes formatrices, formation en alternance

Références bibliographiques

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: [10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497)
- Behrens, M. (2007). Introduction. In M. Behrens (éd.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 3-19). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. doi: [10.1037/0003-066X.32.7.513](https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513)
- Ebbinghaus, M., Krewerth, A., Flemming, S., Beicht, U., Eberhard, V., & Granato, M. (2010). BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland [Research network by the BIBB on training quality in Germany]. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Retrieved from https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22202.pdf
- Gonon, P. (2017). Quality doubts as a driver for Vocational Education and Training (VET) reforms Switzerland's way to a highly regarded apprenticeship system. In M. Pilz (Ed.), *Vocational Education and Training in times of economic crisis* (pp. 341-354). New York: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-47856-2_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2_18)
- Griffin, T. (2017). *Are we all speaking the same language? Understanding 'quality' in the VET sector*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579516.pdf>
- Heinzer, S., & Oser, F. (2013). Das Advokatorische Messverfahren: Die stellvertretende Art Kompetenzen zu messen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Eds.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (pp. 139-168). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hofmann, C., Stalder, B.E., Tschan, F., & Häfeli, K. (2014). Support from teachers and trainers in Vocational education and training: The pathways to career aspirations and further career development. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 1-20. doi: [10.13152/IJRVET.1.1.5](https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.1.5)
- Negrini, L., Forsblom, L., Gurtner, J.-L., & Schumann, S. (2016). Is there a relationship between training quality and premature contract terminations in VET? *Vocations and Learning*, 9, 361-378. doi: [10.1007/s12186-016-9158-3](https://doi.org/10.1007/s12186-016-9158-3)
- Plante, J., & Bouchard, C. (1998). La qualité : sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61. doi: [10.7202/706780ar](https://doi.org/10.7202/706780ar)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Secrétariat d'état à la formation, la recherche et l'innovation. (2002). Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr). Accès <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/201701010000/412.10.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: [10.3102/0013189X015002004](https://doi.org/10.3102/0013189X015002004)
- Smith, E., & Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15(1), 23-40. doi: [10.1080/14480220.2017.1355301](https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301)
- Stalder, B. E., & Carigiet Reinhard, T. (2014). Ausbildungsqualität aus der Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz [The quality of training from the point-of-view of apprentices and companies in Switzerland]. In M. Fischer (Ed.) *Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (pp. 97-115). Bonn: wbv und BIBB.
- Wittek, L., & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. doi: [10.1080/00313831.2011.594618](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618)

Symposium 129 : Les traces numériques au service de l'autoévaluation. Quelles traces pour quelles pratiques ?

Gremion Christophe , christophe.gremion@iffp.swiss, IFFP-Lausanne, Suisse
Mailles-Viard Metz Stéphanie, stephanie.mvm@gmail.com, IUT Montpellier - Sète, France

En formation, quel qu'en soit le niveau, l'autoévaluation est une pratique qui a fait ses preuves (Allal, 2004; Campanale, 2007; Vial, 2000). Parfois pratiquée seule (autoévaluation *stricto sensu*), entre apprenants (évaluation mutuelle) ou en comparaison avec le regard d'un expert ou d'un formateur (co-évaluation), elle représente un moyen efficace de prise de recul, de distanciation et de décentration (Campanale, 1997), des mouvements source de cette prise de conscience nécessaire au changement et donc à l'apprentissage. St-Pierre (2004) considère que l'autoévaluation est une habileté et qu'elle peut s'enseigner comme une discipline.

Notre société se numérise très rapidement, et cette révolution apporte naturellement son lot de changements dans nos manières de travailler : accessibilité facilitée à l'information, travail collaboratif à distance synchrone ou non, sauvegarde et partage d'informations et de matériaux multimédia, nouveaux modes de production et d'innovation, récolte automatique d'informations sur les utilisateurs et sur leurs pratiques... Ces dimensions ouvrent de nouvelles possibilités dans le domaine de l'autoévaluation. Que l'on pense à la récolte de traces numériques d'apprentissage, qu'elles soient convoquées ou provoquées (Peraya et al. 2009), pour alimenter un portfolio, à l'auto-confrontation par vidéoscopie, à l'analyse des traces d'utilisation des navigateurs ou des LMS (learning management system)... force est de constater que les ingénieries de formation utilisent ces données numériques pour soutenir l'autoévaluation des apprentissages. Mais les traces récoltées sont d'origines et de natures très diverses.

Les contributions constitutives de ce symposium s'intéresseront ainsi à la nature et à l'origine des traces numériques utilisées dans des dispositifs de formation à des fins d'autoévaluation. Elles analyseront leur impact sur les apprentissages des apprenants, se demandant si les différentes traces soutiennent plus efficacement une forme de normalisation ou de développement et si elles peuvent être liées à différentes formes et fonctions de l'évaluation.

Mots-Clés

Autoévaluation, traces, numérique

Référence

- Allal, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 1-8.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Evaluation en Education*, 20(1), 1-24.
- Campanale, Françoise. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants: quelles relations ? In A. Jorro (Éd.), *Evaluation et développement professionnel* (p. 55-75). Paris: L'Harmattan.

- Peraya, D., Batier, C., Paquelin, D., Rizza, C., & Vieira, M. (2009). Les traces d'usage et l'usage des traces : Le rôle des traces dans l'orientation stratégique des unités de développement de l'eLearning et des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur. In A. Jaillet & F. Larose (Éd.), *Le numérique dans l'enseignement et la formation : analyses, traces et usages* (p. 37-79). Paris: L'Harmattan.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18 (1), 33-38.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.

Communication 129.1 - Analyse de traces d'autoévaluation en classe inversée ouverte

Thobois Jacob Laetitia, jacobl@unistra.fr, Université de Strasbourg, France

Éléments de contexte

Les classes inversées ont été déployées depuis quelques années dans l'enseignement supérieur au niveau international. Cependant, le point faible reste l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage à distance, en amont des séances présentiels.

En effet, en classes inversées, l'articulation des temps présentiels et à distance induit que les étudiants arrivent préparés. Ce travail de préparation à distance, qui constitue l'essence même des classes inversées, s'avère bien souvent un handicap de taille (Bristol, 2014) pour les étudiants qui peinent à réguler leur motivation à apprendre : dans ce cas, le risque est que le travail de préparation à distance ne soit pas fait, comme cela a été documenté (Chevalier et Adjedj, 2014 ; Entfield, 2013). Le dispositif risque alors de creuser les inégalités entre les étudiants, en fonction de leur capacité à travailler de manière autonome.

Dans ce contexte, de nombreux praticiens tentent de remédier à cette situation en incitant les étudiants à effectuer le travail préparatoire au moyen de quiz de contrôle sommatifs, placés au début de chaque séance présentielle (Frydenberg, 2012 ; Tune *et al.*, 2013 ; Dobson, 2008 ; Taylor, 2011 ; Faillet, 2014).

Une alternative consiste cependant à adopter une approche formative : dans ce cas, ces quiz deviennent des tests d'entraînement, visant à permettre aux étudiants d'autoévaluer leur apprentissage. L'objectif des quiz n'est alors plus de contrôler l'activité des étudiants, mais de leur faire prendre conscience de leur degré de maîtrise d'un ensemble de connaissances, utiles à la mise en œuvre des compétences visées par le dispositif pédagogique, et de les inciter à progresser.

Une telle approche est suggérée par les modèles de l'apprentissage autorégulé. Selon Zimmerman (2000), un moyen pertinent de développer l'autorégulation individuelle des étudiants serait de les inciter à s'autoévaluer : faire le « pari de l'autoévaluation » (Vial, 2000 ; Allal, 1999 ; Andrade et Valtcheva, 2009) permettrait aux étudiants de prendre conscience des stratégies d'apprentissage qu'ils ont l'habitude de mobiliser, d'en évaluer la pertinence au regard des résultats obtenus et des buts d'apprentissage à atteindre, afin de les réajuster si nécessaire (Zimmermann, 2000 ; Cosnefroy, 2011 ; Hadji, 2012).

Dans cette perspective, une autoévaluation formative sous forme de tests d'entraînement viserait à maintenir la motivation à apprendre sur la durée, le construit de motivation contenant nécessairement une dimension temporelle, du déclenchement à la persistance (Vallerand et Thill, 1993). Il est par ailleurs connu que les tests d'entraînement sont un soutien important à l'apprentissage, phénomène couramment désigné par l'expression de « *testing effect* » (Roediger *et al.*, 2011).

Cependant, il n'est pas certain que les étudiants vont effectivement utiliser ces quiz s'ils ne sont pas tenus de le faire. La démarche d'autoévaluation induit en effet une « conscientisation critique dérangeante » (Pillonel et Rouiller, 2001, p. 31) pouvant donner lieu à des stratégies d'évitement. Elle nécessite donc une certaine adhésion de la part des étudiants et par

conséquent une certaine motivation à s'engager dans ce type d'activité (Wathelet *et al.*, 2016).

En nous basant sur le modèle de la dynamique motivationnelle défini par Viau (1994), notre question se résume donc ainsi : les déterminants de la motivation permettent-ils de comprendre l'engagement des étudiants dans une activité d'autoévaluation sous la forme de quiz d'entraînement, proposée lors du temps à distance d'une classe inversée ? Nous supposons que les étudiants ayant déjà une perception élevée de leur compétence seront les plus enclins à s'engager dans ce type d'activité.

Dispositif pédagogique et questionnement

Notre questionnement porte sur l'usage que feront de ces tests d'autoévaluation des étudiants « embarqués » dans un dispositif de classe inversée « ouvert », correspondant à une classe inversée de type 3 dans la typologie des classes inversées proposée par Lebrun *et al.* (2017). Les étudiants (n=45) sont inscrits en 3^e année de licence de Sciences de l'éducation, dans un cours intitulé « Initiation à l'épistémologie et à la méthodologie de la recherche ».

Dans la classe inversée de type 3, les étudiants ne doivent pas seulement, lors du temps à distance, acquérir les connaissances qui seront nécessaires à la mise en œuvre des activités qu'ils effectueront par petits groupes pendant la séance de cours : ce temps à distance est en grande partie consacré à des activités de recherche d'information.

Nous estimons que le dispositif est « ouvert » dans sa dimension pédagogique (Jézégou, 2005) car il laisse aux étudiants de nombreuses libertés de choix : en l'occurrence, les étudiants étaient libres de choisir la thématique sur laquelle ils allaient travailler, la seule contrainte étant que celle-ci s'inscrive dans le champ de l'éducation/formation ; ils étaient également libres d'utiliser ou non les tests d'entraînement mis à leur disposition sur la plateforme d'apprentissage (*LMS Moodle*) de l'université pour tester la validité de leurs acquis en termes de recherche informationnelle.

À chaque étape de l'apprentissage méthodologique de la recherche d'information, un quiz d'entraînement, constitué de questions à choix multiples, leur était proposé afin qu'ils puissent faire le point sur ce qu'ils avaient retenu en mémoire. Les connaissances visées par ces quiz étaient essentiellement procédurales et liées à la recherche d'information.

Il convient en outre de préciser que les étudiants étaient libres d'effectuer les tests d'entraînement pendant leur temps libre, aussi longtemps et aussi souvent que nécessaire, en fonction de leurs besoins ; les scores obtenus à ces tests étaient simplement indicatifs et non pris en compte dans l'évaluation des apprentissages.

Notre hypothèse était que, plus les étudiants auraient une perception élevée de leur compétence en recherche d'information, plus ils auraient tendance à s'autoévaluer, en faisant usage des tests d'entraînement.

Méthodologie

Pour mesurer les perceptions de compétence des étudiants en recherche d'information, nous nous sommes appuyée sur le référentiel de compétences du CREPUQ⁷ (2005) qui définit les compétences informationnelles pour adapter un questionnaire de Viau (*op.cit.*) portant sur les perceptions de compétence des étudiants concernant la recherche informationnelle. Le questionnaire de perceptions a fait l'objet de deux passations : une fois à mi-parcours et une fois enfin de dispositif (respectivement Q1 et Q2).

⁷ Conférence des Recteurs Et des Principaux des Universités du Québec.

Nous avons ensuite relevé les traces numériques liées à l'autoévaluation : celles-ci étaient constituées des traces d'usage des quiz d'entraînement laissées sur la plateforme et des scores obtenus. Nous avons scindé les participants en deux groupes, selon leur usage ou non usage des tests d'entraînement (respectivement G1 et G2) et ensuite observé si une différence significative entre ces deux groupes en termes de perception de compétence (Q1) était visible. Enfin, nous avons recueilli des verbatims d'étudiants par rapport à leur expérience de la classe inversée, notamment par la question « quelles sont les trois choses que vous avez appréciées dans ce cours » afin de tester si les tests d'entraînement seraient cités spontanément par les étudiants.

Résultats

Sur les 45 étudiants participants, nous observons deux types de comportement face aux quiz d'entraînement : soit les étudiants effectuent tous les quiz (n=27), soit ils n'en effectuent aucun (n=18). Le nombre de tentatives par étudiant n'était pas limité, mais globalement, nous constatons que ces quiz n'ont été complétés qu'une à deux fois par étudiant.

En ce qui concerne l'usage ou le non usage de ces quiz d'entraînement, la variable liée aux perceptions de compétence ne semble pas pertinente : autrement dit, il n'y a pas de différence significative dans les moyennes des perceptions de compétences entre les deux groupes G1 et G2, ce qui invalide notre hypothèse principale.

En ce qui concerne les verbatims, seuls deux étudiants évoquent les quiz d'autoévaluation. Tous deux soulignent la rareté de la pratique. Ainsi, selon un étudiant, « *l'auto-évaluation est quelque chose que je n'avais pas eu l'occasion de faire pendant mes études (...) Peu d'enseignements proposent les modes d'évaluation et de notations formatives ou de l'auto-évaluation, préférant le système de notation standard, et je pense que ça manque à beaucoup d'étudiants et au système pédagogique* » ; le deuxième étudiant suggère une plus large diffusion de la pratique : « *le fait de pouvoir évaluer le cours et s'autoévaluer (...) me permet de comprendre mon évolution durant ce cours* ».

Les autres verbatims évoquent des stratégies d'autorégulation mises en place, essentiellement sous la pression des délais : des travaux individuels à distance étaient à effectuer (recherches, notes de lecture) pour soutenir le travail collaboratif par petits groupes ayant lieu lors des séances de cours. Nous ne détaillerons pas ici l'ensemble des verbatims recueillis ; disons simplement qu'une autorégulation semble se produire de manière un peu accidentelle, en réaction au dispositif proposé.

Conclusion

Cette expérimentation, pour décevante qu'elle soit au regard des résultats obtenus concernant l'activité d'autoévaluation proposée sous forme de quiz d'entraînement, nous renseigne cependant sur un point : l'autoévaluation reste peu pratiquée, malgré les travaux dont elle a fait l'objet et qui ont démontré son intérêt (notamment Allal, 1999) et quand elle est introduite, elle est peu utilisée par les étudiants, probablement par manque d'habitude.

S'il convient de rester prudent eût égard au caractère restreint de notre échantillon, notre expérimentation confirme les travaux précédents portant sur l'autoévaluation, qui avaient mentionné la nécessité de former les étudiants à l'autoévaluation (Scallon, 2000, dans Hadji, 2012, p. 120). Certes, dans l'expérimentation que nous avons présentée, les tests d'entraînement que nous avons introduits ne correspondent qu'au premier « niveau » de l'auto-évaluation, ce que Scallon (*ibid.*) appelle l'auto-contrôle. En prolongement de cette expérimentation, il pourrait être judicieux de proposer une autre forme d'autoévaluation, visant

davantage à favoriser l'auto-questionnement par des questions ouvertes qui inciteraient les étudiants à conscientiser les stratégies de régulation de la motivation qu'ils mettent en place quand ils sont confrontés à une situation d'apprentissage nouvelle et potentiellement déstabilisante, comme c'est le cas en classe inversée.

Une alternative serait de revoir le dispositif pour que ces activités d'autoévaluation soient effectuées pendant le temps du cours et non plus à distance et réintroduire par là un peu de contrôle : comme l'écrit Cosnefroy (2011, p. 142), on peut considérer que « style contrôlant et style soutenant l'autonomie sont les deux pôles d'un *continuum* » et que le dispositif a sans doute proposé une ouverture trop grande. Il conviendrait donc de le réajuster et de prévoir un dispositif d'aide afin de soutenir les étudiants dans leur apprentissage de l'autoévaluation, et ainsi favoriser l'apprentissage lors des activités à distance en contexte de classe inversée.

Ce constat constitue néanmoins un défi de taille pour l'enseignement supérieur : il n'est pas certain que les enseignants sachent faire apprendre l'autoévaluation, ni même qu'ils connaissent les principes de l'autorégulation. Selon Dignath et Büttner (2018), peu d'enseignants du primaire comme du secondaire enseignent les stratégies d'apprentissage autorégulé quelle qu'en soit l'approche : ce constat vaut probablement aussi pour l'enseignement supérieur. Un accompagnement des enseignants semble donc à mettre en place, pour que se développe une approche pédagogique qui encouragerait plus explicitement l'apprentissage de l'autoévaluation et de l'autorégulation des étudiants de premier cycle, afin qu'ils deviennent des apprenants autonomes.

Mots-clés

Classe inversée, autorégulation, autoévaluation, compétences informationnelles, pédagogie universitaire.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : les promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (Eds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Andrade, H. et Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48, 12-19.
- Bristol, T. (2014). Flipping the Classroom. *Teaching and Learning in Nursing*, 9(1), 43-46.
- Chevalier, L. et Adjedj, P.-J. (2014). Une expérience de classe inversée à Paris-Est. *Technologie*, 194(1), 26-37.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Conférence des Recteurs Et des Principaux des Universités du Québec. (2005). Normes sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College and Research Libraries.
- Dignath, C. et Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition Learning*.
- Dobson, J. L. (2008). The use of formative online quizzes to enhance class preparation and scores on summative exams. *Advances in Physiology Education*, 32(4), 297-302. doi:10.1152/advan.90162.2008
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential*. London: Robinson.
- Entfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*.

- Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, p. 651-665.
- Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. 2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference., 29(1914), 1–11.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy les Moulineaux : ESF Editeur.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, M. (2016). La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie inversée* (13-38). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Lebrun, M., Gilson, C., et Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées. *Education et Formation*, e-306.
- Pillonel, M. et Rouiller, J. (2001). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Résonances*, 7, 28-31.
- Roediger, H. L., Putnam, A. L., et Smith, M. A. (2011). Ten benefits of testing and their applications to educational practice. Dans J. Mestre et B. Ross (dir.), *Psychology of learning and motivation: Cognition in education*, 55, 1-36. Oxford : Elsevier.
- Taylor, M. (2011). Teaching generation neXt: Methods and techniques for today's learners. *A Collection of Papers on Self-Study and Institutional improvement*, 1, 113–119.
- Tune, J. D., Sturek, M., et Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in Physiology Education*, 37(4), 316-320.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec: Études vivantes.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'autoévaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Viau, R. (1994, 2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Wathelet, V., Dontaine, M, Massart, X., Parmentier, P., Vieillevoye, S. et Romainville, M. (2016). Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'auto-évaluation chez des étudiants de première année universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'Enseignement supérieur*, 32(2).
- Zimmerman, B., J. (2000). Attaining Self-regulation, a social cognitive perspective. Dans Boekaerts, M., Pintrich, P. R., et Zeidner, M. *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). London: Academic Press.

Communication 129.2 - Autoévaluation et technologies numériques en enseignement supérieur : quelles pratiques évaluatives?

Leroux Julie Lyne, julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca, [Université de Sherbrooke, Canada](http://www.usherbrooke.ca)
Nolla Jean-Marc, jean.marc.nolla@usherbrooke.ca, [Université de Sherbrooke, Canada](http://www.usherbrooke.ca)

1. Mise en contexte et problématique

Le contexte éducatif mondial du XX¹^e siècle est marqué par de nombreuses transformations (Albero, 2014; Lameul, Peltier, & Chalier, 2014; Loisy & Lameul, 2015). Ces changements sont reliés à la démocratisation des enseignements qui rend des études accessibles à un plus grand nombre d'étudiants (Berthaud, 2019). Dans ce contexte, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont un allié incontournable en enseignement en général, et plus particulièrement au collégial, le premier palier de l'enseignement supérieur au Québec (Depover & Orivel, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2015, 2018). Les TIC comportent plusieurs avantages et leur utilisation est incontestable en enseignement supérieur (Lamontagne, 2016). Les TIC permettent de mieux gérer le ratio enseignants/étudiants et comportent un impact supposé positif sur l'apprentissage (Larose, Grenon, & Lafrance, 2002). De plus, ils ouvrent à de nouveaux horizons, car elles contribuent à la transformation des pratiques enseignantes et génèrent de nouveaux dispositifs de formation (Loizon & Mayen, 2015), soit une nouvelle FAD dont la popularité s'est accrue au cours des deux dernières décennies (Allen & Siemen, 2018 ; Gouvernement du Québec, 2015). La FAD comporte en effet plusieurs modalités d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'elle est synonyme de « formation hybride », de « formation en ligne », de « massive open online course » (Audet, 2011 ; Gouvernement du Québec, 2015).

Au collégial, la FAD est offerte dans un dispositif asynchrone autoportant (Loisier, 2013; Racette, Poellhuber, & Fortin, 2014). Elle requiert une structure organisationnelle comportant une standardisation du travail enseignant dont le but est de permettre aux étudiants d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaires et de déplacement, avec le soutien à distance de personnes-ressources (Loisier, 2013). Les TIC suscitent de nombreux défis tant dans l'enseignement qu'au niveau de l'évaluation des apprentissages des étudiants en FAD (Degache & Nissen, 2008; Şendağ, Duran, & Robert Fraser, 2012; Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland, & Goulet, 2016).). Elles requièrent le développement de stratégies permettant de surmonter les défis reliés à la fraude lors des évaluations qui sont aujourd'hui proposées dans un contexte où de nouvelles pratiques de plagiat sont en émergence (Bergadaà, 2015). De plus, l'accès aux technologies numériques (TN) suscite de nouvelles logiques d'enseignement-apprentissage et contribue au développement d'une nouvelle culture d'évaluation (Audet, 2011 ; Blais, Gilles &Tristan-Lopez, 2015 ; Lebrun, 2015). Des écrits montrent par exemple qu'en FAD, l'évaluation formative est fortement recommandée (Gikandi, Morrow, & Davis, 2011). Cependant, elle suppose une mise en place de rétroactions adaptées aux ressources technologiques disponibles et aux besoins des étudiants, puisqu'une dynamique d'apprentissage personnalisée, libre et autonome doit être suscitée en tout temps (Tomas, Borg, & McNeil, 2015).

Selon des études conduites en FAD au collégial (Facchin, 2018), les TIC permettent aux enseignants de proposer des commentaires plus complets que les marques et annotations écrites sur un document papier. Elles offrent en effet un meilleur niveau de détails et permettent des explications complexes. De plus, elles donnent lieu un processus d'archivage optimal de rétroactions, autant pour l'enseignant que pour l'étudiant. Cependant, l'évaluation formative à l'aide des TIC comporte plusieurs défis. Elle peut s'avérer très chronophage (Audet, 2011 ; Nizet, et al., 2016). Les méthodes d'évaluation courantes côtoient ou cèdent souvent la place à des dispositifs d'autoévaluation collective ou d'évaluation par les pairs soutenus par les TIC (Lebrun, 2015). En FAD, les difficultés des enseignants face à l'intégration des TIC en évaluation sont complexes et ont d'une manière transversale, trait à la combinaison de ressources (la médiation), des outils et des méthodes, demandant en amont d'être bien sélectionnées, planifiées, organisées et structurées (médiatisation), pour faciliter un apprentissage autonome des étudiants (Larose & Grenon, 2014 ; Papi, 2016). Or, si on note ainsi des défis importants au niveau du choix des outils et des méthodes d'évaluation, l'intégration des TN dans le cadre de programmes qui accordent une place centrale au développement de compétences en FAD au collégial mériterait d'être examinée et entraîne à s'interroger sur des pratiques d'évaluation des compétences en FAD (Lakhal, Leroux & Martel, 2015 ; Nizet, et al., 2016). Par définition, une pratique d'évaluation des apprentissages à distance est une combinaison de méthodes mises en œuvre par des enseignants qui utilisent les outils TIC et du Web 2.0, pour évaluer les apprentissages des étudiants dans le cadre de la FAD dans un programme en approche par compétences (Leroux, 2018). Dans un contexte de FAD où le développement de compétences en enseignement constitue une cible d'apprentissage affirmée, une question se pose néanmoins : que savons-nous au sujet des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance mises en œuvre par des enseignants de l'enseignement supérieur au collégial dans un programme en approche par compétences ?

2. Des assises théoriques sur l'évaluation des compétences en FAD

Les écrits qui abordent l'évaluation des compétences font consensus quant au caractère multidimensionnel et complexe de la compétence qui fait appel à des apprentissages de haut niveau (Leroux ; 2010 ; Roegiers, 2012; Scallon, 2004; Tardif, 2006) et à la réalisation de tâches complexes et authentiques (Allal, 2013; Tardif, 2006). Comme le soulignent plusieurs chercheurs (Allal, 2007 ; 2013 ; Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Bélair, 2015 ; Leroux, 2014, 2016; Leroux & Bélisle, 2013 ; Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2004; Saint-Pierre, 2004 ; Tardif, 2006), l'évaluation formative joue en effet un rôle crucial afin de soutenir l'apprentissage et vise une implication accrue de l'étudiant dans le but de permettre le développement de l'autonomie. En plus de confier un rôle beaucoup plus actif à l'étudiant dans la régulation de ses apprentissages, l'autoévaluation, la co-évaluation et l'évaluation mutuelle ou par les pairs (Allal, 1999) invitent l'étudiant à réfléchir sur sa démarche, sur son propre fonctionnement, à se questionner sur les critères de qualité de sa production, à mieux comprendre ses erreurs et à mieux cerner l'origine de ses difficultés à l'aide d'un référentiel externe. Plusieurs recherches confirment également la pertinence des rétroactions dans un contexte d'apprentissage et d'évaluation hybride ou en ligne (Gikand, Morrow, & Davis, 2011) et l'usage du portfolio numérique (Josephsen, 2012, Poumay, 2017) afin de soutenir l'engagement de l'étudiante et de l'étudiant dans ses apprentissages et son évaluation. On souligne aussi, l'importance de rétroactions et de régulations fréquentes en cours de réalisation des tâches

complexes (Boud & Falchikov, 2007; Nicol & Milligan, 2006, Leroux, 2014). En enseignement supérieur, et alors que traditionnellement l'enseignant doit juger des apprentissages de l'étudiant, l'évaluation-soutien de l'apprentissage (*assessment for learning*) devient un élément central du programme, car elle contribue à la qualité de l'apprentissage et les étudiants développent la capacité de porter un jugement sur leur propre travail et celui des autres. (Boud, 2010; Laveault & Allal, 2016 ; Leroux & Bélisle, 2013). Mais quelles sont les pratiques d'autoévaluation mises en place par des enseignants dans un contexte de FAD intégrant les technologies numériques (TN) en enseignement supérieur au collégial ?

3. Méthodologie

Ce questionnement structurant montre que nous souhaitons parvenir à une compréhension des pratiques d'autoévaluation mises en place par les enseignants dans un contexte de FAD axée sur le développement de compétences. Cette posture épistémologique qui est de nature interprétative nous a conduits à opter pour une recherche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2018) dont le but est de dégager la compréhension profonde d'un phénomène en se référant aux contenus de significations fournies par les acteurs de terrain en relation à leur contexte. Les participants qui ont contribué à cette recherche sont des enseignants du collégial (n=14) provenant d'établissements d'enseignement au collégial (n=6). Ils ont été sélectionnés par choix raisonné (Fortin & Gagnon, 2016) en tenant compte de leur expérience en évaluation en FAD et de leurs disciplines. La collecte des données a été faite sur la base d'entrevues individuelles semi-dirigées, dont le nombre a été fixé à 14, en fonction du principe de la saturation ou des usages courants dans ce type de recherche (Beaud, 2016). Le guide d'entretien utilisé a été adapté de Leroux (2010) et Nizet et al. (2016) et était constitué de trois parties. La première partie visait la présentation du cours et du contexte d'enseignement-apprentissage, la seconde partie amenait l'enseignant à décrire les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance et la troisième partie permettait de présenter la documentation reliée à l'évaluation des apprentissages à distance dans le cours ciblé. Le contenu des captations vidéos, qui se sont déroulées à l'aide de l'outil de télécollaboration (WebEx), a été enregistré et ensuite retranscrit. Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo11 et suivant les principes de l'analyse thématique (Paillé & Muchielli, 2016). Dans une démarche inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018), une grille d'analyse initiale a été confectionnée en utilisant les catégories du cadre de référence de l'évaluation des apprentissages à distance (Leroux, 2018). Tout d'abord, pour chacun des participants, un portrait des pratiques d'évaluation des apprentissages à distance a été dressé pour chacune des dimensions (Leroux, 2018). Par la suite, les traces numériques des pratiques d'autoévaluation, de co-évaluation et d'évaluation mutuelle ou par les pairs ont été repérées et consignées dans un tableau de synthèse adapté de Peraya, Batier, Paquelin, Rizza, & Vieira (2009) pour les dimensions suivantes : actions, types de traces, fonction, interaction. Dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage intégrant les TN, les systèmes produisent des traces numériques de contenu et des métadonnées. Les traces qui sont « le résultat de l'empreinte de quelque chose sur quelque chose. » (Jaillet, 2009, p. 18) peuvent être directes et indirectes, volontaires et involontaires.

4. Conclusion

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. (Audet, 2011 ; Blais et al., 2013 ; Nizet et al., 2016) En plus de révéler une mise

en œuvre de pratiques évaluatives qui sont à la fois marginales et en développement, les résultats confirment un changement de culture évaluative qui s'effectue à vitesses variables en enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2015, 2018). À travers la diversité de méthodes d'évaluation évoquées, les résultats révèlent la mise en œuvre de pratiques d'autoévaluation, de co-évaluation et d'évaluation mutuelle ou par les pairs, plus ou moins formalisées et ponctuelles (Audet, 2011; Boud, 2010; Gikandi, Morrow, & Davis, 2011; Leroux & Bélisle, 2013 ; Nizet, et al., 2016). Les données indiquent que des traces numériques sont repérables à travers les activités d'autoévaluation, de co-évaluation et d'évaluation mutuelle ou par les pairs (Peraya, et al. 2009). L'analyse des actions met en évidence différents types de traces numériques (directes et indirectes, volontaires et involontaires) (Jaillet, 2009) qui offrent des indices qualitatifs et quantitatifs permettant d'éclairer les pratiques d'autoévaluation des apprentissages à distance. Les résultats révèlent des types de traces numériques directes et volontaires qui sont repérables sous différentes formes lors de l'autoévaluation (texte déposé dans un blogue, rétroactions écrites, corrections automatisées, visionnement d'une démonstration), de la co-évaluation et de l'évaluation mutuelle ou par les pairs (rétroactions écrites, rétroactions enregistrées (audio) ou filmées (vidéo)). Les traces indirectes et involontaires qui prennent la forme d'enregistrements (texte, vidéo, audio) laissés sur la plateforme de cours sont repérables lors de la co-évaluation et l'évaluation mutuelle ou par les pairs. Toutefois, les traces indirectes et involontaires qui prennent la forme de métadonnées et qui permettent d'avoir accès à des données quantitatives (fréquence et durée des enregistrements des passages sur la plateforme d'apprentissage (Moodle), dans les forums, dans les blogues, etc.) sont peu repérables ou évoquées à travers les pratiques d'autoévaluation des participants. Les traces numériques qui ont ainsi été recueillies montrent que les technologies numériques ont un rôle structurant dans les pratiques d'évaluation des apprentissages à distance et suscitent des cadres d'autoévaluation, de co-évaluation et d'évaluation par les pairs. Par ailleurs, malgré qu'elle soit peu utilisée dans les études sur les pratiques évaluatives (Grenon & Larose, 2009), la trace numérique permet de mieux comprendre les types d'interactions suscitées et qui sont soit, réactives (autoévaluation par des quiz informatisés), proactives (co-évaluation par des rétroactions audio et vidéo) ou interactives (évaluation par les pairs dans les blogues, forums et chats) (Lebrun, 2007).

Mots-clés

Autoévaluation, technologies numériques, traces numériques, pratique évaluative, enseignement supérieur

Références bibliographiques

- Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. In G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 27-53). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 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 (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 21-40). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Allal, L., & Motier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Organisation de coopération et de développement économiques (dir.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Wellesley, MA: The Babson Survey Research Group.
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne* [PDF]. Repéré à : http://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf.
- Bélaïr, L. M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (p. 37-54). Bruxelles: De Boeck.
- Bergadaà, M. (2015). Une brève histoire de la lutte contre le plagiat dans le monde académique. *Questions de communication*, (1), 171-188.
- Berthaud, J. (2019). *L'intégration sociale étudiante*. Agora débats/jeunesses, (1), 7-26.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd.), (p. 251-287). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, J.-G., Gilles, J.-L. & Tristan-Lopez, A. (2015). *Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. « Dispositif de formation numérique au 1^{er} et 2^e cycle » universitaire : structuration, outils d'évaluation et perception des étudiants ». Suisse: Peter Lang.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Repéré à : www.assessmentfutures.com.
- Boud, D., & Falchikov, N. (dir.). (2007). *Rethinking assessment in higher education*. Oxford, UK: Routledge.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. Alsic. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11 (1). Repéré à : <https://doi.org/10.4000/alsic.797>.
- Depover, C. & Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires* (rapport de recherche PAREA n o PA-2015-024). Montréal, Québec : Cégep à distance
- Fortin, F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- 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.
- Gouvernement du Québec (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à [<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>].
- Gouvernement du Québec (2018). *Stratégie numérique du Québec. Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Repéré à [file:///C:/1.AArchives%202015_2016_02_20/03.%20Recherche/Jiref/PAN_FINAL.pdf].
- Grenon, V. & Larose, F. (2009). Le rôle de la trace dans l'analyse des pratiques enseignantes : à la recherche d'invariants grâce à l'observation vidéo. In A. Jaillet, & F. Larose (dir). *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages* (p. 165-190). Paris : L'Harmattan.
- Jaillet, A. (2009). Traces et histoires de traces. In A. Jaillet, & F. Larose (dir). *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages* (p. 15-36). Paris : L'Harmattan.
- Josephsen, J. (2012). Electronic Portfolios for Distance Learning: A Case from a Nursing Clinical Course. *International Journal of ePortfolio*, 2(1), 15-27.
- Lakhal, S., Leroux, J. L. & Martel, C. (2015). L'évaluation des apprentissages intégrant les TIC. In J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 541-576). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA.

- Lameul, G., Peltier, C. & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation, e-301*. Repéré à : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>.
- Lamontagne, D. (2016). La FAD en transformation. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, (16). Repéré à : <https://dms.revues.org/1640>.
- Larose, F. & Grenon, V. (2014). Médiation ou médiatisation ? Une question toujours actuelle au coeur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. In C. Peltier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : quel est le rôle des médias pour quels effets de médiations ?* (p. 164-178). Bruxelles : De Boeck.
- Larose, F., Grenon, V., & Lafrance, S. (2002). Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. In R. Guir, (dir.), *Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p. 23-47). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Laveault, D. & Allal, L. (dir.). (2016). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (Tome 4). Cham : Springer International Publishing. Document téléaccessible à l'adresse <<http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-39211-0>>.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(1), 65-78.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Leroux, J. L. & Bélisle, M. (2013). *Analyse de pratiques évaluatives dans le cadre de formations de formateurs en ligne : une perspective d'évaluation continue et durable*. Actes du 5e colloque Questions de pédagogie en enseignement supérieur (QPES), Sherbrooke, Canada, 2 au 5 juin.
- Leroux, J. L. (2018). *L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences*. Profweb : multidisciplinaire. Publié le 29 mai 2018 à <http://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences>
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre In Ménard, L. & Saint-Pierre, L. (dir.) *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p 331-353). Montréal: Éditions Chenelière AQPC/Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences, In L. Mottier Lopez, L. & W. Tessaro (Eds.), *Processus de jugement dans les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages* (pp. 169-196). Berne, Suisse : Peter Lang.
- 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).
- Loisier, J. (2013). Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone. Montréal : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.
- Loisy, C., & Lameul, G. (2015). Les universités à l'heure de la pédagogie numérique. In *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES)*. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01326640/>
- Loizon, A., & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 3(9). <https://doi.org/10.4000/dms.1004>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France : De Boeck Université.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Nicol, D., & Milligan, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practice sin relation to the seven principles of good feedback practice. In C. Bryan & G. Karen (dir.), *Innovative Assessment in Higher Education* (p. 64-77). New York, NY: Routledge.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, 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.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Sticef*, 23.

- Peraya, D., Batier, C., Paquelin, D., Rizza, C., & Vieira, M. (2009). Les traces d'usage et l'usage des traces : Le rôle des traces dans l'orientation stratégique des unités de développement de l'eLearning et des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur. In A. Jaillot & F. Larose (dir.), *Le numérique dans l'enseignement et la formation : analyses, traces et usages* (p. 37-79). Paris: L'Harmattan.
- Poumay, M. (2017). Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. In M. Poumay, J. Tardif & Georges, F. (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. (p.189-212). Bruxelles: De Boeck.
- Racette, N., Poellhuber, B., & Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7). <https://doi.org/10.4000/dms.829>.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 191-218). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Şendağ, S., Duran, M., & Fraser, M. R. (2012). Surveying the extent of involvement in online academic dishonesty (e-dishonesty) related practices among university students and the rationale students provide: One university's experience. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 849-860.
- Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- Tomas, C., Borg, M., & McNeil, J. (2015). E-assessment: Institutional development strategies and the assessment life cycle. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 588-596

Communication 129.3 - Analyse de l'activité, enjeu d'évaluation et engagement dans l'investigation – quelle fonction pour les traces numériques ?

Boucenna Sephora, sephora.boucenna@unamur.be, Université de Namur, IRDENa, Belgique

« Plus j'avance dans mes réflexions sur l'évaluation, sous cette forme explicite qui nourrit (et pourrit) la bonne conscience de nos institutions – à commencer par l'école – plus je suis persuadé qu'elle ne sert jamais à rien. Car il s'agit toujours de juger. Or le jugement, dès qu'il est explicite (qu'il soit positif ou négatif) me semble être toujours trompeur. Il nous enferme dans un pan de nous-mêmes, ce pan qui ne s'ouvre, selon les critères, qu'à telle ou telle issue qui ne peut jamais être autre chose qu'une issue de secours. Il érige le secours et son urgence supposée en méthode d'éducation. » (Jurdant, 2012). Michel Boutanquoi écrit, à son tour et dans la même logique, que « l'évaluation inquiète à juste titre. Que ce soit sur le plan individuel ou sur le plan plus global des organisations ou services, l'évaluation, telle qu'elle se trouve valorisée aujourd'hui par les pouvoirs publics, promeut d'abord la performance, la compétitivité. » (2012) Elle devient par là-même une démarche générant de la souffrance, participant à la production des risques psychosociaux au travail mais aussi dans les espaces dédiés à l'apprentissage comme la formation ou l'enseignement. Chauvière d'ajouter « Il n'y a pas, aujourd'hui, d'évaluation heureuse. L'expérience de plus en plus répandue crée, au contraire, une forte dépréciation. Plus l'obligation se généralise, plus l'évaluation est mal vécue chez ceux qui y sont légalement soumis. » (Chauvière, 2013, p. 24)

L'injonction d'évaluation, omniprésente dans le monde du travail, de la formation et de l'enseignement constitue, semble-t-il, un obstacle à l'activité délibérative individuelle et collective, cette dernière pouvant être une source pour un travail réflexif producteur de transformations et d'ajustements potentiels. C'est ainsi que les démarches d'analyse des pratiques s'inscrivant dans un paradigme d'accompagnement et, à fortiori, les démarches d'analyse de l'activité invitent les sujets à s'engager dans des processus d'intelligibilité, décourageant les processus d'évaluation. Rappelons que la notion d'évaluation convoque une multitude de réalités selon :

- l'auteur / le prescripteur de l'évaluation
- la fonction individuelle ou sociale perçue et vécue par les sujets faisant l'objet de l'évaluation (même s'il s'agit de leur activité)
- le contexte et la forme prise par l'évaluation
- les caractéristiques culturelles de l'organisation dans laquelle s'inscrit l'évaluation
- la temporalité de l'évaluation

L'hypothèse à l'origine de notre recherche est que si l'enjeu performatif est supérieur à l'enjeu de compréhension, toute l'activité du sujet engagé dans un processus évaluatif sera centrée sur la démonstration de la performance et non sur la compréhension des phénomènes présents dans l'activité ou la pratique analysée. Notre seconde hypothèse est que selon que l'activité d'évaluation est vécue par le sujet « évalué » avec un « enjeu identitaire » ou un « enjeu dispositif », il engagera ou pas une activité d'investigation et de délibération au sens de Dewey (2006) qui l'amèneront à un exercice réflexif.

Par « réflexivité », nous entendons l'activité d'analyse que produit un sujet sur lui-même alors qu'il met en objet des dimensions de son activité. Cet exercice particulier d'analyse permet de mettre en lien des existants relatifs à différents aspects du sujet (cognitif, émotionnel, affectif,

conatif, relationnel, comportemental, postural, ...) et fait l'objet d'une communication discursive dont les cadres de référence appartiennent au patrimoine collectif.

Exprimée autrement, notre hypothèse est que l'activité réflexive n'est compatible qu'avec l'activité évaluative lorsque celle-ci porte un « enjeu dispositif » et que l'intelligibilité supplante la performance. Nous situons notre travail à l'opposé de celui d'Anne Jorro qui n'identifie pas de distinction entre réflexivité et évaluation, allant jusqu'à donner des qualités de l'évaluation à l'exercice réflexif : « l'évaluation-conseil offre la possibilité de dépasser le constat ou le bilan, constituant des arrêts sur image, certes instructifs, mais souvent sans lendemain. Composante de l'évaluation-régulation, l'évaluation-conseil introduit une culture délibérative de l'action à venir, parce qu'elle sous-tend un processus dialogique qui permet un travail réflexif sur les interprétations élaborées et un positionnement quant aux ajustements potentiels » (Jorro, 2007, p. 7).

La communication présente une recherche ayant pour terrain des conseillers pédagogiques ayant expérimenté l'autoconfrontation (Theureau, 2010) à visée d'intelligibilité à partir de traces vidéo de leur activité d'accompagnement de directions. L'analyse par catégorisation conceptualisante (Paillé & Mucchielli, 2013) nous a permis d'analyser leur vécu lors des autoconfrontations et d'identifier la présence ou non d'une activité d'évaluation tout en tentant de comprendre la nature de cette activité. Voici les quatre questions qui ont piloté la recherche :

- Quelle est la nature des traces dans lesquelles on retrouve une activité d'évaluation ?
- Quels sont les objets sur lesquels porte l'évaluation lors d'un entretien d'autoconfrontation ?
- L'activité d'évaluation se poursuit-elle en une activité d'analyse ?
- Quelles sont les normes convoquées lors de l'activité d'évaluation dans un contexte d'accompagnement ?

L'activité évaluative se produit dans trois espaces temporels (Boucenna, 2012), c'est-à-dire les temporalités signifiantes pour les sujets qui associent un événement à l'espace d'activité dans lequel il se produit : 1) l'espace temporel de l'activité de l'accompagné (la situation vécue par l'accompagné qu'il évoque lors de la séance de l'accompagnement avec le conseiller pédagogique, 2) l'espace d'activité de l'accompagnement (l'entretien d'accompagnement d'une direction filmé et qui constitue les traces d'activité pour l'entretien d'autoconfrontation) et 3) l'espace d'activité de l'entretien d'autoconfrontation lui-même.

Si l'activité évaluative s'articule avec l'activité d'analyse de l'activité, produit-elle un processus d'investigation que mène le sujet apprenant dans un exercice de confrontation à son activité médiatisée par un support numérique ? L'analyse des données a permis d'associer chaque espace temporel à une configuration d'enjeux différents : enjeux de performance, enjeu de conformité et enjeu d'intelligibilité. Ce dernier enjeu est absent de l'activité d'évaluation présente dans l'autoconfrontation alors que ce dernier dispositif poursuit bien une visée d'intelligibilité.

Enfin, nous avons analysé combien le support numérique soutient une activité évaluative portant sur des dimensions égotiques au détriment de l'activité elle-même.

Mots-clés

activité évaluative, activité réflexive, analyse de l'activité, support numérique

Références bibliographiques

- Boucenna, S. (2012). Entretien de rétrospection et espaces temporels : explorer les activités mentales. In J.-M. Barbier & T. Joris (Eds.), *Le travail de l'expérience*. Paris: PUF.
- Boutanquoi, M. (2012). L'évaluation des pratiques : entre normativité et réflexivité. [The Evaluation of Practices: Between Normativity and Reflexivity]. *Empan*, 85(1), 131-137. doi:10.3917/empa.085.0131
- Chauvière, M. (2013). L'exigence d'évaluation : entre démocratie et technocratie. *Le Journal des psychologues*, 307(4), 24-29. doi:10.3917/jdp.307.0024
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trans. [2e éd.] ed.). Paris: PUF.
- Jorro, A. (2007). L'évaluation-conseil : un processus dialogique au service de la régulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 7-13.
- Jurdant, B. (2012). L'évaluation est-elle un opérateur de réflexivité ? *Espaces réflexifs [carnet de recherche]*.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3 ed.). Paris: Armand Colin.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2,(2)), 287-322.

Communication 129.4 - Une nouvelle approche de la réussite dans les MOOC : confronter les usages aux comportements réels pour adapter/repenser les indicateurs de l'évaluation

Vrillon Eléonore, Eleonore.Vrillon@u-bourgogne.fr, IREDU Université de Bourgogne, France

L'évaluation dans les Massive Open Online Course (MOOC) a fait l'objet de deux principales approches (Breslow *et al.*, 2013) :

- celle de la persistance où la réussite est associée à la poursuite des activités du scénario pédagogique tout au long de la durée du MOOC
- celle plus traditionnelle de l'obtention d'une attestation ou d'une certification où la réussite dépend de l'accumulation du nombre de points nécessaires dans la validation des différentes évaluations proposées.

Ces démarches évaluatives ont été principalement réalisées à l'aide de l'analyse de l'ensemble des traces, aussi appelée *learning analytics*, enregistrant l'ensemble des actions réalisées dans un MOOC par un inscrit et leur temporalité (Breslow *et al.*, 2013; DeBoer *et al.*, 2014; Reich, 2015). Elles ont fait l'objet d'une exploitation d'autant plus intenses dans la littérature que le décalage entre le nombre d'inscrits au début d'un MOOC et celui parvenant à achever ou à certifier est particulièrement important. Ce très fort taux d'abandon caractérisant les MOOC (Christensen *et al.*, 2013; Ho *et al.*, 2014) a été érigé en véritable problématique du point de vue de l'ingénierie pédagogique. Il a fait l'objet de nombreuses estimations selon les critères retenus (Evans et Baker, 2016) en vue d'améliorer le dispositif. Néanmoins, une telle approche de l'évaluation par ce type de traces reste limitée. Elle ne permet pas de saisir la diversité des intentions individuelles lors de l'inscription dans un MOOC, pouvant impacter les modalités de suivi et nécessiter d'adapter les critères de l'évaluation, ni des apprentissages réels.

L'objet de cette communication est de présenter, à partir de l'exploitation d'une enquête quantitative longitudinale réalisée auprès d'inscrits au sein de 12 MOOC de la plateforme française de MOOC France Université Numérique (FUN) (n=5709), une nouvelle approche de l'évaluation du succès dans un MOOC tenant compte des motivations individuelles qui président l'inscription dans un MOOC. Six registres d'usages distincts des MOOC ont été mis en évidence selon l'objectif d'inscription dans le MOOC, le niveau de connaissance dans le domaine, l'intention d'aller jusqu'au bout et la volonté d'obtenir une attestation de réussite au moment de l'inscription (Vrillon, 2018). Cette typologie permet de montrer que l'évaluation de la réussite dans les MOOC et ses indicateurs doivent être adaptés au regard de la diversité de ces formes d'engagement par les inscrits.

La confrontation de ces usages du MOOC aux modalités concrètes de suivi et d'achèvement du MOOC, grâce à l'exploitation d'un second questionnaire adressé un an plus tard (n=1778), permet d'appréhender le taux de réussite ou d'échec réel. De réelles disparités s'observent selon les types d'usages des MOOC, témoignant ce faisant de l'existence de contournements et d'appropriations des ressources du scénario pédagogique du MOOC. Enfin, la mise en perspective de ces résultats quantitatifs avec les entretiens réalisés auprès des inscrits (n=32)

enrichit la réflexion à poursuivre sur les critères et la pertinence de l'évaluation dans les MOOC.

Ces résultats permettent de discuter plus généralement de la pertinence des modalités d'évaluation choisies par les concepteurs pédagogiques dans les MOOC (quiz, évaluation par les pairs, autoévaluation; etc.). Compte tenu de la diversité des usages réels mis en oeuvre, des modalités de suivi concrètes des MOOC ainsi que du regard porté par les inscrits sur celles-ci, en dépit de la facilité d'accéder à ces traces et des possibilités offertes par ce dispositif numérique, les évaluations proposées dans les MOOC ne paraissent pas nécessairement adaptées, voire dans certains contextes relativement pauvres. Cette communication souhaite être l'occasion de réinterroger ce qu'évaluer dans les MOOC veut dire (qui évalue ? pour qui évalue-t-on ? quel est l'objet de l'évaluation ? pourquoi évaluer ? comment évaluer ?) et de discuter de possibles voies d'amélioration des types d'évaluations mises en oeuvre pour favoriser et certifier les apprentissages des inscrits selon leurs usages des MOOC.

Mots-clés

MOOC; registre d'usage; réussite

Références bibliographiques :

- Breslow, L. B., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment, Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25. Repéré à : <http://www.rpajournal.com/studying-learning-in-the-worldwide-classroom-research-into-edxs-first-mooc/>
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn B., Bennett A., Woods D. & Ezekiel J. E. (2013). The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?. SSRN Scholarly Rochester, NY: Social Science Research Network. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L. (2014). Changing « Course » Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, 0013189X14523038.
- Evans, B. J., & Baker, R. B. (2016). MOOCs and Persistence: Definitions and Predictors. *New Directions for Institutional Research*, 2015(167), 69-85.
- Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). *HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012-Summer 2013* (SSRN Scholarly Paper No. ID 2381263). Rochester, NY: Social Science Research Network. Repéré à : <http://papers.ssrn.com/abstract=2381263>
- Reich, J. (2015). Rebooting MOOC Research. *Science*, 347(6217), 34-35.
- Vrillon, E. (2018). *De l'égalité formelle aux usages réels : déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-individuelles* (thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon, France.

Communication 129.5 - L'autoconfrontation comme outil d'autoévaluation pour les pratiques de stage : le point de vue des étudiants.

Blondeau Marc, marcblondeau@hotmail.com, UCLouvain, Belgique

Van Nieuwenhoven Catherine, UCLouvain, catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be, Belgique

Dans notre contribution, nous examinerons comment l'autoconfrontation (AC) telle que conçue par Theureau (2010), mobilisée dans notre thèse portant sur les apprentissages réalisés en stage par des étudiants instituteurs primaires en formation initiale, peut constituer un outil susceptible de supporter les étudiants dans l'autoévaluation des pratiques de stage (Allal, 2004) et susciter un développement professionnel.

De plus, nous essayerons de déterminer si ces transformations vont dans le sens d'une normalisation des pratiques de classe ou d'un développement personnel. Campanale & Raïche (2008) pointent en effet « *un décalage entre les intentions émancipatrices des évaluateurs et la pression conformante qu'ils exercent finalement sur les stagiaires* » (p.52).

Enfin, à l'heure d'une possible masterisation de cette formation, de l'ajout d'une année supplémentaire d'étude et d'une refonte probable des programmes, la compréhension des mécanismes d'autoévaluation sur la base de traces nous semble porteuse pour mener la réflexion sur le support au développement des étudiants.

Notre communication s'inscrit dans le paradigme de l'activité, car celle-ci s'intéresse de près aux opérations de travail (Yvon & Saussez, 2010) et vise à saisir la complexité des pratiques à travers des démarches rigoureuses assurant la validité des analyses (Durand, 2009). L'analyse de l'activité met en exergue le conflit de logique existant entre le travail prescrit et ce qu'il en coûte à l'acteur de faire le travail prescrit (Hubault, 1996). Ce conflit de logique donne naissance à l'activité, composée d'une part visible (les actions de l'acteur) et d'une part invisible (les préoccupations, les jugements, les délibérations internes...). Si l'observation de la vidéo permet de saisir l'activité visible, une technique d'investigation est nécessaire pour cerner la partie invisible.

La confrontation d'un individu à des traces filmées de son activité est un levier de développement professionnel puissant (Beckers & Leroy, 2010 ; Gaudin & Chaliès, 2015, Leroy 2011). Parmi toutes les manières d'aborder l'analyse de vidéos (Flandin, 2017 ; Gaudin, 2014), l'autoconfrontation (AC) nous semble un outil pertinent car il permet d'exprimer à posteriori ce qui a été vécu au moment de l'activité et de poser sur ses actions un regard réflexif (Theureau, 2010).

L'AC est définie comme une technique de verbalisation différée de l'activité d'un sujet confronté à une trace de son activité (Theureau, 2010 ; Van der Maren & Yvon, 2009). En d'autres termes, on propose à un acteur une vidéo de son activité et celui-ci est invité à expliquer ce qu'il a fait, vécu, pensé... au moment même de l'activité. La présence du film et les conditions de l'entretien (pour plus de détails, consultez Blondeau (2018), Rix & Lièvre (2005) ou Theureau (2010)) vont alors le conduire à expliquer ce qu'il s'est réellement passé au moment même de l'action. Généralement, l'acteur commence par décrire les actions

observables pour glisser petit à petit vers les explications de ce qui l'a amené à agir de la sorte. Ainsi, il déploie à la fois son activité visible et son activité invisible.

Selon Saussez & Allal (2007), différentes fonctions de l'autoévaluation apparaissent en fonction du modèle de formation : former à des skills et organiser de l'autocontrôle ; former à la résolution de problèmes à partir de cas prototypique ; faire construire des savoirs d'action à partir de la relecture critique de cas singuliers vécus personnellement. Dans notre recherche, nous tenterons de comprendre en quoi la pratique de l'AC, menée avec un échantillon d'étudiants qui en ont réalisé à chaque année de leur formation, rencontre ou non chacune de ces composantes, de leur point de vue. Pour ce faire, nous les interrogerons sur l'expérience vécue d'AC de ces trois années.

Mots-Clés

autoévaluation - Analyse de l'activité – autoconfrontation – développement professionnel

Références

- Allal, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 1-8.
- Beckers, J., & Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert. *Accompagner les pratiques des enseignants, un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain-la-Neuve : Presse universitaires de Louvain.
- Campanale, F. & Raïche, G. (2008). L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 31(3), p. 35-59.
- 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*, 827-856. Paris: PUF.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J-M. Barbier, M. Durand, *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, France : PUF, pp.193-205,
- Gaudin, C. (2014). Vidéoformation à l'international : quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives ? *Conférence de consensus de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XIXème siècle » : La vidéoformation dans tous ses états Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?* IFÉ (Institut Français de l'Education) – ENS de Lyon : 23 janvier. <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/video-formation/conference-la-videoformation-dans-tous-ses-etats-1/videos>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? L'ergonomie et ses principes. Dans F. Daniellou, *Débats épistémologiques* (pp.103-139). Toulouse : Octarès.
- Leroy, C. (2011). *Etude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action : mise au point d'une méthodologie*

- et premiers résultats.* Repéré à <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/140.pdf>
- Rix, G. & Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine.* Repéré à <http://afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Van der Maren, J.-M. & Yvon, F. (2008). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives*, HS 7. 42-63.
- 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.

Communication 129.6 - Perceptions de futurs enseignants sur la pertinence de traces numériques dans le processus d'autoévaluation

Coen Pierre-François, coenp@eduf.fr.ch, HEP FR, Suisse

Bouzenada-Sottaz Céline, bouzenadac@eduf.fr.ch, HEP FR, Suisse

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 - entre autres - des compétences réflexives (Perrenoud, 2001). Ils sont ainsi amenés à réaliser un dossier d'apprentissage (DAP) qui est vu à la fois comme un outil susceptible de construire des liens entre théorie et pratique (Vanhulle, 2005) mais aussi, à la manière d'un portfolio, comme un moyen efficace de développer des compétences autoévaluatives (Coen, 2015).

La particularité du dispositif mis en place à la HEP-FR est que les étudiants impliqués dans cette recherche sont incités à collecter des traces numériques (photos, vidéos, séquences audios, etc.) de leurs activités lorsqu'ils sont en stage sur le terrain dans le but de les analyser. Ce travail les conduit à analyser ces traces selon un protocole défini (Coen, Plumettaz et Lygoura, soumis) et de développer les compétences autoévaluatives et réflexives attendues (Cram, Jouvin & Mille, 2007; Coen, 2006). Les étudiants sont accompagnés par des formateurs (mentors) qui les suivent durant les trois années de formation et évaluent formativement leur DAP. Ce dossier prend alors l'allure de vrai portfolio électronique (Tochon, 2010) qui évolue d'année en année.

Traces numériques et autoévaluation

Le processus d'autoévaluation est plus complexe qu'il n'y paraît. S'il l'on peut dire qu'il s'agit pour l'apprenant de mesurer la distance entre l'objet qu'il pense devoir faire et celui qu'il pense avoir fait, il repose sur différentes étapes (appropriation des critères, régulation, prise de recul, distanciation, décentration) pas toujours simples à réaliser (Campanale, 1997). Dans ce contexte, il est intéressant de voir que le recours à des traces numériques (par exemple des enregistrements du processus) est un bon moyen de permettre à l'apprenant de prendre conscience des étapes de son travail (Coen, 2000 et 2006). Ainsi confronté à ce qu'il a fait réellement, il serait plus à même de s'autoréguler et de s'autoévaluer. Les traces numériques sont dès lors des moyens d'accéder aux souvenirs d'un événement ou d'une action et permettent de soutenir la réflexion du sujet sur ce qu'il a fait (Ollagnier-Beldame, 2010). Dans ce sens, elles sont à voir non pas seulement comme des données propres, mais aussi comme susceptibles de produire d'autres données, par exemple des discours révélateurs d'autoévaluation et de réflexivité (Clerc-Georgy, 2017).

Objectifs de la recherche et méthodologie

La recherche *traces d'activité et activité sur les traces* (TAAT) que nous présentons ici a débuté il y a plusieurs années. Dans les volets précédents, nous nous sommes d'abord intéressés aux stratégies mises en place par les sujets pour capter des traces de leurs activités et aux tâches qu'ils effectuaient pour les traiter et les sélectionner. Nous avons ainsi

pu mettre en évidence plusieurs éléments : 1) la collecte de traces peut être fortuite ou planifiée, elle peut porter sur les activités de l'étudiant lui-même ou celles des élèves placés sous sa responsabilité, elle peut être effectuée par l'étudiant ou par un tiers (le maître de stage par exemple); 2) le traitement des traces s'articule en quatre étapes allant de la détermination d'un objet sur lequel l'étudiant souhaite travailler à l'interprétation des traces en passant par un processus de collecte et d'analyse; 3) enfin, la nature des traces retenues par l'étudiant pour son DAP peut se définir en traces complétives ou génératives de discours (Sieber et Coen, 2014; Coen, Plumettaz et Lygoura, 2017; Coen, Plumettaz & Bouzenada Sottas, 2018).

Notre recherche part du principe que la trace apparaît 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, pour s'autoévaluer et s'autoréguler. Cette analyse de sa propre activité prend l'allure d'un acte de formation (Barbier, 2003) ce qui justifie pleinement à nos yeux cette démarche dans la formation. Nous nous interrogeons cependant sur la compréhension qu'en ont nos étudiants. Plusieurs indices nous portent à croire que cette approche n'est non seulement pas naturelle pour eux (en partie parce que ce type de processus est peu ou pas développé dans les degrés d'enseignement antérieurs), mais, de plus, elle n'est pas toujours plébiscitée. Certains d'entre eux peinent à s'impliquer pleinement et adoptent une posture de retrait (Jorro, 2005). Inscrits dans les termes du contrat implicite passé avec l'institution, ils cherchent davantage à savoir ce qu'il convient de faire pour satisfaire aux exigences que de développer vraiment des compétences professionnelles. Tous ces éléments nous ont poussés à développer un nouveau volet dont les objectifs sont les suivants : 1) quelles sont les conceptions des étudiants sur le rôle que les traces numériques peuvent jouer dans le développement de leur autoévaluation et leur réflexivité ? 2) ces conceptions évoluent-elles au cours de la formation ? 3) en quoi l'intention qui guide le choix des traces répond-il à des enjeux de développement professionnel (reflet) vs de conformité aux demandes institutionnelles (vitrine) (Gremion & Coen, 2016) 4) de quelle manière les étudiants justifient-ils ces choix en termes d'alignement à une norme ou de développement professionnel (Boltanski, 2009).

Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé cinq étudiants qui débutent leur formation et qui ne sont pas encore entrés dans le processus et cinq autres qui sont en deuxième ou troisième année. Inscrits dans une approche qualitative interprétative (Lessart-Hébert, Goyette et Boutin, 1997), nous avons conduit ces dix entretiens semi-dirigés en septembre 2018 en les faisant porter sur différents aspects : définition de l'autoévaluation et de la réflexivité, rôle des traces dans la prise de conscience et le développement de l'autoévaluation, projections ou descriptions d'usages (collecte et analyse de traces) et utilité de cette approche pour la formation. Nous avons procédé à la transcription de ce matériau puis à son codage par une analyse catégorielle (Bardin, 1977).

Résultats

Nous nous attendons à voir des résultats contrastés. Partant du principe que les étudiants de première année aborderont ces questions pour la première fois, nous pensons qu'ils donneront des définitions intuitives de l'autoévaluation et de la réflexivité sans y intégrer les dimensions présentes dans la littérature ou dans les directives de formation. Nous nous attendons à ce que les étudiants avancés soient plus précis et nuancés sur ces concepts qui leur ont été présentés plusieurs fois durant leur formation. Pour ce qui est des usages, nous pensons que les étudiants débutant la formation ne verront pas nécessairement toutes les stratégies possibles à mettre en oeuvre pour collecter et traiter les données. Il est possible

que certains étudiants de deuxième année soient eux aussi limités dans la description de leur approche. Par contre, il sera intéressant de voir leur positionnement par rapport à la dimension numérique des traces. En quoi cette spécificité est susceptible d'apporter des avantages par rapport à d'autres types de traces. Enfin, nous pensons qu'il devrait y avoir une certaine unanimité sur l'utilité de la démarche dans la formation, les étudiants devant bien penser qu'il serait peu pertinent de leur faire faire des choses inutiles. Par contre, nous comptons bien leur demander de justifier leur point de vue, ce qui nous permettra d'approfondir les raisons qui les poussent à valider (ou non) cette approche.

Mots-Clés

Références

- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : PUF.
- Boltanski L. (2009), *De la critique*. Paris, France : Éditions Gallimard.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Evaluation en Education*, 20(1), 1-24.
- Clerc-Georgy, A. (2017). Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2*, 47-53
- Coen, P.-F. (2000). *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent ? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans une tâche d'écriture assistée par le logiciel Autoéval*. Thèse de doctorat publiée sur Internet. Université de Fribourg, Suisse. Retrouvée de : <http://www.unifr.ch/ipg/coen.html>
- 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.
- Coen, P.-F. (2015). Quels espaces de formation et à quelles conditions ? In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (Eds), *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (259-268). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Coen, P.-F., Bouzenada, C. & Plumettaz-Sieber, M. (2017, 25-27 janv.). *Exploitation de traces numériques pour développer les compétences autoévaluations des futurs enseignants*. Communication présentée au 1er colloque de l'AUPTIC•Education. Haute école de gestion : Genève.
- Coen, P.-F., Sieber, M., & Lygoura, S. (soumis). Traces d'activités et activités sur les traces : apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignant en formation. In N. Droyer et A. Jorro (Eds). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (xx-xx), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cram, D., Jouvin, D., & Mile, A. (2007). Visualisation interactive de traces et réflexivité : application à l'EIAH collaboratif synchrone eMédiathèque. *Sticef*, 14, 1-22
- Gremion, C., & Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 11-27.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Evaluation en Education*, 27 (2), p 33-47.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ollagnier-Beldame, M. (2010). Les traces numériques dans les activités conjointes : leviers de la construction du sens. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées* 11 (2), p. 1-23.
- Perrenoud (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- 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.
- Tochon, F. (2010). Portfolios électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 11-31.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.

Communication 132 : Représentations de l'évaluation en classe de langue français langue de scolarisation (FLS). Vers un abandon justifié de l'évaluation sommative ?

Spicher Pascale, pascale.spicher@unifr.ch, Université de Fribourg, CERF, Suisse

En Europe, nous traversons actuellement une importante vague migratoire à laquelle notre système éducatif doit faire face et s'adapter. Le nombre d'élèves primo-arrivant-allophones (EPAA) augmente conséquemment. La finalité de cette recherche consiste à mettre en évidence les représentations sociales de l'évaluation en classe de français langue de scolarisation (FLS) dans une école fribourgeoise (Suisse). La recherche qualitative menée à l'aide d'entretiens d'explicitation selon la méthode Vermersch porte un regard sur la manière dont l'évaluation est perçue par des EPAA âgés de 13 à 16 ans, originaires d'Érythrée, du Venezuela, d'Italie et de Syrie. Leur niveau (oral et écrit) est estimé à partir des critères du cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Il se situe entre A1 et A2.

Le questionnement descriptif, effectué sur la base d'évaluations réalisées par les sujets en classe de langue FLS, illustre l'action effectuée par le sujet de recherche. Il s'agit d'un outil permettant à la fois d'analyser les difficultés d'apprentissage, les sources d'erreurs et de réussite ainsi que le déroulement de la tâche (Vermersch, 2017). Chacun des entretiens a été enregistré et ensuite fidèlement retranscrit. Les émotions, les sentiments ressentis par les acteurs de cette recherche (sujets et chercheur) figurent également dans les retranscriptions. Sur la base de la retranscription des entretiens, de la problématique, des hypothèses de recherche, de la méthodologie adoptée nous avons relevé quinze catégories d'analyse. Elles regroupent les notions liées à l'évaluation (connaissances factuelles, stratégies, difficultés, émotions, vision sociale, symbolique et représentation, ambiance, intervention de l'enseignant, disciplines, étapes) mais également à la langue française (difficultés, stratégies). La vision de l'évaluation des EPAA est résumée par six intitulés provenant d'une réflexion entre les catégories d'analyse et les hypothèses.

- Qu'est-ce que l'évaluation pour un EPAA ?

La manière dont l'évaluation est perçue auprès des EPAA figure au cœur de cette première partie. Les sujets de recherche possèdent des connaissances factuelles, du vocabulaire spécifique leur permettant de réaliser une évaluation. Cependant, la grande majorité des sujets n'est pas en mesure de différencier une évaluation d'un exercice effectué en classe. Les EPAA interrogés se focalisent exclusivement sur les indications fournies par les enseignants. Tous les sujets de recherche attribuent à l'évaluation la fonction de tremplin vers une réussite scolaire, un moyen de s'affranchir socialement. Ils partagent donc une représentation sociale commune de l'évaluation. Cette perception leur a été transmise de leur lieu d'origine.

- Le poids de l'évaluation

La perception ainsi que les émotions ressenties par les EPAA face à une évaluation sommative sont dépendantes des disciplines scolaires. Au cours des entretiens plusieurs disciplines scolaires ont été mentionnées. Selon la loi scolaire, une notation en classe régulière n'est pas obligatoire durant les deux premiers semestres hormis pour les disciplines

moins exigeantes linguistiquement. L'évaluation constitue pour les EPAA interrogés à la fois une source de stress et de difficultés.

- La réalisation d'une évaluation en classe de langue FLS et en classe régulière

La classe de langue FLS et la classe régulière poursuivent les mêmes objectifs en ce qui concerne l'intégration des EPAA dans le milieu scolaire. Hormis les indications au sujet de l'évaluation en classe de langue FLS, nous ne trouvons aucune indication pour les enseignants de classes régulières sur la manière de concevoir une évaluation spécifiquement pour ces EPAA. Nous nous trouvons face à un manque de transparence évident, difficile à concevoir et à gérer pour les membres du corps enseignant.

Les EPAA interrogés restent centrés sur ce qu'ils doivent effectuer. Ils ont très peu de stratégies.

- L'évaluation, pas partout pareil ?

Trois autres pays ont été analysés sous la loupe de l'intégration des EPAA. Il s'agit de la Finlande, de la France et du Canada. Des différences surgissent sur la manière de scolariser les EPAA. Par exemple, contrairement aux autorités fribourgeoises, les autorités françaises offrent un outil national d'aide à l'évaluation permettant ainsi aux enseignants de ne pas se sentir seuls et/ou submergés (Blanquer, 2012).

Au travers des entretiens, nous apprenons que les EPAA interrogés ont été évalués dans leur langue d'origine et que ces dernières se déroulent le plus souvent par écrit. Le déroulement d'une évaluation n'est pas fondamentalement différent ici ou ailleurs. Son essence non plus. Partout l'évaluation est perçue comme un tremplin vers la réussite.

- Les disciplines scolaires et l'évaluation

Les EPAA se trouvent dans un système de double intégration (DICS, 2018). Cela signifie que les élèves sont à la fois affiliés à la classe de langue FLS et à une classe régulière. En questionnant les EPAA au sujet des disciplines évaluées en classe régulière nous obtenons des réponses relativement similaires. La grande majorité mentionne les mathématiques et l'anglais, des disciplines perçues comme étant universelles. Nous avons particulièrement été surpris de constater que certains EPAA étaient également évalués en allemand, et ce malgré le faible niveau dans la langue de scolarisation qui est déjà au moins sa 2^{ème} langue d'apprentissage, parfois la troisième car pour ces enfants déplacées l'anglais au niveau A2 est souvent maîtrisé. L'apprentissage de l'allemand doit-il être effectué au détriment du bien-être de l'EPAA qui doit déjà, dans un premier temps, maîtriser la langue de scolarisation tout en abandonnant quasiment sa langue maternelle puisqu'absolument pas valorisée dans le système scolaire actuel ?

- Vers un abandon justifié de l'évaluation sommative pour les EPAA ?

Lors de l'analyse des entretiens, nous avons aperçu que très peu de sujets faisaient appel à des stratégies ou des aides lors de la réalisation d'une évaluation.

L'évaluation telle que nous la percevons remplit une fonction sommative. Il s'agit d'une évaluation finale permettant de contrôler la maîtrise des objectifs finaux (Cardinet, 1986). En nous référant à Perrenoud (2001, sur la base de Cardinet, 1983), nous affirmons que l'évaluation remplit également une fonction de régulation et d'orientation des apprentissages. Il existe d'autres manières d'évaluer les apprentissages. Les évaluations pronostiques, diagnostiques ou formatives seraient à privilégier. Elles permettraient aux EPAA de se familiariser avec l'évaluation certificative, une fonction à laquelle ils n'échapperont pas, tout en contrôlant leurs apprentissages.

La loi scolaire fribourgeoise de 2015 (Suisse) ainsi que son règlement d'application de 2016 permettent de constater une carence en ce qui concerne l'évaluation des EPAA en classe régulière. Sans lignes directrices claires et concises au sujet des différentes modalités d'évaluation, nous nous retrouvons face à une grande disparité entre les établissements scolaires.

Mots-clés

EPAA – notes – explicitation – abandon – évaluation

Références bibliographiques

- Balas-Chanel, A. (2002). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*. 1-17.
- Blanquer, J.-M. (2012), *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. France. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le 31 décembre 2017).
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Conseil de l'Europe, Programme des Politiques linguistiques. Division des Politiques éducatives. Service de l'Éducation (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. (Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs). Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 11 mai 2018).
- État de Fribourg (2014). *Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire*. Fribourg : Canton de Fribourg. Repéré à : <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4618?locale=fr> (consulté le 12 juillet 2017).
- Perregaux, Ch. (1995). Odyssea et Kaléido. *Forumlecture.ch*, 1-2. Repéré à : <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/112/Odyssea-et-Kaleido-Deux-publications-au-service-des.pdf> (consulté le 5 octobre 2017).
- Perrenoud, Ph. (2001). Les 3 fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur n°2*, 19-25.
- Service de l'enseignement obligatoire de langue française SEnOF (2015). *Accueil et scolarisation des élèves primo-arrivants allophones (EPAA) dans les cycles d'orientation (CO) francophones : Année scolaire 2015-2016*. Fribourg : Canton de Fribourg.
- Tanzi-Albi, A. (2018). Dossier. L'école en Finlande. Les élèves nouvellement arrivants à l'école en Finlande, *Cahiers pédagogiques*, n°432. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-nouveaux-arrivants-a-l-ecole-en-Finlande> (consulté le 13 janvier 2018).
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, n°52, 63-70.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9^{ème} édition). Paris : ESF éditeur.

Communication 146 : Évaluation formative sur l'apprentissage par la lecture des élèves en classe de français : sources d'indications pour l'innovation pédagogique

Cartier Sylvie C., sylvie.cartier@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Martel Virginie, Virginie.Martel@uqar.ca, Université du Québec à Rimouski (Campus Lévis), Canada

Boutin Jean-François, profboutin@gmail.com, Université du Québec à Rimouski (Campus Lévis), Canada

Contexte

L'apprentissage par la lecture est la situation et le processus permettant d'apprendre et de réussir diverses activités en lisant des textes (Vacca et Vacca, 2002; O'Reilly et McNamara, 2007). La multiplication des médiums d'information fait en sorte que l'apprentissage par la lecture se fait de plus en plus à l'aide de textes illustrés, voire d'ensembles multimodaux (Domingo, Jewitt et Kress, 2015), disponibles sur supports imprimés et numériques. Il s'avère donc incontournable de s'intéresser à l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), dans une perspective dite de littératie médiatique multimodale (LMM) (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Au Québec, l'« apprentissage par la lecture » est une priorité du ministère de l'Éducation dans ses mesures visant à soutenir la réussite des élèves (par exemple, Plan sur la lecture, 2010). Toutefois, les programmes de formation du domaine « Français, langue d'enseignement » n'énoncent que des attentes implicites à l'égard de l'apprentissage par la lecture, alors que plusieurs apprentissages peuvent se faire par la lecture (par exemple, les types de texte⁸). Ils précisent qu'au primaire, « à la fin du 3e cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines » (MÉLS, 2006a, p. 75), alors qu'au secondaire, l'élève lit pour « s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche » (MÉLS, 2006b, p. 95). Dans ce contexte, les enseignants de français recourent peu à l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM, reconnaissent peu sa pertinence et son apport dans leur discipline, comme le font leurs pairs dans les autres domaines (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009). Cette « lecture » différenciée entre les enseignants de français et ceux d'autres disciplines, pose problème à plusieurs élèves du primaire et du secondaire (Cartier, Butler et Bouchard, 2010; Cartier, Contant et Janosz, 2012; Contant, 2009).

Préoccupés par cette situation, le projet de recherche-action SLAME (Soutien à la Lecture et à l'Apprentissage Multimodaux à l'École) a été réalisé. Il se situe dans la continuité d'études qui ont tenté de comprendre et favoriser l'innovation pédagogique des enseignants sur l'apprentissage par la lecture dans différents contextes (par exemple, Cartier, Boulanger, Mourad, Raoui, Arseneault et Guertin-Baril, 2015; Cartier, Arseneault et Guertin-Baril, 2017).

Objectif et question abordés dans le texte

Dans le cadre du projet SLAME, un des objectifs était de décrire les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture des enseignants de français dans leur classe. Découlant de

⁸ Voir Cartier, Bélanger, Boutin et Martel, 2018 pour plus d'exemples.

cet objectif, la question abordée dans ce texte est la suivante : quelles sources d'indications, tirées de l'évaluation formative de l'enseignement et de l'apprentissage par la lecture, les enseignants de français ont-ils utilisées pour réaliser leur innovation pédagogique dans leur classe? ⁹

Cadre théorique

Le cadre théorique de l'étude repose sur une approche d'innovation pédagogique (Cartier, & al., 2009; Cartier, 2016) et un modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007, Cartier, Bélanger, Boutin, & Martel, 2018).

L'approche d'innovation pédagogique mise en œuvre possède les caractéristiques suivantes : une démarche de résolution de problème fondée sur les connaissances scientifiques et les besoins des élèves, la mise à profit des expériences et compétences de tous, et une démarche d'appropriation de pratiques en quatre temps : 1) interprétation commune des buts du projet et identification d'objectifs personnels; 2) planification de pratiques pédagogiques fondées sur des données issues de la recherche et obtenues sur les élèves; 3) réalisation de la planification et ajustement au besoin et; 4) évaluation finale (Cartier, & al., 2009; Cartier, 2106).

Le modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007) propose de prendre en compte la relation individu – contexte pour comprendre comment les élèves mobilisent leur processus d'apprentissage dans divers contextes. Le volet « individu » du modèle intègre d'une part, ce que l'apprenant apporte dans une situation d'apprentissage par la lecture donnée, par exemple, ses connaissances et expériences. D'autre part, il comprend ce que l'élève mobilise de son bagage dans cette situation. Un apprenant autorégulé interprète d'abord les exigences de ce qui est à faire en précisant ce qui est attendu. Fort de cette interprétation et de sa motivation à réaliser l'activité, il se fixe des objectifs. Il gère ensuite son apprentissage pendant l'activité en mobilisant une variété de stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage, par exemple, ajuster son plan pendant l'activité.

Dans le volet « contexte », les aspects historique, social, communautaire, familial et scolaire sont à prendre en compte. Plus précisément dans le volet scolaire se trouvent les situations d'apprentissage par la lecture proposées aux élèves. Celles reconnues dans la recension des écrits pour favoriser l'apprentissage par la lecture des élèves peuvent être analysées selon divers aspects (Cartier, 2007) : activités réalisées (pertinence, complexité et nature motivante), occasions de le faire (fréquence, temps), sources d'information à traiter (textes, vidéos, matériels, etc.) et domaines d'apprentissage ciblés (français, arts, etc.). Le soutien aux aspects cognitif, métacognitif, affectif et comportemental de l'apprentissage est aussi à prendre en compte dans l'analyse d'un contexte favorable l'apprentissage par la lecture. Il peut s'agir d'outils (facilitateur procédural, etc.), de pratiques (questionnement, etc.) et d'approches (enseignement réciproque, etc.).

⁹ Lien avec le 1^{er} point de l'Axe1⁹ du congrès : *l'apport de l'évaluation pour fournir des indications aux enseignants mais également aux apprenants.*

Aspects méthodologiques

Cette recherche a pour but de traiter en profondeur de phénomènes (Butler et Cartier, 2018). Huit situations d'apprentissage par la lecture en contexte de LMM en classe de français ont fait l'objet d'études de cas (Yin, 2014).

Les participants qui ont contribué à la production et à la mise à l'essai des situations provenaient de deux commissions scolaires incluant trois conseillères pédagogiques, cinq directions scolaires, un directeur adjoint au service éducatif, huit enseignants et leurs élèves de la 4^e année du primaire, et des 1^{re}, 2^e et 4^e années du secondaire. Quatre chercheurs ont aussi collaboré à ce projet.

Le projet s'est déroulé en deux étapes : 1) ajustement à la classe de français en contexte de LMM de l'approche d'innovation développée dans d'autres contextes (Cartier, 2016); 2) élaboration et mises à l'essai de situations d'APL. La collecte de données a reposé sur la triangulation des sources (Van der Maren, 2003) comprenant des données autodéclarées (journaux de bord pour les enseignants et réponses à un Questionnaire sur l'Apprentissage Par la Lecture des élèves (QAPL, Cartier, Contant, & Janosz, 2010) ainsi que les traces obtenues (documents de planification, cahiers des élèves, etc.). Les analyses de données ont reposé sur des méthodes statistiques descriptives et une analyse thématique de contenu (Van der Maren, 2003).

Résultats

Les résultats présentent l'analyse de deux situations mises en œuvre d'une part par Isabelle une enseignante du primaire (élèves de 10-11 ans) et d'autre part par Esther, Marc, Guy et Mélanie, un groupe d'enseignants du secondaire (élèves de 12-14 ans).

Isabelle

Lors de la 1^{re} activité, Isabelle a travaillé de manière étroite avec la conseillère pédagogique de la commission scolaire. Ses intentions pédagogiques étaient de faire acquérir à ses élèves (10-11 ans) des connaissances sur le verbe, dont ses caractéristiques, ainsi que de favoriser la lecture et la motivation (perception de la valeur de l'activité) en contexte de LMM. L'évaluation formative à cette étape a porté sur son enseignement. Les sources d'information qui ont servi étaient : les connaissances scientifiques dans le domaine, ses observations des élèves, le contenu du programme de formation et ses connaissances et expériences. Isabelle.

Pour planifier la 2^e activité, Isabelle a poursuivi sa collaboration avec la conseillère pédagogique. Elle s'est référée aux constats tirés de la 1^{re} activité. L'évaluation formative a porté cette fois de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle a reposé sur l'observation de comportements des élèves, les réponses au QAPL rempli pendant la 1^{re} activité, les interactions verbales, l'analyse des productions en sous-groupes ainsi que les connaissances scientifiques dans le domaine. Elle a conclu que les élèves étaient motivés, mais qu'ils ne référaient pas aux stratégies enseignées pour réaliser la tâche. Son intention la 2^e fois était de favoriser la lecture de textes variés et la communication orale tout en souhaitant favoriser la motivation de ses élèves (perception de contrôle), leurs stratégies cognitives et d'autoévaluation. Pour ce faire, elle a intégré un soutien à la mobilisation des connaissances antérieures de ses élèves et l'étayage de leurs stratégies cognitives.

Esther, Marc, Guy et Mélanie

Dans la 1^{re} activité, Esther, Marc, Guy et Mélanie ont travaillé étroitement avec la conseillère pédagogique de la commission scolaire. Leurs intentions étaient de faire acquérir/réviser aux élèves diverses connaissances sur les classes de mots, avec productions finales variées selon les enseignants. D'autres intentions générales étaient de développer les stratégies des élèves, d'aider ceux en difficulté de lecture et d'améliorer la lecture. L'évaluation formative a porté principalement sur l'enseignement et aussi sur l'apprentissage. Les sources d'information pour cette activité étaient : les connaissances scientifiques, les observations des élèves, le contenu du programme de formation, les pratiques habituelles ainsi que les résultats au QAPL1 rempli au début d'activité.

Pour planifier la 2^e activité, les enseignants ont poursuivi leur collaboration avec la conseillère pédagogique. Ils se sont référés aux constats tirés de la 1^{re} activité. L'évaluation formative sur l'enseignement et l'apprentissage a reposé sur l'observation de comportements, les réponses des élèves au QAPL1, les interactions verbales, le contenu du programme de formation, l'analyse des productions et les connaissances scientifiques. Ils ont conclu que la plupart des élèves avaient enfin acquis les connaissances sur ce sujet, alors qu'il s'agissait d'une révision et qu'ils manifestaient un manque d'autonomie dans cette situation. Cette 2^e fois, les intentions d'Esther, Guy et Mélanie¹⁰ étaient de faire apprendre à justifier une critique littéraire. À la lumière des résultats au QAPL2 de la 2^e activité, ils ont planifié des soutiens différenciés : validation des informations en équipe (Esther); stratégies cognitives (Guy) et stratégies de lecture (Mélanie).

Discussion et conclusion

Les résultats montrent, à la lumière de ces deux exemples, que des enseignants de français ont innové dans leur enseignement d'abord en planifiant une activité d'apprentissage par la lecture. L'évaluation formative portait principalement sur l'enseignement et reposait sur les connaissances scientifiques dans le domaine, le programme de formation et leurs expériences et connaissances. Il s'agit d'une évaluation plutôt « proactive » (Allal, 1991). Dans certains cas, elle était aussi « interactive » (Allal, 1991) lorsque les résultats du QAPL, rempli au début de l'activité, ont été pris en compte. L'ajout de soutien aux élèves dans ce dernier cas demeurait très général. Lors de cette 1^{re} activité, l'innovation était collective et les enseignants se sont référés de manière importante aux suggestions apportées par les conseillères pédagogiques.

Ensuite, ces enseignants ont ajouté à leur enseignement un soutien plus ciblé au processus d'apprentissage. À ce moment, l'évaluation formative a reposé sur les observations en classe, les productions des élèves, les connaissances scientifiques et les résultats au QAPL. L'évaluation formative portait ainsi sur l'enseignement et l'apprentissage de manières « proactive » et « interactive » (Allal, 1991). Par ailleurs, la prise en compte des productions finales dans les constats ajoute un aspect « rétroactif » à l'évaluation formative (Allal, 1991). Les enseignants se sont référés aux suggestions apportées par les conseillères pédagogiques, tout en apportant un plus grand nombre de spécificités selon les groupes.

¹⁰ Pour répondre aux besoins de ses élèves, Marc a travaillé une autre situation que celle de ses collègues (Le texte justificatif).

Ces résultats importants montrent qu'en contexte d'innovation pédagogique, l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants se fait par phases : d'abord en créant une situation d'apprentissage par la lecture, ensuite en ajoutant un soutien différencié aux élèves. De plus, les sources d'information et l'apport des évaluations formatives « proactive », « interactive » et « rétroactive » pour l'innovation sont différenciés selon ces phases. Enfin, le recours aux connaissances scientifiques dans le domaine a été important dans ces phases. Les résultats nous incitent à proposer aux enseignants des approches d'innovation pédagogique flexibles et collectives encourageant les initiatives personnelles, reposant sur l'évaluation formative de l'enseignement et de l'apprentissage et mettant en relation les connaissances et expériences des enseignants avec les connaissances scientifiques du domaine.

Mots-clés

Évaluation formative - apprentissage par la lecture – innovation pédagogique – enseignement du français L1

Références bibliographiques

- Butler, D. L., & Cartier, S.C. (2018). Advancing research and practice about self-regulated learning: the promise of in-depth case study methodologies. Dans D. H. Schunk & J.A. Green (dir.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.) (p. 352-369). New York, NY: Routledge.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Cartier, S. C. en coll. avec Bouchard, N. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal.
- Cartier, S.C., Boulanger, A., & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal.
- Cartier, S. C., Contant H., & Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, Numéro spécial Œuvres, textes et documents*, 45, 97-115.
- Cartier, S.C., Boulanger, A., Mourad, É., Raoui, Arseneault, J., & Guertin-Baril, T. (Janvier 2015). Évaluation formative collaborative du processus d'apprentissage par la lecture dans la fonction de régulation : études de cas au 3^e cycle du primaire au Québec. Actes du congrès de l'Association pour le développement de méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE), section Europe, pour le réseau de Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives. Liège, Belgique, p. 572-574.
- Cartier, S.C. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. Dans L. Mottier Lopez & W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 337-367). Bern, Suisse : Peter Lang (collection Exploration).
- Cartier, S.C., Arseneault, J., & Guertin-Baril, T. (2017). Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte d'apprentissage par la lecture : prise en compte du point de vue des élèves pour planifier et ajuster l'enseignement. Dans S.C. Cartier & L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 29 à 54). Québec, Québec : PUQ.
- Cartier, S.C., Bélanger, J., Boutin, J.-F., & Martel, V. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture d'enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de

- recherche remis au Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), Université de Montréal, Montréal.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, K. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. Dans K. Pahl & J. Rowsell (dir.), *The Routledge handbook of contemporary literacy studies* (p. 251-266). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.F. (dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture – écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Québec : PUQ.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V. & Lévesque, J.Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise* (version approuvée) éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement secondaire, premier cycle. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2010). *Plan d'action sur la lecture*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- O'Reilly, T. & McNamara, D. D. (2007). The impact of science knowledge, reading skills, and reading strategy knowledge on more traditional "high stakes" measures of high School students' science. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Vacca, R.T. & Vacca, A.L. (2002). *Content area reading: literacy and learning across the curriculum* (7^e éd.). Boston, NJ: Allyn and Bacon.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P., R. Pintrich, & M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research, design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Communication 160 : Évaluer la qualité des connaissances psychopédagogiques générales des enseignants : présentation et analyse critique d'une méthode

Laflotte Lara, lara.laflotte@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Wanlin Philippe, philippe.wanlin@unige.ch, Université de Genève, Suisse

La littérature propose une quantité de taxonomies des connaissances des enseignants mais peu mettent à disposition des instruments pour les mesurer. Partant des travaux et instruments de Voss, Kunter et Baumert (2011) et de König et al. (2014) sur les connaissances psychopédagogiques générales des enseignants, l'objectif de cette communication est double : (1) présenter une méthode de recueil et de traitement ainsi que les résultats auxquels elle aboutit et, (2) critiquer cette méthode en vue de l'optimiser.

1. Présentation de notre méthode : recueil et traitement des données – résultats

Nous avons interviewé 23 enseignants du cycle élémentaire et moyen du primaire du canton de Genève à l'aide d'un canevas d'entretien semi-directif (dans le cadre du Fonds National Suisse n°150316)¹¹. Celui-ci, inspiré par des outils allemands (Voss, et al., 2011 ; König, et al., 2014), permet d'enregistrer les connaissances psychopédagogiques générales par rapport à des situations pratiques. Appliquant une analyse de contenu classique (Bardin, 1977; Miles & Huberman, 2003; Richards, 2005) nous identifions trois axes de connaissances psychopédagogiques déployées en 10 ensembles de connaissances rapportées (Laflotte, 2016). Pour évaluer leur qualité, nous les pondérons en fonction des pratiques d'enseignement jugées efficaces au sein des méta-analyses (Hattie, 2009, 2012; Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Les résultats consistent en la constitution de scores pour chaque enseignant aux 10 ensembles de connaissances. Ils permettent leur profilage par une analyse en classes latentes (Collins & Lanza, 2010). Nous distinguons trois profils d'enseignants. Deux de ces profils témoignent de l'exercice de la profession enseignante comme étant situationnelle : peu est prévu à l'avance et les réactions en contexte sont davantage mentionnées. Ce qui distingue ces deux profils est la centration sur le diagnostic de l'un d'eux et l'expression d'interventions confuses ou postposées. L'autre profil d'enseignant est davantage dans l'anticipation ce qui lui permet d'être moins dans la réaction lorsqu'il enseigne. Néanmoins, au-delà du profilage, nous constatons que les enseignants interrogés dépassent rarement un score de 50% aux composantes des connaissances psychopédagogiques générales avec une moyenne en dessous de 20%.

2. Analyse critique de notre méthode

Malgré une pondération rigoureusement étayée par la littérature, des interrogations persistent quant à la méthode utilisée et aux résultats obtenus. Au travers de cette communication, nous

¹¹ Wanlin, P. (2014). Les compétences diagnostiques des enseignants et leurs connaissances sur le(ur)s élèves : nature, structure et procédure de récupération cognitive, Pub. L. No. FNS n° 150316-01/01/2014-31/12/2016.

souhaitons poursuivre la réflexion sur l'évaluation des cognitions des enseignants. Plusieurs voies d'entrée à la discussion seront envisagées :

1. la pertinence des méta-analyses comme « mètre étalon » : suite aux analyses de Bergeron (2016) qui souligne le caractère approximatif des travaux de John Hattie, une interrogation légitime peut se poser sur la pertinence du recours à ses résultats pour estimer la qualité des connaissances déclarées par les enseignants. Dans ce cadre, nous interrogeons également la pertinence du recours aux autres méta-analyses.
2. la centration sur les connaissances pratiques vs. les connaissances théoriques : notre instrument présente des situations auxquelles les enseignants réagissent ou des amorces afin qu'ils expliquent une ou plusieurs manières de faire possibles. Ceci entraîne une centration sur leurs pratiques déclarées qui se réfèrent rarement à des éléments théoriques de la psychologie de l'apprentissage ou des sciences de l'éducation. Comment optimiser l'outil pour également toucher cette partie du bagage cognitif des enseignants ?
3. l'estimation du bagage cognitif des enseignants via le déclaratif vs. leurs pratiques observées : il s'agit de discuter de l'utilisation de notre instrument de manière à dépasser le caractère déclaratif des cognitions en proposant des pistes pour le sondage des connaissances mises en œuvre.
4. la sévérité du système de scorage des connaissances : actuellement, nos traitements restreignent l'évaluation de la qualité des connaissances psychopédagogiques en conditionnant les notes maximales à la déclaration de toutes les solutions mentionnées par tous les enseignants. Des pistes d'améliorations seront sondées auprès de notre audience.
5. l'une ou l'autre observation de l'audience sera ou seront également discutée(s).

On le comprendra, la deuxième partie de notre communication est ouverte à discussion car l'objectif est d'identifier des pistes en vue d'améliorer notre méthode et, par la même occasion d'éventuellement trouver, auprès d'autres équipes de recherche, des partenariats en vue de cette optimisation.

En outre, la particularité de cette communication réside notamment dans les controverses que peut susciter la mesure du bagage cognitif des enseignants dans la compréhension des pratiques effectives en classe.

Mots-clés

méthode, connaissances psychopédagogiques, enseignants primaire

Références bibliographiques

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bergeron, P.-J. (2016). Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles: une critique des arguments statistiques de John Hattie dans Visible Learning par un statisticien. *McGill Journal of Education*, 51(2), 935-945.
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis*. New Jersey: John Wiley & sons, inc.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise of noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. (2013). What matters for student learning outcomes: a meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- Laflotte, L. (2016). *Les connaissances sur la psychopédagogie et les élèves convergent-elles pour enseigner ? Analyse du rôle des connaissances sur la psychopédagogie et les élèves dans les interactions maître-élèves (Thèse de doctorat)*. Université de Genève.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e (2005))*. Bruxelles: De Boeck.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: a practical guide*. London: Sage.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969.

Communication 165 : Évaluation des apprentissages en classe par portfolio : format des ressources matérielles, types d'assemblages et niveau d'appréciation

Droz Giglio Christiane, Christiane.Droz@ne.ch, Service de l'enseignement obligatoire, Canton de Neuchâtel, Suisse

Introduction

Le but de cette contribution¹² est de mieux comprendre quelles sont les informations recueillies, interprétées et documentées par l'enseignant·e dans un portfolio utilisé en classe pour rendre visible une progression des apprentissages d'élèves du degré primaire (élèves âgés de 6 à 8 ans).

Nous sommes partis du questionnement concernant la manière dont l'enseignant·e s'y prend pour pouvoir observer et soutenir l'évolution des apprentissages de ses élèves tout au long de l'année. Nous nous sommes demandé si l'enseignant·e procède à une observation du développement de compétences et/ou à celui de l'acquisition de connaissances ainsi qu'aux moyens qu'il se donne pour se souvenir des progressions des apprentissages de ses élèves.

Démarches évaluatives dans une fonction de régulation

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux trois démarches : sommative, descriptive ou herméneutique, telles que décrites par De Ketele (2010), dans une perspective évaluative des progressions des apprentissages, et plus spécifiquement dans une fonction d'évaluation de régulation. Bachy, Lebrun et Smidts (2010) considèrent la progression des apprentissages comme objet d'évaluation. Pour les auteurs, les pratiques évaluatives ne se limitent pas à l'évaluation de la maîtrise des savoirs de l'élève, mais elles portent aussi sur l'identification d'indices de progression des apprentissages dans la qualité des ressources utilisées et des activités entreprises par l'élève.

Les compétences ne peuvent pas être évaluées par des items isolés formulés en termes de contenus et/ou d'objectifs opérationnels (De Ketele et Gérard, 2005). Seules les tâches complètes, complexes et signifiantes pour l'élève rassemblent des situations valides d'évaluation sur le plan cognitif (Tardif, 1993). Selon Morrissette et Legendre (2011), les compétences sont inférées à partir de l'activité de l'élève. Elles ne peuvent pas être dissociées du contexte dans lequel l'activité s'exerce ni des ressources internes et externes dont l'élève dispose pour la réaliser. De plus, les travaux de Morlaix (2009) ont mis en évidence que certaines compétences « ne peuvent être acquises quand les élèves n'en maîtrisent pas certaines autres » (p.84). Au vu de leur caractère dynamique et évolutif, l'enseignant·e ne peut pas repérer facilement les étapes dans la construction graduelle des compétences chez l'élève. Habitué à évaluer des apprentissages en fonction d'objectifs à atteindre basés sur un découpage analytique des apprentissages à faire réaliser aux élèves, l'évaluation des compétences par l'enseignant·e peut susciter des inquiétudes tout à fait légitimes chez bon nombre d'entre eux (Morrissette et Legendre, 2011). De plus, l'enseignant·e étant appelé·e à

¹² Cette contribution reprend un volet de recherche du mémoire de Master 2 « Pratique évaluative de l'enseignant pour rendre visible une progression des apprentissages de l'élève » (2017) déposé et soutenu par l'auteure à l'Université de Bourgogne.

se prononcer à la fois sur les progrès effectués par l'élève (dimension formative) et sur le niveau atteint au regard d'attentes prédéfinies (Morrissette et Legendre, 2011), il n'est probablement pas facile pour lui de parvenir à articuler ces fonctions de l'évaluation, notamment celle de régulation.

Documentation des informations pour rendre visible une progression des apprentissages

Toute pratique évaluative de l'enseignant·e en classe s'appuie sur des informations sur les apprentissages de l'élève. De Ketele et Roegiers (1993) ont identifié certaines informations que l'enseignant·e peut recueillir : des performances réalisées, des faits observés en classe, des informations relevées sur les documents, des informations telles que le niveau socioculturel de l'enfant. Lorsque l'enseignant·e recueille des informations pour l'évaluation [*assessment evidence*], ces informations deviennent des ressources matérielles lui permettant d'intervenir (Penuel & Shepard, 2016). Le recours à un portfolio en tant qu'instrumentation pour identifier, interpréter et mémoriser les moments significatifs de l'élève lors de l'accomplissement de tâches diversifiées peut contribuer à évaluer des acquis de l'élève et conditionner les tâches que l'enseignant·e peut planifier a posteriori (Perrenoud, 1997). Les travaux de Goupil (1998) nous invitent à considérer différents formats de ressources matérielles qui peuvent servir à rendre visible une progression des apprentissages de l'élève par ses productions telles que des documents écrits sur papier, des présentations multimédias, ainsi que des photos et des vidéos, entre autres réalisations de l'élève. Il existe d'autres ressources matérielles produites par l'enseignant·e qui peuvent informer sur la progression des apprentissages de l'élève à travers des prises de notes écrites, des graphiques ou des figures décrivant des observations, des journaux ainsi que par d'autres formes narratives, telles que des fichiers audio et vidéo ou des photos (Penuel & Shepard, 2016).

Un·e enseignant·e peut avoir différentes conceptions quant aux informations à consigner, à assembler dans un recueil d'informations qui témoignent ou non d'une progression des apprentissages de l'élève (Scallon, 2004). Les travaux de Goupil (1998), de Jalbert (1998), de Scallon (2004) ou encore de Farr et Tone (1998) ont identifié trois types d'assemblages différents :

- le dossier de présentation, qui fait état des réussites d'un·e apprenant·e dans plusieurs domaines ;
- le dossier à visée formative, qui témoigne de l'évolution et des progrès accomplis par l'apprenant·e ;
- le dossier à visée sommative, qui permet de certifier une ou des compétences.

Il s'agit d'une collection de travaux provenant des situations d'enseignement apprentissage (Mottier Lopez & Allal, 2004). Assembler significativement, ces travaux de l'élève peuvent permettre de témoigner d'une progression des apprentissages de l'élève et de ses acquisitions dans un ou plusieurs domaines (Forgette-Giroux & Simon, 1998 ; Mottier Lopez & Allal, 2004).

Évaluation des apprentissages : entre maîtrise des savoirs et capacité à les mobiliser

Nous pouvons définir une compétence comme la capacité de l'élève à mobiliser avec pertinence différentes ressources dans une situation déterminée pour résoudre des problèmes ou pour accomplir une tâche complexe (Perrenoud, 1999 ; Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2003 ; Joannert, 2007 ; De Ketete, 2008 ; Le Boterf, 2008). À continuation, nous

verrons comment plusieurs auteurs soulèvent la manière dont les enseignant·e·s peuvent observer et évaluer des compétences à l'école. Premièrement, si pour De Ketele (2008), un élève est compétent quand il fait face à une ou plusieurs familles de situations problèmes ou tâches complexes, l'enseignant·e pourrait observer la capacité de cet élève à mobiliser un ensemble coordonné de ressources pertinentes pour résoudre un problème ou une tâche dans un contexte bien précis. Deuxièmement, pour Allal (2008), il serait intéressant de dépasser l'opposition qui existe souvent entre connaissance et compétence et reconnaître que la notion de compétence englobe celle de connaissance. L'auteure souligne l'importance de construire des dispositifs d'évaluation des apprentissages à deux niveaux. Un niveau pour apprécier la mise en œuvre d'une compétence dans une situation complexe et un niveau pour apprécier la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire disciplinaire qui sont au centre de la compétence. Finalement, nous pouvons considérer que les ressources matérielles recueillies et assemblées par l'enseignant·e dans un portfolio de travaux d'élève ainsi que les ressources matérielles produites par l'enseignant·e et inscrites dans un document d'observations peuvent être à trois niveaux d'évaluation des apprentissages. L'un pour apprécier une mise en œuvre d'une compétence dans une situation complexe, un autre pour apprécier la maîtrise d'un certain savoir et savoir-faire disciplinaire au centre d'une compétence et un autre encore pour apprécier la maîtrise d'un certain savoir et savoir-faire disciplinaire pour lui-même.

Dans ce sens, nous examinerons dans cette étude les ressources matérielles permettant aux enseignant·e·s de rendre visibles des progressions des apprentissages d'un élève en classe :

- Quels sont les différents formats des ressources matérielles recueillies dans le portfolio ?
- Quels sont les types d'assemblages de ces ressources matérielles recueillies ?
- Quels sont les différents niveaux des apprentissages appréciés par l'enseignant.e ?

Contexte de l'étude et cadre méthodologique

À partir de 2014, les documents curriculaires concernant l'évaluation dans le canton de Neuchâtel (Suisse) concernant l'évaluation des apprentissages des élèves du premier cycle primaire d'enseignement (élèves de 4-8 ans) prescrivent une évaluation des apprentissages par portfolio pour témoigner des progressions d'apprentissages de chaque élève. Dans ce contexte, nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès de dix enseignant.e.s de 3^e et 4^e années (élèves de 6-8 ans) en les confrontant à leurs portfolios et autres documents qu'ils nous présentaient.

Nous avons classé le contenu de ces documents en deux catégories :

- les portfolios regroupant des travaux des élèves tels que des classeurs, des dossiers papier ou numériques ;
- les portfolios contenant des observations de l'enseignant·e, telles que des grilles d'observations, des documents sous forme de graphiques ou tableaux, ainsi que des cahiers de prises de notes d'observation.

Chaque entretien a porté sur la description de ces portfolios présentés par chaque enseignant.e interviewé.e, et de leur contenu.

Notre analyse du contenu de ces entretiens a porté sur les thèmes abordés, soit a) sur les formats des ressources matérielles utilisées, b) sur les types d'assemblages de ces ressources matérielles et c) sur les niveaux d'appréciation des apprentissages de l'enseignant.e.

Résultats

1. *Format des ressources matérielles*

Les analyses ont fait émerger que les enseignant·e·s utilisent des classeurs, des chemises ou un dossier numérique pour recueillir des travaux d'élèves. Ils utilisent des grilles d'observations, des graphes, des tableaux, des cahiers de l'enseignant pour recueillir des notes d'observation sur les apprentissages de l'élève. Ces ressources matérielles apparaissent en format papier ou en format numérique.

2. *Types d'assemblages de ressources matérielles*

Nous avons identifié deux types d'assemblages dans les portfolios qui semblent permettre à l'enseignant·e de témoigner d'une progression des apprentissages de l'élève. D'une part, un premier type d'assemblage dont les ressources matérielles sont des travaux d'élèves. D'autre part, un deuxième type d'assemblage dont les ressources matérielles sont des observations faites par l'enseignant sur les apprentissages de l'élève.

Concernant le premier type d'assemblage dont les ressources matérielles sont des travaux d'élèves, nous avons identifié ceux qui sont constitués :

- de travaux d'un élève, réalisés lors d'un apprentissage en cours et recueillis à plusieurs moments de l'année ;
- de travaux d'un élève qui témoignent de ses réussites ; la tâche se complexifie au fil des mois ;
- de tâches évaluatives (contrôles) complétées par l'élève concernant une même notion et réalisées à quelques semaines ou mois d'intervalle.

Concernant le deuxième type d'assemblage dont les ressources matérielles sont des observations faites par l'enseignant·e sur les apprentissages de l'élève, nous pouvons mentionner les annotations apportées par l'enseignant·e au fil des mois sur une même ressource matérielle permettent l'observation d'une progression des apprentissages par un assemblage de ressources matérielles constitué :

- de notes d'observations à propos d'un apprentissage de l'élève en cours. Ces notes d'observations sont recueillies à différents moments de l'année ;
- d'observations de l'enseignant·e sur les apprentissages de l'élève considérés par l'enseignant·e comme acquis.

Nous avons constaté que ces différents assemblages peuvent être réunis dans un même support. Les dix enseignant·e·s n'ont pas eu recours à tous ces types d'assemblages observés.

3. *Niveaux d'appréciation des apprentissages*

Enfin, nous avons identifié dans nos analyses trois niveaux d'appréciation différents des apprentissages de l'élève : un niveau de compétence, une maîtrise d'un certain savoir et savoir-faire disciplinaire mobilisé au centre d'une compétence observée ou une maîtrise d'un certain savoir et savoir-faire disciplinaire pour lui-même.

Discussion

Cette contribution nous montre, d'une part, comment un assemblage de ressources matérielles permet à l'enseignant·e d'observer une progression d'une maîtrise de l'élève en ce qui concerne un savoir ou un savoir-faire pour lui-même. D'autre part, elle nous montre

comment un assemblage réunissant des ressources matérielles issues de situations complexes en classe permet à l'enseignant.e de conduire une évaluation sur deux niveaux d'appréciation des apprentissages en même temps : une progression qui concerne une compétence spécifique et une progression de la maîtrise de l'élève en ce qui concerne un savoir ou un savoir-faire mobilisé qui se trouve au centre d'une compétence.

Cette contribution peut apporter aux pratiques évaluatives des enseignant.e.s consistant à évaluer des progressions des apprentissages de l'élève, notamment dans la description des possibles formats des ressources matérielles et des types d'assemblages de ces ressources en lien avec le niveau d'appréciation des apprentissages lors d'une évaluation par portfolio.

Mots-clés

évaluation – progression des apprentissages – régulation – portfolio

Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bachy, S., Lebrun M. et Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26-1 [En ligne], consulté le 4 janvier 2017. URL : <http://ripes.revues.org/307>
- De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. In M. Ettayebi, R. Opertti et Ph. Jonnaert (Eds), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). Paris : L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*. XV, 25-37. [En ligne], consulté le 8 janvier 2017. URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993 ; 4^e éd. 2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Gérard F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Farr, R. C., & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Chenelière : McGraw-Hill.
- Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*. 20(3), 85-103.
- Goupil, G. (1998). Le portfolio: vers une pratique réflexive de l'enseignement. *Vie pédagogique*, 107, 38-39.
- Jalbert, P. (1998). Le portfolio: De la théorie à la pratique. *Québec français*, 111, 37-40.
- Joannert, P. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Dakar : Éditions des ÉÉNAS.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.
- Morrisette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Éducation Sciences & society*, 2(2), 120-132. [En ligne], consulté le 2 janvier 2017. URL : http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/189/117
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2004). Le portfolio: pratiques et perspectives. *L'Éducateur, Numéro spécial*, 46-51.
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (Eds.) (2012). *Modélisation de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck

- Penuel, W. R., & Shepard, L. A. (2016). Handbook of research on teaching. *assessment and teaching* (pp. 787-850). Washington : American Educational Research Association.
- Perrenoud, P. (1997). Gérer la progression des apprentissages. *L'Éducateur*, 12, 24-29.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! *Vie pédagogique*, 112, 16-20.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 27-40.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon (Ed.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp.27-56). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Communication 166 : Le protocole EVA

Un outil professionnel pour évaluer l'efficacité de ses pratiques pédagogiques en toute autonomie

Ahr Emmanuel, emmanuel.ahr@villebon-charpak.fr, Institut Villebon – Charpak, France

Parmentier Jeanne, jeanne.parmentier@villebon-charpak.fr, Institut Villebon – Charpak, France

Riopel Martin, riopel.martin@uqam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada

Prenant conscience des taux d'échec importants dans les cursus universitaires (Romainville, 2000), les étudiants et la société augmentent leur niveau d'exigence quant à la qualité des études supérieures (Ouellet, 2010). Pour faire face à ces défis, les universités développent des instances de pédagogie de l'enseignement supérieur (Schroeder, 2011). L'enseignant-chercheur est de plus en plus reconnu comme un expert (« scholar », Boyer, 1990) à même d'utiliser ses compétences de recherche pour développer ses compétences en enseignement, par exemple dans une démarche de Scholarship of Teaching and Learning (Hubball & Burt, 2006). Cependant, par manque de temps ou d'expertise, beaucoup d'enseignants sont à la recherche d'outils ou procédures simples d'utilisation, conçus par des scientifiques ou des experts et qui répondraient à leurs questions tout en respectant leur autonomie professionnelle. Parmi ces questions, une question récurrente est « J'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? » (St-Onge, 1993) ou formulé autrement « Ma pratique pédagogique est-elle efficace pour mes apprenants ? Une autre pratique pédagogique serait-elle plus efficace dans mon contexte ? ». Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons conçu un outil d'évaluation sous la forme d'un protocole diffusé sous licence libre et gratuite et permettant aux enseignants d'évaluer en toute autonomie l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques.

Cet outil a été développé en s'appuyant sur un cadre pragmatico-théorique qui met en tension deux postures. La première posture, plutôt théorique et liée au chercheur, vise la production de connaissances en éducation qui auraient une valeur universelle et qui maximiseraient les apprentissages dans une multiplicité de contextes et pour tous les apprenants. La seconde posture, plutôt pragmatique et liée à l'enseignant, vise plutôt la mise en œuvre d'une pratique qui maximiserait les apprentissages dans un contexte précis et pour des apprenants particuliers. Si la première posture se bute à des embûches considérables liées à la multiplicité des contextes, des cadres, des variables et des méthodologies, la seconde posture – et sa recherche d'un maximum local plutôt que global – rend possible l'application d'un cadre rigoureusement pragmatique menant à des actions susceptibles de produire des effets positifs sur les apprentissages. Dans une logique professionnelle respectueuse, cette recherche active doit pouvoir se réaliser en toute autonomie et implique les éléments suivants, soit : l'identification et la mise à l'essai de nouvelles pratiques, la comparaison avec les pratiques précédentes et l'interprétation des résultats obtenus menant à une évolution possible des pratiques.

Le protocole EVA, qui est diffusé sous licence libre et gratuite sur le site de l'Institut Villebon – *Georges Charpak* (ou à l'adresse : riopel.uqam.ca/eva), est composé des cinq étapes suivantes. Dans une première étape, l'enseignant est invité à définir une nouvelle pratique pédagogique qu'il souhaite évaluer en regard de sa pratique pédagogique habituelle.

Elle focalise l'enseignant sur un problème d'apprentissage rencontré et une proposition de solution. Dans la seconde étape, l'enseignant choisit d'attribuer ces deux pratiques pédagogiques soit à un même enseignement donné deux fois, à deux groupes d'apprenants différents, soit à deux enseignements différents reçu par le même groupe d'apprenants. Les choix proposés permettent à l'enseignant d'adapter le protocole à son contexte et ses contraintes d'enseignement. La troisième étape requiert de l'enseignant qu'il décrive son contexte d'enseignement, et notamment les objectifs visés par le ou les enseignements choisis. Les résultats qui seront obtenus seront valides dans ce contexte. A la quatrième étape, il est demandé à l'enseignant de concevoir en respectant certaines règles six courtes évaluations des connaissances et/ou compétences visées par le ou les enseignements choisis. Inspiré par les protocoles d'évaluation des apprentissages de la psychologie expérimentale, le protocole EVA permet de comparer l'efficacité de la nouvelle pratique à celle de la pratique habituelle en termes d'acquisition et de rétention des connaissances et/ou de développement et de maintien de la maîtrise des compétences visées. Trois évaluations ont donc lieu pour chacun des deux enseignements, la première avant les enseignements (pré-test), la seconde immédiatement après (post-test immédiat) et la troisième après stabilisation de l'apprentissage (post-test différé). Les notes moyennes des apprenants sont transformées linéairement pour obtenir la probabilité moyenne de réussite oscillant entre 0 et 1. Cette transformation permet de faciliter la comparaison des résultats entre enseignants utilisant des échelles de notation différentes. La comparaison des résultats du post-test immédiat et du pré-test donne une mesure de l'acquisition des connaissances et/ou du développement des compétences visées. La comparaison des résultats du post-test différé et du post-test immédiat donne une mesure de la rétention des connaissances et/ou du maintien de la maîtrise des compétences après l'enseignement. La comparaison des résultats du post-test différé et du pré-test donne une mesure de l'apprentissage global stabilisé dans le temps. Dans la cinquième étape, l'enseignant entre les notes des apprenants dans le tableur proposé. Le tableur produit automatiquement des graphiques des probabilités de réussite pour les six évaluations et les trois comparaisons mentionnées ci-avant. Des conseils pour l'interprétation de ces résultats et pour aller plus loin sont proposés. Riche de ces graphiques, l'enseignant peut décider si oui ou non il est pertinent de remplacer sa pratique pédagogique habituelle par la nouvelle pratique pédagogique telle qu'il l'a mise en place et dans son contexte spécifique d'enseignement. Il est également et surtout engagé à poursuivre sa réflexion pédagogique quel que soit le résultat obtenu. L'utilisation d'un outil commun et la mise en forme automatique des résultats ont pour but de faciliter la communication entre enseignants, le partage et la comparaison des résultats obtenus dans différents contextes et/ou avec différentes pratiques pédagogiques.

Le protocole EVA est le produit d'une recherche-action collaborative, associant les idées, besoins et savoir-faire d'enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur et de chercheurs en didactique et en psychologie expérimentale. Il a été testé par une quinzaine d'enseignants avant d'être publié en ligne. Les réunions et résultats préliminaires ont permis 1) d'améliorer l'utilisabilité d'EVA par les enseignants tout en maintenant un haut niveau de rigueur dans les mesures, 2) de répondre à la question des enseignants que l'on peut formuler de la manière suivante « Est-ce que ma nouvelle pratique pédagogique est, en l'état, réellement plus efficace que ma pratique habituelle ? » et 3) d'enrichir la réflexion pédagogique des enseignants. Dans plusieurs cas, une première utilisation du protocole EVA a mené spontanément à des utilisations subséquentes. Par exemple, les résultats de certains enseignants ont été contre-intuitifs. Ils ont alors interrogé les modalités de mise en place de

leur pratique ou l'adaptation de cette pratique à leur contexte d'enseignement. Les résultats d'autres enseignants ont validé leur hypothèse d'une plus grande efficacité de la nouvelle pratique pédagogique. Ils ont conséquemment mis en place cette pratique et poursuivent leurs réflexions pour améliorer davantage l'apprentissage des apprenants ou faciliter la mise en œuvre de leur nouvelle pratique pédagogique.

Ces premières expérimentations ont mis en évidence le besoin de créer une communauté de pratique collaborative autour du protocole EVA pour favoriser la co-construction des connaissances et des compétences à la fois expérimentales et pédagogiques entre enseignants. À terme, les résultats obtenus par les praticiens pourraient être à même de nourrir des travaux de recherche fondamentale sous la forme de méta-analyses prenant en compte à la fois les pratiques pédagogiques et leurs contextes de mise en œuvre. Un portail de partage est par ailleurs en cours de développement.

Mots-clés

Recherche-action, évaluation, pratique pédagogique

Références bibliographiques

- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. Washington, DC : The Carnegie Foundation.
- Hubball, H. T. & Burt, H. (2006). The scholarship of teaching and learning: theory-practice integration in a faculty certificate program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344.
- Ouellet, M. L. (2010). Overview of faculty development. History and choices. In K. H Gillespie & D. L. Robertson (Eds.), *A guide to faculty development* (2d ed., pp.3-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Romainville, M. (2000) *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Schroeder, C. M. (2011). *Coming in from the margins. Faculty development's emerging organizational development role in institutional change*. Sterling, VA: Stylus.
- St-Onge, M. (1993). *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* Montréal (Québec) : Beauchemin.

Communication 175 : L'évaluation des compétences en lecture auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers

de Chambrier Anne-Françoise, anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Martinet Catherine, catherine.martinet@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Linder Anne-Laure, anne-laure.linder@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Meuli Natalina, natalina.meuli@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Les élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP) sont des élèves qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues dans le cadre de leur scolarité (Thomazet, 2012). Les difficultés en général persistantes que ces élèves rencontrent peuvent être liées à des troubles intrinsèques aux élèves – tels qu'une déficience sensorielle, motrice ou cognitive – mais également à des situations familiales ou sociales difficiles.

Que ces élèves soient scolarisé·e·s dans l'école ordinaire ou dans des institutions spécialisées, l'évaluation de leurs compétences est aussi primordiale que complexe. En effet, l'évaluation – entendons par là l'évaluation formative et *pour* l'apprentissage – est une clé de la différenciation pédagogique dont ces élèves ont par définition grandement besoin (Rey & Feyfant, 2014 ; Tremblay, 2012). Du côté des enseignant·e·s, il s'agit, plus encore que pour les élèves tout-venant, de pouvoir ajuster au mieux leurs actions pédagogiques en ciblant les acquis et les difficultés de ce public, en définissant des objectifs d'apprentissage adaptés, en mettant en place des activités de renforcement pédagogique ou en contournant certains obstacles par des aménagements de l'environnement (Perrenoud, 2014). Toutefois, l'évaluation des compétences des élèves à BEP est souvent encore plus complexe que celle des élèves tout-venant (Egron, 2010 ; Porter, Robertson & Hayhoe, 2000). Si l'évaluation de certains besoins de ces élèves relève du domaine médical/paramédical, il revient à l'institution scolaire d'évaluer les besoins pédagogiques et didactiques et de déterminer les réponses en matière d'accès aux savoirs (Thomazet, 2012). Or, à ce niveau, de nombreux·ses auteur·e·s soulignent un manque patent d'outils d'évaluation allant souvent de pair avec un manque de connaissances de l'évolution des apprentissages de ces élèves, et menant parfois à ce que certain·e·s élèves à BEP soient décrétés « inévaluables » (Gardou, 2010). Siegel et Allinder (2005), dans leur étude sur les pratiques d'évaluation dans l'enseignement spécialisé aux États-Unis, relèvent que même lorsque des outils d'évaluation existent pour aider par exemple les enseignant·e·s à élaborer des projets pédagogiques individualisés, les évaluations utilisées pour déterminer les besoins au niveau pédagogique sont souvent les évaluations diagnostiques faites par les professionnel·le·s du domaine médical/paramédical (e.g., pédiatre, logopédiste...).

Le cas de la lecture permet une illustration informative des pratiques et des outils existant en matière d'évaluation des compétences des élèves à BEP. En effet, les processus d'acquisition de la lecture, ainsi que les difficultés d'apprentissage en la matière, sont étudiés depuis de nombreuses décennies et ce domaine bénéficie ainsi d'une certaine avance par rapport à d'autres domaines d'apprentissage ou à d'autres BEP (Bishop, 2010). De nombreux·ses auteur·e·s s'accordent sur le fait que lire et comprendre ce que l'on lit requiert des compétences en conscience phonologique, en décodage, en vocabulaire ainsi que des compétences textuelles (NICHD, 2000 ; Sprenger-Charolles, 2016). Inspirés par les nombreux travaux sur la dyslexie, plusieurs outils d'évaluation des compétences en lecture,

destinés notamment aux enseignant·e·s (ordinaires et/ou spécialisé·e·s) ou aux médecins et infirmier·ère·s scolaires, ont ainsi vu le jour en francophonie (Médial CP-CE1, Ouzoulias, 1996 ; Odédys 2, Jacquier-Roux, Valdois, Zorman, Lequette & Pouget, 2005 ; BSEDS 5-6, Azzano, Jacquier-Roux, Lepaul, Lequette, Pouget & Zorman, 2011). Ces outils sont soit étalonnés (Odédys, BSEDS 5-6), soit compréhensifs (Médial CP-CE1). Les épreuves visant à évaluer le niveau de lecture des élèves, et/ou les compétences associées, peuvent être intégrées dans un protocole plus vaste de dépistage (comme le BSEDS) ou être l'objet central du repérage enseignant. Toutes visent à permettre aux enseignant·e·s de repérer et de comprendre les difficultés rencontrées par des élèves afin d'élaborer des pistes d'intervention. Des focus groupe récemment menés par notre équipe de recherche (équipe ELODI¹³) auprès d'enseignant·e·s spécialisé·e·s, dans le cadre d'une recherche financée par le fonds national suisse de la recherche¹⁴, mettent toutefois en évidence que ces outils sont très peu utilisés par les professionnel·le·s du terrain.

Bien que précieux, ces outils ne sont pas en mesure de permettre une évaluation des compétences en lecture d'élèves à BEP plus complexes telles celles d'élèves présentant une déficience intellectuelle et/ou des besoins complexes de communication (élèves non/peu verbaux·ales) auxquels peuvent avoir à faire les enseignant·e·s ordinaire·s ou spécialisé·e·s. Si le potentiel d'apprentissage du langage écrit des élèves présentant une déficience intellectuelle a longtemps été sous-estimé, des données plus récentes, essentiellement issues de la littérature anglophone, montrent que ces élèves peuvent apprendre à lire s'ils bénéficient d'un enseignement explicite, intensif et systématique des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage (Sermier Dessemontet & Martinet, 2016). Le projet ELODI vise précisément à développer et à valider un moyen d'enseignement de la lecture pour cette population en recourant à ces principes. Cependant, tant pour identifier les élèves pouvant entrer dans un tel apprentissage que pour savoir comment ajuster l'enseignement au fur et à mesure de celui-ci, il est indispensable de pouvoir évaluer les acquis de ces élèves. Or, certaines pratiques relevant de l'enseignement systématique permettent d'évaluer au plus près leurs compétences (Ault, Wolery, Doyle & Gast, 1989). Pour commencer, il est nécessaire de formuler les consignes de façon courte et simple (cf. règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre) et de donner plusieurs exemples pour que ces élèves comprennent bien ce qui est attendu d'eux avant de réaliser la tâche demandée. Un système d'étayage, du moins au plus intrusif, permet de cerner ce dont un·e élève est précisément capable. Il s'agit de commencer par demander à un élève de réaliser une tâche sans aide particulière (par exemple : lire un mot) et d'ajouter des indices au fur et à mesure en cas de non-réponse ou de non-réussite à la tâche (par exemple : pointer le mot, mettre le doigt de l'élève sous le mot, lui lire la première lettre...). La technique du délai constant, qui consiste à laisser après chaque question un temps de réponse identique et court (quelques secondes, à adapter selon les élèves) permet d'instaurer un rythme régulier et dynamique entre les questions et les réponses. Utilisée systématiquement, cette manière de faire permet d'être plus au fait des compétences d'un·e élève qui aura pris l'habitude, s'il·elle connaît la réponse, de la donner dans un délai relativement bref. Enfin, donner des feedbacks (ou rétroactions) de façon systématique et spécifique, sous forme de validation des réponses correctes ou de correction en mettant l'accent sur la bonne réponse et non l'erreur, permet aux élèves d'ajuster progressivement leurs réponses en fonction d'un objectif bien identifié.

¹³ L'équipe ELODI-*Enseigner la lecture de manière optimale aux élèves ayant une déficience intellectuelle* renferme des chercheuses de la HEP-Vd et de l'Université de Genève.

¹⁴ Subside n° 100019_173096

Par ailleurs, pour mesurer les pré-requis et les apprentissages en lecture d'élèves non/peu verbaux·ales, des adaptations supplémentaires doivent être effectuées (Johnston, Davenport, Kanarowski, Rhodehouse & McDonnell, 2009). Minimale, une modalité de réponse par pointage au sein d'un choix multiple doit être prévue. Évaluer les compétences d'un·e élève par pointage ou par dénomination d'un item revient à tester les mêmes connaissances en production ou en réception. Le pointage permet ainsi à des élèves non verbaux·ales, ou verbaux·ales mais peu prompts·es à répondre oralement, de démontrer ce qu'il·elle·s savent réellement, ce qui correspond parfois à bien plus que ce qu'il n'y paraissait. Dans le cas d'un choix multiple, le nombre d'éléments composant celui-ci doit être bien pensé. Pour savoir ce que les élèves connaissent au-delà de ce que le hasard leur permettrait de répondre correctement, les éléments à faire figurer dans le choix multiple doivent être suffisamment nombreux. Ré-administrer le même item un peu plus tard lors de l'évaluation permet également de s'assurer de la solidité et de la stabilité d'une réponse. Toutefois, pour ne pas compliquer la tâche de façon exagérée, le nombre d'éléments distracteurs dans un choix multiple ne doit pas non plus être trop élevé. Un trop vaste choix d'éléments à traiter risquerait en effet de refléter les efforts requis par une telle tâche en analyse visuelle et en mémoire plus que les connaissances des élèves en langage écrit. La nature des distracteurs doit également être minutieusement choisie pour éviter que les élèves puissent ne procéder que par élimination d'éléments trop éloignés. Par exemple, demander à un·e élève de pointer la syllabe ba parmi les syllabes mi et fu lui permettrait de ne procéder que par élimination approximative, alors que s'il·elle doit pointer ba parmi ab et pa cette tâche permettra de savoir s'il·elle a acquis avec précision les connaissances attendues (les correspondances graphèmes-phonèmes exactes et dans le bon ordre). Il est aussi important de veiller à bien alterner la place de la bonne réponse au sein du choix multiple, certain·es élèves ayant tendance à pointer systématiquement la proposition placée au même endroit. Des outils d'évaluation de ce type sont en cours d'élaboration au sein de notre équipe de recherche. Ces différentes informations, qui ont été abordées durant la communication orale, étaient destinées à faire le point sur la question complexe de l'évaluation de la lecture auprès d'élèves à BEP. L'objectif était aussi, plus globalement, d'offrir un espace de réflexion sur l'évaluation des compétences de ces élèves, domaine qui apparaît comme un parent pauvre du champ de l'évaluation.

Mots-clés

Évaluation, compétences en langage écrit, besoins éducatifs particuliers, déficience intellectuelle

Références bibliographiques

- Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M., & Gast, D. L. (1989). Review of comparative studies in the instruction of students with moderate and severe handicaps. *Exceptional Children*, 55, 346-356.
- Azzano, V., Jacquier-Roux, M., Lepaul, D., Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2011). *BSEDS 5-6 : Bilan de santé. Évaluation du Développement pour la scolarité 5 à 6 ans*. Laboratoire Cogni-Sciences, Grenoble.
- Bishop, D.V.M. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLoS One*, 5, e15112.
- Egron, B. (2010). *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, adapter les pratiques pour scolariser tous les élèves : Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins*. SCEREN-CRDP ASH.

- Gardou (2010, mai). *La scolarité des enfants et adolescents en situation de handicap : quels enjeux pour nos pays?* Conférence à l'Université de Lausanne.
- Jacquier-Roux, M., Valdois, S., Zorman, M., Lequette, C. & Pouget, G. (2005). *Odédys : Outil de dépistage des dyslexies*. Laboratoire Cogni-Sciences, Grenoble.
- Johnston, S., Davenport, L., Kanarowski, B., Rhodehouse, S. & McDonnell, A. (2009). Teaching Sound Letter Correspondence and Consonant-Vowel-Consonant Combination to Young Children who Use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(1), 123-135.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: Government Printing Office
- Ouzoulias, A. (1996). *M.E.D.I.A.L., Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*. Paris : Retz,
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Philip, C. (2005). Et si évaluer, c'était observer pour aider ? Évaluation et observation en situation d'apprentissage. *La nouvelle revue de l'AS*, 32, 20-34.
- Porter, J., Robertson, C. & Hayhoe, H. (2000). *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham : Qualifications & Curriculum Authority.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Veille et analyses de l'IFE*, 94, 1-44.
- Sermier-Dessemontet, R. & Martinet, C. (2016). Lecture et déficience intellectuelle : clés de compréhension et d'intervention. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 40-47.
- Siegel, E. & Allinder, R.M. (2005) Review of Assessment Procedures for Students with Moderate and Severe Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(4), 343-351.
- Sprenger-Charolles, L. (2016). L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177, 11-17.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : de Boeck Éducation.

Communication 181 : Développement d'une échelle de mesure de l'engagement scolaire des élèves en classe

Milmeister Paul, paul.milmeister@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg

Kerger Sylvie, sylvie.kerger@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg

Poncelet Débora, debora.poncelet@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg

Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg

1. Introduction et contexte théorique

La recherche montre que l'engagement scolaire des élèves est lié au décrochage scolaire (Finn & Rock, 1997; National Research Council & Institute of Medicine, 2004), aux résultats scolaires, à l'obtention d'un diplôme (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Eccles, 2004; Finn, 1989, 1993; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Furlong & Christenson, 2008; Jimerson, Campos, & Greif, 2003), au développement des jeunes (Lerner, Lerner, & Benson, 2011), et, plus tard, au succès académique et professionnel (Reschly & Christenson, 2012).

D'après Christenson, Reschly et Wylie (2012), s'il y a consensus sur l'idée que l'engagement scolaire est un concept multidimensionnel, les auteurs divergent fortement quant au nombre de dimensions constitutives de ce concept. En réalité, selon les auteurs, les conceptualisations de l'engagement scolaire adoptent des perspectives plus ou moins larges. Ainsi, Appleton, Christenson, Kim et Reschly (2006) voient l'engagement scolaire comme une structure à six facteurs : relation élève-enseignant, contrôle et intérêt des devoirs à domicile, soutien entre pairs pour l'apprentissage, aspirations futures et buts, soutien familial dans l'apprentissage, et motivation extrinsèque. Par contre, Fredericks, Blumenfeld et Paris (2004) définissent trois aspects de l'engagement : comportemental, émotionnel, et cognitif. Pour eux, ces aspects portent aussi bien sur la vie scolaire qu'extra-scolaire. Finn & Zimmer (2012) de leur côté, définissent quatre dimensions comme étant primordiales : engagement académique, engagement social, engagement cognitif, et engagement affectif.

L'intérêt de préciser le concept est évident. En fait, trois constats émergent de la littérature : 1) les conceptualisations de l'engagement scolaire varient fortement selon les auteurs, 2) s'il y a consensus sur l'idée que l'engagement scolaire est un concept multidimensionnel, les auteurs divergent fortement quant au nombre de dimensions constitutives de celui-ci, 3) comme pour d'autres construits en psychologie, des travaux récents plaident pour l'abandon de la perspective qui consiste soit à considérer un construit unidimensionnel (i.e. score total), soit des facettes spécifiques du construit (i.e. sous-scores) au profit de modélisations factorielles plus adéquates (modèle avec facteur de second ordre et modèle bi-facteur).

Face à ces constats, nous avons décidé de définir plus précisément le concept d'engagement scolaire en réduisant le focus sur ce qui se manifeste en classe uniquement. Notre définition de l'engagement scolaire en classe renvoie à l'ensemble des sentiments, attitudes et comportements que les élèves ont, en classe, face aux activités d'apprentissage et face aux autres. Nous nous sommes posés ensuite comme but d'étudier la modélisation factorielle la plus pertinente du concept à partir d'un nouvel instrument de mesure de l'engagement scolaire en classe. Plus précisément, notre volonté est de répondre aux questions suivantes :

- L'instrument élaboré est-il principalement unidimensionnel, principalement multidimensionnel ou situé quelque part entre les deux ?
- Peut-on utiliser un score total pour mesurer le construit général ?
- Peut-on utiliser des sous-scores pour mesurer les dimensions spécifiques du construit

d'engagement scolaire en classe ?

Dans ce texte, nous présentons ce nouvel outil en langue française mesurant l'engagement scolaire des élèves en classe. Nous présentons également la meilleure modélisation factorielle et nous illustrons son intérêt et son pouvoir explicatif par une mise en relation des indices d'engagement scolaire en classe avec un indicateur potentiel du décrochage scolaire, à savoir le fait pour les élèves d'avoir déjà pensé sérieusement à abandonner l'école.

2. Méthode

2.1. Base de données

La base de données sur laquelle les analyses ont été réalisées est issue du projet de recherche ERASMUS+ « Favoriser l'accrochage scolaire » (FAVAS) qui a été mené dans trois pays (France, Belgique, Luxembourg) avec un total de 19 écoles secondaires et un échantillon d'élèves du grade 7 au grade 12. L'objectif du projet était d'aider les écoles à dresser un état des lieux susceptible d'être à la source d'une démarche ultérieure de planification stratégique. Dans chaque école, une sélection aléatoire de classes a été faite pour collecter des données représentatives au niveau de l'école. Un questionnaire en ligne a été soumis à un total de 4067 élèves durant une session de 50 minutes dans des locaux informatiques. Pour la présente communication, des données complètes pour l'intégralité des items est disponible pour 3227 élèves (cf. tableau 1).

Tableau 1: Statistiques descriptives de l'échantillon considéré pour la présente étude

Catégorie	N	%
Filles	1670	51%
Age : 14 ou moins	715	22%
Age : 15 ou 16	1076	33%
Age : 17 ou plus	1476	45%
Autre langue que le français ou le luxembourgeois parlée à la maison	927	28%
Elèves ayant redoublé	1259	39%
Elèves ayant pensé à décrocher	839	26%
Total échantillon	3227	100%

2.2. Elaboration du questionnaire

Pour mesurer l'engagement scolaire en classe, nous avons choisi et adapté des items d'instruments existants (Skinner et al., 2009; Wang et al., 2011; Appleton et al., 2006) et créé des items originaux. Toutes les réponses ont été données sur une échelle de Likert à six modalités. Comme point de départ, nous avons considéré la perspective tri-dimensionnelle de l'engagement scolaire : (1) engagement comportemental, (2) engagement émotionnel, et (3) engagement cognitif.

2.3. Lien entre engagement et décrochage scolaire

Dans le cadre de l'étude FAVAS, nous avons posé la question suivante aux élèves : « As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ? ». Cette question a servi d'indicateur

potentiel du décrochage scolaire. Nous avons analysé les liens entre les dimensions d'engagement scolaire en classe et cet indice.

3. Résultats

3.1. Analyse d'items et statistiques descriptives

Les analyses factorielles exploratoire et confirmatoire n'ont pas permis de valider, au départ des données de notre échantillon, la perspective tri-dimensionnelle. Plusieurs autres solutions factorielles (4,5,6 facteurs) ont donc été envisagées. Le modèle qui s'ajuste le mieux aux données est un modèle bi-facteur (*bi-factor model* ou *nested factor model*) qui distingue, à côté d'une dimension générale sous-jacente, les six sous-dimensions reprises dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les six sous-dimensions de l'engagement scolaire en classe

Dimensions (avec des exemples d'items)	Moy.	Ecart -type	Alpha	Nbre d'items
Engagement comportemental (positif) <i>Je suis attentif en classe.</i> <i>Lorsque je suis en classe, j'écoute très attentivement.</i>	3.9	0.93	.87	6
Engagement comportemental (négatif) <i>Je m'ennuie en cours.</i> <i>En cours, je fais autre chose.</i>	4.0	0.93	.83	6
Engagement cognitif (préventif) <i>Pour les travaux scolaires, j'essaie de planifier ce que je dois faire avant de commencer.</i> <i>Je m'assure que je commence mes devoirs à domicile suffisamment tôt.</i>	3.3	1.13	.83	5
Engagement cognitif (correctif) <i>J'essaie de comprendre mes difficultés d'apprentissage et de planifier la façon de les surmonter.</i> <i>J'essaie de suivre une démarche pour résoudre mes difficultés d'apprentissage.</i>	3.8	1.08	.82	4
Engagement émotionnel (socio-contextuel) <i>Dans cette classe, je me sens heureux et en sécurité.</i> <i>Je me sens bien intégré dans cette classe.</i>	3.9	1.27	.84	4
Engagement émotionnel (apprentissage) <i>Quand je suis coincé sur un problème d'apprentissage en classe, je me sens inquiet.</i> <i>Lorsque nous travaillons sur quelque chose en classe, je me sens stressé.</i>	4.5	0.97	.76	5

La version finale de l'instrument de mesure de l'engagement scolaire des élèves en classe comporte 30 items. L'échelle d'*engagement comportemental positif* est constituée de six items et possède un bon niveau de consistance interne ($\alpha = 0,87$). L'échelle mesurant l'*engagement comportemental négatif* comprend six items et possède aussi un bon niveau de consistance interne ($\alpha = 0,83$). Quant à l'échelle d'*engagement émotionnel socio-contextuel*, elle comprend quatre items et présente un bon niveau de consistance interne ($\alpha = 0,84$). L'échelle de l'*engagement émotionnel lié à l'apprentissage* comprend cinq items et présente un niveau de consistance interne satisfaisant ($\alpha = 0,76$). L'échelle de l'*engagement cognitif préventif* comprend cinq items et présente un bon niveau de consistance interne ($\alpha = 0,83$). Enfin, l'échelle de l'*engagement cognitif correctif* est mesurée à l'aide de cinq items et présente un bon niveau de consistance interne ($\alpha = 0,82$).

3.2. Lien entre l'engagement scolaire en classe et le fait d'avoir déjà pensé à abandonner l'école.

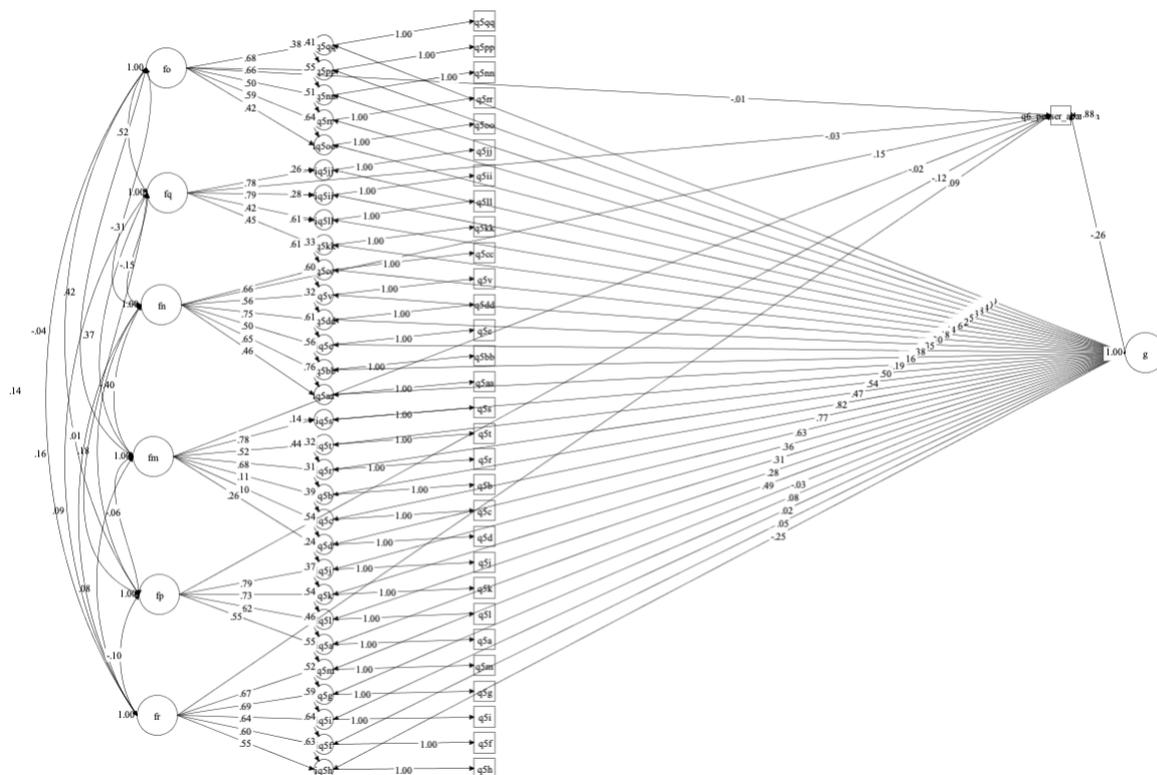
Selon la manière d'analyser les données, il est possible de dresser des constats différents, et de tirer des conclusions différentes. D'après les résultats de la régression logistique (tableau 3), cinq facteurs sur six présentent un lien significatif avec la variable « avoir déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ».

Tableau 3 : Résultats de la régression logistique expliquant la variable « avoir déjà pensé à abandonner l'école » au départ de six facteurs spécifiques

	B	E.S	Wald	Sig.	Exp(B)
Cognitif (préventif)	-.097	.046	4.433	.035	.907
Cognitif (correctif)	-.081	.046	3.145	.076	.922
Comportemental (négatif)	-.394	.047	69.828	.000	.675
Comportemental (positif)	-.298	.059	25.763	.000	.743
Emotionnel (positif)	-.257	.033	62.407	.000	.773
Emotionnel (négatif)	-.234	.040	34.965	.000	.791
Constante	4.172	.293	203.452	.000	64.853

Par contre, si l'on prend en compte les résultats du modèle bi-facteur (schéma 1), on constate que seulement trois facteurs spécifiques ont un lien significatif avec la variable-critère. Les trois autres influencent le facteur général d'engagement sous-jacent qui présente quant à lui un lien significatif négatif avec le fait d'avoir déjà pensé à abandonner l'école.

Schéma 1 : Modèle bi-facteur expliquant la variable « avoir déjà pensé à abandonner l'école »



4. Conclusions

Notre analyse montre que la modélisation factorielle peut jouer un rôle important dans l'interprétation des résultats. Si l'on s'en tient à un modèle « classique » à plusieurs facteurs spécifiques corrélés, on arrive à des conclusions différentes de celles obtenues si l'on utilise un modèle bi-facteur distinguant simultanément des dimensions spécifiques et une dimension générale.

Mots-clés

Engagement scolaire en classe, décrochage scolaire, modèle bi-facteur, enseignement secondaire

Références bibliographiques

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Dordrecht: Springer US.
- Eccles, J. S. (2004). *Contextual influences on life span/life course development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington DC: National Center for Education Statistics.

- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-34.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Furlong, M. J. and Christenson, S. L. (2008), Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools.*, 45, 365-368. doi:[10.1002/pits.20302](https://doi.org/10.1002/pits.20302)
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist, 8*, 7-27.
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2012). *The positive development of youth. Report of the Findings from the First Eight Years of the 4-H Study of Positive Youth Development*, 1(1), v-vi.
- Lerner, Richard M., Bowers, Edmond P., Geldhof, G. John, Gestsdottir, Steinunn, & DeSouza, Lisette. (2012). Promoting Positive Youth Development in the Face of Contextual Changes and Challenges: The Roles of Individual Strengths and Ecological Assets. *New Directions for Youth Development, 2012*(135), 119-128.
- National Research Council. Committee on Increasing High School Students' Engagement Motivation to Learn, & Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. National Academies Press.
- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haze: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA : Springer
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525.
- Wang, M., Willet, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465-480.

Communication 186 : Création de grilles d'évaluation critériées, applicables à l'enseignement clinique et plus particulièrement la correction de rapports de stage, propice à l'évaluation contrôlée et le feedback formatif (Activités d'intégration professionnelle Bloc 2, Catégorie Paramédicale, Section Bachelier infirmier, responsable de soins généraux - BIRSG)

Oviedo Cristina, cristina.oviedo@he-ferrer.eu, Haute Ecole Francisco Ferrer, Belgique
 Verschuren Sophie, sophie.verschuren@he-ferrer.eu, Haute Ecole Francisco Ferrer, Belgique
 Vanwinkel Arlette, arlette.vanwinkel@he-ferrer.eu, Haute Ecole Francisco Ferrer, Belgique

Présentation

Le travail présenté est le fruit d'une réflexion effectuée par rapport à une grille d'évaluation en Bachelier Infirmier Responsable de Soins Généraux [BIRSG] dans le cadre des Activités d'Intégration Professionnelle [AIP]. Le développement de l'outil d'évaluation se situe au sein d'un groupe d'enseignants du supérieur, formateurs en soins infirmiers en Haute Ecole. Cette réflexion sur l'action d'évaluation aboutit à plusieurs nouvelles grilles critériées. Celle qui est présentée lors de notre communication est liée aux rapports de stage en Bloc 2 de la formation en soins infirmiers. La problématique développée est l'évaluation formative et certificative de l'activité choisie. En effet, l'évaluation telle que pratiquée avant cette réflexion ne satisfait pas les collègues pour de multiples raisons dont la fiabilité, la validité et la pertinence (De Ketele in Gerard, 2009)

Objectifs

Un des objectifs principaux était **d'améliorer l'évaluation des acquis d'apprentissage des étudiants, et par là d'évaluer de réelles compétences** (Tardif, 2006).

Les objectifs de l'équipe sont multiples. Premièrement, il s'agit de muer d'une approche-cours vers une approche-programme (Berthiaume & Rege Colet, 2013). Deuxièmement, le souhait collectif est de mieux accompagner les étudiants dans leur développement de compétences (Tardif, 2006). Troisièmement, la volonté d'améliorer l'évaluation en la rendant pertinente, valide et fiable (De Ketele in Gérard, 2009). Enfin, l'intention d'être le plus objectif, juste et équitable lors des évaluations formatives et/ou certificatives exercées de manière collégiale.

L'évaluation, au moment initial de la formation de ce groupe de travail, est exposée avec les tenants et aboutissants dans une vision à 3 niveaux : macro, méso et micro.

Au niveau **macro**, nous pouvons dire, entre autres, que l'exigence croissante de qualité et de sécurité dans les soins, la pratique professionnelle basée sur des preuves (*evidence based practice*), un référentiel de compétences bien pensé et accepté par les autorités sociales et professionnelles, tant dans la formation que durant l'exercice professionnel, sont essentiels.

Au niveau **méso**, nous avons constaté que nos documents d'évaluation de l'enseignement clinique étaient constitués de compétences. Toutefois, les capacités et les indicateurs étaient quant à eux présentés dans une totale confusion (Gérard, 2009). Par ailleurs, nous privilégions les évaluations certificatives, ou les évaluations « sanction ». Dès lors, nous constatons la peur de l'étudiant face à ce type d'évaluation. Le formateur est alors perçu

uniquement dans son rôle de pourvoyeur de points avec un effet de couperet. Ce qui implique un enjeu parfois vital pour l'avenir de l'étudiant. Les enseignants sont frustrés de porter cette étiquette attribuée par les étudiants, et qu'ils reconnaissent malgré eux. En effet, ils sont peu reconnus comme accompagnant (Paul, 2016).

Notre présentation, au niveau **micro**, présente la progression chronologique du travail. Au moment initial, le groupe s'est penché sur le référentiel de compétences élaboré en inter-réseaux (Fédération Wallonie-Bruxelles). Il a été produit, au-delà de l'analyse « classique » du référentiel de compétences, un travail en profondeur qui met en évidence les compétences ciblées, les capacités attendues, et ce pour des familles de situations. Dans une perspective de développement de compétences (Tardif, 2006) les situations ont été déclinées en situations : initiales, intermédiaires et finales (Heinen & Lemenu, 2015). Dans le cadre de cette présentation, nous ne nous sommes penchées que sur le stade intermédiaire et ce pour rejoindre notre objectif de présentation d'une grille d'évaluation pour les rapports de stage.

Dans un second temps, les AAT [Acquis d'Apprentissages Terminaux) ont été convoqués et examinés en regard du référentiel de compétences. L'examen de ces AAT a offert la décomposition d'objectifs généraux en objectifs opérationnels (appelés Acquis d'Apprentissage Attendus) et, *in fine*, ils ont rencontré les AAT et ouvert la voie aux AAI (Acquis d'Apprentissages Intermédiaires).

Une nouvelle grille a donc vu le jour. Elle structure les AAI et les précise grâce, notamment, à des critères et indicateurs précis. La pondération est volontairement omise pour être un réel outil de progression en termes d'apprentissages. Nous pouvons constater au travers de cette grille la pertinence de l'évaluation en regard des objectifs. De plus, la pertinence, la fiabilité et la validité sont également vérifiées selon la terminologie de J.-M. De Ketele (in Gerard, 2009). Le tout a été travaillé dans le respect de la triple concordance développée par Tyler (1949) : Objectifs-Méthodologie-Evaluation ; autrement dit de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996).

Résultats et perspectives

De problématique, la perception, le rapport à l'évaluation de l'équipe enseignante est devenu plus objectif. De plus, l'évaluation est à présent perçue de manière positive tant par les formateurs que par les étudiants. Encore une fois cette recherche partagée avec le groupe a permis de faire progresser la grille. En effet, celle-ci a évolué d'une grille d'évaluation basée sur 4 champs (**moment 0**) vers une grille plus fouillée en termes de fiabilité, pertinence et validité (**moment 1**). Ensuite des mises en perspective ont été réalisées ; celles-ci ont nécessité de nouveaux aménagements de la grille d'évaluation (**moment 2**). Par ailleurs, nous avons réalisé un « mode d'emploi » de la grille et ce afin d'intégrer plus facilement à l'équipe de nouveaux enseignants.

Avec un recul de quelques mois, nous pouvons présenter les premiers effets de l'évaluation standardisée sur les activités d'apprentissage, sur l'enseignement clinique et les rapports de stages. En effet, nous avons interrogé les différents acteurs concernés par cette nouvelle forme d'évaluation et nous en tirons quelques premières conclusions. Tant les enseignants que les étudiants estiment l'évaluation plus claire, transparente et permettant l'évolution des pratiques au travers des compétences, critères et indicateurs évalués. Un des questionnements soulevés par les enseignants (et confirmé par les étudiants) est lié à l'évaluation binaire (Acquis / Non Acquis) pour laquelle nous avons opté. Toutefois, nous devons encore prendre du recul par rapport à ce choix, qui se justifie dans le cadre d'une

évaluation continue nécessaire à l'apprentissage des AIP. Les nouveaux documents d'évaluation sont toujours en période de test et nous envisageons leur régulation au terme d'une première année afin de continuer à les faire évoluer (si nécessaire). Par ailleurs, un document global reprenant les différentes évaluations par étudiant est en fin de construction et nous permettra, à terme, de définir une note chiffrée pour toute l'activité d'apprentissage AIP (et ce pour chaque étudiant).

Nous pouvons avancer, en revisitant quelque peu les propos de Lave et Wenger (1991), que *l'évolution de nos pratiques enseignantes a affecté l'ensemble de l'exercice professionnel en modifiant nos tâches qui incombent à l'enseignant, appelé ainsi à mettre en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles*. Dans cet état d'esprit, l'évaluation constitue un bon baromètre de la qualité de l'enseignement car « *évaluer les élèves c'est évaluer sa propre pédagogie, c'est contrôler qu'un enseignement a été efficace.* ».

De plus, nous pouvons affirmer que ce travail de groupe a créé une réelle synergie tant entre les collègues, qu'entre les étudiants et leurs formateurs le tout avec un réel développement professionnel en constante construction pour chacune des parties.

Mots-clés

Evaluation, critères, indicateurs, compétences, activités d'intégration professionnelle

Références bibliographiques

- Berthiaume, D. & Rege Collet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques Tome 1 : Enseigner au supérieur. Berne : Peter Lang.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham : Society for Research into Higher Education.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. In A. Presseai & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Gerard F.-M. (2009). *Evaluer des compétences, Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Heinen E. & Lemenu D. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge Press.
- Paul M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: La Chenelière.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.

Symposium 196 : Les familles comme soutien au développement des premières compétences en numératie et en littératie. Comment mieux évaluer et comprendre « la boîte noire » du contexte familial ?

Poncelet Débora, debora.poncelet@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché de Luxembourg
Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché de Luxembourg
Tinnes-Vigne Mélanie, melanie.tinnes-vigne@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché de Luxembourg

Les niveaux de compétences en numératie et en littératie observés à l'entrée du primaire font apparaître des différences sensibles entre les enfants. Nous savons également que ces différences ont tendance à se maintenir jusqu'à un âge scolaire plus avancé ; les premières compétences en numératie et en littératie expliquant les performances ultérieures des élèves (au primaire et encore au secondaire) (Napoli & Purpura, 2018).

L'influence de l'engagement parental sur les performances scolaires est aujourd'hui largement documenté. Des méta-analyses récentes mettent en évidence la présence d'un lien positif et significatif entre l'engagement des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant et les performances de ces derniers (voir par exemple, Castro, Exposito-Casas, Lopez-Martin, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015). Henderson & Mapp (2002) mettent en lumière que cette influence positive apparaît quelle que soit l'origine économique et sociale des parents ; ce qui nuance quelque peu les constats classiques de l'origine sociale sur les performances scolaires. Plus particulièrement, de nombreuses recherches montrent que les environnements familiaux ainsi que les pratiques éducatives parentales sont positivement associées au développement des premières compétences en littératie et en numératie (voir par exemple, Tazouti, Viriot-Goeldel, Matter, Geiger-Jaillet, Carol & Deviterne, 2011). Toutefois, si l'influence des parents sur le développement de ces premières compétences n'est plus à démontrer (Niklas, Cohrssen & Tayler, 2016 ; Sénéchal & Young, 2008), il reste des zones d'ombre dans la compréhension de la boîte noire du contexte familial. Bien que des progrès considérables aient été réalisés au cours des dernières années pour comprendre les mécanismes spécifiques par lesquels l'environnement familial exerce une influence sur le développement des premières compétences en numératie et littératie, Napoli & Purpura (2018) soulignent que le nombre de recherches dans le domaine de la littératie continue à primer sur celles portant sur le domaine de la numératie et que peu de recherches en contexte familial ont été menées pour examiner les liens entre la littératie et la numératie auprès d'enfants du préscolaire. Manolitsis, Georgiou & Tziraki (2013) précisent encore à ce sujet que, parce que l'environnement d'apprentissage à domicile peut prendre de multiples formes, il est difficile de mettre en évidence les liens entre les caractéristiques du milieu familial et les compétences en numératie et en littératie.

S'interroger sur la mesure de l'observation du contexte familial en ce qui concerne le développement des premières compétences en numératie et en littératie prend dès lors tout son sens.

Au travers de trois communications distinctes, le présent symposium interroge les méthodes utilisées pour décrire, mesurer, voir, évaluer, les pratiques et les contextes familiaux au départ de données tangibles et aussi objectives que possible. Il a également pour objectif d'étudier

les liens qui existent entre les mesures relevées au niveau des familles et leur effet sur le développement des premières compétences en numératie et en littératie.

Mots-clés

Numératie émergente, Littératie émergente, Environnement familial, Pratiques éducatives, Observation contexte familial

Références bibliographiques

- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33–46.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 692-703.
- Napoli, A. R. & Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology, 166*, 581–603.
- [Niklas, F.](#), [Cohrssen, C.](#) & [Tayler, C.](#) (2016). Improving preschoolers' numerical abilities by enhancing the Home Numeracy Environment, *Early Education and Development, 27*, 372-383.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78*, 880-907.
- Tazouti, Y., Viriot-Goeldel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R., & Deviterne, D. (2011). French nursery schools and German kindergartens: Effects of individual and contextual variables on early learning. *European Journal of Psychology of Education, 26*(2), 199-213.

Communication 196.1 : Relations entre les croyances parentales, les pratiques parentales et les compétences des enfants en littératie et en numératie émergentes

Tazouti Youssef, youssef.tazouti@univ-lorraine.fr Université de Lorraine, France

Thomas Aude, aude.thomas@univ-lorraine.fr Université de Lorraine, France

Hoareau Lara, lara.hoareau@univ-lorraine.fr Université de Lorraine, France

Jarlegan Annette, annette.jarlegan@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Hubert Blandine, blandise.hubert@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Luxembourger Christophe, christophe.luxembourger@univ-lorraine.fr, Université de Lorraine, France

Introduction

Même si les compétences en littératie et numératie émergentes (LNE) s'acquièrent essentiellement à l'école, le rôle de l'environnement familial de l'enfant n'est pas à négliger dans ces apprentissages (e.g. Kleemans, Peeters, Segers, & Verhoeven, 2012 ; LeFevre, Polyzoï, Skwarchuk, Fast, & Sowinski, 2010).

Dans le modèle de littératie à domicile proposé par Sénéchal et LeFevre (2002), deux groupes de pratiques familiales ont été identifiés comme étant susceptibles d'être associés aux acquisitions des enfants en littératie émergente. Tout d'abord, les pratiques de littératie formelle qui se réfèrent aux activités où le parent enseigne explicitement à l'enfant des lettres de l'alphabet ou des mots. Ensuite, les pratiques de littératie informelle exposent quant à elles l'enfant indirectement à l'écrit à travers la lecture partagée ou la pratique de jeux éducatifs. En s'inspirant du modèle de littératie à domicile de Sénéchal et LeFevre (2002), Skwarchuk, Sowinski et LeFevre (2014) ont proposé un modèle de numératie à domicile. Les auteurs définissent les pratiques de numératie formelle comme des activités dans lesquelles un adulte a l'intention d'enseigner directement à l'enfant des concepts liés aux nombres et plus largement aux compétences mathématiques précoces. Quant aux pratiques de numératie informelle elles exposent indirectement l'enfant à des expériences en numératie comme, par exemple, des jeux de cartes ou des jeux éducatifs autour du nombre.

L'objectif principal de cette recherche est d'examiner l'effet des croyances et les pratiques éducatives parentales sur les apprentissages en littératie et en numératie émergentes.

Méthode

L'étude a porté sur 146 couples ayant un enfant scolarisé en école maternelle (79 filles et 56 garçons). L'âge moyen des enfants est de 4,99 ans (écart-type = 0.92). Le statut socioéconomique de la famille a été opérationnalisée par le calcul d'un indice agrégeant quatre indicateurs : le niveau d'études du père, le niveau d'études de la mère, les revenus de la famille et l'espace disponible dans le logement (le nombre de pièces par personne dans le logement familial). L'étude s'est déroulée dans quatre écoles maternelles contrastées sur le plan socioéconomique. Les compétences en LNE ont été évaluées dans différents domaines (reconnaissance des lettres et des chiffres, vocabulaire, conscience phonologique, dénombrement, opérations, ...). Les pratiques parentales ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire inspiré du travail de Skwarchuk et al. (2014). Nous avons mesuré les croyances parentales à l'aide d'un questionnaire que nous avons construit en nous inspirant du travail

de DeBaryshe et Binder (2000). Une analyse factorielle confirmatoire effectuée sur le questionnaire de croyances parentales a permis de retrouver trois facteurs. Le premier facteur renvoie aux croyances parentales liées aux stéréotypes de sexe. Plus le score est élevé à ce facteur, plus les croyances du parent sont favorables aux filles. Le deuxième facteur concerne les croyances parentales relatives à l'âge propice pour les premiers apprentissages. Plus le score est élevé à ce facteur, plus le parent croit que l'enfant est jeune pour réaliser des apprentissages en littératie et en numératie émergentes. Quant au troisième et dernier facteur, il renvoie aux croyances des parents concernant leur rôle dans les apprentissages premiers de l'enfant. Plus le score est élevé à ce facteur, plus le parent croit en son rôle actif dans les apprentissages.

Résultats

Le traitement des données a été réalisé au moyen d'analyses de régression multiple permettant de mesurer l'effet de quatre variables relatives aux croyances et pratiques parentales sur les apprentissages en LNE (cf. tableaux 1 et 2). Trois autres variables de contrôle caractérisant l'enfant ont été introduites dans les modèles : l'âge de l'enfant (variable continue mesurée en âge réel en année et mois le jour de la passation des épreuves), son appartenance sociale (mesurée par l'indice économique-culturel décrit plus haut) et son sexe.

Tableau 1 : Effet des croyances et pratiques parentales sur le score en littératie émergente

	Littératie émergente	
	Mère	Père
Sexe (0 = garçon, 1 = fille)	.18*	.18*
Statut socioéconomique	.22*	.28**
Age	.31**	.33*
Croyances liées aux stéréotypes de sexe	-.01	-.08
Croyances relatives à l'âge propice pour les premiers apprentissages	-.07	-.11
Croyances concernant le rôle parental dans les apprentissages premiers	-.14	.03
Littératie formelle	.06	-.14
Littératie informelle	.18*	.28**
R ²	35 %	33 %

Remarquons tout d'abord que, quel que soit le modèle considéré, on observe un effet bien connu de l'appartenance sociale sur les scores des enfants en LNE : plus le statut socioéconomique est élevé, meilleurs sont les scores des enfants. De même, l'âge a un effet sur les performances en LNE. Plus les enfants sont âgés, meilleurs sont leurs performances.

Concernant les variables familiales, les croyances parentales n'ont pas d'effet sur les performances en LNE. En revanche, les pratiques de littératie informelles influencent positivement le score en littératie émergente ($\beta = .18$, $p < .05$ pour la mère et $\beta = .28$, $p < .01$ pour le père). En d'autres termes, les enfants dont les mères et les pères déclarent avoir recours aux pratiques informelles ont des meilleures performances en littératie émergente (cf. tableau 1).

Tableau 2 : Effet des croyances et pratiques parentales sur le score en numératie émergente.

	Numératie émergente	
	Mère	Père
Sexe (0 = garçon, 1 = fille)	.12	.12
Statut socioéconomique	.26**	.24**
Age	.70**	.68**
Croyances liées aux stéréotypes de sexe	-.13	.05
Croyances relatives à l'âge propice pour les premiers apprentissages	.02	.07
Croyances concernant le rôle parental dans les apprentissages premiers	.02	-.10
Numératie formelle	-.04	-.01
Numératie informelle	.07	.10
R ²	58 %	61 %

Conclusion

Notre recherche s'était fixée comme objectif principal d'examiner l'effet des croyances et les pratiques éducatives parentales sur les apprentissages en littératie et en numératie émergentes. Nos résultats appuient le modèle de littératie à domicile proposé par Sénéchal et LeFevre (2002). A l'instar de nombreuses recherches nous avons trouvé un impact des pratiques de littératie informelle à domicile sur les performances des enfants en littératie émergente (e.g. Sénéchal & LeFevre, 2002). Concernant le modèle de numératie à domicile proposé par Skwarchuk, Sowinski et LeFevre (2014), nous n'avons pas trouvé d'impact des pratiques de numératie informelles et formelles à domicile sur les performances des enfants en numératie émergente. Rappelons que les résultats des travaux dans ce domaine sont, d'une part, rares et, d'autre part, divergents (e.g. Napoli, & Purpura, 2018).

Mots-clés

Littératie émergente, Numératie émergente, Ecole maternelle

Références bibliographiques

- DeBaryshe, D. B., & Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading Aloud to Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303–11.
- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 471- 477.
- LeFevre, J., Polyzoi, E., Skwarchuk, S., Fast, L., & Sowinski, C. (2010). Do home numeracy and literacy practices of Greek and Canadian parents predict the numeracy skills of kindergarten children? *International Journal of Early Years Education*, 18, 55–70.
- Napoli, A. R., & Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 581–603
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Skwarchuk, S. L., Sowinski, C., & LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63- 84

Communication 196.2 : Influence de l'environnement familial sur les compétences mathématiques à l'âge scolaire

Girard Cléa, clea.girard@isc.cnrs.fr, Institut des Sciences Cognitives Marc Jeannerod, UMR 5304, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) & University of Lyon, France
Léone Jessica, jessica.leone@isc.cnrs.fr, Institut des Sciences Cognitives Marc Jeannerod, UMR 5304, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) & University of Lyon, France
Epinat-Duclos Justine, jepinat@isc.cnrs.fr, Institut des Sciences Cognitives Marc Jeannerod, UMR 5304, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) & University of Lyon, France
Prado Jérôme, jprado@isc.cnrs.fr, Institut des Sciences Cognitives Marc Jeannerod, UMR 5304, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) & University of Lyon, France

Introduction

Les compétences en mathématiques sont de plus en plus importantes dans notre société axée sur l'information et la technologie. Pourtant, dès l'entrée à l'école, les enfants présentent déjà des différences interindividuelles considérables dans leurs habiletés numériques (Dowker, 2008; Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva, & Hedges, 2006; Starkey, Klein, & Wakeley, 2004) et celles-ci sont d'autant plus préoccupantes qu'elles permettraient de prédire la réussite scolaire ultérieure, aussi bien dans le domaine des mathématiques que de façon plus globale (Duncan et al., 2007; Jordan, Kaplan, Nabors Oláh, & Locuniak, 2006; Locuniak & Jordan, 2008). Certaines de ces différences peuvent être mises en évidence avant le début de la scolarisation formelle et pourraient provenir, au moins en partie, de l'environnement social de l'enfant. Ainsi, les compétences numériques du jeune enfant sont influencées par son environnement familial, à travers lequel les parents peuvent par exemple présenter des attitudes positives envers les mathématiques ou exposer leurs enfants à des activités liées aux nombres. Néanmoins les études précédentes se sont concentrées exclusivement sur l'environnement familial d'apprentissage des mathématiques chez des enfants d'âge préscolaire. Par conséquent, on ne sait pas dans quelle mesure cet environnement familial d'apprentissage continue à influencer les apprentissages mathématiques chez des enfants plus âgés, autrement dit à un âge où ils sont exposés à un apprentissage formel des mathématiques à l'école. L'objectif de cette étude est donc de déterminer si les mesures de l'environnement familial lié aux mathématiques continuent à être associées aux compétences numériques d'enfants de 8 ans.

Méthodologie

54 enfants et leurs mères ont été recrutés dans la région de Lyon en France, par le biais de flyers et d'annonces. Au laboratoire, les capacités intellectuelles des enfants étaient mesurées par l'intermédiaire d'un test de QI (la NEMI 2). Les compétences académiques en mathématiques étaient ensuite évaluées par l'intermédiaire de la batterie complète du ZAREKI-R (10 sous-tests) et du sous-test Math fluency du Woodcock Johnson III. Le niveau d'anxiété en mathématiques des enfants était également évalué grâce au Sema (Wu et al., 2012). Enfin, le niveau de lecture des enfants était évalué grâce à l'Alouette-R. L'environnement familial d'apprentissage était mesuré via un questionnaire auto-administré évaluant les croyances, attentes et comportements mathématiques de la mère. Les capacités de celle-ci en mathématiques et en lecture étaient également évaluées par le biais du Math

fluency et de l'Alouette-R, respectivement. Enfin, le niveau socio-économique de la famille était évalué par un questionnaire.

Dans un premier temps, les scores obtenus par les enfants aux différentes évaluations ont été calculés et transformés en note standard. Puis afin de qualifier les différents comportements liés aux mathématiques selon la littérature, différentes catégories de comportements ont été établies selon la caractéristique formelle ou informelle de l'activité mathématique rapportée (i.e. une activité d'enseignement explicite ou une situation d'apprentissage plus incidente du quotidien ; LeFevre et al., 2008; Saxe et al., 1987; Tudge & Doucet, 2004) ainsi que selon son niveau de complexité (à partir du niveau de l'enfant et des attendus du programme scolaire ; Sénéchal & LeFevre, 2002). Des scores différents ont été attribués à ces catégories selon que les comportements ont été rapportés comme étant réalisés dans le présent, dans le passé ou par l'enfant seul. Enfin, un score de SES a été calculé pour l'environnement familial de chaque enfant (à partir du nombre d'années d'études et du salaire mensuel de la mère).

Des analyses de régression ont été réalisées afin de tester l'existence d'éventuelles associations entre l'environnement familial (c'est-à-dire les différents types de comportements mathématiques auto-rapportés par les mères) et les scores comportementaux obtenus par les enfants aux tests visant à évaluer les compétences mathématiques. Enfin, une analyse de régression exploratoire a été menée afin de déterminer si un report plus fréquent de comportements mathématiques explicites présents et de niveau avancé pouvait être mis en lien avec d'autres mesures obtenues à partir du questionnaire auto-rapporté (par exemple des mesures d'attente ou d'attitude vis-à-vis des mathématiques).

Résultats et Discussion

Dans deux régressions différentes, nous avons testé si différents comportements mathématiques rapportés par les mères permettent d'expliquer la note standard obtenue par les enfants à la batterie complète du ZAREKI-R et au test de Math Fluency. Les mesures de QI et de SES ont aussi été entrées dans les modèles de régression. Nos résultats indiquent une association positive entre le score au ZAREKI-R et les comportements mathématiques explicites avancés, à la fois passés ($\beta=0.514$, $p=.004$) et présents ($\beta=0.509$, $p=.008$). Cette association positive est également observée entre les comportements mathématiques explicites présents de niveau avancé et le score de Math Fluency ($\beta=0.533$, $p=.018$). Cependant, nos résultats indiquent aussi une association négative entre comportements mathématiques basiques présents et score au Zareki-R ($\beta=-0.46$, $p=.046$). Ainsi, un environnement familial stimulant autour des mathématiques continue à être positivement associé aux compétences numériques chez des enfants d'âge scolaire, à la condition que les interactions entre les parents et les enfants portent sur des tâches de niveau relativement avancé.

Enfin, dans une dernière régression, nous avons testé si la quantité d'interactions mathématiques de niveau avancé entre parents et enfant pouvait être expliquée par différents facteurs liés à l'enfant (c.-à-d. son âge, son genre et son niveau d'anxiété face aux mathématiques) ou bien liés à la mère (c.-à-d. son niveau de SES, son usage des mathématiques dans la vie professionnelle et son attitude ou ses attentes vis-à-vis des mathématiques). Dans ce dernier modèle, seul le niveau d'anxiété des mathématiques de l'enfant permettait d'expliquer en partie la fréquence rapportée de comportements mathématiques explicites présents de niveau avancé ($\beta=-0.35$, $p=.013$).

En conclusion, nos résultats montrent qu'un environnement dans lequel des activités mathématiques sont (ou ont été par le passé) fréquentes reste associé à de meilleures compétences en mathématiques chez les enfants d'âge scolaire. Cependant, les activités les plus bénéfiques sont celles qui peuvent être considérées comme relativement « avancés ». Ainsi nos résultats suggèrent que le lien entre l'environnement d'apprentissage mathématique familial n'est pas spécifique à la période préscolaire mais s'observe également durant la période de l'école primaire.

Mots-clés

Environnement familial, compétences mathématiques, école élémentaire.

Références bibliographiques

- Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. John Wiley & Sons Ltd.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x>
- Dowker, A. (2008). Individual differences in numerical abilities in preschoolers. *Developmental Science*, 11(5), 650-654. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00713.x>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort. *Economica*, 70(277), 73-97. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.t01-1-00272>
- Gauvain, M. (2001). *The Social Context of Cognitive Development*. Guilford Press.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Larson, S. L., Krieg, D. B., & Shaligram, C. (2000). Mathematics, Vocabulary, and Reading Development in Chinese American and European American Children over the Primary School Years. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 745-760.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: a longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1), 153-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00862.x>
- Kleemans, T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2013). Relations between Home Numeracy Experiences and Basic Calculation Skills of Children with and without Specific Language Impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 415-423. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.10.004>
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher « math talk. » *Developmental Psychology*, 42(1), 59-69. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.59>
- Lefevre, J.-A., Clarke, T., & Stringer, A. P. (2002). Influences of Language and Parental Involvement on the Development of Counting Skills: Comparisons of French- and English-Speaking Canadian Children. *Early Child Development and Care*, 172(3), 283-300.
- LeFevre, J.-A., Polyzoi, E., Skwarchuk, S.-L., Fast, L., & Sowinski, C. (2010). Do Home Numeracy and Literacy Practices of Greek and Canadian Parents Predict the Numeracy Skills of Kindergarten Children? *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 55-70.
- LeFevre, 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*. Consulté à l'adresse <https://pubpeer.com/publications/DC1A0806A2EEA7DE447E3479CFC2C5>
- Locuniak, M. N., & Jordan, N. C. (2008). Using kindergarten number sense to predict calculation fluency in second grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 451-459. <https://doi.org/10.1177/0022219408321126>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition - ScienceDirect. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703.

- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. B., & Malin, A. (2008). The early years. Preschool influences on mathematics achievement. *Science (New York, N.Y.)*, 321(5893), 1161-1162. <https://doi.org/10.1126/science.1158808>
- Mullis, I. V. ., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2015). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. TIMSS.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: the importance of the home numeracy environment for preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 327-345. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0201-6>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (OECD Publishing). Consulté à l'adresse http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-february-2014_9789264208780-en
- Pan, Y., Gauvain, M., Liu, Z., & Cheng, L. (2006). American and Chinese parental involvement in young children's mathematics learning. *Cognitive Development*, 21(1), 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.001>
- Parsons, S., & Bynner, J. (2005). *Does Numeracy Matter More*.
- Ramani, G. B., Rowe, M. L., Eason, S. H., & Leech., K. A. (2015). Math Talk During Informal Learning Activities in Head Start Families. *Cognitive Development*, 35, 15-33.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context* (Reprint edition). New York: Oxford University Press.
- Saxe, G. B., Guberman, S. R., Gearhart, M., Gelman, R., Massey, C. M., & Rogoff, B. (1987). Social Processes in Early Number Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 52(2), i-162. <https://doi.org/10.2307/1166071>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). Enhancing Young Children's Mathematical Knowledge through a Pre-Kindergarten Mathematics Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.002>
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., & Valloton, C. (2017). Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills. *Applied Developmental Science*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1345634>
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.
- Tudge, J. R. H., & Doucet, F. (2004). Early mathematical experiences: Observing young black and white children's everyday activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 21-39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.007>
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Communication 196.3 : La mesure des représentations et des pratiques parentales et leur mise en relation avec le développement des premières compétences numériques auprès d'élèves luxembourgeois du préscolaire

Poncelet Débora, debora.poncelet@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché de Luxembourg
Tinnes-Vigne Mélanie, melanie.tinnes-vigne@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché de Luxembourg
Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché de Luxembourg

Introduction

On sait encore peu de choses sur les croyances des parents au sujet des mathématiques, des expériences vécues en contexte familial en lien avec les premières compétences en numération et sur la façon dont les parents abordent ces premiers apprentissages mathématiques avec les enfants du préscolaire (e.g. Cannon et Ginsburg, 2008). Si la littérature de recherche a mis en évidence l'influence de l'environnement familial des enfants du préscolaire sur le développement de leurs futures compétences mathématiques au primaire et encore au secondaire (e.g. LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar et Bisanz, 2009), peu de choses sont dites sur les mécanismes par lesquels les jeunes enfants développent ces habiletés et connaissances et les interactions possibles entre le contexte scolaire et le contexte familial (e.g. Missall, Hojnoski, Caskie & Repasky, 2015).

Méthodologie

Cette communication s'inscrit dans le projet de recherche *MathPlay* qui vise à développer les premières compétences numériques (comptage, capacité de conservation et comparaison des grandeurs, addition, composition et décomposition) d'enfants du préscolaire (âgés de 4 à 5 ans) au travers d'une intervention basée sur des jeux mathématiques interculturels tant en contexte scolaire qu'en contexte familial.

Cette étude a été menée en parallèle au Grand-Duché de Luxembourg, en Fédération Wallonie-Bruxelles, en France et en Suisse. Parce qu'il a été possible de recueillir davantage de données parentales au Luxembourg, la présente communication se focalise sur un sous-échantillon de 135 élèves à propos desquelles nous disposons de données parentales en début et en fin d'expérimentation.

Le plan quasi expérimental de l'étude comprenait un groupe expérimental (GE) incluant deux conditions de traitement (GE1 - jeux à l'école et GE2 - jeux à l'école et à la maison) et un groupe contrôle (GC). Au cours l'année scolaire 2017-2018, une intervention de 8 semaines a été mise en œuvre par les enseignants eux-mêmes au sein de onze classes au Luxembourg. L'impact sur le développement des compétences mathématiques des enfants a été mesuré, en passation individuelle, via un test de 34 tâches mathématiques à trois moments distincts de l'année scolaire : avant le début de l'intervention, directement après l'intervention et de façon différée (environ 8 semaines après l'intervention). Dans le GE2, les huit jeux mis en place dans les classes (un jeu différent par semaine) ont également été proposés aux parents afin qu'ils puissent jouer avec leur enfant à domicile.

L'objectif de cette communication est double : 1) décrire comment nous avons cherché à mieux observer, mesurer et comprendre ce qui se passe au niveau des premiers apprentissages mathématiques en contexte familial, 2) apporter des éléments de compréhension des progrès observés au niveau du GE2 au départ des données issues du questionnaire.

Résultats

La mesure de l'environnement familial

Trois outils de recueils de mesure ont été développés pour apporter des éléments de compréhension de ce qui était mis concrètement en œuvre par les parents du groupe expérimental 2 en lien avec le développement des premières compétences numériques. Ces trois outils sont : un questionnaire, un carnet de liaison école-famille et une interview finale.

Le questionnaire a été proposé en prétest comme en posttest. Deux volets principaux structurent ce questionnaire : 1) le développement des premières compétences numériques ainsi que 2) les relations école-famille et l'engagement parental.

Le carnet de liaison poursuit un double objectif. Le premier objectif est de favoriser une communication bidirectionnelle entre les parents et l'enseignant durant les 8 semaines de l'intervention afin de maximiser les échanges sur l'activité commune à l'école et à la maison : les jeux mathématiques. Le second objectif vise à collecter des données de recherche auprès des familles sur la façon dont les moments de jeux se sont déroulés à la maison.

L'interview finale s'est faite, par téléphone, au terme de l'intervention auprès de parents volontaires.

Eclairage des progrès observés au niveau du GE2 à la lumière des données issues du questionnaire parental

Phase préalable : présentation des effets de l'intervention sur le développement des premières compétences numériques selon le groupe expérimental d'appartenance

Pour dégager l'effet de l'intervention à court terme (soit à l'issue des huit semaines de jeux) et à moyen terme (soit environ deux mois après la fin de l'intervention), des ANOVAs à mesures répétées ont été menées sur les résultats observés au prétest, au posttest 1 et au posttest 2 en fonction de l'appartenance au groupe contrôle (GC), au groupe expérimental proposant uniquement les jeux en classe (GE1) et au groupe expérimental proposant les jeux en classe et en famille (GE2). La compétence des élèves aux trois temps a été estimée à partir d'un modèle IRT (*Item Response Theory*) à deux paramètres (difficulté et discrimination) calculé à l'aide du logiciel Conquest. Ce type de modélisation probabiliste permet de placer les 34 items du test (*alpha de Cronbach de 0.92*) ainsi que les élèves testés sur un axe commun de difficulté/discrimination pour les uns et de compétence pour les autres.

Les résultats relatifs à l'échantillon luxembourgeois (N=140) montrent des effets statistiquement significatifs pour la comparaison prétest-posttest 1 entre GE1 et GC ($F=5,157$, $p=0,026$) et pour la comparaison prétest-posttest 1 entre GE2 et GC ($F=5,453$, $p=0,021$). L'ampleur de ces effets, estimée au départ du d_{Morris} , est de 0,26 en faveur de GE1 et de 0,24 en faveur de GE2, toujours en comparaison des élèves du GC. Dit autrement, les moyennes de GE1 et GE2 sont plus élevées d'environ un quart d'écart-type par rapport à la moyenne observée dans le groupe contrôle. La différence observée pour la comparaison prétest-

posttest 1 entre GE1 et GE2 n'est quant à elle pas statistiquement significative ($F=0,029$, $p=0,865$).

Lorsque le posttest 2 est intégré à l'ANOVA à mesures répétées, la différence observée entre GE1 et GC n'est plus statistiquement significative ($F=2,556$, $p=0,084$) tandis que celle constatée entre GE2 et GC demeure ($F=3,996$, $p=0,021$). Il apparaît à l'analyse que dans le premier cas, les élèves du GC ont en moyenne progressé davantage que les élèves du GE1 entre le posttest1 et le posttest 2, alors que les élèves du GE2 ont continué à progresser en moyenne davantage que les élèves du GC durant cette même période.

Ces résultats sont intéressants à plus d'un titre. Ils mettent tout d'abord en lumière que l'usage de jeux mathématiques en classe produit des effets positifs et statistiquement significatifs à court terme (GE1 et GE2). Ils invitent ensuite à conclure à l'absence de plus-value de la dimension familiale de l'intervention (GE2) à court terme. Cependant, deux mois après la fin de l'intervention, on constate que d'un côté, les écarts se réduisent entre GE1 et GC et, de l'autre côté, qu'ils continuent à se creuser entre GE2 et GC.

Question de recherche 1 : Quelles dimensions du contexte familial entrent dans l'explication du score au test : avant (prétest) et après (posttest) l'intervention ?

Nous avons cherché à expliquer le score global au prétest et au posttest au départ des variables familiales (moyenne des sources disponibles). Pour ce faire, nous avons eu recours à des régressions multiples hiérarchiques.

Pour le score au prétest, nous avons introduit, au bloc 1, les variables exogènes (niveau scolaire, âge, sexe et langue parlée à la maison) et au bloc 2, les variables du bloc 1 auxquelles on a ajouté les variables familiales observées au prétest via le questionnaire à savoir, le rapport des parents par rapport aux mathématiques, les pratiques de numératie formelles et informelles, les pratiques de littératie formelles et informelles, les pratiques éducatives générales, l'engagement parental à l'école, la confiance des parents envers l'école et les enseignants, la fréquence des échanges E-F, le rôle parental de base, le rôle parental en lien avec des activités d'apprentissage supplémentaires à domicile, le sentiment de compétence parental par rapport à l'engagement de base et le sentiment de compétence parental par rapport aux activités d'apprentissage complémentaires à domicile. Quatre variables ressortent significativement de l'analyse ($R^2 = 31,7\%$) : 1) **l'âge** ($B = .268$ - $p = .021$), **les pratiques de littératie formelle** ($B = .307$ - $p = .025$) ; 3), **les pratiques générales à domicile** ($B = -.424$ - $p = .0004$), **la fréquence des échanges école-famille** ($B = -.373$ - $p = .000$) et 4) et **le rôle parental de base** ($B = .267$ - $p = .027$). davantage dans l'éducation scolaire de leur enfant en cherchant davantage à échanger avec l'école et l'enseignant de leur enfant.

Pour le score posttest, nous avons introduit, au bloc 1, les variables exogènes (niveau scolaire, âge, sexe et langue parlée à la maison) ; au bloc 2, les variables du bloc 1 auxquelles on a adjoint les variables familiales observées au posttest via le questionnaire (idem qu'au prétest), au bloc 3, la variable relative à l'appartenance au groupe expérimental est ajoutée aux variables des autres bloc et enfin, au bloc 4, apparaissent les résultats au prétest en plus des variables des trois blocs précédents. Quatre variables ressortent significativement de l'analyse ($R^2 = 77\%$) : 1) **le score global au prétest** ($B = 0.979$ - $p = .000$) ; 2) **les pratiques de numératie formelle** ($B = .189$ - $p = .054$ (tendance)) ; 3) **les pratiques de numératie informelle** ($B = -.165$ - $p = .060$ (tendance)) et 4) **l'engagement parental à l'école** ($B = .127$ - $p = .056$ (tendance)).

Question de recherche 2 : L'intervention a-t-elle eu un impact significatif sur les dimensions du contexte familial à l'étude ?

Pour tester cette question de recherche, nous avons utilisé le test des échantillons appariés afin de mettre en évidence une possible différence statistique entre les deux temps d'observation (prétest vs posttest), ce qui tendrait à prouver l'influence significative de l'intervention sur les variables familiales observées à travers le questionnaire.

Des différences significatives sont observées pour trois variables distinctes : 1) **les pratiques de littératie informelle** (différence de .1491 ; $p = 0.001$; 2) **la confiance des parents envers l'école et les enseignants** (différence de -.3694 ; $p = 0.008$ et 3) **le sentiment de compétence des parents par rapport aux activités d'apprentissage complémentaires à l'école** (.0202, $p = 0.032$).

Conclusions

Nous pouvons tirer des conclusions en lien avec trois aspects distincts de la recherche.

1) L'appartenance au groupe expérimental et les progrès des élèves

Des constats encourageants sont à tirer en ce qui concerne l'intégration des familles dans de tels designs expérimentaux. Nous observons en effet que les enfants du GE2 obtiennent significativement de meilleurs résultats au posttest immédiat et différée que les enfants du groupe contrôle.

2) Les pratiques familiales et l'explication des scores au test

Nous relevons peu de résultats significatifs mais des constats encourageants en relation avec les échanges école-famille et l'engagement parental.

3) L'effet de l'intervention sur les variables familiales

Les résultats relevés au niveau de l'effet de l'intervention sur les variables familiales interrogent notre posture de chercheur vers davantage de soutien et d'accompagnement des parents comme des enseignants dans la mise en place d'échanges constructifs autour de l'intervention (développement des premières compétences numériques à travers une approche basée sur les jeux) visant le rapprochement de l'école et de la famille. Il ressort des analyses que l'intervention portant sur un rapprochement de l'école et de la famille via l'implémentation d'une approche basée sur les jeux dans les deux contextes éducatifs a eu des effets positifs sur le degré de confiance que les parents ont à l'égard de l'école et des enseignants mais des effets plus mitigés notamment sur le sentiment de compétence des parents à proposer à la maison des activités mathématiques.

Bibliographie

- Cannon, J. & Ginsburg, H. P. (2008). "Doing the Math": Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early education and development*, 19(2), 238–260.
- LeFevre, 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), 55-66.
- Missall, K., Hojnoski, R. L., Caskie, G. I. L. & Repasky, P. (2015). Home numeracy environments of preschoolers: Examining relations among mathematical activities, parent mathematical beliefs, and early mathematical skills. *Early Education and Development*, 26, 356–376.

Communication 202 : Evaluation de la méthode d'évaluation des apprentissages de la thermodynamique chimique en première année universitaire

Tamani Soumia, soumatamani@yahoo.fr, Faculté des Sciences et Techniques Settat, Université Hassan 1, Maroc

Radid Mohamed, m.radid@gmail.com, Faculté des Sciences Ben M'sik, Université Hassan II, Casablanca, Maroc

Talbi Mohammed, talbi.ordipu@gmail.com, Faculté des Sciences Ben M'sik, Université Hassan II, Casablanca, Maroc

Plusieurs publications ont discuté le problème de maîtrise des concepts de la thermodynamique chimique par les étudiants (La chaleur et la température (Sozbilir, 2003b), L'équilibre chimique (Van Driel et Graber, 2002), L'énergie chimique (Goedhart et Kaper, 2002); L'entropie (Sozbilir, 2003a)...), d'autres travaux de recherches ont montré le rôle important de l'évaluation des apprentissages comme étant un processus qui aide à l'apprentissage et qui l'oriente, cependant les pratiques d'évaluation ne sont pas prises en considération comme une cause de ce problème.

L'évaluation des enseignements permet de déterminer si l'enseignement a atteint les objectifs qui lui ont été assignés, c'est une tâche très importante pour garder l'efficacité et la qualité du système éducatif.

Ainsi on s'est intéressé à l'examen des pratiques enseignantes concernant l'évaluation des apprentissages du cours de la thermodynamique chimique (Semestre 2 : S2, Sciences de la Matière Chimie : SMC) afin de chercher le rapport entre ces pratiques d'évaluation et les difficultés d'apprentissage des concepts de la thermodynamique chimique chez les étudiants. Pour ce faire, nous avons réalisé un entretien personnel avec la majorité (9 enseignants) des enseignants du cours et des TD de la thermodynamique chimique (la première année universitaire de la filière SMC, faculté des sciences Ben M'Sik), un autre questionnaire a été destiné à leurs étudiants (137 étudiants) 20% de l'effectif officiel des étudiants de la première année universitaire filière SMC),

Ce guide d'entretien est composé de questions fermées sauf une qui est ouverte, il a été élaboré à partir des items de l'enquête de Blais et al (1997) qui visent à caractériser les pratiques d'évaluation de l'apprentissage universitaire en l'occurrence; l'Université de Montréal. À ces items de l'enquête nous avons apporté des modifications et des améliorations pour la rendre compatible avec le contexte universitaire Marocain.

Ses items sont subdivisés en cinq catégories :

- Pratiques d'évaluation;
- Type de tâches d'évaluation;
- Communication professeur/ étudiant;
- Formation des enseignants;
- Implication du corps professoral dans l'amélioration de l'évaluation des apprentissages.

- Concernant le questionnaire, Il a pour objectif d'examiner les pratiques d'évaluation des apprentissages du point de vue estudiantins vis-à-vis du cours de la thermodynamique chimique en première année universitaire, filière SMC.

Les items de ce questionnaire peuvent être divisés en deux catégories :

- Communication étudiant / professeur ;
- Les pratiques de l'évaluation.

La méthode d'analyse utilisée est le SPSS 20

Cette étude nous a montré l'existence de plusieurs défaillances au niveau des pratiques d'évaluation des apprentissages du cours de la thermodynamique chimique (S2, SMC) et qui sont :

Les objectifs du cours ne sont pas bien définis et surtout pas bien formalisés dans le descriptif de la filière ce qui met en cause la validité de l'évaluation.

L'évaluation des prérequis chez l'étudiant est rare ; la mise à niveau des étudiants est presque absente et les prérequis sont mal définis dans le descriptif de la filière.

Les outils utilisés pour l'évaluation des apprentissages ne sont pas diversifiés (la prédominance des exercices)

En absence d'un référentiel des contrôles et des examens, on note que les contrôles et les examens ne traitent pas toutes les parties du cours, les enseignants ne partagent pas toujours la même vision lors de la réalisation des contrôles, l'évaluation des sujets de contrôles et des examens est rare.

Le nombre moyen de contrôles continus réalisés par semestre est un seul contrôle, ce qui n'est pas conforme avec ce qui est prescrit dans le descriptif de la filière alors que pour la bonne moitié des étudiants, un seul contrôle par semestre ne leur suffit pas du tout.

Les pratiques d'évaluation de la thermochimie ne semblent pas en mesure de faire acquérir aux étudiants certaines compétences qui sont pourtant au cœur même des finalités de l'enseignement universitaire, comme l'autonomie, l'esprit d'initiative, la responsabilité et l'esprit critique.

Les enseignants ne donnent pas d'importance aux erreurs soulevées dans les copies des épreuves des étudiants alors que ces erreurs que celles-ci permettent de connaître les difficultés rencontrées par les étudiants, en conséquence les étudiants ne reçoivent pas une information en retour, un avis, des conseils, ce qui fait perdre la valeur des contrôles continus et met en question la nécessité de mettre en place un système d'évaluation formative.

L'analyse des notes se fait souvent par le responsable de module et celui de la filière, donc l'évaluation se fait principalement à des fins administratives qu'à des fins pédagogiques.

En se basant sur les recommandations des enseignants ainsi que notre expérience professionnelle, des axes d'amélioration seraient possibles et permettraient de résoudre progressivement cette problématique pour un enseignement-apprentissage plus efficace et plus performant de ces concepts.

Définir les objectifs du cours de la thermodynamique chimique, les formaliser dans le descriptif de la filière SMPC, les communiquer à tous les enseignants intervenants et les étudiants et orienter l'évaluation des apprentissages selon ces objectifs.

Définir les prérequis propres à chaque chapitre du cours, les formaliser dans le descriptif de filière, les communiquer à tous les enseignants intervenants et les étudiants, les évaluer avant le début du cours, intervenir si besoin il y a.

Elaborer un référentiel des contrôles et des examens pour cette matière ainsi que pour d'autres, le respecter et le communiquer à tous les enseignants et les étudiants;

Elaborer une grille d'évaluation des sujets de contrôles et des examens.

Revoir la proposition d'élimination des contrôles continus pour les S1 et S2 vu l'importance prouvée lors de leur application.

Diversifier les outils d'évaluation :

Intégrer des QCM, Phrase à compléter, Vrai/ Faux, QROC pour dépasser les difficultés de la langue française chez l'étudiant et faciliter en même temps la correction des épreuves.

Intégrer des situations problèmes et des études de cas.

Programmer des TP et les évaluer pratiquement.

Organiser des sorties à l'industrie, des cours sur le terrain et poser des questions dans des situations réelles.

Changer le système des épreuves, ainsi remplacer les épreuves classiques par d'autres plus objectives évaluant non seulement la mémorisation et la compréhension mais aussi la capacité d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes réels et de la prise de décision (la taxonomie de bloom) ainsi il serait utile d'introduire un quota de questions qualitatives sur le sens des concepts et des phénomènes. Ceci est en accord avec des propositions de même nature faites pour l'étude de la stoechiométrie ou des lois des gaz à l'arrivée à l'Université (Sawrey, 1990) (Modification du contrat didactique).

De même pour les TD, on propose de choisir des exercices qui tiennent compte de ces capacités qui doivent être construites au cours du processus d'apprentissage (le cours, les TD et les TP) et finalement être évaluées dans les contrôles et l'examen final; d'ailleurs ces capacités doivent être définies et formalisées dans le descriptif de filière SMPC et le référentiel des contrôles et des examens.

Donner plus d'importance à l'analyse, la synthèse et l'interprétation des notes des étudiants, et ne plus attribuer cette tâche uniquement au responsable de module et celui de filière pour permettre à l'enseignant d'intervenir efficacement suivant les résultats soulevés de ces aspects.

Néanmoins, ceux-ci ne peuvent être conçus qu'en présence d'un staff d'enseignants de cours, des TD et des TP bien formé en concepts de la thermodynamique chimique, en pédagogie universitaire et en docimologie

Mots-clés

Concepts de la thermodynamique chimique, évaluation des enseignements, évaluation des apprentissages.

Références bibliographiques

- Charlin, B., Bordage G., et Van der Vleuten C., (2003). L'évaluation du raisonnement clinique. *Pédagogie Médicale*, 2003, 4, pp. 42-45.
- Goedhart, M.J. et Kaper, W. (2002). From chemical energetics to chemical thermodynamics. In J.K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D.F. Treagust, & J.Van Driel (Eds), *Chemical education: Towards research-based practice* (pp.339-362). Dordrecht: Kluwer.
- Sozibilir, M., Pinarbasi T. et Canpolat N. (2010). Prospective chemistry teachers' conceptions of chemical thermodynamics and kinetics, *Eur. J. Math. Sci. Technol. Educ.*, 6(2), pp.111–120.
- Sozibilir, M. (2003a). What students' understand from entropy? A review of selected literature. *Journal of Baltic Science Education*, 2(1), pp. 21-27.

- Sozibilir, M. (2003b). A review of selected literature on students' misconceptions of heat and temperature. *Boğaziçi University Journal of Education*, 20(1), pp. 25-41.
- Tamani, S., El Jamali, S., Dihaj, N. et Radid, M (2015). Chemical Thermodynamic Concept Mastering By Chemistry Students, 2015, 197, pp 281 – 285.
- Van Driel, J.H. et Gräber, W. (2002). The teaching and learning of chemical equilibrium. In J.K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D.F. Treagust, & J. Van Driel (Eds), *Chemical education: Towards research-based practice*, pp.271- 292. Dordrecht Kluwer.

Communication 216 : De la conception d'une épreuve certificative en mathématique à la remise des résultats aux élèves. Premiers résultats de la thèse du doctorat.

Salvisberg Miriam, miriam.salvisberg@supsi.ch, SUPSI/DFA/CIRSE, Suisse

La thèse se positionne dans le débat général de l'évaluation considérée comme source des tensions et/ou synergies à l'échelle individuelle. En particulier, nous allons étudier l'activité évaluative de l'enseignant, liée à une épreuve écrite en mathématique à visée certificative. Cette activité se développe en plusieurs phases: la conception de l'épreuve, la passation, la correction et la remise des résultats de l'épreuve aux élèves.

Nous concevons l'évaluation comme une activité située qui s'insère et est marquée par un contexte (Gallego, Cole & LCHC, 2001), comme une action finalisée (De Ketele, 2006) ayant une fonction principale et constituée d'un ensemble de traits invariants (Mottier Lopez, 2017): définition de l'objet à évaluer, récolte d'informations en rapport avec l'apprentissage évalué, interprétation des informations recueillies et prise de décision et communication d'appréciations à autrui.

Nous concevons également l'évaluation comme activité avec des fondements qui l'orientent, notamment des théories spontanées, qui sont désignées également sous d'autres vocables, comme « croyances en acte », « connaissances en acte » (Vergnaud, 2001) ou « savoir d'action », « savoir d'expérience » (Barbier, 1996). Ces éléments de théorie « orientent les raisonnements tenus en cour d'action en permettant de générer des inférences en situation. Celles-ci permettent le diagnostic d'une situation donnée, le choix d'actions adaptées et l'anticipation des conséquences, éléments caractéristiques de l'activité experte selon les travaux en psychologie de l'expertise. (Chi, Glaser & Farr, 1988, cités par Tourmen & Droyer, 2013, p. 31) »

L'un des buts de la thèse est de mieux comprendre comment les phases stratégiques dynamiques de cette activité évaluative se construisent et se relient. D'une part, nous cherchons de décrire les actions de l'enseignant et d'autre part de détecter les « connaissances en acte », les raisonnements, les valeurs et les préoccupations sur lesquels l'enseignant se fonde pour prendre des décisions.

Une hypothèse de travail est que les « connaissances en acte », les raisonnements et les préoccupations, peuvent être pris plus ou moins en compte par l'enseignant, selon les phases, et peuvent être en synergie ou en tension et produire chez l'enseignant des incertitudes et/ou des compromis ou d'autres phénomènes.

Pour récolter les données auprès de quatre enseignants de l'école primaire et quatre enseignants de l'école secondaire dans le Canton du Tessin, nous avons mis en place un dispositif qui articule différentes méthodes choisies selon la nature et les contraintes des phases de cette activité évaluative. Ce dispositif nous permet de déceler les actions matérielles et mentales de l'enseignant, en faisant également émerger des actions souvent implicites.

Dispositif méthodologique pour la récolte des données

Phases de l'activité évaluative	Instruments/méthodes
Conception de l'épreuve écrite	Un entretien de remise en situation (Theureau, 2006), avant de donner l'épreuve aux élèves
Passation de l'épreuve	Une observation en classe avec des prises de notes
Correction de l'épreuve de trois élèves	Un entretien avec la méthode Think Aloud (Charters, 2003)
Remise des résultats de l'épreuve aux élèves	Une observation en classe avec des prises de notes
Passation de l'épreuve et remise des résultats de l'épreuve aux élèves	Un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006) sur les deux observations
Valider les phases et poser d'autres questions de clarification.	Un entretien semi structuré

La première phase de l'analyse, de tous les entretiens d'un enseignant, nous a permis d'identifier les actions de cet enseignant. Dans la première partie de la communication, nous avons décrit toutes les actions de l'enseignant. Par exemple, avant la passation de l'épreuve, cet enseignant, donne la date de l'épreuve aux élèves, prépare les élèves (en leur demandant d'écrire les savoirs et les savoirs faire qu'il faut mobiliser dans l'épreuve), pense au contenu de l'épreuve, cherche les exercices à mettre dans l'épreuve, résout et modifie les exercices pour vérifier si les exercices vont bien avec le niveau des élèves, examine, contrôle l'épreuve et commence à se faire une idée des points à mettre aux exercices.

Dans la deuxième partie, nous nous sommes focalisés sur comment l'enseignant mets les points aux exercices, en commençant à identifier les éléments qui orientent cette activité de l'enseignant. On a observé que l'enseignant a manipulé les points, l'échelle et le seuil de la suffisance pendant plusieurs phases : la construction de l'épreuve, le moment de la passation de l'épreuve et avant de corriger toutes les épreuves. Nous avons pu identifier un raisonnement de l'enseignant sur cette activité: « je donne plus des points à un exercice difficile mais seulement si le 60% des élèves réussissent, donc avant de corriger toutes les épreuves, je regarde quelque épreuve et si plus de la moitié n'a pas fait l'exercice, je baisse les points. » En effet, l'enseignant pendant la passation de l'épreuve et avant de corriger toutes les épreuves a vu que les élèves ont eu des difficultés dans un exercice et il a modifié en abaissant un peu les points à cet exercice.

La deuxième phase de l'analyse des données permettra de repérer les « concepts en actes » et les éléments théoriques de l'évaluation : opérations dynamiques, évaluation située, évaluation finalisée.

Mots-clés

Evaluation en classe, Analyse de l'activité, Evaluation sommative/certificative

Références bibliographiques

- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research : An introduction to think-aloud methods. *Broks Education*, 12, 68-82.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*. 29 (1), 99-118.
- Gallego, M.A., Cole, M. & The laboratory of comparative human cognition. (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Fourth edition, pp. 951-997). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Mottier Lopez, L. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In : P.Detroz, M. Crahay & A. Fagnant. *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles : de Boeck, 2017. P. 169-192.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Tourmen, C. & Droyer, N. (2013). Dialogues entre théories spontanées et théories académiques de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36, (3), 25-49.
- Vergnaud, G. (2001). Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance. In J. portugais (Ed.), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation*. Actes du Colloque GDM, Montréal, Canada

Symposium 235 : Contextes et évaluations : quelles interactions ?

Issaieva Elisabeth, elisabeth.issaieva@espe-guadeloupe.fr, CRREF & ESPE de Guadeloupe, Université des Antilles, Guadeloupe, France

Mottier Lopez Lucie, Lucie.Mottier@unige.ch, EReD, FPSE, Université de Genève, Genève, Suisse

Dans la recherche en évaluation, il est largement admis que toute pratique évaluative est située dans un contexte donné et qu'il est essentiel d'en tenir compte lorsque l'on envisage l'étude de l'évaluation comme objet de recherche, outil méthodologique ou pratique pédagogique (De Ketele, 1993, 2006 ; Figari et Achouche, 2001 ; Mottier Lopez, 2009). Si la prise en compte du contexte est reconnue comme importante par la communauté scientifique, la définition proposée du contexte n'est pas toujours claire et sa conception est loin d'être unique et partagée. De manière générale, on peut différencier au moins deux conceptions, plus exactement deux modèles du contexte dans le domaine de l'évaluation : le modèle hiérarchique et le modèle interactionniste. Le modèle hiérarchique, proposé par De Ketele (2006), est compris comme une pluralité de contextes pouvant être situés sur trois niveaux (micro-contextuel, méso-contextuel et macro-contextuel). Dans ce modèle hiérarchique, les niveaux contextuels sont envisagés comme s'emboîtant les uns dans les autres. Les relations entre eux sont souvent peu conceptualisées et opérationnalisées ou alors dans un mouvement plutôt descendant, le macro-contextuel sur le méso ou micro-contextuel. Par exemple, il est examiné dans quelle mesure les résultats des épreuves externes standardisées infléchissent les pratiques évaluatives en classe (e.g., Mons et Pons, 2013 ; Yerly, 2014) ou encore quelles sont les perceptions des enseignants à la lumière des contextes culturels et politiques évaluatives (e.g., Brown, Lake et Matters, 2009 ; Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise et Crahay, 2015). Peu de travaux existent par contre sur l'influence inverse, à savoir des pratiques évaluatives en classe sur les décisions prises au niveau des établissements (niveau méso) et/ou sur la régulation du système éducatif ou de formation (niveau macro), peut-être parce que la conception dominante reste un pilotage par le haut.

Le modèle interactionniste vise à dépasser cette conception hiérarchique entre les niveaux de contexte. Gallego, Cole et *the Laboratory of comparative human cognition* (2001) incitent par exemple à concevoir les différents contextes comme constitutifs d'un processus dynamique d'influences réciproques. Comme le précise Mottier Lopez (2008, p. 286) « *une microculture de classe se constituerait en interaction avec d'autres cultures plus larges et contribuerait, elle aussi, à construire et à assurer la pérennité de ces cultures* ». Pour ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves, des travaux empiriques adoptant cette perspective interactionniste sont encore isolés, mais semblent prometteurs. Ainsi, dans une analyse de l'élaboration d'un dispositif d'évaluation par les formateurs, dans un institut de formation, Mottier Lopez et Van Nieuwenhoven (2009) mettent en évidence que le contexte institutionnel (niveau méso) n'est pas imposé d'en haut (mouvement top-down). Celui-ci s'élabore en interaction et réajustement avec le niveau micro-contextuel, au travers notamment, des modalités de concertation entre formateurs, et ceci sur la base de leurs expériences en situation avec les étudiants. Dans une autre recherche, Mottier Lopez (2013) examine la façon dont des enseignants négocient des cultures d'évaluation dans des dispositifs de modération sociale, prenant en considération à la fois des référents institués et standardisés et des référents informels ancrés dans des savoirs d'expérience.

Les cinq communications proposées dans ce symposium poursuivent l'analyse de l'évaluation à la lumière des contextes et de leurs interactions, dans diverses disciplines ou ordres d'enseignement et de formation. La communication 1 modélise l'activité évaluative (en production écrite) à l'école primaire comme une relation dialectique entre des multiréférentiels actualisés en classe. La communication 2, montre comment trois éléments contextuels influencent la conscience évaluative des élèves dans les disciplines scientifiques au collège. La communication 3 poursuit avec l'analyse de l'interaction entre les pratiques évaluatives et l'autorégulation des élèves au lycée. Dans la contribution 4, c'est l'importance du niveau méso-contextuel qui est mise en évidence pour rendre possible les synergies entre évaluation interne et externe et dans la dernière, c'est l'enjeu de l'évaluation formative dans la formation initiale des enseignants qui est dévoilé en termes de réseaux et d'influences réciproques.

Mots-clés

Contexte, évaluation, interaction

Références bibliographiques

- Brown, G. T. L., Lake, R. et Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61-75.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- Figari, G. et Achouche, M. (dir.) (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Gallego, M. A., Cole, M. et the Laboratory of comparative human cognition. (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching. Fourth edition* (p. 951-997). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Issaieva, E., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C. et 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 et P-F. Coen (dir.), *Evaluation et auto-évaluation : quels espaces de formation ?* (p. 73-98). Bruxelles : De Boeck.
- Mons, N. et Pons, X. (2013). Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008). *Revue Française de Pédagogie*, 182, 9-18.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 7-25). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2013). Pour une culture partagée de l'évaluation. Du retour à des pratiques d'évaluation traditionnelles vers la construction d'un nouveau rapport entre la recherche, le terrain et le politique. *Revue Education Canada*. <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/pour-une-culture-partagée-de-l'évaluation>
- Mottier Lopez et Van Nieuwenhoven, C. (2009). Co-élaboration d'une pratique d'évaluation entre formateurs: quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique ? Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 181-199). Bruxelles : De Boeck.
- Yerly, 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 en Sciences de l'éducation, Université de Fribourg, Fribourg.

Communication 235.1 : L'enquête formative comme modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignant·e·s lors de séances de production écrite au CP

Dechamboux Lionel, lionel.dechamboux@unige.ch, Université de Genève, Genève, Suisse

Problématisation, cadre conceptuel et question de recherche :

La production écrite à l'école primaire est une tâche complexe tant pour les élèves que pour les enseignant·e·s (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011) mais dont l'intérêt est grand pour l'apprentissage de l'écriture en tant que tel mais également pour l'apprentissage de la lecture (Aeby Daghé & Dolz, 2007). Un rapport¹⁵ rendu le 11 avril 2018 par le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), en France, nous alerte pourtant sur la difficulté croissante des élèves à écrire et sur cette tâche de moins en moins pratiquée en classe. Cet avertissement rend urgent une meilleure compréhension de ce qui se joue pendant ces tâches scolaires.

Notre entrée se situe résolument dans le champ de l'évaluation des apprentissages scolaires et dans le paradigme de l'évaluation située (Mottier Lopez, 2008) qui met en relation de manière indissociable l'acte d'évaluation et le contexte de sa production pouvant d'ailleurs convoquer d'autres contextes, plus distants mais en relation (e.g., Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Notre attention s'est portée, lors d'une recherche doctorale, sur les interactions entre des enseignant·e·s et leurs élèves, pendant des tâches de production écrite. Ces interactions ont été considérées comme relevant de l'évaluation formative informelle (Mottier Lopez, 2015). Il s'agissait pour nous de comprendre plus précisément l'activité évaluative (Figari & Achouche, 2001) des enseignant·e·s pendant ces interactions. Postulant la radicale singularité de leur point de vue, le rôle déterminant de l'environnement sur leur activité évaluative au moment où elle se déploie, nous nous sommes inspiré du cours d'action, pour ancrer notre recherche dans l'enaction (Theureau, 2006), et des réflexions de Dewey sur la valuation (2011), pour construire une unité conceptuelle du même nom.

L'activité évaluative des enseignant·e·s est dès lors conçue comme un cours de valuations mettant en rapport à chaque instant, entre autres, un référé (« Il désigne la partie de la réalité choisie », Figari, 1994, p. 44) et un système de référents (« ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté », Barbier, 1985, p. 294), le multiréférentiel. Cette dernière catégorie doit sa dénomination au concept de multiréférentialité (Mottier Lopez, 2007) dont elle représente l'état d'instant en instant, ce qui nous permet de poser la question de recherche suivante en lien avec la thématique de ce symposium :

En quoi la connaissance du multiréférentiel d'un·e enseignant·e lors de séances de production écrite éclaire la relation entre contexte(s) et activité évaluative ?

¹⁵ <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> site consulté le 03.09.2018.

Terrain de recherche et cadre méthodologique

Nous avons construit l'activité évaluative de trois enseignantes françaises expérimentées lors de six séances de production écrite ayant eu lieu dans chacune des classes au cours d'une année scolaire au Cours Préparatoire (CP – élèves de 6-7 ans). Lors de ces séances, nous avons focalisé notre recueil de données sur les temps d'interactions de ces enseignantes avec trois de leurs élèves qu'elles considéraient comme en difficulté en production écrite en début d'année.

Toutes les séances ont été filmées. Sur la base du film de chaque séance, un entretien d'autoconfrontation a été mené avec les enseignantes et un relevé de la dynamique des comportements et des interactions a été réalisé par le chercheur (Theureau, 2006). Ces données ont permis la construction du cours de valuations des enseignantes lors de ces séances (environ 4400 valuations construites). Ces cours de valuations ont été représentés dans des diagrammes et ont été analysés.

Résultats

Dans cette partie, nous discuterons la question des contextes, thématique de ce symposium telle qu'elle nous paraît apporter des clés pour comprendre l'activité évaluative des enseignantes de notre étude et ce, plus particulièrement, par le biais des référents mobilisés lors de cette activité évaluative.

Tout d'abord, nous exposons dans la figure ci-dessous (Figure 1) les catégories des différents référents repérés dans notre étude en soulignant leur grande hétérogénéité ce qui nous permet d'argumenter la notion de multiréférentiel (Dechamboux, 2018). Ce qui est frappant au regard du questionnement de ce symposium est de regarder les sources des différents référents qui le compose. Les contextes dont ces référents sont issus sont pour certains très distaux, liés à un niveau institutionnel (le plan d'études), à des expériences passées (savoirs professionnels) et d'autres, plus nombreux, proviennent de contextes beaucoup plus proximaux (la classe, l'élève, les aides disponibles, l'état actuel de la progression pour cette classe, etc.). Ce sont d'ailleurs ces derniers référents qui sont les plus opérants, les plus actifs dans les valuations étudiées.

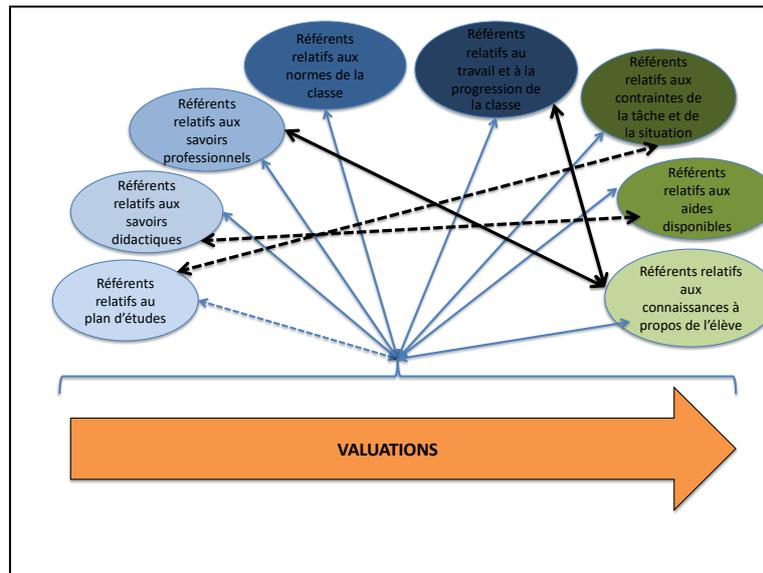


Figure 1 : les différents référents convoqués lors des évaluations par les enseignantes au sein du multiréférentiel.

Mais voyons plus précisément cette action des référents à l'aide d'un exemple, emblématique de ce que nous avons pu constater dans notre étude quant au rôle du contexte.

Dans cet exemple, Gaby¹⁶, lors de la 4^{ème} séance de production écrite, constate que Léonard, un de ses élèves, a écrit la phrase suivante (Figure 2).



Figure 2 : Phrase écrite sur le cahier de Léonard (transcription)

Lors de évaluations successives, elle repère les référés pointés par des flèches rouges (présence d'une majuscule, la manière dont est encodé le verbe faire, la graphie de la lettre K qui est mal exécutée, l'absence de point) mais elle ne relève pas l'absence de C cédille dans le mot garçon (flèche verte). C'est grâce au jeu des différents référents mobilisés lors de son activité évaluative que nous pouvons comprendre pourquoi garçon* ne constitue pas un référé pour Gaby. En effet, elle mobilise régulièrement le référent suivant : lorsqu'un mot ne fait pas partie des mots-modèles de la classe, seule la correction phonologique est exigée. Or, à ce stade de l'année (référent « relatif au travail et à la progression de la classe »), d'une part le graphème « C cédille » codant le phonème [s] n'a pas encore été étudié et d'autre part garçon ne fait pas partie des mots-modèles. Ainsi, nous pouvons, grâce à la mobilisation des

¹⁶ Les prénoms ont été anonymisés

référents lors des valuations pointer une distinction cruciale dans l'activité évaluative des enseignant·e·s : celle entre un référé et une erreur. En effet, ici, il y a bien une erreur d'orthographe lexical mais pas de référé dans l'activité évaluative de Gaby.

Nous constatons donc des éléments contextuels qui interagissent, par référents interposés : telles correspondances graphème/phonème ont déjà été étudiée ou non, telle norme de correction est exigée dans la classe. Cela forme un « contexte » qui, dans la situation, permet de comprendre l'émergence ou non d'un référé.

D'autre part, nos analyses ont permis de mettre en évidence que l'activité évaluative des enseignantes pouvait être décrite comme une *enquête formative*. *Enquête* au sens de Dewey (1993) : pour l'enseignante, la situation « apaisée »¹⁷ est celle où ses élèves produisent. Cette situation devient « problématique » lorsque l'un d'entre eux s'arrête d'écrire. Il s'agit dès lors pour l'enseignante de déterminer ce qui a pu générer ce « trouble » et de passer ainsi à une situation « problématisée », généralement identifiable dans notre recherche par un référé didactique pouvant expliquer l'arrêt de la production écrite, ce qu'il faudrait modifier avant de reprendre l'écriture. C'est à ce « moment de problématisation » que correspond l'exemple présenté plus haut. L'enseignante peut ensuite tenter de « résoudre l'enquête » selon l'hypothèse effectuée et espérer voir la production écrite de l'élève reprendre. *Enquête formative* car les « moyens » de résolution mis en œuvre sont en relation avec une « fin-en-vue », une visée de soutien à l'apprentissage : il ne s'agit pas pour l'enseignante de donner simplement la réponse correcte mais bien plutôt de modifier l'environnement de manière subtile pour que l'élève perçoive dans sa situation ce qui pose problème et que, pour l'instant, il n'identifie généralement pas. Une fois que l'élève a construit une signification similaire à celle de l'enseignante quant à sa production écrite (et peut donc éventuellement la corriger puis poursuivre), l'enquête peut se terminer, la situation tendant à redevenir « apaisée ». Mais la subtilité de l'enseignante ne se définit pas dans l'absolu mais bien au regard du référé considéré comme problématique (et sa signification « contextualisée ») puis des réactions de l'élève lorsqu'elle modifie l'environnement. Ainsi, suite par exemple à un geste de sa part désignant une affiche représentant une relation graphème-phonème qui peut être utile à l'élève, elle sera attentive à la manière dont l'élève se saisit de cela et comprend (ou non) en quoi cette affiche lui sera utile. Si l'élève ne comprend pas, elle pourrait refaire le même geste « augmenté » d'une parole supplémentaire pour que, cette fois-ci, l'élève comprenne. Elle prend donc acte de « l'échec » de sa tentative précédente pour sa nouvelle tentative de modification de l'environnement afin que l'élève perçoive ce qui pose problème dans sa production. Nous pouvons, systématiquement constater dans notre étude que les valuations opérées par les enseignantes se construisent sur la base des valuations précédentes qui forment alors un contexte précédent la situation actuelle et permettant de la comprendre.

De la même manière que dans l'exemple présenté plus haut, nous retrouvons le rôle du « contexte » au sein de chaque valuation. Mais dans le *processus* mis à jour, nous pouvons observer comment des éléments issus de valuations passées forment un contexte pour la valuation actuelle (Figure 3) bien que l'espace réservé à ces Actes ne nous permettent d'en développer un exemple.

¹⁷ Les termes entre guillemets proviennent du vocabulaire de Dewey (1993) à propos de l'enquête.

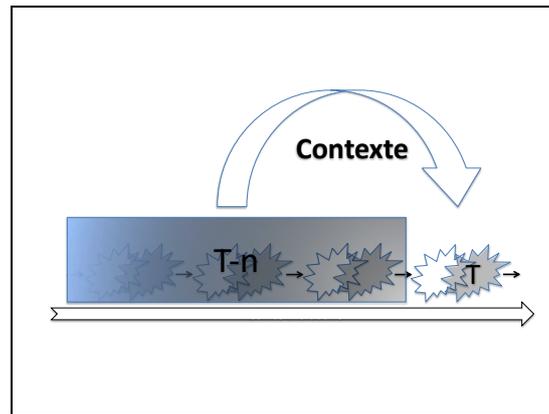


Figure 3 : les valuation passées (temps T-n) forment le contexte de la valuation actuelle (temps T)

Pour conclure, tel qu'attendu finalement dans la perspective située, le contexte joue un rôle central dans la compréhension de l'activité évaluative et il se construit véritablement sur la base des valuations passées.

Nous retrouvons dans cette activité évaluative le contexte tel que correspondant aux différentes acceptions de ce terme trouvées dans Lalande (1926 / 2013) : « C. Par métaphore, et très généralement : ensemble des circonstances, liées entre elles, dans lesquelles s'insèrent un fait donné. » (p. 181), ce qui correspond à ce qui a été exposé lors du premier exemple. Mais encore : « B. enchaînement d'idées que présente un texte ; et spécialement, ensemble du texte qui entoure une phrase citée, et d'où dépend la vraie signification de celle-ci. [...] » « Une expression change de sens suivant le passage où elle se trouve : on doit donc interpréter chaque mot et chaque phrase non pas isolément, mais en tenant compte du sens général du morceau (le *contexte*). C'est la règle du contexte, règle fondamentale de l'interprétation. » LANGLOIS et SEIGNOBOS, *Introd. aux études historiques*, p. 124. » (p. 181). Nous retrouvons ici ce qui semble présider au processus d'enquête comme interprétation de la situation, comme construction de signification.

Mots-clés

évaluation formative – enquête – multiréférentialité

Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. & Dolz, J. (2010). Stratégies d'enseignement de la lecture lors de l'écriture de divers genres de textes. *Langage & pratiques*, 40, 44-52.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié en 1938)
- Dewey, J. (2011 / textes traduits par A. Bidet, L. Quéré, G. Truc). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.

- Dolz, J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des Sciences de l'éducation.
- Figari, G. (1994). *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Figari, G. & Achouche, M. (Ed.). (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lalande, A. (1926 / 2013). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. In A. Jorro (Ed.), *Evaluation et développement professionnel* (pp. 153-167). Paris: L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Bern: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- 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, 12-30.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Communication 235.2 : La conscience évaluative : exploration didactique de l'influence du contexte

Raulin Dominique, raulin-pro@orange.fr, Laboratoire EDA, Université Paris-Descartes, Paris, France

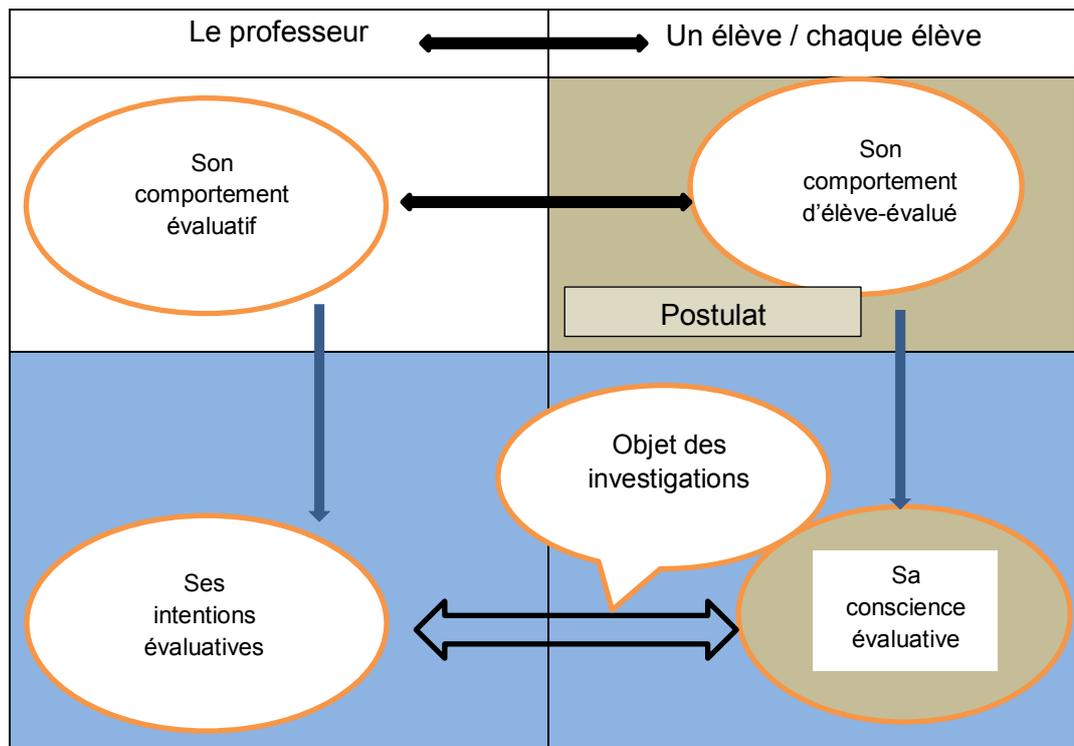
De la préoccupation initiale à la problématique

Alors que l'existence du processus évaluatif et des interactions évaluatives s'impose depuis le colloque de Genève de 1978 (Allal, Cardinet Perrenoud, 1985), différentes zones d'ombre subsistent, parmi lesquelles la place des élèves dans le fonctionnement des interactions évaluatives.

Pour décrire et analyser les interactions évaluatives entre le professeur et ses élèves, nous avons cherché à préciser d'abord l'action du professeur parce qu'il est le déclencheur de toute situation d'évaluation formelle : la littérature propose la notion de comportement évaluatif (Noizet & Caverni, 1978), celles d'intention évaluative (Issaieva, 2011) ou d'intentionnalité évaluative (Jorro, 2006). Suite aux premiers échanges avec des professeurs de collège, il est apparu préférable de considérer les *intentions évaluatives* (au pluriel) du professeur. Ensuite, il a fallu « symétriquement » décrire l'action ou la réaction de chaque élève dans les interactions évaluatives : sur ce point, la littérature est muette. Pour combler ce manque, nous avons posé le postulat de l'existence d'un comportement de l'élève engagé dans une situation d'évaluation formelle - le comportement de l'élève-évalué -, puis nous avons envisagé la notion de *conscience évaluative* : « La conscience évaluative correspond à l'interprétation qu'un élève peut avoir des intentions évaluatives de son professeur, sa compréhension et son acceptation de celles-ci, avant d'entrer dans la phase active de réalisation. » (Raulin, 2017).

Le schéma ci-dessous montre la progression décrite précédemment et met en évidence le dispositif symétrique dont nous disposons ainsi pour explorer les interactions évaluatives : pour le professeur, son comportement évaluatif qui trouve son origine dans ses intentions évaluatives ; pour chaque élève, leur comportement d'élève-évalué qui résulterait de leur conscience évaluative.

Notre recherche s'est alors focalisée sur les relations entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de chacun de ses élèves. Le principal résultat obtenu tient à l'existence d'écarts entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de chaque élève, ce qui ouvre de nouvelles perspectives sur la question de la fiabilité de l'évaluation : la perception qu'un élève a des intentions évaluatives de son professeur peut influencer sur sa performance.



La conscience évaluative, une notion nouvelle

Mais avant d'explorer la question des écarts, notre recherche a réuni une série d'éléments visant à conforter la notion de conscience évaluative et à en mettre en évidence trois déterminants liés au micro-contexte d'une classe. C'est ce qui est présenté ici.

Dans une situation d'évaluation formelle à support écrit, les intentions évaluatives et donc la conscience évaluative se formalisent dans l'énoncé de l'épreuve. En choisissant le cadre didactique pour mener nos investigations, l'hypothèse suivante est faite : la conscience évaluative existe et varie en fonction de trois déterminants bivalents, le contrat et la négociation didactiques, le curriculum réel, les tâches prescrites. Ils sont bivalents parce qu'ils ont un sens pour les deux protagonistes génériques, le professeur et les élèves : ils représentent un cadre de référence, commun au professeur et à ses élèves (Grawitz, 2001). En sortant du cadre strictement didactique qui est celui choisi pour notre recherche, ces trois déterminants sont également indissociables du contexte local (micro-contexte) : ils en sont en effet à la fois dépendants et constitutifs :

- en premier lieu, le curriculum réel fait partie du contexte local puisqu'il sert au professeur pour définir un programme de révision pour les élèves. Mais inversement, il est la traduction contextualisée du curriculum prescrit : il dépend du contexte dans la mesure où le professeur adapte son enseignement aux élèves de la classe considérée, au moment choisi ;
- de même, le contrat et la négociation didactiques ont le même double statut. Reuter (2008) considère que toute interaction est régulée par un contrat. Dès lors, il est possible d'envisager de recourir à un « contrat évaluatif » pour explorer les interactions évaluatives : cela semble rapidement inutilement compliqué dans la mesure où les interactions évaluatives sont insérées dans le processus didactique global qui se développe dans une classe. Le contrat didactique (Brousseau, 1986) peut être utilisé comme régulateur des interactions évaluatives et du contexte local ; instable, il évolue constamment en fonction du contexte de classe ;
- enfin, les tâches prescrites sont aussi en lien direct avec le contexte de la classe : leur forme (par exemple, verbe à l'infinitif ou à l'impératif), leur type (restitution application ou

raisonnement), leur niveau de difficulté (question rencontrée en classe ou inédite). Ces paramètres qui font l'objet de choix de la part du professeur-évaluateur interagissent sur le contexte local.

Le fait de considérer que ces trois déterminants sont des éléments dépendants et constitutifs du contexte local, relativise ou change l'analyse faite *a priori* de la difficulté d'un énoncé de situation d'évaluation formelle à support écrit. La difficulté ne peut être interprétée qu'en fonction du contexte local, par exemple des apprentissages menés en amont.

Le recueil et l'exploitation des données

Dans la logique de l'évaluation située, dix études de cas ont été menées. Elles sont fondées sur l'exploitation de questionnaires symétriques, soumis au professeur et à ses élèves. Les questionnaires comportent une première partie sur des aspects généraux de l'énoncé (la longueur, le nombre d'exercices et de questions...), puis dans une seconde partie, une série d'items spécifiques pour chaque exercice et chacune de leurs questions. Les élèves et le professeur sont invités à donner leur niveau d'adhésion avec les affirmations proposées, selon une échelle de Likert à 4 degrés, cotés de 1 à 4. Des scores (Grawitz, 2001) intermédiaires sont ensuite calculés pour chaque partie du questionnaire et chaque exercice de l'énoncé, et enfin un score global est obtenu par sommation. Les scores partiels ou globaux qui n'ont aucune valeur intrinsèque, sont exploités par comparaison.

Les élèves d'une classe représentent une population dont l'effectif se situe entre 18 et 25 éléments. Les indicateurs usuels de statistiques descriptives (moyenne, écart-type, médiane) ne sont pas adaptés à des populations aussi peu nombreuses. Nous avons donc choisi d'utiliser les « tendances observables » des réponses des élèves : le nombre de « réponses négatives » qui correspondent aux cotations 1 ou 2 ; le nombre de « réponses positives » qui correspondent aux cotations 3 ou 4 ; la cotation la plus fréquemment choisie ; le nombre de non-réponses. Ces quatre éléments donnent complémentirement des informations précises sur la façon dont les élèves ont répondu.

Résultat : de l'existence de la conscience évaluative à sa dépendance du contexte

Les données recueillies permettent d'établir l'existence de la conscience évaluative et sa variabilité en fonction des trois déterminants :

- le contrat et la négociation didactiques. Ils sont ressentis et interprétés de façon différente par chaque élève. Des études de cas, il ressort par exemple que certains élèves estiment que l'énoncé élaboré par le professeur ne respecte pas le contrat didactique (en raison de la longueur ou du nombre de questions) alors que d'autres élèves ont un avis contraire. De façon plus surprenante, les élèves ne sont pas d'accord entre eux pour savoir si la réponse à une question particulière « était dans le cahier ou pas ». Cette perception instantanée du contrat didactique a un impact sur la conscience évaluative ;
- le curriculum réel. Les propositions faites amènent les élèves à répondre de façon étonnamment différente. La méthode consiste à demander si telle question de l'énoncé a été traitée en classe sous la même forme, sous une forme légèrement différente, ou bien si elle nécessite une réflexion supplémentaire. Pour aucun des énoncés des situations étudiées, les élèves répondent de façon unanime à cette demande de classification. Cela suggère que les élèves ont une perception différentes du curriculum réel, ce qui impacte leur conscience évaluative. Ce constat fait écho aux travaux de Bernstein (2007) sur la pédagogie qui est « transparente » pour certains élèves : dans la multitude d'éléments fournis par le professeur, ils ne savent lesquels il faut connaître, retenir, savoir utiliser, etc ;
- les tâches prescrites. Elles dépendent non seulement de leur formulation et de leur nature mais aussi de l'habillage choisi par le professeur. Par exemple, la maîtrise de la proportionnalité dans un contrôle de physique en 5^{ème} est vérifiée dans des exercices de changement d'unités, puis dans l'application d'une règle générale de dosage, et enfin dans

un exercice lié à un événement banal de la vie quotidienne. Les incohérences constatées dans les réponses de certains élèves peuvent être analysées comme des manifestations de l'influence de l'habillage des tâches prescrites sur la conscience évaluative des élèves. En conclusion, chaque élève, à travers ses réponses aux questionnaires, a mis en évidence sa conscience évaluative personnelle, ce qui confirme son existence. L'hypothèse de sa variabilité en fonction des trois déterminants est également validée. De surcroît, l'étude empirique montre qu'aucun élève ne hiérarchise ces trois déterminants de façon régulière et systématique tout au long d'une situation d'évaluation. C'est pourquoi, il est sans doute préférable de considérer ces trois déterminants en tant que *système*. Ainsi, notre conclusion peut-elle s'exprimer de la façon suivante : la conscience évaluative, explorée dans un cadre didactique, est une notion qui interagit avec le micro-contexte d'une classe engagée dans une situation d'évaluation formelle, à travers le système ternaire constitué par le contrat didactique, le curriculum réel et les tâches prescrites.

Débats, perspectives

A ce stade, la conscience évaluative introduite au départ à des fins heuristiques dans le cadre particulier de situations d'évaluation formelle organisée dans les disciplines scientifiques du collège s'avère être une notion importante dans la compréhension des interactions évaluatives. De nouvelles investigations sont nécessaires pour étudier son existence et son intérêt dans les autres disciplines d'enseignement et aux autres niveaux d'enseignement : c'est une condition nécessaire pour envisager d'étendre les conclusions présentées dans cette communication.

Mots-clés

conscience évaluative, intentions évaluatives

Références bibliographiques

- Allal, L. K., Cardinet, J., Perrenoud, P., & Université de Genève (Eds.). (1985). *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié: actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978* (4e éd). Berne ; New York : P. Lang.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, Grenoble
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e éd). Paris : Dalloz
- Issaieva, É., Pini, G., & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176(3), 5–26.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 29, p 31-44.
- Noizet, G. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire* (1. éd). Paris : PUF
- Raulin, D. (2017). Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège. Investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves. (Thèse de doctorat, Université Paris-Descartes).
- Reuter, Y. (Ed.). (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Communication 235.3 : Pratiques évaluatives et leurs interprétations par des élèves : quels liens avec les processus d'autorégulation?

Issaieva Elisabeth, elisabeth.issaieva@espe-quadeloupe.fr, CRREF & ESPE de Guadeloupe, Université des Antilles, France

Joseph Théodore Muriel, muriel-joseph-theodore@hotmail.fr, Rectorat de l'Académie de Guadeloupe, France

Problématique et éléments théoriques

Malgré la diversité des orientations théoriques, la plupart des modélisations de l'apprentissage autorégulé soutiennent l'idée que celui-ci est interdépendant des contextes (socioculturels, scolaires) dans lequel il se réalise (Berger & Büchel, 2013 ; Bokaerts, 1997, 2017 ; Cartier & Mottier Lopez, 2017 ; Noel & Cartier, 2016). Il est considéré que cette interdépendance s'exerce par le biais de la perception et de l'interprétation des contextes, faite par les élèves. Certains travaux récents prennent en compte la variable « perception du contexte » (de l'enseignement, de l'évaluation) dans leurs analyses, cependant les modélisations expliquant son rôle dans les apprentissages en interaction avec les contextes et différentes dimensions d'ordre métacognitif, cognitif et motivationnel restent encore isolées (Bokaerts, 2017 ; Earl, Taylor, Meijen & Passfield, 2017 ; Pelgrims, 2013). La prise en compte des variables contextuelles réelles telles que les pratiques d'enseignement et les interactions sociales au sein de la classe, demeure aussi très peu fréquente, comme le précise Bokaerts (2017) dans une récente note de synthèse faisant le bilan sur les travaux sur l'apprentissage autorégulé. Ainsi, la majorité des études ont ciblé la compréhension des choix des stratégies cognitives en lien avec les stratégies métacognitives et motivationnelles mais sans tenter de voir dans quelle mesure cela est lié aux pratiques en classe. La chercheuse mentionne pourtant des pistes prometteuses dans ce sens, en citant deux études (Raaymakers, Baars, Schaap, Paas & Van Gog, 2017 ; Van Loon, Destan, Spiess, De Bruin & Roebbers, 2017) qui montrent comment des rétroactions positives et négatives provoquent toute une succession de réactions différenciées chez les élèves (perception de l'effort mental fourni, choix de stratégies d'apprentissage et exécution de la tâche). Partant des considérations semblables et estimant que les élèves ne restent pas insensibles à ce que disent, pensent et font les enseignants, nous avons conduit une série d'études pour voir comment les élèves interprètent les conceptions évaluatives de leurs enseignants et si cela est lié à leurs propres représentations (Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva, Pini & Crahay, 2011). Les résultats de ces études ont montré que globalement les interprétations des élèves ne convergent pas avec ce que déclarent les enseignants mais plutôt avec leurs propres représentations. Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer ces résultats. D'abord, dans une perspective développementale, le public d'élèves concerné de fin primaire (entre 10 et 12 ans), n'est peut-être pas complètement en mesure de saisir de manière exacte la pensée d'autrui. Il est de même fort probable que les enseignants n'explicitent pas leurs intentions en termes d'apprentissage et d'évaluation ou encore que leurs pratiques réelles ne coïncident pas avec ce qu'ils déclarent. Tout ceci rend bien évidemment difficile la perception de leurs intentions pédagogiques par les élèves et il est nécessaire d'en tenir compte dans les dispositifs de recherche futurs. Dans une toute autre orientation, celle notamment de la contextualisation didactique (Delcroix, Forrisier & Anciaux, 2013), les décalages entre les conceptions (pratiques) des enseignants et des élèves ne surprennent pas, puisque l'interaction entre

l'enseignement et l'apprentissage est envisagée comme une rencontre complexe de réseau de contextes, externe (conceptions et pratiques de l'enseignant) et interne (conceptions des élèves), pouvant se présenter sous la forme de transposition ou de confrontation selon les situations. D'autres travaux, inscrits dans l'approche de l'apprentissage située (Mottier-Lopez, 2006, 2012) soutiennent aussi l'idée d'une interaction complexe entre les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves, qui se joue sur des plans communautaire, interpersonnel et personnel, et relève d'une négociation complexe de normes socio-institutionnelles et des valeurs.

En tenant compte des éléments évoqués et s'appuyant sur la modélisation de l'apprentissage autorégulé proposée par Bokaerts (1999, 2017), stipulant que les pratiques d'enseignement sont perçues, interprétées et filtrées par les élèves sur le plan motivationnel, ce qui détermine le choix de leurs stratégies métacognitives et cognitives, nous nous proposons d'investiguer les interrelations entre les paramètres suivants :

- les conceptions et les pratiques évaluatives réelles des enseignants ;
- la lecture (perception et interprétation) que les élèves se font des pratiques évaluatives réelles ;
- les représentations des élèves de l'évaluation et des apprentissages, les objectifs qui poursuivent ;
- les stratégies cognitives, métacognitives et affectives des élèves.

Contexte et dispositif méthodologique

Nous avons réalisé deux études complémentaires :

- Une étude quantitative par questionnaires (sous la forme d'une échelle de type Likert) en deux volets : le premier, visant à appréhender les conceptions et les pratiques évaluatives déclarées de 30 enseignants du secondaire, et le second, ciblant les interprétations que font leurs élèves (environ 90, passation par smartphone) des pratiques de l'enseignant, ainsi que leur propres représentations (de l'évaluation, de l'apprentissage, objectifs poursuivis,) et auto-évaluation (stratégies cognitives, métacognitives et affectives). Les données collectées par le biais de ces questionnaires ont été soumises à une série d'analyses statistiques descriptives, multivariées et structurales afin de mettre en évidence les éventuelles interactions entre les construits qui nous intéressent.
- Une étude qualitative, d'observation (des pratiques pédagogiques des enseignants et réactions des élèves dans 4 classes), poursuivie d'entretiens semi-dirigés (avec les enseignants et 6 élèves par classe) et analyses de copies. Plusieurs séances consécutives (leçon, ateliers de préparation orale, évaluation orale/écrite et correction commune) d'une séquence d'apprentissage en économie gestion et en mathématiques ont été observées. Les données issues de l'observation ont été analysées à partir d'une grille d'observation prenant appui sur la définition de pratique comme ayant une nature observable (langage, gestes verbaux et matériel utilisés) et non-observable (stratégies, représentations, interprétations) mais aussi des travaux sur l'activité évaluative, ses invariants (Allal, 2008 et Hadji, 2012, cités par Mottier Lopez, 2017) la référentialisation en acte (Mottier-Lopez, 2017) et les rétroactions (Bosc-Miné, 2014 ; Crahay, 2007). Des traitements quantitatifs et qualitatifs ont été appliqués sur les données collectées à l'aide des entretiens. L'intérêt étant la singularité mais aussi les divergences et les similitudes des interprétations, des analyses du contenu quantitatives et qualitatives ont été réalisées (L'Ecuyer, 1987).

Résultats et éléments de discussion

L'analyse des données issues de l'étude par questionnaire montre que dans des classes (une dizaine) où l'enseignant déclare utiliser les évaluations en vue de voir les acquis et les difficultés (pratique d'évaluation formative et sommative), pour la moitié des classes, les élèves (environ la moitié par classe) perçoivent ceci et certains ont une représentation de l'évaluation que va dans le sens déclaré de l'enseignant. Par ailleurs, dans ces classes aussi, la majorité des élèves semblent avoir une perception positive de l'ambiance de la classe en termes d'apprentissage et de la pratique de l'enseignant (ils se disent être encouragés et soutenus par l'enseignant). L'autre moitié des classes où l'enseignant détient une conception évaluative formative et sommative à la fois, on aperçoit une divergence avec les élèves, avec une perception erronée des pratiques par ces derniers, ainsi que des profils d'autorégulation très varié. Ces résultats laissent penser qu'il y a probablement d'autres facteurs en jeu qui dépassent le contexte de la classe tels que l'expérience et vécu scolaire cumulé. Dans les classes (une douzaine) où l'enseignant déclare se servir de l'évaluation pour faire un bilan des acquis, pour une majorité des classes, environ la moitié des élèves perçoit ceci et partage cette vision. Les profils d'autorégulation restent variés malgré une appréciation du climat de classe et du soutien de l'enseignant. Pour finir, dans les classes dans lesquelles l'enseignant mise davantage sur la sélection, les élèves ne perçoivent pas ceci et ne partagent pas une représentation semblable. Il est aussi important de rappeler que dans ces classes une majorité des élèves n'apprécient pas l'ambiance et les conditions d'apprentissages en classe et ne se sentent pas encouragés et soutenus par l'enseignant. Pour résumer, l'étude quantitative montre que dans certaines classes seulement, des élèves (la majorité) perçoivent de manière exacte les conceptions et les pratiques évaluatives. Il s'agit des classes dans lesquelles les enseignants utilisent les évaluations à des fins de régulation et de bilan des acquis. Dans ces classes aussi, des élèves apprécient le climat de classe et s'estiment être soutenus par l'enseignant. Leur propre représentation de l'évaluation converge chez certains seulement. Quant aux profils d'autorégulation, ceux-ci semblent être plus indépendants de la perception des pratiques évaluatives et le climat de classe. En comparaison avec l'étude concernant les élèves de fin de primaire, nous constatons qu'en fin du secondaire, les élèves captent mieux les messages provenant de l'environnement en classe (enseignants, élèves) sans pour autant s'y attacher ou être d'accord. Les mécanismes de leurs interprétations sont plus complexes et en lien avec leurs propres intérêts, objectifs, vécus et projets.

Les premiers résultats concernant l'étude par observation et entretien font dévoiler une grande variabilité et des éléments singuliers dans l'interprétation que font les élèves de la pratique de leur enseignant ainsi que dans leurs représentations, autoévaluations et comportements en classe. Toutefois des configurations peuvent être dégagées. Ainsi, dans l'une des classe dans laquelle l'enseignant présente une certaine régularité et cohérence du discours et des actions, caractérisée par la présentation explicite et précise des objectifs de la leçon et de l'évaluation, annonce des critères de réussite de la tâche, reformulation et/ou répétition des consignes, vérification de la compréhension, analyse de la procédure et des erreurs, explicitation de concepts, rétroactions positives et complexes fréquentes (d'ajustement ou d'enrichissement de la réponse initiale, encouragement), la majorité des élèves manifestent une compréhension qui reflète les éléments communiqués par l'enseignant en classe (et dans l'entretien), affichent une perception positive du climat de classe et une autorégulation sur le plan socio-affectif et relationnel très importante. Les représentations des élèves (de l'évaluation, de l'apprentissage, de leurs objectifs propres) ainsi que leurs stratégies cognitives et

métacognitives semblent plus variées et plus détachées de ce qui se passe en classe et des pratiques des enseignants. Ce résultat montre le caractère socio-dynamique de l'interprétation des élèves de la pratique de l'enseignant. Comme le soutient Doise (1986) les représentations des individus sont ancrées dans un contexte plus large mais certaines dépendent surtout des échanges interindividuels symboliques induites dans une situation donnée (micro-contexte).

Mots-clés

pratique évaluative, contexte, interprétation, autorégulation

Références bibliographiques

- Berger, J-L. & Büchel, F. (2013), L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications . Nice : Ovidia.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*,7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (2017). Cognitive load and self-regulation: Attempts to build a bridge. *Learning and Instruction*, 51, 90-97.
- Bosc-Miné, Ch. (2014). Caractéristiques et fonction des feed-back dans les apprentissages. *L'année psychologique*, 114 (2), 312-353.
- Cartier, S. & Mottier Lopez, S. (2017). Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire. Perspectives francophones. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (2007). « Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : Revue critique de la littérature de recherche ». In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. In F. Anciaux, T. Forissier et L.F. Prudent (Ed.), *Contextualisations didactiques, approches théoriques* (pp. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise et A. Palmonari (Ed.), *L'étude des représentations sociales* (pp.81-94). Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- Earl, S. R., Taylor, I.M., Meijen, C. & Passfield, L. (2017). Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different associations with active and passive disengagement, *Learning and Instruction*, 49, 32-40.
- Issaieva, E. et Crahay, M. (2010). Conception de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et études de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 33(1), 31-62.
- Issaieva, E., Pini, G. & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants primaires face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue Française de Pédagogie*, 176, 5-26.
- L'Écuyer, R. (1987) L'analyse de contenu : notion et étapes. In J-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec
- Mottier Lopez, L. (2006). [Microculture de classe et interactions collectives dans la résolution de problèmes mathématiques](#). In P. Dessus & E. Gentaz (Ed.), *Apprentissages et enseignement, sciences cognitives et éducation* (pp. 201-218). Paris : Dunod.
- Mottier Lopez, L. (2012). [La régulation des apprentissages en classe](#). Bruxelles: De Boeck (Le Point sur ... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2017). [Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves](#). In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Ed.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Bruxelles : De Boeck.
- Noël, B. & Cartier, S.C. (2016) (Eds.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In

J.-L. Berger & F. Büchel (Ed.), L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications (pp. 257-291). Nice : Ovidia.

Communication 235.4 : Pratiques d'enseignement et résultats d'évaluation à large échelle, d'impossibles synergies ? Une question de régulation dysfonctionnelle ?

Yerly Gonzague, gonzague.yerly@unifr.ch, Université de Fribourg et Haute Ecole pédagogique Fribourg, Suisse¹⁸

Introduction

L'évaluation des acquis des élèves n'est aujourd'hui plus seulement l'affaire de l'enseignant dans sa classe, elle est également l'affaire de l'établissement scolaire et de la politique (De Ketele, 2006). Ces trois niveaux contextuels (micro, méso, macro) se retrouvent en interaction sur ce même sujet. Toutefois, existe-il un réel dialogue entre ces différents niveaux ? Des synergies sont-elles possibles entre pratiques d'enseignement et résultats d'évaluation à large échelle ?

Plusieurs éléments permettent d'en douter. Premièrement, le dialogue est essentiellement, voire uniquement, unilatéral. De manière *top-down*, il est attendu des enseignants et/ou des établissements scolaires – par des mécanismes divers – qu'ils prennent en compte les résultats de leurs élèves à des épreuves externes (EE) afin de « réguler » leurs pratiques d'enseignement (Allal, 2009 ; Mottier Lopez, 2009). Deuxièmement, le dialogue semble souvent rompu entre les différents niveaux contextuels. La littérature internationale montre que les enseignants confrontés à ces dispositifs ne procèdent généralement qu'à des ajustements mineurs ou symboliques de leurs pratiques et/ou mettent en œuvre des pratiques de préparation intensive aux examens en cas de conséquences importantes liées aux résultats (Au, 2007 ; Mons, 2009 ; Rozenwajn et Dumay, 2014). Surtout, si le format et le contenu des tests leur permettent un certain alignement de leurs pratiques – d'enseignement et surtout d'évaluation – sur certains contenus et/ou sur certaines méthodes attendues, les résultats ne sont que très peu mobilisés par les enseignants (Yerly, 2017b ; Yerly & Maroy, 2017).

Nos travaux précédents, inspirés par le concept de « validité unifiée » (Messick, 1989) ont montré qu'aux yeux d'enseignants québécois, ontariens et suisses, les résultats produits à large échelle ne leur permettent pas de développer leurs pratiques pour des raisons liées à la fois au manque de validité de la mesure, au manque d'implication pratique des résultats d'EE et à leurs conséquences souvent néfastes sur les acteurs de la scolarité (Yerly, 2017a). L'objectif de cette contribution est d'interroger spécifiquement l'une de ces facettes : le manque d'implication pratique des résultats d'évaluation externe. L'analyse porte spécifiquement sur la transmission des résultats issus des EE aux enseignants. Notre question de recherche est la suivante : Le faible usage des résultats d'EE par les enseignants est-il dû à une « régulation » dysfonctionnelle ?

L'originalité de notre analyse du regard des enseignants est de mobiliser deux concepts différents de régulation, issus de champs différents :

¹⁸ Cette recherche a été soutenue financièrement par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (FNS), projet ([P2FRP1_161705](#)).

- *Régulation « institutionnelle »*. « Processus de production de règles et d'orientation des conduites de acteurs » (Maroy & Dupriez, 2000, p.73). « Le pilotage par l'évaluation peut être vu comme une façon de réguler les comportements professionnels au niveau collectif ou individuel en donnant la mesure la plus fiable possible de ce qui sépare les acteurs en situation des objectifs à atteindre » (Felouzis & Hanhart, 2011, p.13).
- *Régulation « des apprentissages et de l'enseignement »*. « La régulation désigne spécifiquement (...) les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant » (Allal, 2007, p.9). Pour qu'il y est régulation, une évaluation doit entraîner l'apprenant dans une boucle qui comprend (Allal, 2007 ; Laveault, 2007) : un but, un contrôle, un feedback (rétroaction) et une action (d'ajustement).

Contextes de l'étude

Les données sont issues d'un projet de recherche plus large portant sur l'impact des politiques de gouvernance par les résultats sur les pratiques des enseignants dans 4 contextes éducatifs : en Belgique, au Québec, en Ontario et en Suisse (Yerly et Maroy, 2017). Cette étude porte sur la scolarité primaire : 1^{ère} à 6^{ème} année (élèves de 4 à 12 ans).

Cette contribution mobilise des données recueillies dans deux juridictions scolaires francophones, souveraine en matière d'enseignement : la province de l'Ontario (Canada) et le canton de Fribourg (en Suisse). L'évaluation externe des acquis des élèves y tient une place importante, visant à améliorer les résultats du système scolaire. Pour ce faire, l'EE doit offrir aux acteurs davantage d'information sur la performance des élèves et ainsi orienter les pratiques du terrain. D'importantes différences contextuelles sont à prendre en compte entre ces deux juridictions telles que la structure hiérarchique du système, la taille de l'effectif enseignant, le libre choix ou non de l'établissement par les parents, etc. Mais surtout, si les finalités générales de leur politique d'EE et leurs instruments principaux sont plutôt semblables, les politiques et dispositifs d'EE de ces deux juridictions sont théoriquement très différentes quant à leur modèle de régulation (Allal, 2007 ; Maroy et Voisin, 2014).

	Fribourg (Suisse)	Ontario (Canada)
Modèle de régulation institutionnelle (Maroy et Voisin, 2014)	Responsabilisation douce	Reddition de comptes et responsabilisation réflexives
Modèle de régulation de l'apprentissage et de l'enseignement (Allal, 2007)	Autorégulation (régulation interne)	Régulation externe et interne
Instruments	Curriculum uniforme EE en fin de cycles (en 2 ^{ème} , 4 ^{ème} et en 6 ^{ème} année)	Curriculum uniforme EE en fin de cycles (en 3 ^{ème} et en 6 ^{ème} année) Plan d'action des écoles et du conseil scolaire

Disciplines évaluées	Maths, L1, L2, sciences naturelles et humaines (en alternance en 2ème et 4ème)	Maths, L1 (écriture et lecture)
Rôle des enseignants	Passation, correction (en partie pour l'EE de 6ème) et communication des résultats aux élèves	Passation (mais ne peuvent pas voir les copies des élèves)
Conséquences des résultats pour les élèves	Faibles en 2ème et 4ème (une note) ; fortes en 6ème (orientation dans les filières du secondaire)	Aucune
Conséquences pour l'établissement et les enseignants	Aucune (formellement)	Résultats sur les sites internet de l'OQRE, du CS et de l'école Classement des écoles dans les médias Suivi pour les écoles qui performant le moins
Feedback et soutien suite aux résultats des EE	Aucun	Présentation des résultats par la direction Formation continue spécifique de l'équipe-enseignante selon résultats des EE

Tableau 1 – Synthèse et comparaison des contextes scolaires investigués

Méthodologie

Notre approche de recherche est qualitative et compréhensive (Miles & Huberman, 2010). 30 enseignants du primaire ont répondu à un entretien semi-directif individuel, d'une durée de 60 à 90 minutes. Pour chaque contexte, l'échantillon (tableau 2) a été construit afin de couvrir les différents degrés de scolarité et afin de varier le profil des enseignants surtout quant à leur ancienneté professionnelle et au nombre d'EE passées avec leurs classes.

	Fribourg (Suisse)	Ontario (Canada)
Nombre d'enseignants	16 enseignants	14 enseignants
Degrés de scolarité	1 ^{ère} à 6 ^{ème} année	1 ^{ère} à 6 ^{ème} année
Ancienneté	2 à 35 ans	10 à 27 ans
Nombre d'établissements	12 établissements	2 établissements d'un même conseil scolaire

Tableau 2 – Description de l'échantillon

Les thématiques interrogées étaient les mêmes pour tous les entretiens : le profil professionnel de l'enseignant, le profil de son établissement, le récit de la mise en œuvre de la politique d'EE dans son établissement, les perceptions de l'enseignant quant à la politique d'EE, les effets perçus sur ses pratiques.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits, puis traités au moyen du logiciel Nvivo10 pour mener une analyse de contenu en trois étapes : analyse de cas (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 d'un modèle d'analyse, le concept de « régulation des apprentissages et de l'enseignement » (Allal, 2007 ; Laveault, 2007). Cet outil a permis de classer les raisons évoquées par les enseignants quant à l'usage ou non des résultats d'EE. Des synthèses d'étapes (par enseignant, par contexte, croisées) ont ensuite permis de répondre à notre questionnement spécifique.

Afin de compléter notre connaissance des contextes et suite à l'analyse de la documentation officielle, des entretiens ont été menés avec des responsables locaux et/ou intermédiaires (directions d'établissement, inspecteurs, conseillers pédagogiques).

Résultats

Outre le manque de validité de la mesure et les conséquences néfastes des dispositifs d'EE sur les acteurs, le faible usage des résultats d'EE par les enseignants s'explique par le fait qu'ils n'y voient pas ou peu d'opportunités pour développer leurs pratiques et/ou que le dispositif ne le permet pas (Yerly, 2017a). C'est justement cette catégorie qui est analysée spécifiquement dans notre contribution. Au sein de cette catégorie, plusieurs raisons ont été identifiées dans le discours des enseignants des deux contextes, catégorisés selon le concept de « régulation des apprentissages et de l'enseignement » (Allal, 2007 ; Laveault, 2007). Elles sont synthétisées dans le tableau 3 :

	Fribourg (Suisse)	Ontario (Canada)
But	Finalités peu claires Résultats non destinés aux enseignants	Résultats non destinés aux enseignants
Contrôle	Résultats détaillés, mais laissés à l'initiative de l'enseignant (copies des élèves)	Résultats trop généraux (% de réussite de la province, de l'école), peu détaillés (par classe, par items)
Feedback	Feedback inexistant	Dépend du CP (initiative: détaillés par items, par classe) ; dépend de la direction (accès aux résultats par classe) ; trop tardif
Ajustement	Soutien inexistant	Formations utiles, mais aussi perçues comme «imposées», comme une obligation, une ingérence dans leur autonomie, non individualisée

Tableau 3 – Perceptions des enseignants interrogés quant aux résultats d'EE

Les résultats présentés dans le tableau 3 sont des constats généraux, par contexte. Ces résultats sont bien sûr à nuancer entre enseignants et les nuances sont liées à certaines caractéristiques de leur profil (par ex. ancienneté professionnelle, degré scolaire, confrontation directe aux tests, perceptions des politiques d'EE, enjeux perçus des résultats).

Discussion et conclusion

Les résultats de notre étude permettent d'apporter certains éléments de réponse à notre question initiale : Le faible usage des résultats d'EE par les enseignants est-il dû à une « régulation » dysfonctionnelle ? Et plus largement, notre contribution permet d'interroger les synergies possibles entre évaluation externe et pratiques d'enseignement.

Comme relevé dans la littérature internationale (Au, 2007 ; Mons, 2009 ; Rozenwajn et Dumay, 2014), le contenu des tests externes à large échelle (par ex. matière évaluée, type de questions) peut permettre de produire des « règles et d'orienter les conduites des acteurs » (Maroy et Dupriez, 2000). Au contraire, les résultats produits par les tests n'ont, eux, que peu d'influence dans les classes. Nos analyses montrent que le faible usage des données produites par les tests externes, est – en partie – la conséquence d'une « régulation dysfonctionnelle » (Laveault, 2007). Les dysfonctionnements peuvent en effet s'observer à toutes les étapes de la boucle de régulation (Allal, 2007) : objectifs peu clairs, résultats peu détaillés, pas/peu de feedback, aucune action en Suisse ou jugée comme « imposée » en Ontario. Pour les enseignants interrogés, les résultats ne constituent ainsi pas une « mesure la plus fiable possible de ce qui sépare les acteurs en situation des objectifs à atteindre » (Felouzis & Hanhart, 2011, p.13).

De ce fait, pour les enseignants interrogés dans deux systèmes éducatifs, les résultats d'EE restent avant tout « extérieurs » à la classe. Les enseignants ne se sentent que peu impliqués ou concernés par les résultats d'EE et ne les exploitent pas. Toutefois, cette régulation dysfonctionnelle s'exprime différemment dans les contextes étudiés, qui nous le rappelons ont été sélectionnés pour leur différence quant à leurs modèles théoriques de régulation. Dans le contexte ontarien (reddition de comptes et responsabilisation réflexives ; régulation interne et externe), les résultats sont, pour les enseignants, avant tout dédiés au pilotage du système et à la compétition entre établissements. Le feedback apporté est ressenti majoritairement comme une contrainte, voire une sanction. La régulation reste donc externe, voire même très distante de leurs pratiques. Dans le contexte suisse (responsabilisation douce ; autorégulation), on compte uniquement sur l'initiative des enseignants pour procéder à la régulation de leurs pratiques. Toutefois, aucun moyen ou soutien ne leur est offert pour y parvenir, ni individuellement ni collectivement. Il est alors difficile pour eux de s'engager dans un processus de régulation interne (autorégulation).

En conclusion, notre étude montre que, dans l'état actuel des dispositifs étudiés, l'évaluation externe est davantage perçue par les enseignants comme une évaluation « sanction/contrôle » que comme une évaluation « soutien d'apprentissage » qui permet la régulation de leur enseignement. Pourtant, ce genre de dispositif représente une formidable occasion de « faire dialoguer » la classe et le système. C'est au niveau intermédiaire, celui de l'établissement, que les synergies entre évaluation externe et pratiques d'enseignement peuvent être exploitées, en permettant aux enseignants – sous certaines conditions liées aux dispositifs – de :

Actions	Conditions
Se fixer des buts (par ex. progression dans un domaine)	Clarifier les finalités de l'évaluation externe (qui est évalué ?, pour quoi?)
Contrôler l'atteinte des buts (par ex. sélectionner des items en fonction des buts, évaluer les copies des élèves avec l'aide d'outils ou de pairs)	Produire des résultats détaillés, fiables, valides.
Interpréter les résultats (analyser les résultats – écart par rapport aux buts fixés – avec un soutien, par ex. en équipe-établissement)	Donner accès aux résultats, accorder du soutien
Elaborer soi-même des pistes d'action individualisées (par ex. développer de nouvelles stratégies d'enseignement, se fixer de nouveaux buts)	Accorder du temps, des occasions d'échanges

Tableau 4 – Actions et conditions pour créer un dialogue entre résultats d'évaluation externe et pratiques d'enseignement

Mots-clés

Evaluation externe des acquis des élèves – régulation institutionnelle – régulation de l'enseignement et de l'apprentissage – pratiques d'enseignement – enseignants du primaire

Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 29-45). Bruxelles: De Boeck.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (2011). Politiques éducatives et évaluation: nouvelles tendances, nouveaux acteurs. In G. Felouzis & S. Hanhart (Éd.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usage, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage »: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000).

- Maroy, C., & 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.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Messick, S. (1989). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5-11.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 99-140.
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 7-25). Bruxelles: De Boeck.
- 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, 105-138.
- Yerly, 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 en Sciences de l'éducation. Université de Fribourg, Fribourg.
- Yerly, G. (2017a). Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs. *Contextes et didactiques*, 9, 60-71.
- Yerly, G. (2017b). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? In Y. Dutercoq et C. Maroy (dirs.), *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 121-141). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? *Revue française de pédagogie*, 198, 93-108.

Communication 235.5 : « Formative, on est vraiment dans cette perspective-là ! » : interventions et intentions d'une formatrice universitaire dans l'évaluation de stages¹⁹

Balslev Kristine, kristine.balslev@unige.ch, Université de Genève, Suisse

Perréard Vité Anne, Anne.Perreardvite@unige.ch, Université de Genève, Suisse

Cette contribution s'intéresse à l'évaluation des stages dans la formation à l'enseignement. Le texte de cadrage de ce numéro affirme que « toute pratique évaluative est située dans un contexte donné et il est essentiel d'en tenir compte lorsque l'on envisage l'étude de l'évaluation comme objet de recherche, outil pédagogique ou pratique pédagogique ». Le contexte dont il est question ici est celui d'une formation universitaire initiale à l'enseignement primaire et les pratiques sont celles d'une formatrice universitaire expérimentée. Affirmé ainsi, les choses paraissent simples : l'étude de deux objets distincts, d'un côté les pratiques évaluatives, de l'autre côté le contexte d'évaluation. Or, il n'est pas aisé de séparer les deux : les pratiques – en partie visibles dans des interactions – sont constituées par le contexte tout en le constituant (Grossen, 2001 ; Lahire, 2012). C'est ce double mouvement, entre prédéterminé et émergeant dans l'interaction, qui nous intéresse. Un entretien de stage à visée formative et se déroulant en fin de formation, impliquant une superviseure universitaire, une enseignante en formation et une tutrice – l'enseignante qui accueille l'enseignante en formation dans sa classe – est analysé sous cet angle avec comme point de mire la question : entre le prédéterminé et l'émergence dans l'interaction, quelles formes prend l'évaluation formative ? La conception du *contexte* de Latour (1994) et de Lahire (2012), couplée avec le terme *dispositions à agir* (Lahire, 2012) servent de ressources pour y répondre. Ce contexte d'évaluation formative vise essentiellement le développement professionnel des enseignants en formation et non le contrôle (Mottier Lopez, 2009) des connaissances et des compétences de ce dernier. Le rôle joué par la superviseure et les gestes professionnels qu'elle déploie nous intéressent particulièrement pour étudier à la fois le contexte créé pendant l'entretien de stage, et l'effet du contexte préexistant sur ses gestes professionnels. Dans le dispositif qui nous intéresse, les étudiants de dernière année font trois stages ayant pour but la prise de responsabilité de la mise en œuvre des enseignements et de la gestion de la classe – donc « le passage à l'action » – sous l'œil avisé de leurs tuteurs. Pour ce qui est de la rencontre visant l'évaluation formative (objet étudié ici) du stage, elle a lieu au milieu du parcours de chaque stage et dure entre 60 et 90 minutes. Ce contexte met en évidence que la rencontre face à face est imprégnée par de nombreux éléments provenant d'autres lieux, d'autres acteurs. L'analyse se focalise sur les interventions d'une superviseure expérimentée qui nous semblent emblématiques d'une capacité à « coller » à la situation de développement professionnel en cours, combinant un respect des contraintes, une exploitation des ressources et la recherche d'un cheminement individuel, propre à l'enseignant en formation concerné. Pour mieux comprendre ses interventions, un accès à ses intentions s'impose : à ces fins, l'entretien analysé est complété par les commentaires de la superviseure confrontée à l'enregistrement audio et à l'analyse de l'entretien effectué par la chercheuse. Ainsi cette contribution est à deux voix : une voix de chercheuse et une voix de superviseure.

¹⁹ Ce texte est un résumé d'un article publié dans la revue « Contextes et didactiques » (Balslev, Perréard Vité et Tominska, 2017)

Notre questionnement se décline comme suit :

-
1. Comment la superviseure actualise-t-elle ou modifie-t-elle le contexte préalable d'évaluation formative ?
 2. Quels rôles la superviseure prend-elle et attribue-t-elle aux autres interactantes ?
 3. En regard de sa disposition à agir, en quoi les propos de la superviseur aident-ils à comprendre ce qui se passe (non dits et/ou implicites) entre les trois interactantes et quelles sont ses intentions formatives ?
-

Nos observations mettent en évidence que, durant cet entretien, la superviseure – nommée Louise – actualise bien un contexte institutionnel prédéfini, mais en lui donnant une coloration propre consistant à mettre l'accent sur le positif, estomper l'asymétrie des rôles et la concurrence des préoccupations. Elle se sert des éléments partagés par les interactantes pour avancer dans la discussion, trouver un moyen d'accorder une place à Anna (l'enseignante en formation), en la rassurant et la valorisant. Alors que l'évaluation – même formative – peut être perçue comme menaçante pour Anna – voire Clara, la tutrice –, ici Louise fait non seulement en sorte que celle-ci soit un moment de régulations, mais s'attache aussi à (r)établir les rapports de place entre la tutrice et sa stagiaire, tout en préservant la face de la tutrice, au sens de Goffman (1974). On voit là que la situation d'évaluation du stage d'Anna dépasse son mandat premier puisqu'il s'agit aussi — contre toute attente — de faire en sorte que la tutrice se sente sécurisée. Suite à une première analyse par les chercheuses, la perception de l'entretien par Louise est relatée dans une écriture en « je » prise en charge par Louise, en vue de laisser de la place à un point de vue impliqué, permettant un accès à ses intentions formatives.

L'analyse des interventions de la superviseure montre que ce sont davantage ses propres « expériences et caractéristiques » qui lui servent de ressources pour actualiser un contexte prédéfini visant entre autres à ce que l'entretien, ainsi que le stage en responsabilité, accorde la place principale à l'enseignante en formation. On constate aussi qu'un élément imprévu par le contexte institutionnel est engendré par les interventions de la tutrice qui, préoccupée par ses propres compétences tutorales, semble voir dans cet entretien l'occasion d'en parler avec une superviseure. Par conséquent, et contrairement à ce que nous avons supposé, dans ce cas-là c'est la tutrice qui, par moments, transforme le contexte préalable et non la superviseure qui intervient davantage pour actualiser et rappeler le contexte institutionnel, cherchant à remettre Anna au centre des préoccupations tripartites. Par contre, Anna agit peu sur le contexte, subissant les préoccupations de sa tutrice et cherchant plutôt à « limiter les dégâts » ou justifier ce qui pourrait lui être reproché.

L'évaluation formative telle que prévue dans le dispositif étudié, laisse une part importante à l'informel et par conséquent à la liberté des formateurs. Cette liberté se décline au travers de l'expression du style propre des formateurs et rend possible un dépassement du cadre prévu. Dans l'entretien analysé, nous constatons que la superviseure met ses forces à maintenir un contexte de formation et d'évaluation pour l'enseignante en formation et à éviter que le contexte se modifie trop et devienne un contexte d'évaluation des compétences de la tutrice. L'entretien formatif repose donc sur des dispositions à agir, voire un jugement professionnel (Mottier Lopez & Allal, 2010) de formateurs.

Mots-clés

formation des enseignants, évaluation formative, dispositions à agir, interactions verbales, développement professionnel.

Références bibliographiques

- Grossen, M. (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. In J. P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Lahire, B. (2012). Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales (pp. 225-316). Paris: Editions du seuil.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 4, 587-607.
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation: des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In: Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck, 2010. p. 237-249.

Communication 258 : Plaisir et anxiété en formation paramédicale

Nagels Marc, marc.nagels@17marsconseil.fr, CREAD, Université de Rennes 2, France.

Cette recherche souligne l'intérêt d'explorer les émotions des étudiants en soins infirmiers et autres formations paramédicales. Le but est de mieux comprendre l'influence qu'elles exercent sur les processus d'apprentissage. Dans un contexte social où la qualité des soins à l'hôpital est interrogée par les soignants qui disent souffrir de conditions de travail dégradées et dénoncent des actes de malveillance au sein même des équipes soignantes, cette recherche vise à collecter des données tout à fait originales sur le vécu émotionnel en formation paramédicale.

Cette recherche repose sur l'idée que l'apprentissage en formation paramédicale et les émotions s'influencent réciproquement. Depuis Darwin (2001), nous savons que les émotions sont universelles, présentes dans toutes les cultures, et qu'elles ont une finalité adaptative en favorisant la survie des espèces face aux contraintes environnementales. Les émotions représentent des facteurs favorables ou défavorables à l'apprentissage en agissant sur les conditions environnementales et comportementales des étudiants.

Nous comparerons la mesure des émotions dans trois conditions. La première est celle des situations pédagogiques dans les unités d'enseignement du plan de formation. La seconde, souvent la moitié du temps alloué à la formation, regroupe les temps de stage. La troisième considère les situations pédagogiques de type simulation de masse. La simulation de masse est une situation pédagogique de basse fréquence mais qui se caractérise par un niveau élevé d'émotions. Ces émotions représentent « la face cachée du triangle didactique » (Cuisinier & Pons, 2012).

La compréhension du facteur émotionnel en cours, en stage ou lors de la gestion de catastrophes simulées à but d'apprentissage, est un enjeu majeur. Les émotions, la diffusion de l'information, les comportements individuels et collectifs prennent place au sein d'un système complexe multifactoriel (Omar, Jain, & Noordin, 2013) tels que la motivation (Deci & Ryan, 2000) et l'auto-efficacité (Bandura, 2003). D'un point de vue sociocognitif (Martinot, 2001 ; Puozzo, 2013), les croyances en la valeur de la tâche et l'efficacité perçue influencent la métacognition, la satisfaction et la motivation. Des émotions comme l'ennui et la frustration sont corrélées négativement à la satisfaction et à la motivation. Il existe ainsi une interaction complexe entre les émotions, les modes de raisonnement et l'engagement des étudiants.

L'anxiété des élèves et des étudiants a été souvent l'émotion la plus étudiée (Yamac, 2014) mais le registre des émotions est bien plus riche, Pekrun et ses collaborateurs (2002) ont montré que la quasi-totalité de la palette des émotions pouvait être perçue par les élèves et les étudiants. Ces résultats peuvent être extrapolés à des étudiants en formation professionnelle, le terrain professionnel étant un grand pourvoyeur d'émotions (Mallard, 2012) quand il s'agit de construire et de réguler les dimensions socio-affectives et émotionnelles relatives à l'identité professionnelle.

Pour un étudiant paramédical, l'apprentissage recouvre des évolutions complexes qui ne se limitent pas aux acquis mesurés en formation. Therer (1998) évoque l'apprentissage comme une adaptation à l'environnement, produit des interactions que l'apprenant entretient avec son milieu. Il est en accord avec Knowles (1990) qui affirme que l'apprentissage est « un art de vivre en harmonie avec soi-même et avec son environnement auquel et duquel l'être humain

participe ». Apprendre est un développement mais aussi une mise en cause des anciennes certitudes. Des émotions ne manquent de survenir tout au long de ce processus.

Au plan des méthodes, Pekrun et ses collaborateurs reprennent la courte liste d'émotions les plus souvent évoquées pour bâtir un questionnaire spécifique, *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ) : l'anxiété, le plaisir, l'espoir et le désespoir, la fierté, la colère, la honte et l'ennui. Nos méthodes sont de type hybride ou mixte. Premièrement, un questionnaire reprenant les travaux de Pekrun et al. sur les émotions en formation a recueilli 5250 réponses valides dans 13 formations paramédicales différentes auprès d'étudiants appartenant à une centaine de centres de formation en métropole et en outre-mer. Deuxièmement, 22 entretiens semi directifs sur le thème du vécu émotionnel dans les trois modalités pédagogiques retenues ont été conduits pour documenter les résultats statistiques. Troisièmement, une observation d'une simulation de masse (crash d'un avion sur un aéroport) a été réalisée en octobre 2018.

Le questionnaire dispose d'une cohérence interne avec un alpha de Cronbach supérieur à 0,9. Les niveaux émotionnels sont décrits et comparés. Ils opposent les niveaux perçus entre les émotions positives (plaisir, fierté, espoir) et les émotions négatives (honte, anxiété, colère, ennui). Si les émotions positives sont déclarées à des niveaux d'intensité supérieurs aux autres, il n'en demeure pas moins que l'anxiété et l'ennui atteignent des intensités notables qui obligent les formateurs à repositionner les ingénieries pédagogiques.

Par ailleurs, les corrélations les plus fortes structurent les émotions en deux groupes, positives d'un côté et négatives de l'autre. Ces deux groupes s'opposent avec une corrélation inverse en plaisir et ennui en cours. Ces résultats sont confirmés par des classifications ascendantes hiérarchiques.

Selon les modalités pédagogiques, des émotions négatives apparaissent clairement : l'ennui est caractéristique des cours en institut de formation, l'anxiété est ressentie par les apprenants en stage. Cette anxiété, cette peur parfois accompagnée de troubles psychosomatiques, est ressentie au contact des équipes soignantes. Nos résultats confirment, amplifient et apportent une connaissance précise des prises de positions visant à dénoncer les pratiques paradoxales des soignants en stage, parfois empruntes de maltraitance, pourtant censées accompagner et tutorer les jeunes générations.

Nos résultats concernent majoritairement la formation infirmière et nous avons accumulé des indices solides expliquant pourquoi les niveaux de plaisir, d'espoir et de fierté descendent continuellement chaque année de formation. Nous observons également que les stages et les simulations de masse sont perçues comme des moments d'activité plus intense qu'en cours, ce qui déclenche des émotions positives. Les étudiants en entretien rappellent systématiquement que l'activité est une circonstance favorable aux apprentissages. L'émotion apparaît alors comme un catalyseur. Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'analyses statistiques textuelles.

À l'issue de notre recherche, outre la connaissance nouvelle acquise sur ces problématiques cruciales pour l'apprentissage en formation, nous faisons des propositions d'outils d'évaluation et de pilotage de ces phénomènes affectifs mais aussi sociocognitifs et motivationnels. Des outils de diagnostic et d'évaluation peuvent être élaborés pour bénéficier d'une dynamique émotionnelle positive pour les apprentissages et minorer les effets des émotions négatives sur les parcours de formation.

Mots-clés

Emotion, apprentissage, infirmier, formation professionnelle, simulation de masse.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2012). *Emotions et cognition en classe*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Darwin, C. (2001). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* (1ere éd. 1872). Paris : Rivages.
- 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.
- Knowles, M. S. (1990). *L'Apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Mallard, S. (2012). *Construction identitaire et apprentissage expérientiel : transmission, réflexivité et prise en compte des émotions chez les managers de La Poste Courrier*. Dans *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris.
- Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3).
- Omar, S., Jain, J., & Noordin, F. (2013). *Motivation in Learning and Happiness among the Low Science Achievers of a Polytechnic Institution: An Exploratory Study*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 702-711. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.143>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research*. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Puozzo, I. (2013). *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage*. *Éducation et socialisation*, (33). <https://doi.org/10.4000/edso.174>
- Therer, J. (1998). *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*. *Information Pédagogique*, (40), 3-23.
- Yamac, A. (2014). *Classroom Emotions Scale For Elementary School Students (Ces-Ess)*. *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 150-163. <https://doi.org/10.13054/mije.13.72.4.1>

Axe 2: A l'échelle institutionnelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?

Communication 77 : Représentations des composantes d'un programme de formation, selon les parties prenantes : levier pour l'amélioration de la formation des étudiants au Supérieur. Cas de l'alignement pédagogique du programme de la licence de chimie à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth

Constantin Sonia, sonia.constantin@usj.edu.lb, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph, Beyrouth-Liban

Résumé

L'enseignement supérieur de la chimie au XXI^e siècle occupant une place centrale dans le processus de mondialisation, présuppose une restructuration de cet enseignement, dans tous les pays du monde. L'Alignement pédagogique se présente aujourd'hui comme un cadre régulateur garant de la cohérence dans un programme de formation et en même temps, comme un outil promouvant l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur

Dans cet article nous cherchons à montrer l'importance de mener une étude critique de l'alignement pédagogique d'un programme de formation en tenant compte des représentations relatives aux composantes du programme et rapportées par les parties prenantes enquêtées.

L'échantillon d'étude est composé de trois unités stratifiées de la population à étudier correspondant aux entrants qui regroupent les étudiants en 1^{ère} et 2^e année de licence de chimie ; les sortants qui regroupent les étudiants en 3^e année de licence de chimie et les étudiants diplômés en licence de chimie (en 1^{ère} année de master chimie alimentaire et de technologie industrielle) ; et finalement les enseignants au département de chimie, en 2016-2017, à la Faculté des sciences de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. L'enquête est construite sur la base de questions fermées avec choix de réponse sur une échelle du jugement à cinq unités. Deux opinions sont sollicitées pour chaque énoncé, la première se rapporte aux situations désirables et la deuxième aux situations actuelles, concernant le degré d'importance de l'énoncé pour un développement efficace des compétences, pour une utilisation efficace des situations ou des méthodes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation dans le programme de formation.

Les divergences dans les représentations des groupes répondants, concernant les besoins pédagogiques prioritaires des étudiants et l'efficacité du programme de formation en licence de chimie, montrent l'importance d'institutionnaliser le principe de l'alignement pédagogique comme un outil de réflexion sur les acquis de l'apprentissage centré sur les étudiants.

Texte de la communication

L'enseignement supérieur de la chimie au XXI^e siècle occupant une place centrale dans le processus de mondialisation, présuppose une restructuration de cet enseignement, dans tous les pays du monde (D'Escatha, 2007). Ces nouvelles prédispositions mondiales cherchent à affronter la complexité de la vie réelle et à intégrer la complexité dans l'enseignement de la chimie au Supérieur, dans un monde où les métiers du chimiste se complexifient de plus en plus, et dans une époque où l'amélioration des pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur devient une préoccupation des politiques et de la gestion de cet enseignement (Canard, 2006 ; Morin 2016).

Les programmes de formation au Supérieur sont supposés préparer les étudiants à ne plus se contenter de restituer et d'appliquer des connaissances et des techniques chimiques dans des situations académiques, mais à mobiliser aussi leurs acquis, en dehors de l'université, dans des situations diverses, complexes et imprévisibles de la vie domestique, sociale ou professionnelle (Romainville, 2012 ; De Ketele, 2013 ; Tardif, 2013), manifestant ainsi le développement de compétences de haut niveau (De Ketele, 1986).

L'Alignement pédagogique se présente aujourd'hui comme un cadre régulateur garant de la cohérence dans un programme de formation (Biggs, 1996) et en même temps, comme un outil promouvant l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur (Martin & Stella, 2007).

Dans cet article, nous cherchons à montrer l'importance de mener une étude critique de l'alignement pédagogique du programme de formation en tenant compte des représentations relatives aux composantes du programme et rapportées par les parties prenantes enquêtées. Nous avons adopté une approche méthodologique qui s'inscrit dans le paradigme pragmatique, dans ses dimensions interprétative, critique et socioconstructiviste. Nous avons ainsi opté pour des approches autant quantitatives que qualitatives, des méthodes d'analyse autant descriptives, interprétatives que critiques, un cadre impliquant activement et pleinement les étudiants dans ce processus comme partenaires et membres à part entière de l'Université (Commission européenne, 2009 ; Restoueix, 2011).

L'échantillon d'étude est composé de trois unités stratifiées de la population à étudier correspondant aux entrants qui regroupent les étudiants en 1^{ère} et 2^e année de licence de chimie ; les sortants qui regroupent les étudiants en 3^e année de licence de chimie et les étudiants diplômés en licence de chimie (en 1^{ère} année de master chimie alimentaire et de technologie industrielle) ; et finalement les enseignants au département de chimie, en 2016-2017, à la Faculté des sciences de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. L'enquête est construite sur la base de questions fermées avec choix de réponse sur une échelle du jugement à cinq unités. Deux opinions sont sollicitées pour chaque énoncé, la première se rapporte aux situations désirables et la deuxième aux situations actuelles concernant le degré d'importance de l'énoncé pour un développement efficace des compétences ou pour une utilisation efficace des situations ou encore des méthodes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation dans le programme de formation.

Les résultats traités selon l'approche de mise en priorité des besoins (Lapointe, 1995), ont montré que les étudiants entrants jugent les compétences relatives à l'analyse des informations et à l'évaluation selon des critères ainsi que les situations d'enseignement-apprentissage et /ou d'évaluation, relatives à des tâches complexes et créatives, comme très importantes mais qui ont besoin d'être mieux réalisées durant l'enseignement. Cependant, ils estiment que les méthodes d'enseignement-apprentissage et /ou d'évaluation ne sont pas

suffisamment associées aux situations précitées et ne sont pas suffisantes pour développer les compétences requises.

Les étudiants sortants considèrent aussi que les situations d'enseignement et d'évaluation contextualisées et complexes très importantes et fréquemment réalisées, mais malgré cela, elles n'ont pas réussi à développer les compétences réclamées.

Les enseignants répondants estiment que les méthodes d'apprentissage actif dans l'évaluation sont jugées importantes mais insuffisamment réalisées. Les besoins pédagogiques ainsi identifiés témoignent que les enseignants n'arrivent pas encore à assurer l'Alignement pédagogique. L'acquisition et la restitution du savoir par les étudiants restent leur compétence privilégiée. Cependant, les méthodes d'apprentissage actif commencent à se frayer un chemin à travers leur processus d'enseignement mais pas encore à travers leur processus d'évaluation.

Les regards croisés portés sur les besoins pédagogiques des étudiants en licence de chimie permettent de conclure que l'Alignement pédagogique est perçu, autant par les étudiants entrants et sortants que par les enseignants, comme étant non respecté. L'identification des représentations du programme de formation, selon ces étudiants est une forme d'évaluation diagnostique qui « *peut servir à ajuster les formes d'enseignement aux caractéristiques des [étudiants]* » (Mottier Lopez & Crahay, 2009, p.232).

Identifier les besoins pédagogiques des étudiants, selon les étudiants eux-mêmes est considérée une forme d'évaluation interne très pertinente du programme de formation vu que les étudiants représentent la finalité de tout programme de formation (Collectif du Moulin, 2002).

Il s'avère nécessaire que le processus d'évaluation soit accompagné d'une co-régulation autorisant les enseignants à donner du feedback aux étudiants pour progresser et les étudiants à donner du feedback à leurs enseignants pour faire évoluer leur enseignement dans le cadre du programme de formation dispensé (Allal, 2007, Mottier Lopez, 2012).

Les divergences dans les représentations des divers groupes répondants, concernant les besoins pédagogiques prioritaires des étudiants et l'efficacité du programme de formation en licence de chimie, montrent l'importance de l'évaluation continue des programmes de formation. Ce résultat confirme les propos de Galinon-Méléneq (1996) quand il reconnaît qu'il existe une grande incohérence entre les besoins des étudiants entrants à l'université et l'offre d'enseignement réalisée par les enseignants universitaires et que Coulon (2005) nomme une « rupture psycho-pédagogique ».

En conclusion, l'évaluation continue des programmes de formation étant au centre des préoccupations des gouvernements et des organismes internationaux de financement pour l'*Assurance qualité* externe (Canard, 2006), faire évaluer le programme d'étude en licence de chimie autant par les étudiants sortants et les étudiants entrants que par les enseignants et les responsables académiques se présente comme un grand défi pour identifier les améliorations à apporter à chaque réforme. L'efficacité d'un programme doit être perçue, en tant que telle, autant par les étudiants que par les enseignants. D'ailleurs, la conception traditionnelle de l'enseignement universitaire stipule que les finalités de cet enseignement sont doubles : assurer d'une part, l'acquisition de connaissances solides et actuelles dans un domaine scientifique et/ou professionnel donné et développer d'autre part, la capacité de « *penser par soi-même* » en manifestant un esprit critique sur les savoirs enseignés (Romainville, 2002).

Pour relever ces défis et appliquer les recommandations préconisées, le principe de l'alignement pédagogique gagnerait à être institutionnalisé dans le cadre du processus

Assurance qualité, comme un outil de réflexion sur les acquis de l'apprentissage centré sur les étudiants

Mots-clés

Représentations, alignement pédagogique, amélioration d'un programme de formation au Supérieur

Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans Allal, L. et Mottier Lopez, L. (dir.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles: De Boeck.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Canard, F. (2006). *Action publique au risque du client*. Repéré le 20/8/2016 à halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/.../FC_Lille_16_Mars_2006.doc
- Commission Européenne. (2009). *Guide d'utilisation ECTS*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2ème éd.). Paris : Economica : Anthropos.
- D'Escatha, Y. (2007). Une École engagée dans une profonde mutation pour répondre aux défis du XXI^e siècle. *La jaune et la rouge polytechnique*, (622). Repéré le 9/12/2016 à http://www.lajauneetlarouge.com/article/une-ecole-engagee-dans-une-profonde-mutation-pour-repondre-aux-defis-du-xxie-siecle#.WEse0mf_phq
- De Ketele, J.M. (1986). L'évaluation du savoir-être. Dans De Ketele, J.M. (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (p. 179-208), Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.M. (2013). *L'unité d'enseignement : les résultats d'apprentissage, le plan de cours*. Communication présentée à la conférence dans Journée pédagogique « Élaboration de plans de cours et évaluation des acquis des étudiants selon la culture des résultats d'apprentissage ». Beyrouth : Mission de pédagogie universitaire, université Saint-Joseph. Repéré le 20/12/2017 à www.usj.edu.lb/pedagogieuniversitaire
- Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. Dans Donnay, J. et Romainville, M. (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p.11-31). Bruxelles : De Boeck.
- Lapointe, J. J. (1995). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martin, M. et Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur*. Paris : Organisation des Nations Unis pour l'éducation, la science et la culture.
- Morin, E. (2016). *Edgar Morin : enseigner la complexité*. Conférence présentée au : « [Congrès mondial pour la pensée complexe](http://fr.unesco.org/news/edgar-morin-enseigner-complexite) ». Repéré le 23/02/2017 à <http://fr.unesco.org/news/edgar-morin-enseigner-complexite>
- Mottier Lopez, L. et Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Restoueix, J. P. (2011). *Les acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur en fédération Wallonie-Bruxelles. Quelques exemples de bonnes pratiques*. Bruxelles : AEF-Europe.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire* (Rapport établi à Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école). Repéré le 20/03/2017 à [http://ifqu.auf.org/media/document/L%C3%A9valuation des acquis des %C3%A9tudiants dans l'enseignement universitaire.pdf](http://ifqu.auf.org/media/document/L%C3%A9valuation%20des%20acquis%20des%20%C3%A9tudiants%20dans%20l'enseignement%20universitaire.pdf)
- Romainville, M. (2012). *L'approche par compétences à l'université*. Communication présentée à la session d'initiation à « L'approche par compétences à l'université ». Beyrouth : Université Saint-Joseph de Beyrouth. Repéré le 20/03/2017 à <http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/2013/03/18/527/>
- Tardif, J. (2013). L'élaboration des référentiels de compétences et leur croisement avec les programmes de formation. Séminaire « Accompagnement des institutions de l'USJ dans

l'élaboration des référentiels de compétences et croisement avec les programmes 2012-2013 », Université Saint-Joseph de Beyrouth.

Symposium 88 : L'évaluation dans des dispositifs de tutorat du secteur de l'accueil de l'enfance

Pirard Florence, florence.pirard@uliege.be, PERF, UR Enfances et Didactifen, Université de Liège, Belgique

La question du tutorat fait l'objet de recherches et de réflexions dans de nombreux secteurs professionnels. Elle est aussi prégnante dans la formation aux métiers de l'accueil de l'enfance, métiers de l'interaction humaine qui se situent à la croisée du care et de l'éducation, dont la complexité ne cesse d'être mise en évidence. Cette complexité de l'activité dans ces métiers pose le défi de sa transmission (Alonso Vilches et Pirard, 2016, 2018 ; Filliettaz, Rémy, Trébert, 2014 ; Ulmann, Betton, Jobert, 2011). Comment « transmettre » dans une activité où la place des savoirs est très souvent minimisée, où tant les injonctions et prescriptions que les attentes et points de vue des différents acteurs (enfants, parents, professionnels, formateurs, responsables politico-administratifs) sont multiples et souvent contradictoires, sources de tensions et d'incertitudes (Pirard, Camus et Barbier 2018) ? Comment accompagner et former à une activité réflexive dans un milieu où il ne s'agit pas d'appliquer des procédures, de chercher la bonne manière de faire, mais de parvenir à s'ajuster au mieux – dans l'action et l'interaction – aux situations rencontrées qui laissent une large place à l'imprévu ? Dans le secteur de l'accueil de l'enfance où le professionnel inscrit le plus souvent son activité dans un travail d'équipe, le tutorat ne peut se réduire à une interaction en face à face, dans le feu de l'action, entre le tuteur et le tuteur (en situation avec les bénéficiaires) ou hors de l'action, dans des moments plus formalisés comme par exemple dans des entretiens de bilan et/ou d'évaluation. Le tutorat s'intègre dans un collectif de travail et prend place dans des dispositifs ensembliers permettant dans l'idéal de rapprocher le monde scolaire (institut de formation qui peut avoir des niveaux et orientations variables selon les pays) du monde de production (les services d'accueil de l'enfance) autour d'un projet de formation professionnelle cohérent qui vise une professionnalisation, inscrite dans des démarches partagées plutôt qu'une standardisation de pratiques collectives. Il ne repose pas sur les seules compétences individuelles des tuteurs et celles en développement des tutorés, mais engage plus largement une responsabilité institutionnelle (au minimum celle des instituts de formation et des services concernés), interinstitutionnelle (interaction entre instituts de formation, services et autres partenaires susceptibles de les soutenir dans la mise en place d'un dispositif formalisé riche en affordances) et de gouvernance (assurant les conditions de mise en œuvre). Il s'inscrit dans « un système compétent » (Urban, Vandebroek, Van Laere, Lazzari, Peeters, 2012) où l'évaluation devient une fonction centrale, mais sans être pourtant clairement définie. Comment opère l'évaluation dans les dispositifs professionnalisant du secteur ? Quelles formes d'évaluation privilégie-t-on ? Comment se conjuguent logique d'évaluation et logique d'accompagnement dans les dispositifs proposés ? Qu'en est-il de l'évaluation des actions sur le terrain, qu'elle soit interne, externe ou négociée et interactive (Cardinet, 1987) ? Qui implique-t-elle, en fonction de quels objectifs explicites et/ou implicites, voire cachés, avec quelles catégorisations, pour quels effets recherchés et/ou non escomptés ? Ce symposium propose un éclairage sur l'évaluation en place dans des dispositifs de tutorat de formation dans le secteur de l'accueil de l'enfance, analysée de manière contextualisée dans différents pays francophones (Québec, France, Suisse, Belgique) où l'organisation du tutorat prend des configurations très différentes. Sur la base de

différents cadres théoriques et méthodologiques, il vise à mieux comprendre différentes façons d'envisager et de mettre en œuvre l'évaluation dans les dispositifs impliquant des institutions de service, de formation et autres, en questionnant les visées de professionnalisation/standardisation qui les traversent.

Références

- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation emploi*, 141, p. 27-43.
- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? *Éducation permanente*, 206, p. 131-138.
- Cardinet, J. (1987). *Évaluation externe, interne ou négociée ?* Neuchâtel, Suisse : IRDP. Repris dans Tschoumy, J.-A., Roller, S. et al. (1990). *Hommage à Jean Cardinet*. Neuchâtel, Suisse : IRDP ; Cousset, France : DeVal, p. 139-157.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., et Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités* [en ligne], 11 (1), p. 22-46. doi:10.4000/activites.288
- Pirard, F., Camus, C., et Barbier, J. M. (2018). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. Dans M. Fleer and B. van Oers (dir.), *International Handbook on Early Childhood Education*, Volume I : Western-Europe and UK (p. 409-426). Dordrecht: Springer.
- Ulmann, A., Betton, E., et Jobert, G. (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance*. Paris, France : CNAM/CRTD, dossier d'étude n° 145.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., et Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47, p. 508-526.

Communication 88.1 : Mise en place de dispositifs organisés de tutorat et référentialisation des pratiques dans l'accueil de l'enfance

Pirard Florence, florence.pirard@uliege.be, PERF, UR Enfances et Didactifen, Université de Liège, Belgique

François Nathalie, n.francois@uliege.be, PERF, Université de Liège, Belgique

Noël Stéphanie, snoel@uliege.be PERF, Université de Liège, Belgique

Le tutorat de formation s'inscrit dans des dispositifs ensembliers (formation par alternance) rapprochant le monde scolaire et le monde de production. Quand il est organisé (Boru, 1996), le tutorat donne l'occasion à celui qui en bénéficie de travailler en situation réelle, dans un collectif de travail susceptible d'être source d'apprentissage et de socialisation (Filliettaz, Rémetry, Trébert, 2014). Toutefois, dans le secteur de l'accueil de la petite enfance, qui est souvent peu professionnalisé, le tutorat peut être davantage « spontané ». En effet, il se pratique régulièrement sans reconnaissance formelle ou est juste « institué », officiellement réglementé sans être inscrit dans un plan de formation de l'organisation, ni être investi de moyens dédiés spécifiquement aux fonctions d'encadrement des tutorés dans les lieux de stage. Il s'agit donc de transformer des pratiques spontanées et/ou instituées en pratiques conscientes, partagées au sein d'un collectif de travail, en concertation avec l'institut de formation et intégrées dans le projet éducatif du lieu de stage qui reste avant tout un lieu d'accueil pour les enfants et les familles.

Nous présentons ici l'analyse rétrospective d'un dispositif d'accompagnement et d'évaluation du tutorat, soutenu par l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF), puis l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) dans le secteur de l'accueil de l'enfance (0-12 ans) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) depuis 2014. Cette présentation vise à mieux comprendre la transformation d'un système de tutorat spontané ou juste institué en système organisé impliquant en binôme des professionnel-le-s de terrain, essentiellement des femmes²⁰, peu qualifié-e-s (niveau 4 du cadre européen de certification) et des formateurs/trices d'écoles pour la plupart détenteurs d'une qualification de niveau supérieur à orientation santé (niveau 6 du CEC) dans l'encadrement de stagiaires en puériculture, auxiliaire de l'enfance, agent d'éducation, animateur (niveau 4 CEC, Peeters et Pirard, 2017). Le dispositif étudié privilégie une évaluation interactive et négociée (Cardinet, 1987) avec l'ensemble des acteurs (stagiaires, formateurs/trices et tuteurs/trices). Il repose sur une démarche ajustée au fil des années afin de soutenir les professionnel-le-s dans la mise en place de pratiques de tutorat, structurées et structurantes, à la fois pour les tuteurs/trices, les encadrant-e-s des écoles et les stagiaires. Ce dispositif est organisé en trois étapes annuelles articulant l'auto-évaluation des pratiques tutorales à l'évaluation régulatrice (Cresas, 2000) de celles-ci à partir de projets d'action conçus, mis en œuvre et évalués par les participant-e-s avec le soutien des chercheuses-formatrices (EADAP, 2011). La première étape s'appuie sur un carnet de bord mis au point par l'équipe de recherche, structuré autour de quatre moments-clés : préparer le stage, organiser l'accueil des stagiaires dans le milieu d'accueil, accompagner l'activité des stagiaires durant leur stage, organiser la fin du stage. Au total, 17 fiches proposent une série de critères explicites d'auto-évaluation des pratiques de tutorat et donnent des repères clairs et précis pour une réflexion sur les pratiques, avec l'appui de

²⁰ Nous optons pour la formulation épiciène pour reconnaître la place des hommes dans le secteur même s'ils sont minoritaires.

témoignages, tout en évitant de prescrire des conduites (ceci étant du ressort d'une concertation entre le lieu d'accueil et l'école). Elles constituent des supports de réflexion en proposant une série d'aspects importants à discuter entre professionnel-le-s, avec des garde-fous sur les orientations à privilégier. Elles sont complétées de questionnaires d'auto-évaluation destinés aux tuteurs/trices, aux encadrant-e-s des écoles et aux stagiaires, dont les résultats sont discutés avec les autres participant-e-s et les chercheuses-formatrices lors de réunions inter-équipes délocalisées.

La deuxième étape est celle de la conception, mise en œuvre et évaluation d'un projet d'action qui est documenté et présenté sous la forme d'une affiche lors des réunions inter-équipes animées par les chercheuses-formatrices, où sont identifiés éléments porteurs et points de vigilance. La troisième étape se concentre sur l'analyse plus approfondie des effets des pratiques, avec présentation orale dans le cadre d'une journée d'étude annuelle, suivie d'une publication en ligne. L'ensemble de cette démarche est pensé de manière à favoriser une référentialisation (Figari, 1994) des pratiques de tutorat dans des dispositifs organisés, avec des critères en partie prédéfinis, mais qui se co-construisent aussi par interaction entre participant-e-s, entre ceux/celles-ci et les chercheuses-formatrices, tou-te-s impliqué-e-s dans une dynamique de projet et une évaluation régulatrice des pratiques.

La préparation des stages

Les préoccupations des participant-e-s sont à la fois institutionnelles, organisationnelles et didactiques, articulant les questions d'apprentissage à celles d'évaluation dès la préparation des stages. On pointe ainsi une indispensable clarification des attentes du lieu d'accueil et de l'école à l'égard des stagiaires (compétences visées, degré attendu d'autonomie en fonction des acquis, etc.) en tenant compte de différents prescrits souvent méconnus des un-e-s et des autres. Alors qu'un dispositif de tutorat repose sur une collaboration interinstitutionnelle qui fait l'objet d'une convention, l'analyse montre les décalages entre les références, visées et attendus par le milieu scolaire et les lieux d'accueil.

Les préoccupations organisationnelles se cristallisent autour des horaires tant des élèves que des encadrant-e-s, laissant apparaître une série de tensions : continuité dans l'apprentissage des stagiaires et dans la prise en charge des enfants ; progressivité dans la découverte du métier et développement des compétences professionnelles attendues, elles-mêmes en débat en FWB (Pirard, Dethier, François, Pools, 2015) ; référence individuelle prise en charge par un-e professionnel-le clairement identifié-e et/ou partagée au sein d'une équipe.

Enfin, on souligne aussi la nécessité de clarifier les modalités d'évaluation formative et certificative, d'en expliquer les critères et indicateurs d'évaluation. Ici aussi, on remarque un décalage entre la manière dont est envisagée l'évaluation à l'école et « les réalités » du métier relatées par les professionnel-le-s des lieux d'accueil. Très souvent des outils propres à chaque acteur (lieu d'accueil, école) existent, sans faire l'objet d'une réflexion partagée, avec un risque d'incohérence d'autant plus important que les objectifs et attendus à l'égard des stagiaires n'ont pas fait l'objet d'une clarification préalable.

Depuis 2014, des démarches de clarification des attentes institutionnelles émanant de l'école et du lieu d'accueil font l'objet de projets concertés préalablement aux stages. Ces projets débouchent sur la production d'outils informatifs (techniques de soins actualisées, charte, contrat moral, présentation du service), de bilans de compétences, de carnets de bord, invitant le stagiaire à garder trace de son cheminement soit librement, soit en fonction d'une trame proposée. Dans tous les cas, ils témoignent d'une volonté partagée par les acteurs des lieux

d'accueil et des écoles de clarifier les attendus non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour les stagiaires et de les outiller de supports qui institutionnalisent les décisions.

Les présentations orales et les écrits associés à la journée d'étude consacrée à la préparation des stages en 2018 approfondissent l'analyse amorcée dans les projets. Certains se focalisent sur les productions (vidéos de présentation du service, fiches techniques de soin) développant peu leur utilisation au risque de réduire la complexité de l'activité aux dimensions techniques, d'information et de communication. D'autres rendent largement compte des démarches entreprises avec l'ensemble des partenaires, sans dissocier les réalisations de leur processus de production. On relèvera le risque de présentation de projets non contextualisés réduits à de « bonnes pratiques » alors qu'il s'agit surtout de rendre compte d'un cheminement réflexif étroitement lié aux spécificités des acteurs impliqués et aux critères qu'ils ont construits ensemble et qui peuvent être source d'inspiration sans pouvoir être répliqués.

L'accueil des stagiaires

L'analyse montre le besoin de repères dans une organisation encore balbutiante et largement improvisée. Plusieurs équipes relèvent l'importance de préparer et d'organiser un premier accueil chaleureux, propice à l'établissement d'une relation de confiance en cohérence avec ce qui est pensé pour le premier accueil d'un enfant et de sa famille (période de « familiarisation »). Il est question d'inscrire dans les programmes de certaines écoles ou du lieu d'accueil une journée de présentation (« journée débrouillardise »). Le rôle du tuteur, fonction prévue dans les prescrits sans explicitation, leur apparaît comme une source de reconnaissance professionnelle dans un métier dévalorisé et un repère pour les stagiaires qui doivent s'intégrer dans une équipe. Il soulève une série de questions organisationnelles (compatibilité du rôle avec un travail à temps partiel), relationnelles (rôle d'une personne ou fonction partagée au sein d'une équipe) et didactiques (accompagnement dans la familiarisation des stagiaires, leur compréhension du projet d'accueil).

Les projets d'action des équipes portent sur la mise en place d'un accueil organisé avec une personne référente, la proposition de rencontre(s) individuelle(s) et/ou collective(s) stagiaire(s)-tuteur/trice(s) à l'école et/ou sur le lieu de stage, la mise au point d'outils d'information (dossier de présentation du service, du projet d'accueil, des outils d'apprentissage, etc.) et la présentation commentée du projet d'accueil. Plusieurs équipes s'investissent dans la réalisation de supports permettant d'annoncer la venue du stagiaire aux enfants et aux familles. Certaines font appel à la collaboration du stagiaire, voire de l'école, voyant dans la création de ce support l'occasion d'une prise de recul sur soi et de développement de compétences communicationnelles.

La journée d'étude thématique de 2018 et les écrits associés montrent l'importance du processus mis en place pour organiser l'accueil des stagiaires. Le même support, une même organisation peut prendre une signification tout à fait différente selon le contexte dans lequel il est mis en place. Prenons par exemple l'affiche de présentation du stagiaire :

Avant d'utiliser cette affiche, nous prenions le stagiaire en photo le premier jour. Nous l'affichions sur la porte avec les dates de stage. C'était nous qui faisons tout. Actuellement, nous lui demandons de la faire, c'est une manière de prendre une place active dans sa présentation, dans son stage et peut-être déjà dans son autoévaluation puisqu'il doit définir qui il est, trouver ses points forts. Il a le choix de la poser où il veut sur la porte d'entrée ; soit à la hauteur des parents soit à celle des enfants soit encore plus haut. Par la suite, nous l'interpellons sur son choix : pour quelle raison l'avoir placée à cet endroit ?

Cet exemple montre l'importance de dépasser l'attractivité d'une présumée bonne pratique et de considérer les manières dont elle est pensée et mise en place. Selon les choix opérés, les opportunités d'apprentissage et de développement peuvent être radicalement différentes.

L'accompagnement de l'activité des stagiaires

L'accompagnement des stagiaires est à nouveau l'occasion de réfléchir au rôle du tuteur, à l'utilisation des outils et à l'organisation mise en place dès l'accueil, aux manières de faire comprendre le projet d'accueil. Il interroge la place accordée à l'observation faite par les stagiaires en pointant la complexité de l'acquisition et du développement de cette compétence clé. Il soulève des réflexions sur l'évaluation considérée ici dans sa fonction essentiellement formative. Des questions récurrentes : comment soutenir les élèves dans leur observation alors que cette démarche reste difficile pour les professionnel-le-s de terrain ? Comment soutenir les élèves dans une démarche d'autoévaluation et parvenir à « dire les choses au fur et à mesure » ? Quelle implication dans le projet d'accueil ? Quels outils ? Quelle place pour la vidéoscopie, qui exige un temps peu compatible avec l'organisation des lieux d'accueil et ne donne pas toujours les effets escomptés dans les conditions expérimentées dans certains projets (Alonso Vilches et Pirard, 2016, 2018) ? Les débats autour de ces questions montrent des logiques plurielles, révélatrices de critères différents (animation/soutien à l'activité de l'enfant) exigeant un investissement renforcé dans l'analyse et l'élaboration de critères partagés.

L'organisation de la fin de stage

L'organisation de la fin de stage est un objet de discussion plus récent. Elle porte sur l'évaluation certificative : cohérente avec l'évaluation formative, voulue « juste », dans l'idéal tripartite (stagiaire, tuteur/trice en tant que représentant-e de l'équipe du MA, moniteur/trice d'école). Elle est aussi centrée sur la ritualisation de la fin du stage en isomorphisme avec la fin de séjour d'un enfant dans un lieu d'accueil. L'attention à la fin du stage est révélatrice de la place donnée au stagiaire dans le lieu, de son intégration dans le travail de l'équipe, même si celle-ci est temporaire et de courte durée. L'analyse permettra de réinterroger les questions d'évaluation comme une fonction transversale et non une étape finale de suivi de stage.

Mots-clés

Référentialisation, tutorat, enfance

Références bibliographiques

- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation emploi*, 141, p. -43.
- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? *Éducation permanente*, 206, p. 131-138.
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre dans les organisations éducatives et les entreprises. *Recherche et formation*, 22, p. 99-114. doi:10.3406/refor.1996.1349
- Cardinet, J. (1987). *Évaluation externe, interne ou négociée ?* Neuchâtel, Suisse : IRDP. Repris dans Tschoumy, J.-A., Roller, S. et al. (1990). *Hommage à Jean Cardinet*. Neuchâtel, Suisse : IRDP ; Cousset, France : DeVal, p. 139-157.
- CRESAS (2000). *On n'enseigne pas tout seul*. Paris, France : INRP.
- EADAP (Éds). (2011). *Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover »*. Coproduit par l'EADAP (Athènes),

- l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate) (accessible en ligne sur le site du Furet).
- Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Filliettaz, L., Rémy, V., et Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11, p. 22-46.
- Peeters, J., Pirard, F., avec A.-F. Bouvy, A.-M. Dieu, A.-S. Lenoir, M. Rosiers, G. De Raedemaeker, S. van Keer, K. Van Laere, B. Peleman and C. Reinertz. (2017). Belgium – ECEC Workforce Profile. Dans P. Oberhuemer & I. Schreyer (dir.), *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. <http://hdl.handle.net/2268/219780>
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.

Communication 88.2 : Évaluation d'un dispositif de stage réflexif d'accompagnement *in situ* en petite enfance en contexte de vulnérabilité utilisant des rencontres de tutorats intensifs de groupe, le cas de la halte-garderie du cœur

Bigras Nathalie, bigras.nathalie@ugam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada
 Lehrer Joanne, joanne.lehrer@uqo.ca, Université du Québec en Outaouais, Canada
 Dion Julie, dion.julie@ugam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada
 Tétreau Lise, ltetreau@cegepsth.qc.ca, Cégep de Saint-Hyacinthe, Canada
 Gagnon Cynthia, cynthia.gagnon@uqo.ca, Université du Québec en Outaouais, Canada

Mise en contexte

Depuis 2005, le département des Techniques d'éducation à l'enfance (TEE) du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté un modèle de stage qui diffère du stage traditionnel. Ce programme, unique au Québec, vise à favoriser le transfert des compétences des étudiantes en situation réelle complexe grâce à un accompagnement *in situ* des enseignantes centré sur les processus de la pratique réflexive. Il se déroule dans le contexte d'une halte-garderie nommée halte-garderie du cœur (HGC) qui accueille, deux jours par semaine pendant douze semaines, des enfants et leurs familles issus de milieux très vulnérables. Cette HGC mise en place pour contribuer à la formation des étudiantes finissantes en TEE est le fruit d'une collaboration du Cégep avec le Centre jeunesse de la Montérégie du Québec. D'autres parents sont aussi référés par le Centre local des services communautaires parce qu'ils sont suivis afin de recevoir du soutien aux compétences parentales. Des parents sont aussi référés par la Maison de la famille des Maskoutains pour du répit, certains sont issus de l'immigration récente et peuvent être réfugiés, d'autres ont des enfants qui manifestent des problèmes de développement (par exemple TSA). Chaque étudiante stagiaire est responsable de deux à trois enfants pendant son stage afin de les observer, de concevoir un plan de soutien à leur développement et de répondre à leurs besoins. Les étudiantes stagiaires doivent aussi établir une relation de confiance et de collaboration avec les parents et leur offrir de l'aide et du soutien dans leurs interventions avec leurs enfants (Bigras, Lehrer, Quiroz-Saavedra, Gagnon, April, Dion, 2017).

La pratique réflexive et ses processus

La pratique réflexive a d'abord été proposée par Dewey (1938), suivie par Argyris et Schön (1974), qui l'ont défini comme une pratique permettant l'intégration de la théorie et de la pratique (Brandt, 2014 ; Priddis et Rogers, 2018 ; Nguyen, Fernandez, Karsenti, Charlin, 2014 ; Shea, Goldberg, Weatherston, 2016). La pratique réflexive concerne des contenus ou des événements vécus et comprend une série d'étapes permettant d'y réfléchir, d'établir des liens avec des connaissances théoriques et de mener des actions ultérieures basées sur la réflexion. Cette pratique est considérée comme cruciale pour l'apprentissage professionnel en éducation de la petite enfance (EPE) et est liée à la capacité de résoudre des problèmes complexes (Hedges et Lee, 2010 ; Sheridan, Edwards, Marvin, Knoche, 2009) comme ceux rencontrés dans le travail avec des enfants et des familles ayant des besoins particuliers. Or, malgré un consensus sur l'importance de la pratique réflexive, la majorité des textes sur le sujet sont théoriques et incluent peu de détails sur le processus de réflexion lui-même

(Nguyen et al., 2014 ; Shea et al., 2016 ; Plack, Driscoll, Marquez, Cuppernull, Maring, Greenberg, 2007). Par exemple, des théoriciens tels que Dewey (1938), Schön (1987) et Argyris (1990) soulignent le caractère circulaire de la pratique réflexive. Pour Nguyen et ses collègues (2014), la pratique réflexive doit être « attentive, critique, exploratoire et itérative (ACEI) » (p. 1182). Bien que ces propositions sur les processus de pratique réflexive semblent pertinentes pour l'apprentissage des éducateurs de la petite enfance avant leur service, nous avons trouvé peu d'exemples décrivant le fonctionnement de ces étapes dans la pratique réelle en éducation de la petite enfance (Lehrer, 2013 ; Mann, Gordon, Macleod, 2009 ; Nguyen et al., 2014 ; Shea et al., 2016).

Objectifs, devis et méthode

Cette étude vise à comprendre les effets de ce programme de formation de la HGC sur les étudiantes qui y participaient en 2016. Pour ce faire, une étude de cas qualitative comparative a permis d'évaluer la perception des étudiantes de l'évolution de leur capacité de pratique réflexive six mois après la fin de leur stage avec celle de trois étudiantes ayant fait un stage traditionnel.

Les données ont été recueillies lors d'entretiens téléphoniques individuels réalisés six mois après la fin du stage auprès de huit éducatrices ayant fait leur stage à la HGC et de trois éducatrices ayant fait un stage traditionnel, c'est-à-dire dans un service d'accueil à la petite enfance. Les verbatim des entretiens téléphoniques ont été retranscrits, puis analysés de manière inductive à l'aide d'un codage descriptif (Saldaña, 2009).

Résultats

Lorsqu'on compare les propos des anciennes étudiantes ayant fait leur stage en service de garde régulier avec ceux des étudiantes de la HGC, la majorité indique faire de la pratique réflexive depuis la fin de leur stage. Toutefois, des différences notables apparaissent.

D'abord, pour les étudiantes ayant réalisé leur stage à la HGC, la réflexion dans et sur l'action semble intégrée à leur pratique professionnelle. Elles relatent une automatisation de cette pratique, précisant que c'est devenu naturel, régulier et fréquent. Ces qualificatifs ne sont pas utilisés par celles qui ont fait leur stage dans un milieu de garde régulier. Ces dernières indiquent faire de la pratique réflexive individuellement ou collectivement, mais sans préciser le niveau d'intensité. De plus, elles abordent plutôt la modalité de réflexion après l'action alors que les étudiantes de la HGC disent faire de la réflexion pendant l'action.

Ensuite, on note que les étudiantes du stage traditionnel tiennent un discours plus général sur les stratégies de pratique réflexive. À l'inverse, les étudiantes de la HGC décrivent mieux et avec plus de précision leurs stratégies ou techniques de pratique réflexive. De manière spécifique, bien que les deux groupes d'étudiantes se posent des questions, émettent des hypothèses, évaluent leur pratique et fassent de l'introspection, celles de la HGC ajoutent des informations afin de justifier leurs hypothèses, d'en expliquer le processus ou de le qualifier.

Enfin, les étudiantes du stage traditionnel relatent faire principalement l'évaluation de leur pratique et rechercher des solutions afin de s'améliorer. Seule l'une d'entre elles raconte tenter d'identifier les causes du comportement d'un enfant. Les deux autres se concentrent sur une situation problématique sous l'angle de l'autoévaluation et se questionne sur la justesse de leur intervention et leurs possibilités d'intervention : « je lui ai flatté les bras, tu sais face à moi, jusqu'à ce qu'il se calme, mais est-ce que, tu sais avec eux "est-ce que c'est correct ou j'aurais dû faire autre chose » (V99). Or, une bonne partie des étudiantes de la

HGC se questionnent plutôt sur ce qui pourrait expliquer les réactions et comportements de l'enfant. Elles émettent de nombreuses hypothèses incluant une analyse de leur propre action et cherchent, à partir de cette analyse, des solutions adaptées à leurs besoins :

J'avais un petit garçon [...], chez lui il était propre, mais pas à la halte-garderie [...] chaque fois que je voulais l'emmener c'était vraiment, il n'était pas content, il pleurait, il donnait des coups de pieds, pis tout, donc là j'ai été vraiment capable de m'asseoir, pis là de voir, qu'est-ce qui pourrait faire ça [...] de réfléchir à pourquoi ici il est comme ça, pis de trouver différents moyens, différentes interventions que je pourrais faire avec lui, puis tu sais j'ai vraiment été capable de réfléchir à ça, comme : "ah la toilette est très grande fac peut-être que ça lui fait peur, c'est nouveau pour lui, il ne me connaît pas", tu sais j'ai été capable de mettre plusieurs hypothèses en place, plusieurs situations par rapport à chaque hypothèse. (V24).

En somme, l'analyse de contenu suggère que les étudiantes de la HGC font plus explicitement de liens entre la recherche de solutions et l'analyse des contextes de l'enfant que les étudiantes ayant fait leur stage régulier.

Lorsqu'on les interroge sur les composantes de leur expérience de stage à la HGC ayant pu soutenir le développement de leur pratique réflexive, les répondantes pointent les rencontres de tutorat de groupe ainsi que les travaux réflexifs d'analyse de cas. Elles soulignent aussi l'intensité du stage comme un élément déterminant ayant soutenu leur évolution de praticiennes réflexives : « Ben, j'ai eu beaucoup à en faire pendant mon stage [de la pratique réflexive], pis j'ai trouvé vraiment que ça m'a aidé fac, c'est pour ça que j'ai continué cette pratique-là. »

Plusieurs mentionnent aussi que d'être poussées à aller jusqu'au bout de leur réflexion, tout en étant soutenues et encadrées, fut particulièrement déterminant « Elles te poussent à le faire jusqu'au bout tu sais, tout ce que tu entreprends là, que ce soit une intervention, une introspection, n'importe quoi, pis ils te soutiennent, pis ils te poussent à le faire jusqu'au bout. » (V3). Plusieurs notent aussi l'attitude d'ouverture et d'acceptation des enseignantes.

Discussion

Former des praticiens réflexifs est un défi, car cela implique d'adopter une nouvelle posture professionnelle. Les étudiants ou les professionnels (ainsi que les formateurs) sont tenus d'abandonner le paradigme du transfert des connaissances dans lequel un expert leur fournit des réponses, au profit d'un paradigme dans lequel un facilitateur guide les apprenants dans un processus de découverte (Priddis et Rogers, 2018 ; Weatherston et Barron, 2009). Dans le modèle de réflexion de la HGC, les professeurs et les étudiants écoutent, découvrent et apprennent ensemble, en se concentrant sur des solutions à des problèmes complexes basées sur des analyses approfondies des situations. Les enseignants qui souhaitent maintenir une pratique réflexive doivent aussi être prêts à bouleverser les convictions de leurs élèves (Priddis et Rogers, 2018) et, en conséquence, à provoquer insécurité, incertitude et dissonance cognitive (Larrivee, 2008). Ainsi, les formateurs de la HGC qui souhaitent soutenir la pratique réflexive de leurs étudiants doivent être eux-mêmes des praticiens réflexifs ouverts à différents points de vue, capables d'accepter de ne pas avoir la bonne réponse (Tomlin, Hines, Sturm, 2016). De nombreuses recherches ont porté sur des stratégies telles que l'utilisation d'un journal de bord et les conditions permettant de développer et d'intensifier la pratique réflexive chez les enseignants débutants, comme s'engager dans un apprentissage professionnel réflexif, assurer la participation de l'ensemble du personnel et créer un climat émotionnel approprié (Lehrer, 2013). Cependant, lorsque nous avons débuté cette étude,

aucune recherche empirique n'avait été publiée concernant la formation initiale en éducation à l'enfance utilisant la pratique réflexive pour accompagner les apprentissages dans le cadre d'un stage. Depuis, Foong, Nor et Nolan (2018) ont identifié des pratiques de supervision similaires à celles observées à la HGC soutenant la pratique réflexive collective. Il demeure que, bien que les théories et les pratiques relatives à la pratique réflexive soient nombreuses, les preuves empiriques sont rares (Shea et al., 2016), en particulier concernant le travail avec des enfants et des familles ayant des besoins complexes (Hedges et Lee, 2010).

Conclusions

Malgré ces résultats intéressants, cette étude comporte certaines limites. D'abord, seules trois étudiantes, issues du stage régulier ont été interrogées, ces dernières peuvent avoir vécu des expériences particulières susceptibles d'affecter leurs réponses. En outre, elles ont pu se retrouver dans des milieux de garde ne soutenant pas la pratique réflexive lors de leur stage, pouvant ainsi expliquer leurs moindres capacités exprimées lors des entretiens. Il est aussi possible que des biais de rappel aient pu affecter les réponses des participantes au sujet de ce qu'elles se remémorent de leurs expériences vécues pendant leur stage, ce qui peut remonter à une année auparavant, si on considère le début de leur stage à la HGC ou traditionnel. Malgré ces limites, cette étude suggère que les étudiantes de la HGC perçoivent que des modalités d'accompagnement spécifiques à la formule de stage de la HGC ont contribué à leur appropriation de la pratique réflexive. Elles soulignent notamment la participation à des rencontres de tutorat de groupe, l'intensité du stage et la présence constante et soutenante des enseignantes. Ces constats invitent à réfléchir à la formule actuelle du stage offert dans le programme d'éducation à la l'enfance, dont le financement offert pour assurer un ratio d'encadrement superviseur-étudiants plus faible permettrait d'implanter cette approche dans d'autres collèges.

Mots-clés

Pratique réflexive, formation pratique, stage, éducation à la petite enfance, tutorat

Références bibliographiques

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Argyris, C., et Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J., et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 42 (1), p. 1-26. doi:10.3917/rief.042.0063
- Brandt, K. (2014). Transforming clinical practice through reflection work. Dans K. Brandt, B. Perry, S. Seligman et E. Tronick (dir.), *Infant and early childhood mental health: Core concepts and clinical practice* (p. 293-307). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.
- Foong, L. Y., Nor, M., et Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19, p. 225-242. doi:10.1080/14623943.2018.1437406.
- Hedges, H., et Lee, D. (2010). 'I understood the complexity within diversity': Preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38, p. 257-272. doi:10.1080/1359866X.2010.515939.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, p. 341-360. doi:10.1080/14623940802207451.

- Lehrer, J. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: A case study. *Early years: An International Journal of Research and Development*, 33, p. 186-200. [doi:10.1080/09575146.2013.781136](https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781136).
- Mann, K., Gordon, J., et Macleod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, p. 595-621. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-007-9090-2>.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., et Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48, p. 1176-1189. [doi:10.1111/medu.12583](https://doi.org/10.1111/medu.12583).
- Plack, M.M., Driscoll, M., Marquez, M., Cuppernull, L., Maring, J., et Greenberg, L. (2007). Assessing reflective writing on a paediatric clerkship by using a modified Bloom's taxonomy. *Ambulatory Pediatrics*, 7, p. 285-291. [doi:10.1016/j.ambp.2007.04.006](https://doi.org/10.1016/j.ambp.2007.04.006).
- Priddis, L., et Rogers, L. (2018). Development of the reflective practice questionnaire: Preliminary findings. *Reflective Practice*, 19, p. 89-104. [doi:10.1080/14623943.2017.1379384](https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1379384).
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Shea, S. E., Goldberg, S., et Weatherston, D. J. (2016). A community mental health professional development model for the expansion of reflective practice and supervision: Evaluation of a pilot training series for infant mental health professionals. *Infant Mental Health Journal*, 37, p. 653-669. [doi:10.1002/imhj.21611](https://doi.org/10.1002/imhj.21611).
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., et Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20, p. 377-401. [doi:10.1080/10409280802582795](https://doi.org/10.1080/10409280802582795).
- Tomlin, A. M., Hines, E., et Sturm, L. (2016). Reflection in home visiting: The what, why, and a beginning step toward how. *Infant Mental Health Journal*, 37, p. 617-627. [doi:10.1002/imhj.21610](https://doi.org/10.1002/imhj.21610).
- Weatherston, D. J., et Barron, C. (2009). What does a reflective supervisory relationship look like? Dans S. Scott Heller et L. Gilkerson (dir.), *A practical guide to reflective supervision* (p. 63-82). Washington, DC: Zero To Three.

Communication 88.3 : Les enjeux de l'évaluation et la formation par l'analyse des interactions : un dispositif de formation continue dans le champ de l'éducation de l'enfance

Zogmal Marianne, zogmal@sunrise.ch, Interaction et Formation, Université de Genève, Suisse

Les métiers de la prise en charge d'autrui, dans les champs professionnels du social, de la santé et de l'éducation, s'accomplissent à travers des interactions entre professionnels et bénéficiaires du travail d'accompagnement. Les démarches de recherche menées dans une perspective interactionnelle peuvent éclairer les activités collectives réalisées dans ces contextes professionnels (Cerf et Falzon, 2006) ou s'intéresser au développement des compétences professionnelles, et notamment des « compétences interactionnelles » (Mondada, 2006). Les approches d'analyse interactionnelle sont ainsi mobilisées pour concevoir et réaliser des dispositifs de formation dans les métiers de la prise en charge d'autrui, et notamment ceux du domaine de l'éducation de l'enfance (Alonso Vilches et Pirard, 2018 ; Filliettaz, 2017 ; Ulmann, 2013 ; Trébert, 2016 ; Vinatier, Filliettaz, Laforest, 2018). Dans cette perspective de recherche, la relation tutorale, qui s'inscrit dans les interactions entre tuteur et personne en formation, a vu son importance soulignée par une très vaste littérature (Billett, 2001 ; Kunégel, 2011 ; Trébert, 2016). L'intervention d'un tuteur amène à repenser l'activité professionnelle.

La rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde vient de ce qu'elle « dérange » cette relation [...]. Cet effet de « dérangement » [,,] se redouble du fait que le langage est adressé et demande une réponse [...] qui contraint à dire l'activité, à la réélaborer pour un autre et dans un autre langage que la sémantique de l'action. (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 174).

Les travaux portant sur le tutorat soulignent que la relation tutorale se déploie par le langage et les ressources non verbales pour construire la signification des pratiques professionnelles. En continuité avec ces travaux, notre contribution étudie un dispositif de formation dans un contexte institutionnel regroupant deux structures d'accueil de l'enfance de la ville de Genève. Ce dispositif, mis en place par l'équipe Interaction et Formation de l'Université de Genève en 2017, mobilise une perspective interactionnelle pour permettre aux professionnelles de l'enfance de s'engager dans une analyse fine des interactions situées, à travers une démarche descriptive. Il ne cherche pas uniquement à favoriser le développement individuel de chacune des participantes, mais il s'attache aussi à contribuer à la construction de compétences collectives dans une équipe de travail. Il propose une démarche de formation qui repose sur une forme de tutorat partagé entre les membres du collectif de travail. Cette démarche interroge les spécificités d'une telle dynamique collective par rapport à la relation tutorale de face à face plus fréquemment observée. Pour ce faire, elle s'intéresse notamment aux postures d'analyse mobilisées (Lussi Borer et Ria, 2015) et aux liens entre les processus d'évaluation, d'interprétation et de description des pratiques professionnelles observées.

Cette contribution s'intéresse à l'analyse des phénomènes interactionnels à plusieurs niveaux. Dans le cadre du dispositif de formation mis en place, un groupe de cinq professionnelles s'engage dans une démarche d'analyse de leur activité au travail. Pour ce faire, les participantes réalisent des films vidéo de leurs propres pratiques, définissent un questionnement et sélectionnent des extraits à présenter dans le collectif. Leur analyse porte

ensuite sur les compétences interactionnelles mobilisées dans les pratiques professionnelles réelles. Ces analyses collectives font l'objet d'un enregistrement audio-vidéo qui permet aux chercheurs d'étudier comment le déroulement des interactions dans le groupe de formation contribue aux processus de formation en cours et à la construction d'une posture d'analyse interactionnelle. Les interactions constituent ainsi l'objet de l'analyse, dans le contexte de travail et dans la situation de formation. Leur analyse constitue aussi un outil théorique et méthodologique pour l'équipe des formateurs-chercheurs afin d'étudier les effets formatifs du dispositif mis en place.

Les données empiriques étudiées dans cette contribution concernent une situation d'activité professionnelle présentée par une des participantes du collectif de formation. Celle-ci a filmé une séquence de transition entre le repas et la sieste, dans un groupe de bébés (enfants âgés de 10 à 18 mois). Elle argumente ce choix par une auto-évaluation négative, en indiquant qu'elle se sentait « dépassée » dans ce contexte et qu'elle se questionne notamment « par rapport à l'autonomie de l'enfant ». La notion d'autonomie, emblématique pour le champ professionnel de l'éducation de l'enfance (Zogmal, 2017), guide l'analyse de l'éducatrice en formation. Suite aux visionnements répétés du film, une de ses collègues s'aligne sur cette thématique de l'autonomie lorsqu'elle décrit les interactions avec Aline, une des enfants présents, en mimant les gestes déployés par l'éducatrice et en relevant ses énoncés. Elle enchaîne ensuite et énonce : « tu es HYPER accompagnante mais tu fais pas pour elle.\ .tu l'as ACcompagnée. Mais jusqu'au bout, .tu l'as ACcompagnée, tu as pas fait à sa place ». L'éducatrice acquiesce rapidement (« ouais ») et aborde ensuite un autre enfant, qui s'assied sur ses genoux, en considérant qu'elle « ne favorise pas à ce moment-là son autonomie ».

À cet instant-là de la discussion collective, la description des conduites observables et l'interprétation proposée par sa collègue ne changent pas l'auto-évaluation négative de l'éducatrice concernée. Cependant, les autres participantes au dispositif de formation ne s'alignent pas sur une telle posture évaluative ou sur la thématique de l'autonomie, mais elles abordent les pratiques mobilisées par la professionnelle lorsque l'enfant s'assied sur ses genoux. Une des éducatrices mime un geste observé dans le film vidéo et l'interroge : « tu ne prends pas comme ça » ? Une collègue imite également le mouvement effectué et enchaîne : « il me semble que tu le guides ». Ces questionnements portant sur des éléments observables dans l'extrait de film présenté donnent ensuite lieu à des visionnements répétés du film. Le débat du collectif porte sur le mouvement de l'enfant qui s'assied sur les genoux de l'éducatrice et questionne la prise d'initiative de l'enfant. Il ressort des discussions qu'il n'est pas possible de déterminer si l'éducatrice ou l'enfant initie la conduite en question. Après le visionnement attentif du film, les éducatrices soulignent la co-construction du mouvement et l'interdépendance entre les conduites de l'enfant et celles de la professionnelle qui l'accompagne.

Se mettent alors en place des routines d'analyse qui se focalisent sur les énoncés verbaux, les regards, les expressions faciales, les gestes, les positionnements et l'utilisation des objets matériels. La prise en compte des aspects multimodaux de l'interaction permet aux professionnelles de s'intéresser à l'enchaînement du déroulement interactionnel.

Lors des synthèses de l'analyse du film, les apports des chercheurs-formateurs mettent en lien les phénomènes relevés par les participantes avec les approches multimodales qui abordent les interactions en tant que processus sémiotique global où la signification émerge à travers la combinaison de plusieurs modalités (Goodwin, 2000 ; Kress, Jewitt, Ogborn, Charalampos, 2001). Les effets réciproques entre les pratiques professionnelles accomplies par les éducatrices et les conduites des enfants permettent de s'intéresser aux travaux portant sur l'ordre séquentiel du déroulement interactionnel et la construction dynamique des

significations (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1978). La centration sur l'analyse des éléments observables dans les extraits de film, les apports d'une perspective interactionnelle et les routines d'analyse mises en place dans le collectif du dispositif de formation contribuent à construire une posture d'analyse d'ordre descriptif.

Très progressivement, à travers les analyses successives, un certain déplacement se réalise. Lors de la séance de bilan, l'éducatrice en question évoque qu'« il faut aussi valoriser les choses que je sais faire ». Elle considère que la vidéo, « ça permet de voir les deux, autant ce que je dois encore travailler, que ce qui est déjà présent ». Sans se référer à des concepts, cette remarque fait ressortir qu'une analyse interactionnelle ne se centre pas sur l'activité empêchée (Clot, 1999) ou non réalisée, mais sur les pratiques réelles, accomplies dans un contexte donné. Quelques mois plus tard, lors de la restitution du travail de formation à l'ensemble des professionnelles des structures d'accueil concernées, l'éducatrice commente l'extrait de film qu'elle présente et décrit précisément ses interactions avec Aline. En se basant sur les éléments observables, elle souligne qu'elle fait attention à ce que l'enfant « fait par elle-même ».

Ces différents éléments montrent que les interactions dans un collectif de travail peuvent contribuer à questionner des postures évaluatives, à travers l'analyse de films audio-vidéo dans une perspective interactionnelle. Le programme de recherche encore en cours permettra de poursuivre les réflexions et de mieux comprendre comment un regard évaluatif peut se transformer à travers la description fine des pratiques observables, dans un contexte de formation.

Mots-clés

Analyse interactionnelle, évaluation, petite enfance

Références

- Alonso Vilches, V., et Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation Emploi*, 141, p. 27-43. Repéré sur le site Cairn <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2018-1-page-27.htm>
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin
- Cerf, M., et Falzon, P. (2006). *Relation de service : travailler dans l'interaction*. Paris, France : PUF
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : PUF.
- Filliettaz, L. (2017). L'activité énigmatique des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 375-396). Paris, France : PUF
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, p. 1489-1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., et Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London, UK: Continuum
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris, France : L'Harmattan
- Lussi Borer, V., et Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. doi:10.3917/dbu.lussi.2015.01.0219
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, p. 83-119.
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, p. 145-198. doi:10.4000/rfp.157

- Sacks, H., Schegloff, E., et Jefferson, G. (1978). A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation. Dans J. Schenkein (dir.), *Studies in the organization of conversational interaction* (p. 7-55). New York : Academic Press
- Trébert, D. (2016). *Le tutorat dans l'alternance en éducation de l'enfance : de l'analyse des interactions sur la place de travail à ses usages en formation* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15 (1), p. 193-206. doi:10.3917/nrp.015.0193
- Vinatier, I., Filliettaz, L., et Laforest, M. (dir.). (2018). *L'analyse des interactions dans le travail : outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon, France : Éditions Raison et Passions
- Zogmal, M. (2017). L'accomplissement interactionnel de l'autonomie. Entre savoirs disciplinaires et mobilisation dans les pratiques réelles des métiers de la prise en charge d'autrui. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 11, p. 45-63. doi:10.3917/rac.034.0045

Communication 88.4 : Évaluer la transformation des compétences interactionnelles en situation de formation au travail : le cas de l'éducation de l'enfance

Durand Isabelle, isabelle.durand@unige.ch, Université de Genève, Suisse

Cette contribution rend compte d'une étude conduite dans le cadre d'une recherche sur la formation des éducateurs de l'enfance en Suisse Romande (Durand, 2017 ; Filliettaz et Zogmal, à paraître). Dans ce métier de l'interaction humaine, bon nombre de pratiques apparaissent proches de celles qu'on observe dans la sphère privée. Pourtant, des études empiriques montrent que ces pratiques font l'objet, en contexte professionnel, d'attentes normatives éloignées des usages du milieu familial et personnel (Ulmann, 2012). Dès lors, les apprenants sont invités à transformer non seulement leurs représentations de ces pratiques, mais aussi les modalités par lesquelles ils les mettent en œuvre en situation de travail. Il s'agit de passer d'un mode d'action « ordinaire » à un mode d'action « expert » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

Certaines de ces pratiques convoquent des compétences qui concernent la participation aux interactions avec les bénéficiaires et partenaires de l'activité. Ces « compétences interactionnelles » (Pekarek-Doehler, Bangerter, De Weck, Filliettaz, González-Martínez, Petitjean, 2017) consistent à mobiliser dans l'interaction des ressources appropriées : langage multimodal ; gestion de son rôle et de celui d'autrui ; prise en compte du contexte. Co-construites par l'ensemble des participants, ces compétences se déploient *in situ*, dans le cours de l'activité conjointe.

Pour les acteurs de la formation, notamment les tuteurs qui supervisent l'activité des apprenants, l'un des défis consiste à évaluer la manière dont ces derniers construisent les modalités « expertes » des compétences interactionnelles constitutives du métier cible. L'accompagnement tutorial se déploie à plusieurs échelles : l'activité de travail et l'espace d'analyse réflexive consécutif, mais aussi la durée du parcours de formation, dans une organisation distribuée entre les multiples tuteurs qui accompagnent l'apprenant au fil de ses stages successifs. Dans cette chaîne d'accompagnements, nous interrogeons les conditions dans lesquelles le développement des compétences interactionnelles des stagiaires peut être accompagné et évalué. Quels outils mobiliser ? Quels éléments observer, dans quelles situations, à quels moments du parcours ? Comment saisir les éléments observés pour les élaborer en objets d'évaluation et de formation ? Pour aborder ces questions, nous adossons notre réflexion à un ancrage théorique hybride. D'une part, nous nous inspirons des dispositifs d'analyse des situations de travail et de formation tels qu'ils sont développés en ergonomie et en psychologie du travail (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001 ; Leplat, 1997). D'autre part, nous mobilisons des travaux qui, dans le champ des sciences du langage, s'intéressent à l'analyse multimodale des interactions (Mondada, 2006). Prenant en compte cette double inspiration, nous mettons en œuvre une perspective interactionnelle pour l'analyse des situations de travail et de formation (Filliettaz, 2014).

Le terrain empirique sur lequel s'appuient nos travaux est celui de la formation des éducateurs de l'enfance à Genève, formation supérieure en alternance d'une durée de trois ans. Durant les périodes de formation pratique, le stagiaire participe aux activités de travail sous la supervision d'un professionnel expérimenté, son tuteur, désigné comme « référent ». Le

corpus documente l'activité de trois stagiaires. L'animation, en présence de leur référente²¹, d'activités éducatives adressées aux enfants, a fait l'objet d'enregistrements audio-vidéo ; les entretiens consacrés à l'analyse réflexive de ces activités ont été enregistrés en audio. Les données présentées ici illustrent deux situations - activité et entretien réflexif - qui se sont produites au cours de la première, puis de la dernière année de formation d'une stagiaire. Elles sont marquées par l'occurrence d'une pratique qui mobilise une compétence interactionnelle centrale dans l'activité des éducateurs de l'enfance : la demande d'aide. Demander de l'aide, c'est se trouver dans une position d'infériorité, de dépendance (Nadler, 1987 ; Nelson-Le Gall, 1985), de vulnérabilité relationnelle (Drew et Couper-Kuhlen, 2014). En conséquence, les pratiques « ordinaires », en usage dans la sphère privée, révèlent des stratégies d'évitement : recourir à ses propres ressources, amener autrui à aider spontanément (Kendrick et Drew, 2016). Au contraire, dans certains contextes professionnels marqués par l'incertitude et l'imprévu, comme ceux de l'interaction humaine, une modalité « experte » de la demande d'aide consiste à solliciter un aideur potentiel proche, disponible, en capacité d'apporter l'aide nécessaire (Hofmann, Lei, Grant, 2009).

L'analyse des situations retenues repose sur l'identification des phénomènes interactionnels observables, rapportés dans une transcription qui intègre l'ensemble des dimensions multimodales de la participation : productions verbales et para-verbales, ainsi que regards, gestes et déplacements pour les données vidéo. Cette démarche a permis de mettre au jour les modalités des demandes d'aide produites dans le cours des situations de travail, mais aussi la manière dont stagiaire et référente élaborent des discussions réflexives autour de ces demandes d'aide.

L'analyse met en évidence deux éléments d'intérêt, au regard de la mise en œuvre de la demande d'aide dans ce contexte de formation à l'éducation de l'enfance. Le premier élément a trait à la transformation de la pratique de la stagiaire, d'un mode d'action « ordinaire » en première année vers un mode d'action « expert » en troisième année. L'autre élément concerne la manière dont la demande d'aide, à chacune de ses occurrences, est saisie comme un événement et devient un objet de formation. À cet égard, nous proposons la notion d'*Événement Professionnel Signifiant pour la Formation - EPSIF* - défini comme une action professionnelle qui, prenant une charge signifiante pour l'un ou plusieurs des participants, est instituée en événement et traitée comme support d'une élaboration formative (Durand, à paraître). Ainsi défini, l'EPSIF est un objet épistémique collectif et dynamique : il émerge de la situation de formation au travail ; il est construit par les contributions conjointes des participants dans chaque situation et au long d'une chaîne de situations. Il rend saillantes la mise en œuvre de la compétence, mais aussi la signification que les participants lui attribuent. À ce titre, il illustre la construction située d'une évaluation formative de l'action du stagiaire. Aussi, nous suggérons qu'un dispositif permettant le repérage et l'analyse d'une série d'occurrences d'actions élaborées comme *EPSIF* pourrait constituer un outil pour évaluer la transformation de la mise en œuvre des compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de l'éducation de l'enfance, et plus généralement ceux de l'interaction humaine.

Mots-clés

Tutorat, évaluation, demande d'aide, compétences interactionnelles

²¹ Toutes les participantes à la recherche - stagiaires et référentes - sont des femmes, d'où l'usage du féminin.

Références bibliographiques

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146 (1), p. 17-25.
- Drew, P., et Couper-Kuhlen, E. (2014). Requesting—from speech act to recruitment. Dans P. Drew et E. Couper-Kuhlen, *Requesting in Social Interaction, Studies in Language and Social Interaction* (p. 1–34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Durand, I. (2017). *Le positionnement du stagiaire dans la relation tutorale : une analyse interactionnelle des pratiques d'aide dans la formation à l'éducation de l'enfance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Durand (à paraître). Apprendre à demander de l'aide. Dans L. Filliettaz et M. Zogmal (dir.), Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif. Toulouse : Octarès.**
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. Dans J. Friedrich et J. C. Pita Castro, *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalités* (p. 127-162). Dijon: Raison et Passions.
- Filliettaz, L., et Zogmal, M: (à paraître). Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif. Toulouse : Octarès.**
- Hofmann, D. A., Lei, Z., et Grant, A. M. (2009). Seeking help in the shadow of doubt: the sensemaking processes underlying how nurses decide whom to ask for advice. *Journal of Applied Psychology*, 94 (5), p. 1261-1274.
- Kendrick, K. H., et Drew, P. (2016). Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 49 (1), p. 1-19.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XI (2), p. 5-16.
- Nadler, A. (1987). Determinants of help seeking behaviour : the effects of helper's similarity, task centrality and recipient's self-esteem. *European Journal of Social Psychology*, 17, p. 57-67.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-Seeking Behavior in Learning. *Review of research in education*, 12 (1), p. 55-90.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154).
- Pekarek-Doehler, S., Bangerter, A., De Weck, G., Filliettaz, L., González-Martínez, E., et Petitjean, C. (dir.). (2017). *Interactional Competences in Institutional Settings: From School to the Workplace*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109 (1), p. 47–57.

Communication 88.5 : L'évaluation de la pratique à partir d'une « mise en situation professionnelle » (MSP) : un changement épistémologique pour les formateurs ?

Ulmann Anne-lise, anne-lise.ulmann@lecnam.net, Conservatoire national des Arts et métiers, France.

Cette communication présente une forme d'évaluation, « la mise en situation professionnelle » (PSP), fréquemment pratiquée dans les formations en alternance. Nous portons attention à l'évaluation d'une situation de travail, effectuée par une professionnelle débutante qui apprend le métier d'auxiliaire de puériculture dans le contexte français. Cette épreuve, essentielle pour l'obtention de son diplôme s'effectue sous le regard de la formatrice, de la tutrice professionnelle et pour cette fois, de la chercheuse. Nous étudierons les implicites liés à cette pratique de l'évaluation, puis nous présenterons le moment d'échange entre la formatrice et la professionnelle débutante lors du débriefing de cette MSP et nous concluons sur les enjeux socioprofessionnels d'une telle pratique.

Les implicites des MSP : un nouveau rapport au savoir ?

Le principe d'une formation en alternance est principalement lié à la prise en compte des rapports entre le savoir et l'action. L'acquisition de savoirs ne suffit plus ; il faut prendre en compte l'effectivité de l'action. Cette exigence modifie le rapport à la formation parce qu'un professionnel considéré comme compétent doit maîtriser non seulement l'action à réaliser mais aussi les raisonnements qui la sous-tendent (Pastré, 2011). C'est en effet l'acquisition de ces raisonnements qui assurent les possibilités d'ajustement à d'autres contextes proches mais non similaires. Le formateur ne doit plus seulement faire apprendre les savoirs liés à une situation de travail (par exemple les règles d'hygiène dans une crèche), il doit aussi faire comprendre et analyser les divers éléments à prendre en compte pour que ces règles puissent être mises en œuvre de manière appropriée dans d'autres contextes de travail.

L'effectivité de l'action constitue donc un réel changement de posture pour le formateur qui doit prendre en compte, les manières de travailler et les contextes professionnels, ce qui jusqu'à présent le concernait peu. L'avènement de la compétence le projette en quelque sorte hors de l'espace de formation pour découvrir celui du travail, non pour savoir le faire, mais pour réfléchir aux manières de le faire apprendre et de l'évaluer. Cette exigence, induite par la notion de compétence, élargit le champ de connaissances aux sciences du travail qui deviennent nécessaires pour appréhender l'action en vue de son apprentissage.

L'ergologie²², par exemple, va révéler la nécessité d'effectuer des arbitrages, nommés « débats de normes ». Faut-il, dans une crèche, privilégier l'autonomie de l'enfant en le laissant mettre seul son manteau ou au contraire, lui mettre pour le faire plus rapidement ? Ce type de micros arbitrages, en apparence anodins pour qui n'exerce pas le métier, sont traversés par des « valeurs sans dimension » (Schwartz, 1988/2012) sur la manière dont chaque professionnel estime que le travail doit être fait. Les débats de normes sont donc liés à la manière dont chacun s'engage dans l'activité en prenant en compte les caractéristiques d'une situation particulière.

²² L'ergologie développée par Y. Schwartz (1988/2012) tend à montrer que le travail n'est jamais « exclusivement subi » par les personnes mais toujours « orienté ». Parmi les différentes cliniques du travail, l'ergologie s'attache plus particulièrement à révéler le travail comme une activité déontique entraînant toujours des « débats de normes » permettant d'opérer des choix.

Cette confrontation aux situations réelles fait prendre la mesure des diverses manières d'exercer une action et l'analyse a posteriori aide à repérer les conceptions et raisonnements qui les sous-tendent. Les écarts entre les savoirs appris et les impératifs situés de l'action sont à comprendre. Leur analyse stimule la pensée et devient une ressource pour déployer des raisonnements assurant une capacité à les mobiliser dans d'autres situations proches. C'est en effet « seulement quand l'expérience sert à faire d'autres expériences que le sujet reprend la main sur son histoire » (Clot, 2000, p. 155) et qu'il peut progressivement maîtriser son travail. Les MSP permettent d'évaluer l'action sous ce double prisme : la capacité à faire et à argumenter les raisonnements qui les sous-tendent.

Se dessine dès lors une conception de la formation qui, en s'articulant étroitement au travail, ne vise pas seulement l'acquisition de savoir-faire pour l'action mais cherche, au contraire, à développer des capacités à penser cette action et à agir sur elle. La formation n'est donc pas conformation mais apprentissage de l'émancipation à partir de la mise en réflexion de son propre point de vue sur l'action (Ulmann, 2018).

Des transformations potentielles mais non effectives

La MSP peut donc laisser espérer une confrontation prometteuse entre les savoirs de la formation et ceux mobilisés pour résoudre la situation. Pourtant, il n'est pas rare de constater que les formateurs essaient de réduire cette tension heuristique en cherchant dans l'action un écho du savoir appris en formation. Une conception applicative du savoir tend à réduire l'évaluation à une épreuve de conformité. En témoigne l'extrait d'un dialogue entre une formatrice et Annabelle qui passe son diplôme d'auxiliaire de puériculture.

Annabelle vient de faire faire une activité de dessin à un petit groupe de 4 enfants d'environ 18 mois à 2 ans. L'activité s'est déroulée sans difficulté particulière. Écoutons, le débriefing :

« La formatrice : ... Oui l'activité s'est bien passée, mais qu'est-ce que vous pouvez en dire ?

A : Euh...ben ils ont bien participé...

F : Oui mais encore...

A : Ah euh, ça correspond au besoin de s'exprimer...

F : Ça oui mais on va le voir après. Là pourquoi vous dites que ça s'est bien passé ? »

A : Ben ... euh... je ne sais pas...

F : Vous avez fait quoi ?

A : Je me suis mise à côté, à leur niveau.

F : Oui et puis...

A : Ben euh quand ils m'ont demandé, je les ai aidés, mais euh sans faire à leur place...

F : Oui... on y arrive petit à petit... Et puis...

A : Ben quand je l'ai aidé, j'ai pris une autre feuille pour ne pas mélanger son dessin et le mien.

F : Oui et pourquoi ?

A : Ben parce que c'est son dessin à lui et pour les parents après c'est mieux (sentant la tension montée chez la formatrice, Annabelle a les larmes aux yeux)

F : Oui pas seulement, c'est pour respecter ce qu'il fait. Bon et dans la préparation qu'est-ce que vous avez fait ?

A : J'ai collé les feuilles sur la table parce que autrement ça bouge trop et puis les crayons.

F : Alors oui les crayons, qu'est-ce que vous pouvez dire ?

A : Euh j'ai donné la consigne de reboucher quand ils ont fini... (A. pleure et a du mal à parler pour dire ce qu'elle a fait)

F : Oui mais pas seulement... Ils se sont disputés ?

A : Ben non ça a été.

F : Oui mais pourquoi ? ...Il y avait combien de pots à crayons ?

A : Ben 4 comme ils sont 4 !

F : Oui et alors... (Devant les larmes d'A., la formatrice donne la réponse attendue) À cet âge, ils ne partagent pas. Donc si vous voulez que l'activité se passe bien, il faut mettre autant de pots à crayons que d'enfants, sinon ça peut finir mal...

Ce que vous faites c'est bien, mais vous êtes encore trop dans le faire et pas dans le savoir-faire... »

Constatons en premier lieu que la tutrice n'intervient pas. Se sent-elle exclue de cet échange qui porte sur les savoirs disciplinaires et non l'action ?

Sensé aider l'apprenti à retrouver les raisonnements qui ont été les siens dans le cours de l'action, ce débriefing s'apparente plutôt à un examen où l'apprenant cherche le savoir attendu par l'examineur. La formatrice se maintient dans une posture où elle détient les connaissances qui permettent d'interpréter la situation. Son mode de questionnement se fonde sur son interprétation savante de la situation observée, en référence aux savoirs de la psychologie²³ qui sont les siens. La situation et ce qu'Annabelle a mobilisé comme autres savoirs sur ces enfants, sur la crèche, voire les ruses ou les maladresses agies pour conduire cette activité ne sont pas évoqués, confirmant que ces savoirs d'action ne sont pas ceux qui intéressent les formateurs. La phrase finale, « vous être trop dans le faire et pas assez dans le savoir-faire » signe cet attachement aux savoirs disciplinaires et relègue au second plan, voire ignore, les raisonnements tenus pour parvenir au résultat. Ce déni de la pensée dans l'action réalisée au profit de la mise en exergue de savoirs disciplinaires confère à cette épreuve une certaine violence alors que les conditions étaient réunies pour conduire une réflexion d'une tout autre portée. En maintenant une position de « sachant » en surplomb sur la situation, sans reconnaître les savoirs d'actions, la formatrice peut-elle vraiment faire réfléchir Annabelle à d'autres descripteurs de la situation que ceux agis in situ et par là, l'inciter à développer ses compétences ?

Évaluation et enjeux socio-professionnels

L'efficacité de cette épreuve visant à s'assurer des compétences et à en favoriser le développement, semble tenir à la posture épistémologique du formateur. Si ce dernier ne renonce pas à la suprématie de ses savoirs disciplinaires, il sera délicat d'instaurer une circularité entre l'espace professionnel et l'espace de formation pour penser et comprendre les raisonnements et les usages des savoirs mobilisés dans l'action. Tenir ensemble, sans les confondre, l'espace professionnel comme ressource pour s'affronter au travail et se former par l'action et l'espace de formation comme moyen pour revenir sur l'action et réfléchir aux différents savoirs et raisonnements qui la fondent, transforme radicalement les conceptions scolaires de l'évaluation. Il ne s'agit plus ici de contrôler, approuver, valider la conformité d'une action à une prescription mais d'installer le dialogue entre différentes formes d'agir mobilisant différents types de savoirs pour accroître les compétences et contribuer à la construction d'un

²³ L'objet n'est pas ici de discuter de la nature de ces savoirs, cependant nous rejoignons Delbos et Jorion (1987) quand ils soulignent que le savoir scientifique « fonctionne comme l'idéal du savoir scolaire », mais que la simplification des contenus effectuée en vue de leur transmission les transforment plutôt en « savoirs propositionnels ». Pour les auteurs, ces savoirs propositionnels perdent la « plasticité » initiale des savoirs scientifiques et comme les savoirs de la pratique, ils n'ont qu'une pertinence située, qui se trouve ici être l'espace de la formation.

point de vue sur le travail. L'évaluation ne vise pas à qualifier ou mesurer l'action à l'aune d'indicateurs ou du respect des prescriptions, mais à favoriser une mise en mots et une compréhension plus structurées de l'action effectuée. Ainsi considérée, elle ne constitue plus l'étape finale d'une formation mais s'apparente à un processus continué, « vivant », toujours inachevé et intégré au travail. Elle produit pour tous, formateurs et professionnels en formation, des remaniements de sens en prise avec les évolutions des contextes de travail (Ulmann, 2017).

Cette conception de l'évaluation donnant l'opportunité, dès les premiers essais professionnels, d'identifier et de débattre de ses choix professionnels pourrait sans doute permettre de vivre les inévitables difficultés ou tensions du travail de manière moins ruineuse pour la santé. Nous faisons l'hypothèse que l'apprentissage d'une parole qui saurait s'affranchir, à partir de ce moment particulier de l'évaluation, de l'imposition du seul savoir disciplinaire ou d'un point de vue unique, éprouverait moins la santé des professionnels et favoriserait le développement de leurs compétences. Cet espace d'échanges et de confrontation argumentée redonnerait à l'évaluation un sens plus proche de son sens étymologique²⁴ celui d'être « bien portant, d'être fort ». N'est-ce pas aussi cela être compétent ?

Mots-clés

Compétences, alternance, évaluation, travail, formation

Références bibliographiques

- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi, *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation* (p. 133-155). Paris, France : PUF.
- Delbos, G., et Jorion, P. (1984/1990). *La transmission des savoirs*. Paris, France : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : PUF.
- Schwartz, Y. (1988/2012). *Expérience et connaissance du travail*. Paris, France : Éditions sociales.
- Ulmann, A.-L. (2017). Formation et recherche. De l'intervention à la compétence. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Agrosup. Dijon. 27 novembre 2017
- Ulmann, A.-L. (2018, mars). L'apprenti au cœur de « l'introuvable relation » tuteur formateur. *Formation et emploi*, p. 1-17.

²⁴ Évaluer vient du verbe latin *valere*, qui signifie être bien portant, fort. Le dictionnaire étymologique de la langue française, (Bloch et Von Wartburg, 1975), note comme mots dérivés « vaillant » qui conduit au mot « valeur » et les termes composés comme moins-value, plus-value, vaurien.

Communication 92 : Constitution d'une communauté de pratique de formateurs du supérieur à travers la co-construction d'un outil : la matrice d'analyse de l'activité didactique et pédagogique d'enseignant.es en formation à l'enseignement secondaire (HEP-VS)

Périsset Danièle, Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Vuillet Yann, Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Barras Hervé, Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Comme tous les instituts de formation à l'enseignement, la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) est confrontée à la question de la construction et du développement d'une culture commune utile en particulier pour tout ce qui concerne l'évaluation certificative des compétences professionnelles. Loin d'être perçue comme une source de normalisation (au sens désobligeant du terme) ou de contrôle, l'exigence du développement d'une culture commune dans le cadre de l'évaluation certificative des étudiant.es y est reçue comme une occasion de synergies mises au service d'un développement professionnel formatif des formateurs.

Dans la filière de formation à l'enseignement, nous avons développé une communauté de pratique (Wenger, 1999). Des rencontres régulières ont été organisées. Elles réunissent les acteurs clé de la formation : les mentors (formateurs responsables de rencontres d'étudiant.es placés en groupes stables tout au long de la formation mais hétérogènes du point de vue des disciplines dans lesquelles les étudiant.es se forment) et les responsables de domaines (soit le domaine des didactiques, du transversal, de la formation sur le terrain et de la formation à la réflexivité).

Dans le cadre de ces rencontres, un sujet a été particulièrement traité au cours des deux dernières années académiques : la formation à l'analyse vidéo de l'activité d'autrui et de la sienne en particulier, analyse que les étudiant.es doivent désormais réaliser au cours des rencontres de mentorat. Pour former au préalable les mentors à cette analyse vidéo et en particulier à l'autoconfrontation, un spécialiste du domaine de l'IFE (Lyon) a été invité. Simultanément, un outil a été construit de manière transversale afin d'être testé lors de la formation : la « Matrice d'analyse des activités d'enseignement et d'apprentissage ».

La matrice est située à la croisée d'enjeux didactiques et pédagogiques. Elle croise quatre points nodaux : 1. Les actions de l'enseignant, ses préoccupations, ses émotions, gestes de régulation, postures etc. ; 2. Les activités des élèves, leurs préoccupations, engagement, stratégies, obstacles ; 3. Les savoirs et leur didactisation ; 4. Les tâches ainsi que leur transformation en activités. Ces différents angles d'observation reprennent les trois composantes habituellement retenues comme constitutives du système didactique (Chevallard, 1985 / 1991 ; Daunay 2007), tout en y intégrant explicitement comme une quatrième composante systémique le pôle des tâches déployées pour permettre les activités d'enseignement et d'apprentissage (Leplat & Hoc, 1983). Cette matrice d'analyse s'appuie ainsi, globalement, sur des apports issus du champ des didactiques (Daunay, 2016 ; Margolinas, 1992 ; Schneuwly & Dolz, 2009) – notamment à travers une stabilisation de

concepts auxquels peut être reconnue une valeur générique en didactique (Raisky & Caillot, 1996 ; Amade-Escot, Leutenegger & Schubauer, 2014 ; Vuillet, 2015) –, sur des apports de l'analyse de l'activité (Bronckart, 2005 ; Ria, 2016 ; Leblanc & Sève, 2012) mais aussi de la réflexivité (Buysse, 2011).

Du point de vue du travail des étudiant.es en formation, l'emploi de cette matrice permet de structurer et d'étayer des réflexions, des échanges, des débats qui peuvent prendre des formes orales ou écrites. Cette matrice favorise ainsi l'activation et l'articulation de concepts théoriques issus des différents domaines de la formation, lesquels sont mis en rapport avec leurs activités d'enseignements. Elle concourt en cela au développement d'une réflexivité reconnue comme professionnelle.

Du point de vue du travail des formateurs, cette matrice leur permet de disposer, en formation et en particulier dans le cadre du mentorat, d'un outil commun. Elle permet de guider le travail des formateurs, de l'organiser et de le décrire, tout en orientant les étudiant.es dans l'analyse professionnelle de leur enseignement et de celui des pairs. Cet outil représente également une référence commune précieuse dans le cadre de l'évaluation certificative de fin de formation (examen sur le terrain et soutenance du bilan de compétences).

En conclusion de cette communication, nous avons pu identifier deux apports importants de ce dispositif, à savoir la création de communautés de pratique sur deux niveaux :

- celui de la construction d'objets de description en formation, ce qui ouvre à la possibilité de comparer et d'évaluer, de manière compréhensive, les actions enseignantes ;
- celui de la circulation de savoirs (théoriques, expérientiels, professionnels) dans l'analyse de l'activité (auto-analyse et analyse entre spécialistes de diverses disciplines), circulation pouvant être considérée comme un développement de la professionnalité dans un contexte de formation en alternance.

Mots-clés

Analyse des pratiques, vidéo formation, matrice d'analyse, communauté de pratiques, développement de la professionnalité

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C., Leutenegger, F. Schubauer, M.-L. (2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactiques : mises en perspective. In F. Leutenegger, C. Amade-Escot & M.-L. Schubauer. Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée. Besançon : presses Universitaires de Franche-Comté. 179-196.
- Bronckart, J.-P. (2005). Une introduction aux théories de l'action. Genève : Carnets des Sciences de l'éducation.
- Buysse, A.A.J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Éd.), Fondements des pratiques professionnelles des enseignants (pp. 243-284). Ottawa, ON: Presses universitaires d'Ottawa
- Chevallard, Y. (1985/1991). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble. La pensée Sauvage.
- Daunay, B. (2007). Système didactique – triangle didactique. In Y. Reuter (Éd.), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck. 209-215.

- Daunay, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. *Éducation et didactique*, 10 (2), 123-136. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2016-2-p-123.htm>
- Leblanc, S. & Sève, C. (2012). « Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle », *Recherche et formation*. DOI : 10.4000/rechercheformation.1842
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3 (1), 49-63.
- Margolinas, C. (1992) Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 113-158.
- Raisky, C. & Caillot, M. (dir.) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles: de Boeck.
- Ria, L. (2016). Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants. In V. Lussi Borer & L. Ria. (Ed.), *Apprendre à enseigner* (pp. 49-62). Collection «Apprendre». Paris: PUF.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 19-38. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (Ed.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Vuillet, Y., (2015). Le général se meurt: vive le générique! In Ronveaux. C., Runtz-Christan, E., Schneuwly, B. Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontres. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 19.
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New-York: Cambridge University Press,

Communication 98 : Elaboration d'un outil d'évaluation de programmes de formation : comment dépasser la normalisation ?

Coetsier Christophe, christophe.coetsier@vinci.be, Haute Ecole Léonard de Vinci, Belgique
Wattiez Rudi, rudi.wattiez@vinci.be, Haute Ecole Léonard de Vinci, Belgique

Introduction

Cette communication a pour intention de présenter un outil d'évaluation que la Haute Ecole Vinci (Belgique francophone) a mis en place pour évaluer la qualité des 26 programmes de formations qui la composent dans différents domaines (paramédical, technique, pédagogique, social, ...).

Les démarches d'évaluation de la qualité des programmes sont de plus en plus reconnues comme une composante nécessaire dans l'enseignement supérieur. Elles témoignent de la préoccupation à développer une culture qualité pour soutenir l'évolution des programmes et des enseignements dans un cadre légal et sociétal de plus en plus évolutif et complexe (Endrizzi, 2014 ; Hénard, 2010).

Cadre légal vs contexte particulier

Le développement des programmes en Communauté française de Belgique est guidé par les standards et lignes de conduites européens (ESG), le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études ainsi que le référentiel de l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES).

Toutefois, l'implémentation des contextes particuliers, des cultures liées aux institutions, de leurs visions, valeurs et objectifs propres, implique qu'il n'existe pas une méthode universelle d'évaluation mais appelle à une diversité de méthodes à mettre en cohérence à travers une démarche globale (Endrizzi, 2014, De Ketele, 2014). A titre d'exemple, l'adéquation aux métiers et à la société, l'approche « up and down », le décroïsonnement, l'intégration et le métissage des disciplines sont des incontournables de notre plan stratégique.

Il s'agit donc d'identifier des critères et des indicateurs qui répondent à la fois à une mise en conformité par rapport aux prescrits légaux et aux aspirations d'amélioration propres aux institutions. Le bon « dosage » est à la fois fonction du contexte de l'enseignement supérieur et de choix des institutions (Martin, 2007).

Normalisation vs créativité

L'audit qualité peut être vu comme une analyse systématique du programme de formation à partir de critères objectifs, permettant d'identifier une combinaison de faits considérés comme positifs, souhaitables, ou encore importants, soutenant la réflexion et le débat, et entraînant des prises de décision appropriées pour faire évoluer les choses.

Dans ce sens, les critères précisent donc plutôt des valeurs, des concepts, qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation. Ils ne préfigurent pas les solutions à appliquer et doivent au contraire laisser libre court à la créativité des équipes. Des critères plus spécifiques, adaptés à l'intervention appliquée sur le terrain et à son contexte peuvent le cas échéant être identifiés (Endrizzi, 2014 ; De Ketele, 2014 ; Romainville, 2013).

Toutefois, les problèmes à résoudre étant de plus en plus complexes, il est important que la réflexion intègre un large spectre de données précises. Anciennement appelé approche factuelle, la prise de décision fondée sur les preuves est une approche qui permet de s'appuyer sur des éléments d'information documentée pour prendre une décision. Ces informations peuvent être des indicateurs, un tableau de bord, le suivi d'actions, des évaluations de la satisfaction, et tout autre document concernant la prise de décision (EFQM, 1999).

Démarche

Dans ce cadre, de plus en plus évolutif et complexe, les équipes étaient demandeuses d'un outil qui les guide dans leur travail quotidien de réflexion et d'amélioration, qui leur permette de structurer leur réflexion, d'évaluer leurs démarches et leurs suivis, d'identifier les points à améliorer.

Un prototype a donc été construit par le Conseil de développement de l'enseignement et de la recherche (CODER) de la Haute Ecole. Le processus de construction s'est effectué par étapes :

1. 14 critères ont été identifiés sur base des différentes références citées préalablement, répartis sur 5 domaines :
 - a. Positionnement et pertinence (cohérence avec l'évolution sociétale et la vision Haute Ecole),
 - b. Elaboration avec les parties prenantes (implication des enseignants, étudiants, professionnels et autres dans l'élaboration du programme),
 - c. Objectifs/contenus/structure (cohérence et pertinence de l'alignement pédagogique, intégration des activités d'apprentissage, opérationnalisation des acquis d'apprentissages spécifiques),
 - d. Résultats/effets (indicateurs de résultats et de satisfaction).
2. Ces critères ont été utilisés comme sources de réflexion par les coordinateurs de programme au sein de leurs équipes. Les retours ont permis de préciser ces critères et d'affiner leur écriture.
3. Dans une perspective d'amélioration continue, des fiches d'indicateurs ont été construites pour chacun des quatorze critères selon la logique « RADAR » . Dans chacune des fiches, sont identifiés :
 - a. 3 indicateurs de réalisation (Do),
 - b. 1 indicateur d'évaluation régulière (Check)
 - c. 1 indicateur de planification et d'ajustement (Act, Plan).
4. Dans une dynamique d'autoévaluation de la démarche « programme » et de « documentation qualité », les coordinateurs sont invités à estimer de manière quantitative les « preuves » et ressources mobilisées. Chaque critère est ainsi quantifié et un graphique général permet de dresser un portrait des forces et des faiblesses du programme.
5. Ce prototype a été mis à l'épreuve lors de deux séances de travail avec des coordinateurs programmes et des coordinateurs qualité ce qui a permis une relecture et une réécriture en profondeur des indicateurs et de la structure de l'outil proposé. Un glossaire a également été rédigé afin de faciliter l'utilisation de l'outil, stabiliser et partager une « convention » concernant l'utilisation des termes.
6. L'outil corrigé a été utilisé pour soutenir les réflexions au sein des équipes de formation en vue de la soumission annuelle des programmes auprès de l'Académie

de Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ARES). Cette étape a encore fait l'objet d'un feed-back collectif.

Retours sur l'utilisation de l'outil

Une satisfaction globale concernant le choix des critères et indicateurs de réalisation (Do) a été exprimée par l'ensemble des coordinateurs programmes. Il permet, d'après l'avis des utilisateurs, d'envisager le programme de formation sous tous ses angles. Une complémentarité avec des outils existants liés à des interventions plus spécifiques est également relevée.

Certaines « tensions » sont néanmoins apparues en rapport avec la posture de l'utilisateur :

- Réflexion collective vs individuelle
- Positionnement critique vs complaisance
- Vision normative vs vision réflexive

« *Des collaborations entre équipes pédagogiques existent au sein du département mais la démarche nécessite des discussions pour se mettre d'accord sur ce qui est compris, les réponses comportent une grande variable entraînant un certain degré d'incertitude. Il est difficile de se contenter de diagnostiquer et de ne pas déjà élaborer des propositions en vue de changements/évolution* ». Des commentaires qui illustrent la volonté de disposer d'un outil soutenant la dimension réflexive et la professionnalisation des équipes.

Les retours ont également mis en évidence un manque, voire une incompréhension de la systématisation et de la planification de l'évaluation des activités (Check, Act, Plan). L'utilisation d'indicateurs (Reporting) est également un point faible identifié dans tous nos cursus.

Cela montre sans doute que nos équipes sont encore largement centrées sur les processus mis en place sans en mesurer nécessairement et objectivement l'impact qu'ils apportent aux étudiants et à la société en général. Ce sont pourtant là les prémisses nécessaires d'une « culture qualité ».

Mots-clés

Programme, qualité, outil, critères qualité

Références bibliographiques

- De Ketele, J.-M. (2014). Évaluation des systèmes de formation. Dans A. Jorro (dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 117-120). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFE*, 93, 1-44.
- European Foundation for Quality Management. (1999). *The EFQM Excellence Model*. Bruxelles: Editions EFQM.
- Hénard, F., Organisation for Economic Co-operation and Development, & Programme on Institutional Management in Higher Education. (2010). *Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education*. Paris: OECD.
- Martin, Michaela, et Antony Stella (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce? Dans M. Romainville (dir.), *Evaluation et enseignement supérieur* (p. 273-321). Bruxelles: De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement ».

Communication 101 : La charge de travail des étudiants en filière de formation à l'enseignement primaire de la HEP-VS

Barras Hervé, Herve.Barras@hepvs.ch, Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse

Tobola Couchepin Catherine, Catherine.Tobola@hepvs.ch, Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse

La Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) offre des filières de formation pour l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé. Dans ce travail, nous nous intéressons à la formation à l'enseignement primaire uniquement. Ces étudiants suivent une formation de niveau bachelor en alternance, entre formation à la HEP-VS et des stages dans des classes accompagnés par des praticiens formateurs. Cette étude veut produire une image de la charge de travail des étudiants durant leurs six semestres de formation.

La charge de travail (CT) peut être comprise comme le temps de travail des étudiants dans une activité de formation. Nous retrouvons cette logique dans le système ECTS (Commission européenne, 2015). Un crédit comprend 25 à 30 heures de travail pour l'étudiant comprenant le temps de contact et de travail personnel. Il n'y a pas une correspondance claire entre les déclarations des étudiants et celle du plan de formation, dont un tiers des étudiants déclarent un travail plus conséquent (Dell'Ambrogio, Rinaldi, & Stassen, 2009, p. 126). Des études se questionnant sur la représentation de la CT par les étudiants montrent également une CT élevée (Barras, Frachon, & Fossetti, 2018 ; Berthiaume, Daele, Roachat, & Sylvestre, 2010 ; Frachon, Fossetti, & Barras, 2017). Ces deux études détaillent la CT en la complétant avec les approches d'apprentissage déployées par les étudiants.

Les approches d'apprentissage s'intéressent à l'activité d'apprentissage que les étudiants déploient en formation (Bourgeois, 2003). La littérature propose de regrouper ces approches en trois niveaux : en surface, en profondeur et stratégique (Biggs & Tang, 2007 ; Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1988). Les étudiants ont la capacité de moduler leur approche en cours d'année (Philippe, Romainville, & Willocq, 1997) et ces approches ont une forme dynamique. Le moteur de l'apprentissage est la motivation qui explique la persévérance selon la perception de l'étudiant (Viau, 1994 ; Vroom, 1964).

Dans cette étude, nous voulons établir la CT des étudiants, les lier avec leur pratique d'apprentissage et leur motivation au travers des six semestres de la formation au bachelor à l'enseignement primaire.

Méthode

Notre échantillon est composé de 80 étudiants dont 66 femmes. Les étudiants ont débuté leur études il y a 3 ans pour 20, 2 ans pour 24 et cette année 36. Ils sont donc 17 en 6^e, 27 au 4^e et 36 au 2^e semestre de formation. La variable CT évalue le vécu des étudiants selon le semestre de formation et l'activité étude ou stage (trop important à faible). Elle est complétée avec l'approche d'apprentissage utilisée (total accord à total désaccord). Finalement, la motivation à étudier et à enseigner est jugée (faible = 1 à forte = 10). Nous avons construit un

questionnaire en ligne avec les outils Google Suite de l'institution. L'anonymat des participants est garanti.

Résultats

La CT dans les études est jugée importante au premier semestre et à la fin de la formation alors que pour les stages elle augmente durant la formation (Figure 4).

Evaluation de la charge de travail des étudiant-e-s dans les semestres (N=80)

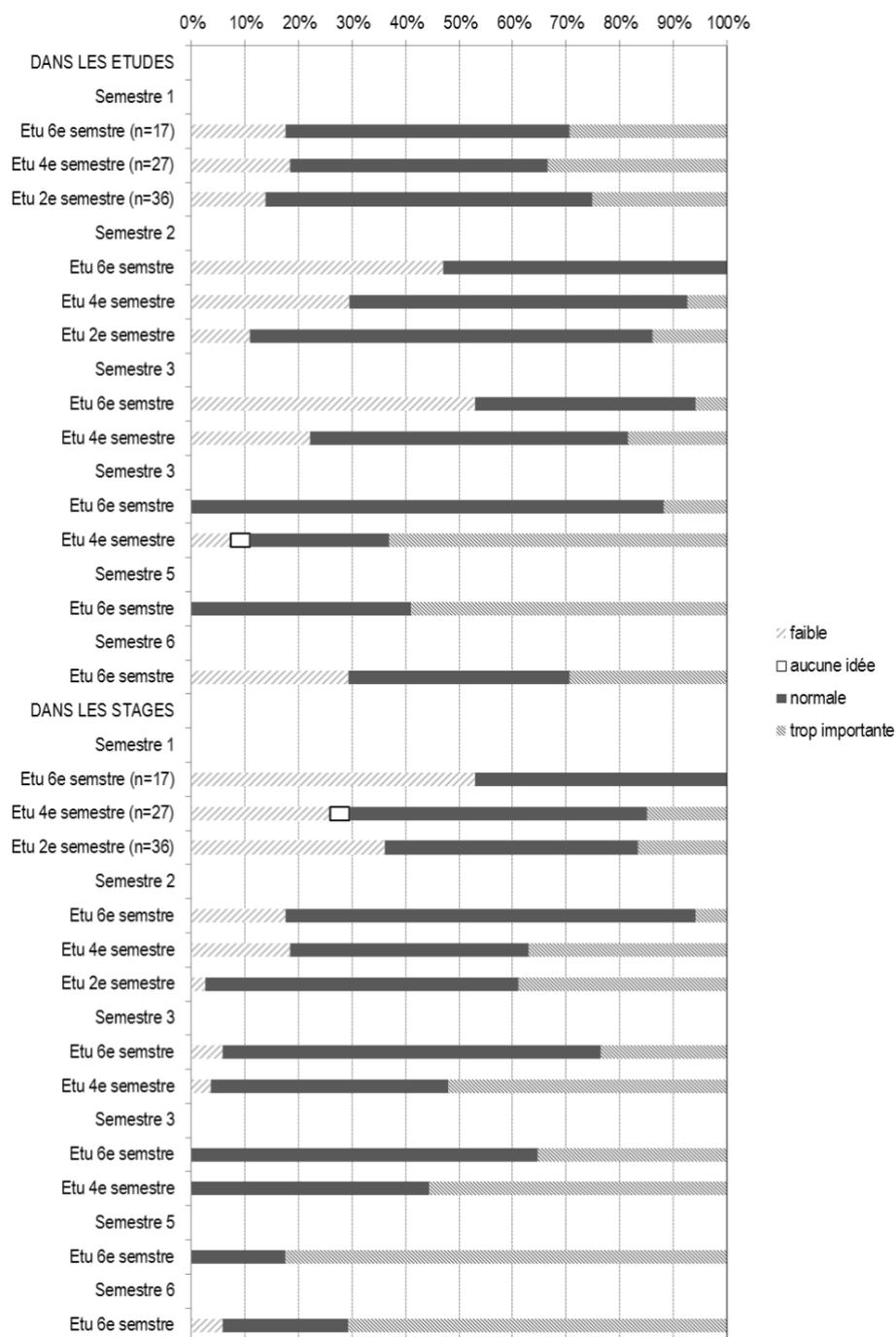


Figure 4, Représentation de la CT semestrielle dans les études été en stage des étudiants selon leur semestre d'études.

Les approches d'apprentissage des étudiants semblent favoriser des stratégies s'apparentant à l'apprentissage en profondeur (Figure 5), lier les matières et le développement personnel (>80% d'accord). Ils sont également stratégiques puisqu'ils travaillent selon l'enseignant (>80% d'accord) et se conforment à ses demandes (>70% d'accord). Par contre les approches en surface sont plus mitigées pour réussir (>90% d'accord) et par cœur (<40% d'accord). Nous retrouvons ces effets sur les motivations à apprendre avec l'objectif de développer des connaissances et des compétences bien que l'obtention du diplôme est présente.

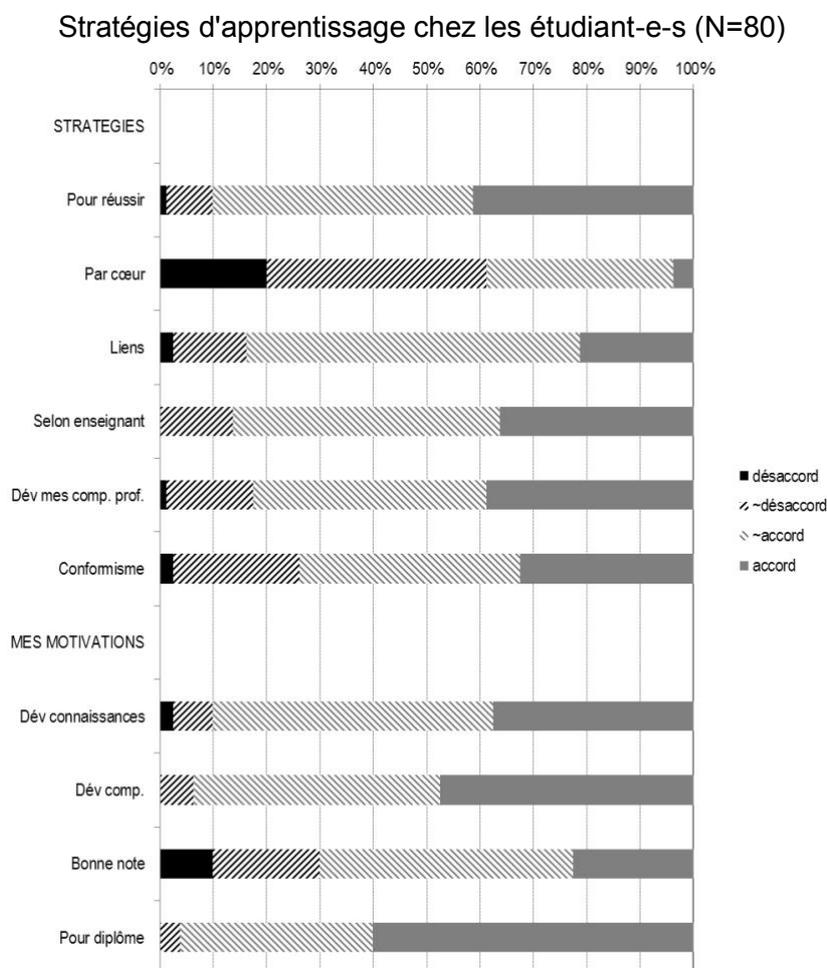


Figure 5, Stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants.

La motivation moyenne des étudiants dans leurs études ($m = 6.1$, $sd = 2.2$) est plus petite que celle à enseigner ($m = 8.7$, $sd = 1.8$).

Discussion

La CT n'est pas perçue comme équitable dans le cursus. Elle est déclarée importante en début et en fin de formation. Cela nous offre des potentialités d'amélioration du cursus. Le positionnement des stages ou des apports théoriques pourrait être revisité afin de réguler les piques. Par contre, nous nous questionnons sur l'état de fatigue de nos jeunes diplômés lors de leur entrée dans le monde professionnel.

L'approche d'apprentissage développée par les étudiants favorise des stratégies en profondeur. Cet effet semble se retrouver tout au long de la formation ce qui est contraire aux

conclusions de Philippe et al. (1997). Le dispositif de formation semble supporter cette approche de l'apprentissage.

La motivation des étudiants fluctue (Viau, 1994) mais offre un biais favorable à la pratique au « détriment » de la théorie dans une forme d'opposition des deux (Legendre, 1998). Il y a donc lieu de travailler à l'articulation théorie et pratique afin de maximiser les effets de l'un sur l'autre.

En conclusion, cette photographie de la formation nous reconforte dans les choix didactiques institutionnels (alternance entre terrain et institution, suivi des étudiants, réflexivité) mais nous offre des possibilités d'améliorations du cursus ; par ex : affiner les attentes en terme d'évaluation, renforcer les analyses de pratique pour lier la pratique et la théorie, hybrider les enseignements, personnaliser les parcours de formation.

Mots-clés

apprentissage, charge de travail, motivation.

Références bibliographiques

- Barras, H., Frachon, P., & Fossetti, S. (2018). La charge de travail des étudiants en ostéopathie à la HES-SO (pp. 513–515). Communication présentée au 30e colloque de l'ADMEE, Luxembourg.
- Berthiaume, D., Daele, A., Rochat, J.-M., & Sylvestre, E. (2010). *La charge de travail des étudiant-e-s à l'Université de Lausanne*. Lausanne : Centre de Soutien à l'Enseignement, Université de Lausanne.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3^e éd.). London : Open University Press.
- Bourgeois, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. *Savoirs*, (2), 29–41. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0029>
- Commission européenne. (2015). *Guide d'utilisation ECTS*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Repéré à https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/ects-users-guide_fr.pdf
- Dell'Ambrogio, P., Rinaldi, J.-M., & Stassen, J.-F. (2009). *Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s*. (S.I.) : Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) Union des étudiant-e-s de Suisse (UNES).
- 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.
- Frachon, P., Fossetti, S., & Barras, H. (2017). La charge de travail des étudiants, le cas de la filière d'ostéopathie de la HES-SO. Communication présentée au 29e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, Dijon, France.
- 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.
- 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). Context and Strategy : Situational Influences on Learning. Dans *Learning Styles and Learning Strategies* (pp. 159–184). New-York, NY : Plenum Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (1ère édition). Saint-Laurent (Québec) : Les éditions du renouveau pédagogique.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New-York, NY : John Wiley.

Communication 150 : Mesure et management du baromètre de la qualité de vie au travail dans le système d'éducation et de formation au Maroc. Partie VI : Leadership et planification stratégique.

Boumahdi Abdelaziz, smq.abdelaziz@gmail.com, Faculté des sciences de l'éducation-Rabat, Maroc

Introduction

Aujourd'hui, il est communément accepté que la dégradation des conditions de travail altèrent la performance des enseignants s'avérant ainsi peu motivés et moins productifs, et étant donné que les indicateurs psychosociaux relatifs à leurs conditions de travail sont quasi inexistantes dans les bilans et analyses du système, il devient important de comprendre comment ceux-ci perçoivent leur climat organisationnel. Partant de ce fait, un concept de baromètre psycho-social a été développé, fondé fondamentalement non sur la problématique des troubles psychologiques mais sur la logique du management anticipatif. Ainsi, ce concept permet d'apprécier la qualité de vie des enseignants ; apporter des réponses sur la nature et la force des contraintes qui bloquent le changement et alimenter la réflexion des décideurs par rapport au style de leadership adopté pour le pilotage du macro-processus de l'éducation et de la formation.

I. Cadre conceptuel et méthodologique

1. Conception du questionnaire

Grace à l'analyse cartographique de plusieurs modèles organisationnels, qui diffèrent en termes de taille et de nature, nous avons pu identifier 321 variables qui forment la sphère des perceptions des enseignants, et que nous avons réparties sur 9 clauses, dont 22 variables sont relatives à la clause sujette de notre étude « Leadership et planification stratégique ». Pour chaque question « variable », les réponses s'effectuent en deux temps : d'abord, les enseignants estiment leur intensité de satisfaction ou d'insatisfaction, ensuite ils déterminent la fréquence de leur exposition. Si le premier paramètre permet de collecter un feed-back unidimensionnel d'une situation donnée, le deuxième permet de valoriser l'impact du facteur temps dans la perception des variables.

– Evaluation de l'intensité d'exposition

Les mesures sont réalisées à l'aide d'une échelle sémantique différentielle, pondérée de -5 à +5 :

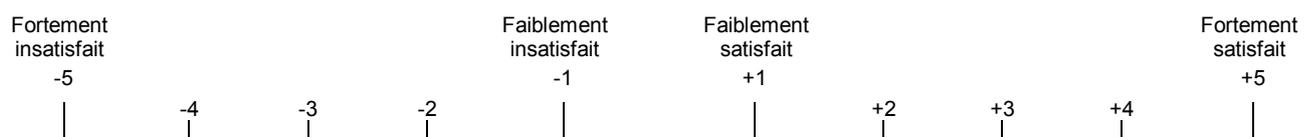


Figure 1 : Echelle de mesure de l'intensité d'exposition

– Evaluation de la fréquence d'exposition

L'estimation quantitative de la fréquence d'exposition aux variables, perçues par les enseignants, est pondérée d'une échelle de 1 à 3 :

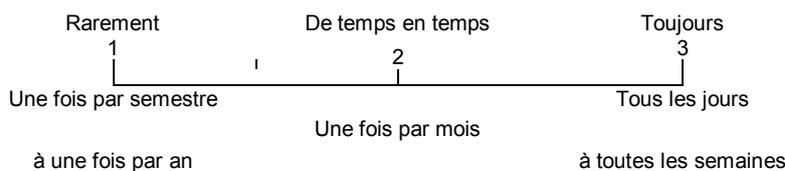


Figure 2 : Echelle de mesure de la fréquence d'exposition

– Modèle d'évaluation d'une variable

Tout compte fait, deux voies de réponses combinées sont proposées aux répondants, la réponse par un "Non" renvoie vers la voie d'insatisfaction-fréquence, et le "Oui" renvoie vers la voie de satisfaction-fréquence.

Variable ou situation du climat organisationnel	Si non Évaluez votre degré d'insatisfaction ☹					Si Oui Évaluez votre degré satisfaction ☺					Combien de fois avez-vous vécu cette situation ou y avoir pensée		
V₃₃ : Les objectifs tracés permettent-ils de développer la stabilité psychologique ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	-5	-4	-3	-2	-1	1	2	3	4	5	1	2	3

Tableau 1 : Séquences des réponses

Ce type d'échelle produit 30 combinaisons de modalités de réponses possibles auprès des répondants de sorte à dégager les différents degrés d'opinions sur des sujets aussi épineux tels que l'éducation. Le questionnaire élaboré a été soumis à un échantillon non probabiliste raisonné de 300 enseignants d'une population mère N=1139, répartis sur 20 établissements secondaires.

2. Conception des indices psychosociaux

La mesure des perceptions des enseignants de leur climat organisationnel s'opère par l'intermédiaire de deux paramètres hautement révélateurs : l'indice psychosocial de bien-être "IPSB" et l'indice psychosocial de criticité "IPSC» (BOUMAHDI et Al, 2013). [2]

– Conception de l'IPSC

Selon la méthode AMDEC²⁵ (AFNOR, 1986) [1], un indice de criticité pour un événement peut être évalué à partir d'une matrice se limitant à deux paramètres, ceux de la gravité et de la fréquence d'occurrence des risques :

$$\text{Indice de criticité} = \text{Indice de gravité} \times \text{Indice d'occurrence de la cause}$$

En s'inspirant de cette méthode, nous avons mis en lumière l'indice psychosocial de criticité en faisant une analogie entre l'indice de gravité et l'intensité d'insatisfaction d'une part, et entre l'indice d'occurrence de la cause et la fréquence d'exposition d'autre part :

$$\text{IPSC} = \text{Intensité d'insatisfaction} \times \text{Fréquence d'exposition}$$

²⁵ Analyse des Modes de Défaillance, de leurs Effets et de leur Criticité

L'IPSC constitue un indicateur d'alerte sur la vulnérabilité des enseignants au stress porte "atteinte aux performances et à la productivité, à l'image de l'entreprise tant auprès de ses employés qu'à l'extérieur " (Grebot, 2008) [4] d'où l'apparition du gisement de non qualité en milieu professionnel

– Conception de l'IPSB

Bien que complexe, la notion du bien-être peut être définie comme l'ensemble des variables du climat organisationnel favorables pour l'exécution du métier d'enseignant dans un environnement sain et productif. Etant donné que les 321 variables recensées recouvrent en grande partie les six facteurs clés qui déterminent la qualité de vie au travail définis par l'ANACT²⁶ (Weill, Heude, 2007) [5], on peut donner une signification au bien-être au travail en combinant l'intensité de satisfaction à la fréquence d'exposition pour définir l'indice psychosocial de bien-être :

$$\text{IPSB} = \text{Intensité de satisfaction} \times \text{Fréquence d'exposition}$$

L'accroissement de l'IPSB constitue un véritable indicateur du bon état du climat interne du système éducatif et favorise la dominance de l'entreprise performante dans laquelle on fait bien du premier coup.

Puisque théoriquement, l'écart entre les bornes des indices psychosociaux de bien-être et de criticité peut atteindre 30 points (de -15 à +15) et afin de concrétiser la notion de baromètre psychosocial, nous avons jugé souhaitable de segmenter le baromètre en trois statuts : « Conforme : Parfait et Bon », « Acceptable : Douteux et Mauvais » et « Non-conforme : Critique et Hors contrôle » séparés par des limites qui permettent d'intercepter les déviations qui s'annoncent de loin. Dans cette optique " on peut choisir une valeur guide de laquelle il faut se rapprocher en permanence : c'est le « niveau cible » "(Genestier, 2002) [3].

I. Cadre empirique

1. Mesure des moyennes des indices psychosociaux pour une variable

Pour un échantillon exécutable de N=181 enseignants, les moyennes des IPSB et des IPSC pour une variable sont calculées par les formules suivantes :

$$\text{Moyenne des IPSB d'une variable} = \text{Somme} \sum_{n=1}^{181} \frac{Si(IPS > 0)}{181}$$

$$\text{Moyenne des IPSC d'une variable} = \text{Somme} \sum_{n=1}^{181} \frac{Si(IPS < 0)}{181}$$

Le tableau 2 suivant représente les moyennes des IPS de quelques variables de la clause « Leadership et planification stratégique » :

Variable	Intitulé de la variable	Moyennes des IPSB de la variable	Moyennes des IPSC de la variable
----------	-------------------------	----------------------------------	----------------------------------

²⁶ Agence Nationale de l'Amélioration des Conditions de Travail

V ₂₄	La définition des projets de développement et de la stratégie pédagogique des autorités supérieures est-elle claire ?	0,65	-6,75
V ₃₃	Les objectifs tracés dans la Charte nationale de l'éducation et de la formation permettent-t-ils de développer la stabilité psychologique ?	0,87	-8,80
V ₄₅	Peut-on atteindre nos objectifs stratégiques en adoptant une politique linguistique bilingue : arabe en pré-bac suivi du français en post-bac ?	1,52	-8,33

Tableau 2 : Les moyennes des IPSB et des IPSC de quelques variables de la clause

L'intégralité des mesures des 22 variables de la clause est représentée dans la figure 3 :

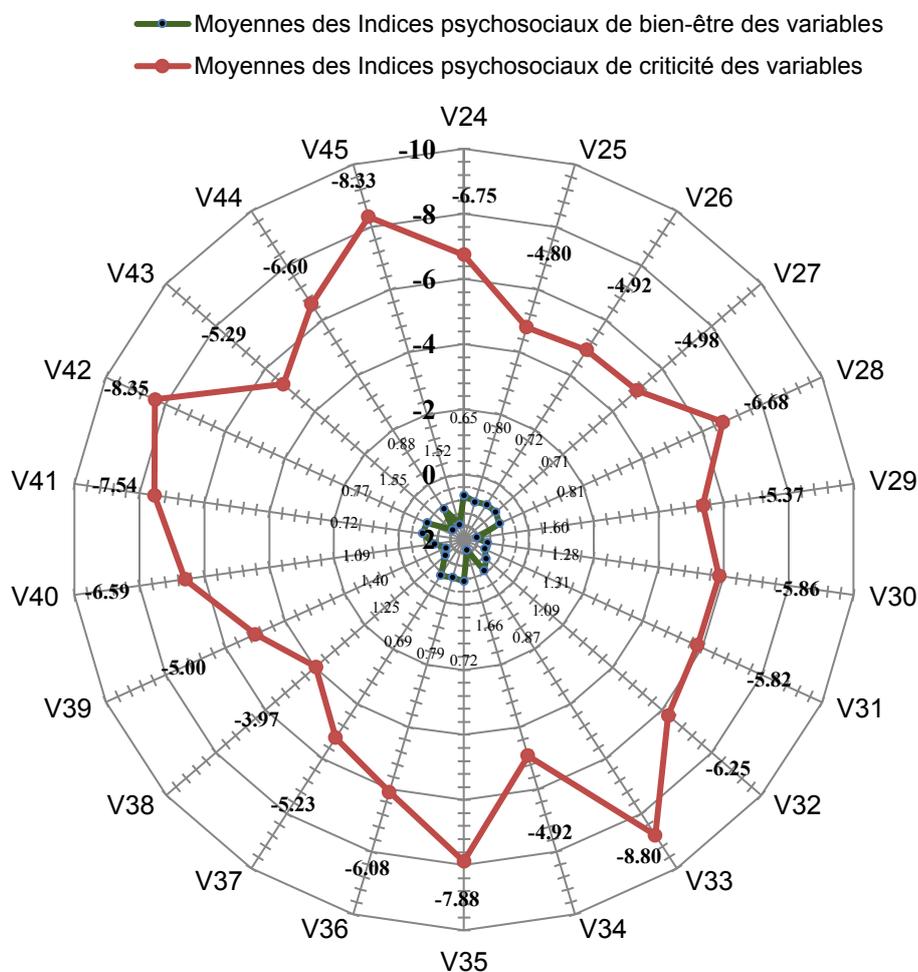


Figure 3 : Radar des Moyennes des IPSB et des IPSC des toutes les variables de la clause

1. Mesure des moyennes des indices psychosociaux pour les 22 variables de la clause :

$$\text{Moyenne des IPSC ou IPSB de la clause} = \frac{\text{Somme des moyennes des IPSC ou IPSB des variables}}{\text{Nombre des variables de la clause}}$$

Les mesures des moyennes des indices psychosociaux de la clause sont respectivement : IPSB= +1,04 Pts & IPSC= -6,18 Pts, avec un écart psychosocial de : EPS = 7,22 Pts. Il paraît évident que l'étendue de criticité immerge celui du bien-être et affiche un statut organisationnel critique qui nécessite une restructuration partielle, force est de constater que les variables de la clause II « Leadership et planification stratégique » impactent négativement le corps enseignant.

2. Management du baromètre psychosocial

Pour être réaliste, il est difficile d'introduire des améliorations de masse couvrant simultanément toutes les variables, donc un plan d'amélioration sélective est imposé. Ce plan vise dans un premier temps, les pics psychosociaux les plus marquants relatifs à trois variables : V33, V42 et V45.

- Variable 33 : Les objectifs tracés dans la Charte nationale de l'éducation et de la formation permettent-ils de développer la stabilité psychologique ?

Résultat métrique pour N=181 : IPSB = +0,87 Pts & IPSC = - 8,80 Pts

C'est un constat inquiétant de voir la qualité de la santé mentale en baisse. En effet, la profession se montre de plus en plus détressant psychologiquement vu les difficultés telles que :

- Charge élevée de travail ;
- Difficultés liées au maintien de la discipline en classe ;
- Inadaptation aux changements dans les modes de vie des élèves ;
- Manque de soutien de la part des autorités éducatives.

La course vers l'excellence pour atteindre l'efficacité pédagogique fait en sorte d'accélérer la dégradation de la stabilité psychologique en créant un sentiment d'urgence, en fixant des objectifs impossibles à atteindre avec des styles de management empruntés, des méthodes traditionnelles et des ressources limitées. Dans ces conditions, la prévention de la santé mentale des enseignants ne doit pas se restreindre aux initiatives de soutien et d'écoute mais, plutôt s'étendre sur tout l'environnement de travail de l'organisation scolaire.

- Variable 42 : En terme de plan stratégique ; notre système éducatif s'intéresse-t-il à donner priorité à des objectifs qualitatifs avant ceux quantitatifs ?

Résultat métrique pour N=181 : IPSB = +0,77 Pts & IPSC = - 8,35 Pts

Les objectifs tracés dans le plan stratégique doivent puiser des indicateurs quantitatifs conjointement avec ceux qualitatifs. A cet effet, l'amélioration de la qualité des prestations pédagogiques passe obligatoirement par :

- La mise en place d'un programme national de généralisation d'un enseignement préscolaire de qualité pour tous les enfants marocains, leur permettant d'intégrer

plus facilement le système d'éducation et de formation et d'augmenter leurs chances de réussite scolaire ;

- Mettre l'élève au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage, à travers des méthodes éducatives dynamiques qui, au-delà de la réception passive et du travail individuel, favorisent l'auto-apprentissage, l'aptitude au dialogue et la participation à l'effort collectif ;
- Améliorer les capacités du système éducatif en matière de pratiques évaluatives et repenser le rôle de l'inspection pédagogique ;
- Assurer aux enseignants des conditions de travail adéquates pour les encourager à donner le meilleur d'eux même.

- Variable 45 : Peut-on atteindre nos objectifs stratégiques en adoptant une politique linguistique bilingue : arabe en pré-bac suivi du français en post-bac ?

Résultat métrique pour N=181 : IPSB = +1,52 Pts & IPSC = - 8,33 Pts

La configuration multilingue prend sa splendeur dans la mutation linguistique tragique post-baccalauréat. Soulignant dans ce contexte qu'il faut absolument faire la distinction d'une part entre configuration linguistique garant de la stabilité du système éducatif et d'autre part la diversité linguistique témoins d'un dynamisme socioculturel qu'il faut préserver et favoriser.

Etant donné les compétences insuffisantes et limitées d'abord en arabe, et ensuite en français, des barrières d'apprentissage s'installent, entravant ainsi, le parcours scolaire des élèves. Il convient alors, de trouver des solutions aux effets négatifs de l'arabisation non planifiée et au manque de programmes linguistiques pour rendre abordables les choix stratégiques. La sauvegarde linguistique nécessite la fondation de véritables laboratoires nationaux de recherche linguistique pour symboliser la place prépondérante que confère la constitution à la langue arabe, et qui auront pour mission de la revitaliser dans le cadre d'une éducation formelle.

Conclusion

Les résultats métriques mettent en évidence la forte charge psycho-sociale que le « Leadership et planification stratégique » du système éducatif fait peser sur les enseignants. En somme, Ce concept de baromètre permet de fusionner simultanément quatre dimensions : managériale, pédagogique, sociale et psychologique en une, dont le but est d'aider les décideurs à identifier les actions à mettre en place pour améliorer la qualité de vie au travail.

Mots clés

Qualité de vie au travail, Baromètre, Sphère de perception, Bien-être, Criticité.

Références bibliographiques

AFNOR (1986) NFX 60-510 standard.

BOUMAHDJ, A. (2014). « Conception d'un cadre conceptuel théorique et opérationnel pour la mesure et le management du baromètre psychosocial de la qualité de vie au travail chez les enseignants du secondaire » ; Thèse de doctorat en management de la qualité des systèmes d'éducation et de formation, Université Ibn Tofail de Kénitra.

GENESTIER, F. (2002). HACCP in 12 phases: Principles and Practice AFNOR, Saint Denis.

- GREBOT, E. (2008). Stress and burnout in the workplace: Identify, prevent, cure. Paris : Editions d'Organisation.
- WEILL, M., & HEUDE, G. (2007). "Work and change." Review of the quality of work life. Special Issue May / June. Publication of the NAALC.

Communication 168 : Cours avancés et cours de base

La pratique de la différenciation dans les premières années de l'enseignements secondaire luxembourgeois

Mise en œuvre d'une réforme et proposition d'une évaluation du processus en cours

Bichel Patrick, patrick.bichel@men.lu SCRIPT : Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg

Debrux Thomas, asblmodoperandi@gmail.com Expert, Collaborateur Modoperandi, Belgique

Problématique de départ

L'école luxembourgeoise a la particularité d'utiliser plusieurs langues d'enseignement (le français et l'allemand en l'occurrence). Cette évidente richesse pédagogique pose aussi, depuis quelques années, un problème important lié à la modification sociologique et démographique du pays. Un nombre de plus en plus important de jeunes ne maîtrise plus suffisamment ces langues scolaires. Il en est de même pour les mathématiques. Ceci est une des raisons de l'échec des élèves et il se solde en général par des « orientations par relégation ». Ce dernier point se marque particulièrement à la fin de l'enseignement fondamental (12 ans), car le jeune est alors orienté en fonction des résultats obtenus alors. Ceci s'accroît encore par la suite²⁷. En réaction, il a été décidé de mettre en place, durant les premières années du secondaire, un système appelé « Cours avancé et Cours de base ». L'idée de fond de cette mise en place est de « *soutenir l'élève dans les disciplines (langues/mathématiques) dans lesquelles il a des difficultés et de l'encourager à progresser dans celles où ils a des talents* »²⁸. Or, la mise en place d'un tel système pose question, notamment en termes de normalisation dans une perspective sociologique. Ainsi, l'un des défis, pour les acteurs de la formation et de la recherche, est d'éviter tant que faire se peut, que ce système n'aboutisse à la constitution de classes de niveau et implicitement à une stratification sociale. Par contre, l'opportunité est offerte pour sensibiliser les acteurs à la différenciation.

²⁷ L'orientation des jeunes est précoce au Luxembourg, puisqu'elle se pratique à la fin de l'enseignement fondamental, à 12 ans. La plupart des études démontrent depuis plusieurs années que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui postposent l'orientation à 15 ans au moins. Lire à ce propos un document intéressant publié en 1969 par l'Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000749/074943fo.pdf>

Ou encore plus récemment:

Walo HUTMACHER, *Le modèle finlandais de gouvernance de la profession enseignante*, in Olivier MAULINI et Monica GATHER THURLER (Coord.), *Enseigner: un métier sous contrôle ?*, 2014

Christian MONSEUR et Dominique LAFONTAINE, L'organisation des systèmes éducatifs: quel impact sur l'efficacité et l'équité ?, in Xavier DUMAY et Vincent DUPRIEZ (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement*, 2009, pp. 141sqq.

²⁸ *Cours de base, cours avancés, Réforme des classes inférieures de l'enseignement secondaire général*, MENJE, 2017

Mise en place d'une stratégie d'accompagnement de la réforme

A partir des expériences précédentes²⁹, et en association étroite avec l'Institut de Formation (IFEN), le SCRIPT, suivant les conseils de Thomas Debrux, a mis en place une stratégie.

1. Constitution d'une taskforce : IFEN-SCRIPT-Expert (Thomas Debrux)
2. Constitution d'une équipe d'experts didactiques des matières concernées (anglais, français, allemand et mathématiques), pour assurer les allers-retours entre la taskforce et les praticiens en classe et les présidents des commissions nationales (chargées de la rédaction des programmes de cours)
3. Constitution d'un groupe de pilotage : aux membres de la taskforce s'adjoignent des représentants des directions d'établissement et deux experts en didactiques

Chacun de ces groupes s'est réuni plusieurs fois, et en moins de six mois (février-juillet 2018), la stratégie est devenue opérationnelle.

1. Rédaction d'un glossaire, visant à mettre des mots communs sur les concepts de la différenciation³⁰
2. Réunion des directions de tous les établissements pour une journée de sensibilisation et de réflexion sur l'aspect pédagogique et administratif³¹
3. Réunion du groupe de pilotage avec clarification des missions de chaque partenaire et du processus d'accompagnement des lycées et des enseignants
4. Appel lancé à tous les professeurs concernés, afin de désigner des professeurs « relais » dans chaque école
5. Rédaction de programmes de cours prenant en compte la différenciation.

Première évaluation informelle de l'opération

1. Le glossaire a été rédigé et les termes ont été présentés et acceptés par les parties concernées
2. L'invitation des directions à la journée de sensibilisation : plus de 80 directions et directions-adjointes ont participé à ces journées, avec un niveau de satisfaction élevé
3. Le groupe de pilotage a validé ses missions et la mise en place des enseignants-multiplicateurs
4. La journée de formation pour multiplicateur a contenu un succès de participation : plus de 120 personnes, et plus de quarante ont choisi d'endosser le rôle de multiplicateurs
5. Le constat réalisé que certains établissements scolaires prennent des initiatives pédagogiques innovantes, par des systèmes de co-teaching.
6. Le développement de travail collaboratif

²⁹ Patrick BICHEL et Thomas DEBRUX, *Evaluation de l'impact de l'introduction d'un nouveau « cours » sur les pratiques pédagogiques des enseignants*, ADMEE 2017

Patrick BICHEL et Thomas DEBRUX, *Le travail personnel en fin de cycle secondaire*, ADMEE 2016

³⁰ Nos sources principales sont les suivantes:

Philippe PERRENOUD, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html

Sue COWLEY, : *The ultimate guide to differentiation. Achieving excellence for all*, Bloomsbury Editions 2018,

Jacqueline CARON, *Différencier au quotidien*, Chenelière/Didactique, 2008

³¹ La responsabilité des chefs d'établissement est aussi grande que celle des enseignants. Voir à ce propos l'excellente étude suivante :

Kristof DE WITTE et Jean HINDRIKS (eds.), *L'école du renouveau*, 2018, pp. 58sqq.

Défis à venir dans la mise en place de la réforme en 2018-19

Le défi principal qui apparaît dans la mise en œuvre de la « différenciation » est la question de l'évaluation

- dans la **pratique enseignante** (d'une perception quantitative vers une évaluation comme soutien des apprentissages : l'évaluation diagnostique comme outil important dans la conception et mise en œuvre des pratiques de différenciation, EPA ...). Peut-on **penser** évaluer et non dévaluer ? Utiliser l'évaluation des travaux comme un outil de promotion plutôt qu'un outil de relégation et de ségrégation ?³²
- du **processus d'accompagnement** mis en place en vue de l'instauration des pratiques de différenciation
- des effets de l'implémentation du système « cours de base – cours avancé »

Un autre défi sera d'évaluer la qualité du pilotage

- dans la mise en place institutionnelle des conditions nécessaires à intégrer les pratiques de différenciation³³
- dans le soutien au travail du multiplicateur et dans la reconnaissance de cette fonction comme cadre intermédiaire.

Nous proposons à votre critique notre méthode d'évaluation à la fin d'une année de pratique.

Nos indicateurs seraient les suivants :

1. Nous disposons de programmes prenant en compte les concepts de différenciation
2. Nous disposons d'une série de mises en œuvre administratives qui démontrent la prise de conscience des directions de la primauté de la question (avec l'inscription de la différenciation dans le projet pédagogique par exemple)
3. Nous disposons d'un nombre important de bonnes pratiques qui peuvent être partagées, et qui seraient validées par les experts en didactique
4. Nous avons développé l'identité professionnelle des multiplicateurs, et ceux qui ont exercé ce rôle acceptent de continuer
5. Nous constatons la mise en œuvre de pratiques évaluatives positives

Réflexions sur la mise en place d'une évaluation : sujet à discussion :

Recueil de données qualitatives/quantitatives auprès des acteurs du projet et portant sur

- La différenciation et le volet de l'évaluation comme partie intégrante de la pratique pédagogique
- Le processus d'accompagnement :

³² Voir à ce propos la clarification conceptuelle proposée par :

Anne JORRO et Yann MERCIER-BRUNEL, art. *Evaluation*, in Anne JORRO (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp.113 & 114.

Ou encore:

Yves REUTERS (Ed.) et alii, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, p.105

³³ Voir à ce propos:

Anne BARRERE, *Les chefs d'établissement, contrôleurs empêchés du travail enseignant*, in Olivier Maulini et Monica GATHER THURLER (Dir.), *O.c.*, pp.106 sqq.

- Multiplicateurs & directions
- Programmes et formation
- Les effets en termes de réussite scolaire (statistiques, ...)
- Effets « sociologiques » => méta-analyse

Analyse et retour sur la pratique

Mots-clés

Différenciation – enseignement secondaire – accompagnement de réforme

Bibliographie

- Walo HUTMACHER, Le modèle finlandais de gouvernance de la profession enseignante, in Olivier MAULINI et Monica GATHER THURLER (Coord.), Enseigner: un métier sous contrôle ?, 2014.
- Christian MONSEUR et Dominique LAFONTAINE, L'organisation des systèmes éducatifs: quel impact sur l'efficacité et l'équité ?, in Xavier DUMAY et Vincent DUPRIEZ (dir.), L'efficacité dans l'enseignement, 2009.
- Patrick BICHEL et Thomas DEBRUX, Evaluation de l'impact de l'introduction d'un nouveau « cours » sur les pratiques pédagogiques des enseignants, ADMEE 2017
- Patrick BICHEL et Thomas DEBRUX, Le travail personnel en fin de cycle secondaire, ADMEE 2016
Philippe PERRENOUD,
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html
- Sue COWLEY, : The ultimate guide to differentiation. Achieving excellence for all, Bloomsbury Editions 2018,
- Jacqueline CARON, Différencier au quotidien, Chenelière/Didactique, 2008.
- Kristof DE WITTE et Jean HINDRIKS (eds.), L'école du renouveau , 2018.
- Anne JORRO et Yann MERCIER-BRUNEL, art.Evaluation, in Anne JORRO (Dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.
- Yves REUTERS (Ed.) et alii, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, 2011.
- Anne BARRERE, Les chefs d'établissement, contrôleurs empêchés du travail enseignant, in Olivier Maulini et Monica GATHER THURLER (Dir.), O.C.

Symposium 172 : De la conception de dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation : expériences variées de co-construction

Barbaza Simonot Sophie, sophie.barbaza@hes-so.ch, Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Suisse

Chevillard Julien, julien.chevillard@hes-so.ch, Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Suisse

Daele Amaury, amaury.daele@hepl.ch, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Moraes Tauana, tauana.moraes@hepl.ch, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Ruchat Sophie, sophie.ruchat@hes-so.ch, Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Suisse

Sá Silvia, silvia.sa@hepl.ch, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Vigneul Anne, anne.vigneul@he-ferrer.eu, Haute École Francisco Ferrer, Belgique

Le paysage de l'enseignement supérieur s'est profondément transformé ces dernières années (Lanarès & Poteaux, 2013), avec une influence non négligeable de nouveaux référentiels cadre, notamment les standards génériques des accréditations nationales (AAQ en Suisse; AEQES en Belgique; etc.), qui s'inscrivent dans un contexte de régulation renforcée. Ce contexte sollicite particulièrement les universités et hautes écoles pédagogiques et spécialisées à créer, inventer et innover en matière de recherche et de développement de la qualité de l'enseignement (Lameul, Daele & Charlier, 2016, p. 58). Leur autonomie accrue est allée de pair avec de nouvelles exigences, témoignant d'un souci de transparence et de comparabilité des programmes, diplômes ou même des établissements (Perellon, 2003). Elles ont ainsi progressivement mis en place des systèmes pour assurer la qualité de leurs enseignements, cherchant à être novatrices et adaptées à leur réalité.

Tout au long du processus de conception et de mise en œuvre de ces systèmes d'évaluation, un enjeu majeur pour les hautes écoles est de faire en sorte que les acteurs concernés (enseignants, responsables pédagogiques, étudiants) y participent activement afin qu'ils s'impliquent dans la validation, l'utilisation et la régulation des pratiques d'évaluation. Cette participation et la façon de l'activer sont au centre de ce symposium. L'engagement des acteurs est moins perceptible que la politique institutionnelle ou ce qui est rendu public, alors qu'il nous semble important de l'explorer et le valoriser. Ainsi, notre focale soulignera le travail d'appropriation (multi-niveaux), avec un nécessaire équilibre à trouver dans la définition de référentiels collectifs qui se composent à l'interface de dynamiques internes et de contraintes externes (Ball & Maroy, 2009).

En ce sens, le symposium regroupe trois contributions qui ont en commun d'interroger le processus de construction des dispositifs évaluatifs à l'oeuvre dans trois hautes écoles offrant des formations tertiaires, axées sur la pratique professionnelle et touchant un large éventail de champs professionnels. Avec trois expériences de démarches qui ont impliqué différentes parties prenantes (internes et/ou externes à l'institution concernée), l'enjeu de synergie et de compromis est au cœur des questionnements amenés. Nous avons tenté de rapporter la diversité des démarches menées, à différents niveaux de pilotage académique (institutionnel, d'une filière, d'un programme) et de collaboration. Les visées sont reconnues dans un continuum entre l'accompagnement à la réflexivité (axe de développement) et le contrôle/pilotage de la qualité des prestations (Berthiaume et al., 2011; Mottier Lopez, 2009 ; Figari & Remaud, 2014). Nous interrogeons comment les particularités des processus menés contribuent à la quête de cohérence et de développement des programmes et comment ils s'inscrivent dans un projet de construction collective de sens (Figari, 2016).

Nous avons proposé de mettre en lien et d'analyser nos différents processus de conception sous quatre «étapes» structurantes, inspirées de la roue de Deming. Cette schématisation met en évidence la logique cyclique d'amélioration et amène un support d'articulation entre nos différentes expériences (enjeux de la collaboration, dynamiques, tensions inhérentes, etc.) et résultats en termes de dispositif conçu.

Nous mettons en perspective nos différents dispositifs d'évaluation de la qualité et leur conception pour identifier les sources de coopération, dans un processus de co-construction qui a impliqué de multiples acteurs et qui dessert différents intérêts et représentations de la qualité (Udam & Heidmets, 2013; Newton, 2000). Il s'agit de proposer une analyse inter-sites de nos processus, identifiant les questionnements, points d'attention et pistes de solutions à envisager.

Les apports de chaque contribution sont nourris d'échos de différentes parties prenantes, amenant leurs vécus de cette implication et dispositifs de collecte de données.

Mots-clés :

Enseignement supérieur, Qualité, Evaluation des programmes de formation, Co-construction

Références bibliographiques

- Ball, S. J., & Maroy, C. (2009). 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.
- 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.
- 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.
- Lameul, G., Daele, A., & Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. In A., Daele, & E., Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (pp. 57-74). Bruxelles: De Boeck.
- Lanarès, J., & Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 – Enseigner au supérieur*. (pp. 9-24). Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2009). Introduction. L'évaluation en éducation: des tensions aux controverses. *Pédagogies En Développement*, 7-25.
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: Academics perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163.
- Perellon, J.-F. (2003). *La qualité dans l'enseignement supérieur: reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe : analyse d'une révolution*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Udam, M., & Heidmets, M. (2013). Conflicting views on quality: interpretations of 'a good university' by representatives of the state, the market and academia. *Quality in Higher Education*, 19(2), 210-224.

Communication 172 1 à 3 : De la conception de dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation : expériences variées de co-construction

Introduction

La présentation du symposium s'est construite autour de l'envie d'articuler les différentes expériences de co-construction de dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation expérimentés dans nos différents contextes d'enseignement supérieur. En cohérence avec cette approche de travail, nous avons réalisé une présentation trilatérale, qui s'est faite à six voix, issues de trois hautes écoles (Suisse et Belgique). La trame de cette contribution donne suite à l'approche collaborative priorisée lors de notre présentation, elle réunit l'ensemble des constats et points de croisement de nos projets d'évaluation, ainsi que les pistes retirées, comme une déambulation entre trois expériences locales mises en commun.

Les liens tissés entre nos expériences s'articulent autour de nos vécus et approches, qui pourraient être assimilés à des « approches interactives » (Cardinet, 1989) où l'implication et confrontation de multiples perspectives et partenaires permet de mettre en place une suite de restructurations, avec des instruments et critères construits en partant des préoccupations des personnes concernées.

Le choix de cette modalité de contribution cherche à mettre en avant les liens et connaissances générées entre nos expériences, avec un intérêt potentiel pour d'autres contextes face aux questionnements et pistes ici amenées. Ainsi, ce texte est issu des trois communications suivantes: *Entre qualité, contrôle et développement formatif, conception d'une démarche d'évaluation des filières d'études à la HES-SO* (Barbaza Simonot, S. & Ruchat, S.); *Co-construction d'un dispositif d'évaluation et de pilotage de formations continues certifiées : un retour d'expérience* (Sá, S & Moraes, T. & Daele, A.); *De la démythification de l'évaluation des enseignements par les étudiants aux enquêtes qualité* (Vigneul, A.).

Présentation des trois contextes

Les trois institutions représentées dans le cadre de ce symposium s'inscrivent dans le domaine de l'enseignement supérieur. Avec des missions communes d'enseignement professionnalisant, ces trois hautes écoles présentent des structures différentes, par leur taille, par le nombre de cursus proposés, et bien évidemment par les aspects légaux dans lesquels elles s'inscrivent, différents d'un pays à l'autre. Il ressort cependant de nos échanges, que quelle que soit la taille de l'institution, on retrouve des problématiques partagées lorsque la démarche s'inscrit dans une approche de co-construction avec un ensemble d'acteurs.

En ce qui concerne, la Haute école pédagogique du canton de Vaud (ci-après, HEP Vaud) sa principale mission est d'assurer la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation du canton. A la rentrée 2018 elle comptait 2840 étudiants en formation répartis en 8 formations de base et 15 formations postgrades. Le projet de co-construction d'un dispositif d'évaluation de la qualité des programmes de formation postgrade, dont il est question dans ce symposium, s'inscrit dans les activités de la filière des formations postgrades de la HEP Vaud. La filière propose des formations complémentaires certifiées (formation conduisant à un diplôme de type CAS, DAS ou MAS) aux enseignants et à d'autres professionnels concernés par la formation et l'éducation. Elle se doit ainsi d'assurer le maintien et le développement d'un haut niveau de qualité (conception des plans d'étude; garantie de la

cohérence, de leur mise en œuvre et de leur évaluation; prise de mesures et propositions de révisions; etc.) et la coordination avec les différents acteurs impliqués dans ses formations (étudiants, responsables scientifiques des formations, formateurs, partenaires externes, etc.). En ce sens, la filière a entrepris un projet de mise en cohérence de la gestion de la qualité des programmes de formation incluant un dispositif d'évaluation de la qualité des programmes conçu et mis en pratique en collaboration avec les acteurs concernés.

La Haute Ecole Francisco Ferrer (ci après, HEFF), quant à elle, est l'une des 19 hautes écoles reconnues en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB), partie francophone de la Belgique. Elle compte 6 départements pour une population globale de 3.455 étudiants en 2017-2018. Au regard de sa population étudiante, elle est un établissement modeste par la taille mais pour chacun des domaines d'études qui la concerne, elle vise à délivrer des formations pointues et actualisées aux étudiants et aux professionnels de manière à ce qu'ils soient pleinement outillés pour contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire. Ces formations sont à la fois des formations de bacheliers (niveau 6³⁴) professionnalisant de transition ou de spécialisation ainsi que des formations de masters (niveau 7) dans le domaine de l'économie ou du management public³⁵. Plus qu'un lieu d'études, la Haute Ecole considère qu'elle se doit d'être aussi un lieu de vie au sein duquel le développement de la culture qualité est à la fois soutenu et encouragé par la direction ouvrant un champ des possibles permettant l'innovation et la créativité.

Pour ce qui est de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (ci après, HES-SO), elle poursuit trois missions principales : l'enseignement, la recherche et les prestations de service. La HES-SO dispense un enseignement de niveau tertiaire universitaire axé sur la pratique et qui s'inscrit prioritairement dans le prolongement d'une formation professionnelle de base. Elle réalise des projets de recherche appliquée et de développement, avec des résultats réinvestis en permanence dans ses enseignements. L'école fournit également des prestations à des tiers, assure les échanges avec les milieux de la pratique et encourage le transfert de connaissances, de technologies et de pratiques artistiques. A la rentrée 2018, la HES-SO comptait 20'781 étudiants³⁶. Elle propose 69 formations de base (45 Bachelors et 24 Masters) au sein de 6 domaines de formation (Design & arts visuels; Economie & Services; Ingénierie & Architecture; Musique & Arts de la scène ; Santé et Travail social) et à travers 28 hautes écoles réparties dans 7 cantons. Elle propose en outre plus de 250 formations continues reconnues. Avec l'entrée en vigueur en janvier 2015 de la Loi fédérale Suisse sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE), la HES-SO n'a désormais plus à présenter ses filières d'études pour leur accréditation par une agence externe (à l'exception de celles du domaine de la santé qui sont régies par une loi spécifique (LPSan)). Elle a donc saisi cette opportunité pour développer une démarche d'évaluation de ses filières qui lui est propre, dans le cadre de la mise en place de son système d'assurance qualité académique et en cohérence avec les standards nationaux et internationaux. Cette démarche, mise sur pied en concertation avec de nombreux acteurs de la HES-SO, vise principalement à permettre aux différents domaines et hautes écoles de garantir le développement académique et la qualité de leurs filières d'études et d'assurer la cohérence de leur portefeuille de formations.

³⁴ En référence aux niveaux du Cadre européen des certifications (CEC).

³⁵ Pour les formations de niveau 6, la HEFF compte 19 formations de bacheliers, 3 de transition, et 7 de spécialisation. Elle propose encore 5 formations de master (niveau 7).

³⁶ Chiffres OFS : bachelor, master et formation continue certifiante longue MAS-EMBA.

En restituant de manière croisée nos contextes et expériences, modélisés sur le cycle de Deming, nous explorerons comment elles se sont axées sur un travail collaboratif, représentant un tissage constructif. En ce sens, nous considérons ce travail de mise en cohérence et d'explicitation collective en tant que processus de développement et d'enrichissement, porteur de synergies à l'échelle de nos institutions. Le schéma ci-dessous explicite les différentes temporalités des projets mis en place dans les 3 hautes écoles :

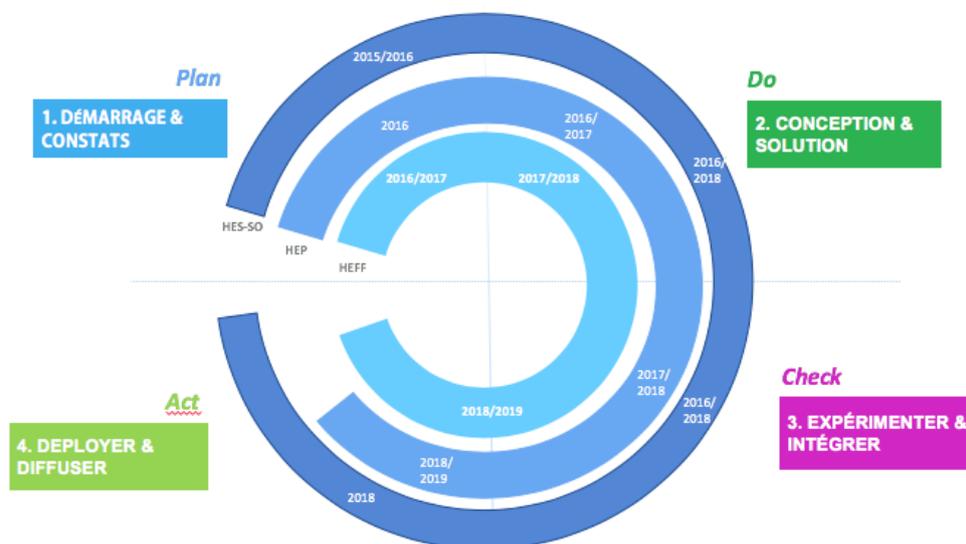


Figure 1: Aperçu du cycle et des temporalités par institution

Dans les parties qui suivent, nous restituerons chacune des étapes de nos démarches, illustrées en référence aux “cas” de chaque haute école et synthétisées par quelques “clés” identifiées par étape.

1. Démarrage et constats : l'expérience de la Hep Vaud

Dans le contexte de la filière des formations postgrades de la HEP Vaud, l'impulsion initiale était le constat de l'existence d'une multitude d'outils de conception, pilotage et évaluation qualité peu articulés, en absence d'un cadre de référence commun. Les représentations diversifiées des visées et usages des outils qualité de la filière témoignaient d'un besoin de renforcer la cohérence d'ensemble. L'enjeu était de mener une refonte de différents outils et d'accompagner les acteurs dans la construction de sens, soutenant l'idée que le débat collectif, même provoqué, peut devenir un instrument de construction de savoirs et une opportunité de stimuler des changements (Romainville & Coggi, 2009).

Ainsi notre intention était de clarifier le *Référentiel qualité* de la filière, notamment les principes et les pratiques, dans le but de réarticuler les outils existants et de concevoir un dispositif d'évaluation de la qualité des programmes de formations porteur de sens pour l'ensemble de nos formations. Dès lors, la participation d'une pluralité d'acteurs (responsables de programmes, formateurs, étudiants, etc.) représentait une orientation majeure et renforçait une volonté de co-responsabilisation. Pour y parvenir, une nécessaire relation de confiance était à établir, passant par une reconnaissance explicite des compétences, une participation

élargie aux réflexions, une écoute des besoins et une part d'autonomie laissée à l'action (Gather Thurler, 2018).

Compléments de la HES-SO

A la HES-SO, la composition d'un groupe de travail s'est avérée déterminante pour le démarrage des travaux. Le pilotage de la démarche par les gestionnaires des précédents processus d'accréditation (dicastère Enseignement) ainsi que l'accompagnement par les spécialistes des processus qualités (dicastère Qualité) sont à souligner en la matière. L'attention a été particulièrement portée à ce que l'information et la communication sur l'état d'avancement des travaux soit régulièrement transmise. Par ailleurs, l'analyse de l'inventaire des principaux standards appliqués en Suisse et en Europe a permis de bien orienter les critères d'évaluation, tout en mettant l'accent sur la prise en compte des particularités de la HES-SO (diversifiée, asymétrique, décentralisée). Enfin, une méta évaluation de la démarche a été conceptualisée et planifiée dès le démarrage.

En synthèse, l'analyse croisée de nos expériences a mis en évidence quelques clés pour favoriser la co-construction dans cette étape de "diagnostic", notamment de:

- impliquer les différentes parties prenantes, dans une approche matricielle qui redonne voix à différents acteurs (Hatchuel, 2002);
- tenir compte de la complexité systémique de l'institution et de ses contextes;
- planifier en fonction des moyens;
- s'assurer du soutien de la direction;
- intégrer des personnes impliquées dans la gestion des précédentes démarches (mobiliser l'expérience organisationnelle);
- garder les traces de l'ensemble des décisions de démarrage (documenter le processus dès le départ).

2. Conception et solutions : l'expérience de la HEFF

Après avoir posé un diagnostic fondé sur l'observation de nos pratiques en matière d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), mais aussi sur la littérature, notamment les travaux de Romainville (2009) et les recommandations émises par les experts de l'AEQES³⁷ à l'occasion des évaluations programmatiques, un groupe de travail a été constitué regroupant des étudiants et des enseignants. La présentation des constats d'échecs du système en place au regard de l'utilité de l'EEE comme facteur de motivation, changement et communication a largement contribué à la co-construction du nouveau processus d'évaluation de cursus. Celui-ci a été conçu en tant que système d'évaluation des enseignements permettant à intervalles réguliers de collecter auprès des étudiants et des enseignants (en effet miroir) les informations qui viennent alimenter l'analyse réflexive du fonctionnement du cursus, de la filière et de l'institution. L'implication et la mobilisation des différents acteurs, la définition claire des objectifs et la prise en compte des différentes représentations, des questionnements ou des besoins différents au sein des cursus a permis, dans un climat de confiance, d'identifier des points de convergence (Fullan, 2001). Le groupe de travail, conscient des temporalités nécessaires (méthodologie, charge de travail, mise en lien avec les pratiques professionnelles, examens comparatifs des standards nationaux et internationaux) a opté pour un mode "projet" impliquant une phase ouverte avec logique

³⁷ Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (<http://www.aeqes.be/>).

évolutive. L'outil est aujourd'hui adopté au sein de l'établissement et largement partagé auprès des établissements de la FWB.

Compléments de la HEP Vaud :

Dans le contexte de la HEP Vaud, la constitution d'un groupe de travail a permis d'explorer les conceptions et pratiques en cours, forçant à un travail de décentration. A ce stade de déconstruction (Figari, 2016) sont apparues certaines réserves ou réactions découlant d'associations à caractère gestionnaire (ex : normativité et reddition de comptes; nouvelles contraintes et risques d'harmonisations), différentes représentations du problème et de ce qui serait à concevoir (Cahour, 2002). Ce travail collectif s'est ancré dans une démarche de référentialisation (Figari, 1994; Figari & Remaud, 2014), permettant l'élaboration d'un dispositif et d'outils d'évaluation mis au service des acteurs et du développement des programmes. Ce travail a porté notamment sur la définition collective d'un «concept qualité», qui a permis de clarifier l'interaction entre un ensemble de dimensions et nos activités. La démarche a accueilli différents positionnements, besoins et attentes, activant une dynamique de partage et de refonte à différents niveaux du processus (Younès, 2015).

L'explicitation et la co-construction du dispositif a soulevé des débats autour des dimensions et critères à retenir, vers une reconstruction collective (Figari, 2016). Les propositions du groupe ont mené à des itérations (reformulations, restructurations) s'appuyant sur une mutualisation de ressources et une construction de savoirs progressive. Cette référentialisation cristallise ainsi des choix et prend appui sur les regards croisés, la littérature scientifique et les cadres de références. Cette vision d'ensemble a permis de renforcer la perception d'utilité d'un référentiel pour soutenir l'action pédagogique et l'amélioration des programmes. Ce travail s'est avéré utile pour proposer de nouveaux outils et pour fournir de l'information plus pertinente et crédible (Hurteau, 2009). Au-delà des résultats produits, l'intérêt réside ici davantage dans ce que le référentiel a amené en termes d'interactions, de controverses et de (re)articulation concertée.

Pour cette deuxième étape de mise en mouvement, nous proposons de retenir quelques clés qui nous semblent essentielles pour favoriser la co-construction, notamment:

- impliquer les différents acteurs (appel à collaboration, mobilisation et concertation);
- intégrer rapidement les porteurs de filières (étudiants et enseignants) dans le processus de co-construction;
- valoriser l'expertise de chaque interlocuteur;
- créer les conditions de mise en route;
- prévoir une dynamique de travail (entre apports collectifs et individuels).

3. Expérimenter et intégrer : l'expérience de la HES-SO

Entre 2016-2017, la HES-SO a testé un concept de démarche d'évaluation des filières d'études auprès de filières «volontaires ». Ce test a consisté en une mise à l'épreuve du concept dans des conditions réelles auprès de filières-pilotes. Tout au long de cette phase, des observations ont été notées et les personnes impliquées sondées et interrogées. En parallèle, des séances d'informations et sessions de formations ont été organisées. Cette phase visait une analyse, à plusieurs niveaux, des conditions de pérennisation de la démarche (soutiens versus obstacles, plan de communication à adopter, développement d'outils nécessaires).

L'ensemble des acteurs impliqués dans la phase-pilote de la démarche a été consultée par entretiens et/ou sondages. Plus précisément, ont été mis sur pied des sessions d'informations avant le lancement des premiers pilotes, des sessions de formation pour les responsables de filières-pilotes, ainsi que des séances de débriefing des responsables de filières et de consultation des responsables de domaines. De même, des sondages systématiques auprès des porteurs de filières évaluées et auprès des experts ayant participé aux évaluations ont été menés, ainsi que des observations diverses.

L'analyse de tous ces retours a permis d'identifier des éléments positifs (meilleure connaissance de la filière et de son fonctionnement, introspection nécessaire, prise de recul, création d'une dynamique interne, etc.) et des problématiques à la fois transversales et récurrentes (lourdeur administrative, processus chronophage, manque de ressources, redondance et imprécision de certains critères, etc.). Elle a également permis d'ajuster le processus, les critères et outils, de manière à pouvoir proposer une démarche d'évaluation des filières d'études qui permet à la fois de répondre aux exigences de qualité, de fournir aux responsables de filières des outils pour le pilotage de leur filière, et de garantir la cohérence du portefeuille de formation. Elle a enfin permis de cerner les besoins en termes de soutien aux acteurs concernés et de formaliser un modèle de méta-évaluation de la démarche. Cette méta-évaluation sera alimentée en continu par des données diverses et donnera lieu à des bilans intermédiaires.

En somme, cette phase-pilote a permis de pérenniser la démarche. En septembre 2018, le rectorat de la HES-SO a implémenté la démarche sous sa forme consolidée.

Compléments de la HEFF :

Dans le contexte de la HEFF, le déploiement de l'outil d'évaluation des cursus a suivi le cheminement traditionnel: adoption, implantation et routinisation (Lameul, Daele & Charlier, 2016). La nécessité de collecter des indicateurs utiles à la démarche qualité et à l'amélioration des programmes (*travail sur la valeur octroyée*) nous a amené à construire un double système. D'une part l'évaluation des cursus - obligatoire, selon un calendrier préétabli et en effet miroir étudiants *versus* enseignants - et l'évaluation des enseignements - libre, avec à disposition des modèles et bases de données de questions - (*préparation et accompagnement pédagogique et technique*). Dans un deuxième temps, l'adaptation d'une partie du questionnaire de l'évaluation des cursus aux spécificités des filières a permis de démystifier l'EEE (*évolution des pratiques et communautés d'acteurs*). Enfin le degré d'engagement étant naturellement variable d'une filière à l'autre, des communications lors de plénières ou lors de colloques et de journées d'études ont permis de stabiliser, diffuser, voire amplifier les pratiques (*soutien, communication, démystification*).

La co-construction du processus d'évaluation du cursus et le soutien organisationnel, pédagogique et technique proposé par les cellules d'accompagnement à l'égard des enseignants soucieux de procéder à l'évaluation de leurs pratiques d'enseignement ont largement contribué au développement et à l'adoption du projet au sein des différentes filières. Pour cette étape d'expérimentation et d'intégration, l'analyse de nos expériences permet de souligner quelques clés pour favoriser la co-construction, notamment:

- accepter la démarche permanente d'amélioration continue : ne pas pas la rigidifier;
- ne pas manquer d'informer / former;

- assurer un soutien pour toutes les parties prenantes;
- contrôler régulièrement l'apparition de nouveaux obstacles;
- tenir compte de l'effet « routine »;
- prévoir la méta-évaluation assez tôt.

4. Déployer et diffuser : regard croisé sur trois expériences locales

Nos expériences locales ont été amenées avec une focale particulière dans chacune des étapes décrites précédentes. Pour cette dernière partie, l'attention portera sur l'état actuel des réflexions et dispositifs, en termes de bilan et sous forme de “cas” complémentaires.

Le cas de la HEFF :

Dans le texte de cadrage du symposium, nous avons souligné un enjeu majeur pour les hautes écoles comme étant celui de “faire en sorte que les acteurs concernés s'impliquent et participent activement dans la validation, l'utilisation et la régulation des pratiques d'évaluation”. Au sein de la HEFF, une première année de mise en pratique généralisée au sein de l'institution et liée à la recherche d'indicateurs dans le cadre de l'autoévaluation de la qualité des programmes a largement oeuvré à la démystification des EEE. En effet, cela a même incité les équipes à utiliser le processus d'évaluation de cursus de manière spontanée et générale sous forme d'enquête qualité. Le modèle agit aujourd'hui comme un “incubateur d'une boucle positive d'amélioration continue” (QWALIRIS, 2018). Les résultats permettent aux équipes d'identifier les actions à mettre en oeuvre, notamment dans le cadre de l'appropriation des référentiels et de l'amélioration des programmes de formation.

Le cas de la HEP Vaud :

La mise en consultation du référentiel et la mise à l'épreuve des outils dérivés ont amené des feedbacks d'autres acteurs concernés (responsables de programmes, structure de soutien à l'enseignement, étudiants) conduisant à des rétroactions qui ont enrichi ce dispositif.

Pour renseigner le suivi de l'intégration et accompagner les changements en cours, nous avons mené des entretiens semi-directifs et mobilisé des notes de séances collectives. Ce matériel nous a permis de saisir comment les acteurs s'approprient l'évaluation au regard des nouvelles dimensions établies, comment elles s'incorporent dans l'usage et soutiennent l'enseignement. Analyser notre démarche collective et la façon dont les acteurs se sont sentis concernés et impliqués a permis de nourrir cette réflexion, tout en contribuant à faire perdurer la collaboration et un « état d'esprit » participatif à long terme. Sous l'impulsion du travail mené, la filière poursuit ce projet par la conception actuelle d'une plateforme d'échange et de mise à disposition de ressources (boîte à outils; espaces collaboratifs; etc.).

Le cas de la HES-SO :

La révision du concept de la démarche d'évaluation des filières propre à la HES-SO s'est pour une grande part basée sur le bilan de la phase-pilote effectuée avant l'implémentation. Outre des ajustements concernant les critères (17 au lieu de 21), les phases d'évaluation (phase d'évaluation sommaire supprimée, phase de bilan ajoutée) ainsi que la temporalité des processus, cette révision a débouché sur un renforcement et une valorisation du soutien apporté aux différents acteurs et parties prenantes des évaluations et sur une révision des outils mis à leur disposition.

Enfin, cette révision de la démarche avant l'implémentation a été suivie d'une reformulation du concept de méta-évaluation de la démarche, en affinant les questions d'évaluation déjà posées en phase-pilote (pertinence, efficacité et mise en œuvre de la démarche) et en y ajoutant des questions relatives à l'analyse des effets des évaluations de filières.

Pour cette dernière étape, voici les quelques clés que nous pouvons mettre en avant:

- consultation libre des résultats consolidés;
- extraction d'une SWOT permettant d'alimenter la démarche qualité;
- communication et développement des pratiques d'auto-évaluation;
- soutien aux enseignants soucieux de procéder à l'évaluation de leurs pratiques;
- mise en place de communautés de pratiques et d'éventuelles plateformes de partage pour outiller et nourrir la réflexion ("boîtes à outils"; etc.).

Conclusions et perspectives

A l'issue de la présentation de nos démarches, nous souhaitons mettre en évidence certains choix convoqués dans nos démarches et la complémentarité de nos réflexions.

Du point de vue des intentions de départ, en lien avec une refonte de l'EEE pour le cas de la HEFF et de la HEP, notre contribution a souligné que cette entrée peut s'avérer utile mais limitée si elle n'en reste qu'à ce périmètre. De fait, l'EEE n'est qu'un des outils qui permettent de dégager les indicateurs nécessaires à l'amélioration continue des programmes d'étude, à la mise en phase des programmes avec les multiples attentes et besoins (parties prenantes, étudiants, monde professionnel, etc.). Comme évoqué par nos témoignages, une des difficultés majeures réside dans la mobilisation des parties prenantes dans ces enquêtes (réalisation; analyse des résultats, etc.) et également dans l'articulation de ces outils aux différentes approches des programmes concernés (usage; adaptabilité; etc.). Nos échos ont justement pointé le travail de démystification, reconstruction de sens et réarticulation à des composantes plus larges, interreliées et co-construites. Dans le contexte de la HEFF comme à la HEP, ce projet de conception collective a conduit à une vision consolidée, sachant qu'au départ nos prétentions étaient limitées à l'outil d'EEE, avec un résultat incertain et un chemin inconnu (Terressac, 2008). Dans ce processus, nous nous rapprochons d'une référentialisation en acte, reconnaissant la complexité de l'activité évaluative et d'un processus de co-constitution dynamique (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Dans le cas de la HES-SO, les intentions de départ se sont d'emblée situées à un niveau correspondant aux obligations définies par la LEHE, et se sont concrétisées à travers la définition de deux besoins centraux auxquels devaient satisfaire la démarche d'évaluation: permettre aux domaines de formation et aux hautes écoles de garantir le développement académique et la qualité de leurs filières d'études ; permettre aux domaines et aux hautes écoles de garantir la cohérence de leur portefeuille de formations. De ce fait, les outils envisagés dès le départ de la réflexion débordaient le cadre des EEE.

Notre démarche d'analyse et de conceptualisation a permis d'identifier des points de croisement par étapes (listées sous forme de "clés"), posant ainsi quelques pistes et questionnements utiles et éventuellement transposables en amont de démarches similaires. Enfin, du point de vue des perspectives, à relever que nos processus ont suscité l'intéressement d'autres acteurs, encourageant un partage avec de nouveaux partenaires internes et externes, témoignant d'un intérêt commun au sens d'une communauté de pratique

(Daele, 2009). A relever également que nos processus ont ouvert un champ de possibles dans la poursuite de la co-construction d'outils tel par exemple un portfolio permettant d'effectuer un retour réflexif sur la démarche afin de pérenniser le processus, de donner une plus grande visibilité aux actions mises en oeuvre pour répondre aux points de tension révélés par l'analyse et par là même à amorcer la boucle de l'amélioration continue.

Mots-clés :

Culture qualité, co-construction, travail collaboratif, évaluation, programme

Références bibliographiques

- Berthiaume, D., & Rege Colet-Johnson, N. (Éd.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Bern: P. Lang.
- 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.
- Cahour, B. (2002). Décalages socio-cognitifs en réunions de conception participative. *Le travail humain*, 65(4), 315-337.
- Cardinet, J. (1989). *Choisir la démarche d'évaluation qui convient*. Neuchâtel: IRDP:
- Confédération suisse (2014), *Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE) du 30 septembre 2011, entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2015*.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. In *Encyclopédie de la formation* (p. 721-730). Paris: Presses Universitaires de France.
- Décret du 18 juillet 2008 démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur, M.B. du 1^{er} septembre 2008, art. 5.
- De Lievre, Bruno, *Évaluer les enseignements ... avant qu'il ne soit trop tard*, *Revue Éducation et Formation*, n° e-307-01, Mars 2017
- Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française ? In N. Rege Colet & M. Romainville (Éd.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1^{re} éd, p. 61-80). Bruxelles: De Boeck Université.
- ESG (2015), *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Bruxelles.
- 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.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3d ed.). New York: Teachers College Press.
- Gather Thurler, M. (2018). *Face à la complexité des enjeux : comment être, rester, devenir des acteurs (co)responsables ?* Présenté à l'assemblée générale de l'AFHEP, Lausanne.
- Hatchuel, A. (2002). *Coopération et conception collective. Variété et crise des rapports de prescription*. In G. de Terssac & E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception* (pp. 101-121). Toulouse : Octarès.
- Hurteau, M. (2009). *Évaluation des programmes : ses visées ? qui la pilote ? qui y participe ?* In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 113-126). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Lameul, G., Daele, A., & Charlier, B. (2016). *Accompagner l'innovation pédagogique*. In A., Daele, & E., Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (pp. 57-74). Bruxelles: De Boeck.

- 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), 12–29.
- Pelletier, P. (2009). L'enseignement supérieur: un milieu sous influences? In D. Bédard & J.-P. Bechard (Éd.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Paris: Presses Universitaires de France.
- QWALIRIS (2018). Présentation Colloque Qualité G3 , Montréal, octobre 2018.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2012). L'évaluation des enseignants universitaires. Du contrôle des compétences pédagogiques aux dispositifs de développement professionnel. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 49(1), 221-235.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Dans *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: Approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 145-163). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). Conclusions. In M. Romainville, *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants approches critiques et pratiques innovantes* (p. 255-266). Bruxelles: De Boeck.
- Sall, C. T. (2009). Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en oeuvre d'une démarche qualité. In M. Romainville & C. Coggi (Éd.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants approches critiques et pratiques innovantes* (p. 211-233). Paris: De Boeck.
- Swissuniversities (2009), Le cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses nqf.ch-HS, disponible sur <https://www.swissuniversities.ch/fr/espace-des-hautes-ecoles/cadre-de-qualifications-nqfch-hs/>, approuvé par les trois conférences des recteurs et adopté par le Comité directeur commun (cd-crh.ch) le 23 novembre 2009, et adopté par la Conférence Universitaire Suisse (CUS) le 30 juin 2011, pour autant qu'il concerne les universités.
- Terressac, G. de. (2008). Le travail de conception: de quoi parle-t-on? In G. de Terressac & E. Friedberg (Éd.), *Coopération et conception* ([2e éd., réimpr.], p. 1-22). Toulouse: Octares.
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: le tournant du partage. *e-JIREF [En ligne]*, 1(1), 79-90.

Communication 211 : Mesure de l'efficacité du dispositif d'accompagnement des nouveaux enseignants mis en place depuis 2015 dans une Haute École au travers de la vision de l'évolution des enseignants débutants en termes d'orientation et choix pédagogiques, de rôle et d'activités d'apprentissage proposées.

Vanwinkel Arlette, Arlette.Vanwinkel@he-ferrer.eu, Haute Ecole Francisco Ferrer, Belgique
 Wilmet Emilie, Emilie.Wilmet@he-ferrer.eu, Haute Ecole Francisco Ferrer, Belgique

Contexte et problématique

La Cellule d'Accompagnement Pédagogique [CAP] de la Haute École Francisco Ferrer [HEFF] a été créée en 2015. Les différentes missions de ce service sont de l'ordre de l'accompagnement des enseignants débutants en passant par l'accompagnement et le soutien individuel des enseignants, des sections de formation ou encore du conseil pédagogique présents au sein de la Haute Ecole.

Après 3 années de fonctionnement, un bilan nous a semblé nécessaire afin de continuer l'amélioration des pratiques et remettre en question les moyens mis en place jusqu'à présent par cette cellule.

Les différentes questions qui portent ce travail d'enquête sont les suivantes :

- Qu'advient-il si un accompagnement pédagogique est prodigué ?
- Quels sont les effets de l'accompagnement sur les pratiques des enseignants ?
- Peut-on mesurer ces effets, comment et pour en faire quoi ?
- Les pratiques évoluent-elles d'une transmission de contenus vers une centration sur les apprentissages des compétences des étudiants ?

Tout d'abord, le travail du CAP est abordé d'un point de vue contextuel avant de présenter l'accompagnement pratique. L'accompagnement tel que défini par Paul (2016) comme étant « une posture d'écoute facilitant le questionnement réflexif d'une personne sur ce qu'elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est prise et partie prenante » est la pierre angulaire de cette réflexion. Initialement, le CAP fonctionnait sur base du modèle de Tyler (1949) illustrant la triple concordance ou encore l'alignement pédagogique de Biggs (1999) dans le cadre de l'initiation à l'enseignement supérieur proposé aux enseignants débutants. A ce jour, nous nous appuyons sur le canevas visuel du scénario pédagogique pour soutenir la réflexion des enseignants du supérieur proposé par Sylvestre, Lanarès et Laperouzza (2018) et présenté lors du colloque de la SAPES ; nous l'avons revisité pour notre cellule d'accompagnement pédagogique.

De cette façon nous pouvons dire que l'acte d'accompagnement se trouve soumis à deux visées : une visée productive, en termes de résultats, qui contraint les professionnels du CAP à penser l'évaluation de leur travail et une visée constructive visant au développement des personnes accompagnées. Jusqu'à présent, nous avons privilégié la visée constructive, mais il nous semble que l'autre ne peut être oubliée. En effet, l'accompagnement productif se décide comme un investissement pour la HEFF et s'apprécie comme résultat quand l'accompagnement constructif suppose un projet, se réalise dans l'autonomisation de son porteur et s'apprécie comme enrichissement.

Méthodologie

Dans le cadre du travail de recherche présenté, il ne s'agit pas d'évaluer tout le fonctionnement du CAP, mais une partie ; celle liée à l'accompagnement des nouveaux enseignants. L'enquête présentée a pour objectif de mesurer l'efficacité de l'accompagnement des nouveaux enseignants par une cellule d'accompagnement pédagogique en Haute Ecole. Nous nous situons dans une phase exploratoire pour présenter la mesure exposée ; nous nous sommes interrogées sur l'opportunité d'effectuer un travail similaire à la recherche sous forme d'observation des enseignants formés de moins de 3 ans accompagnés présentée par L. Ménard et G.Lameul (QPES, 2017). Pour des raisons de manque de moyens humains, nous avons écarté cette démarche fort intéressante. Nous nous sommes alors tournées vers notamment les travaux de Prégent et Dulude (1992) qui concernent la satisfaction des nouveaux engagés face au programme de formation des nouveaux professeurs à l'école Polytechnique de Montréal. Ce mode d'évaluation nous semblait plus abordable. Notre enquête est basée sur des perceptions récoltées via un questionnaire anonyme et approfondies au travers d'un second questionnaire dirigé avec certains enseignants volontaires. Ce second questionnaire est basé sur une comparaison suggérée de deux perceptions (avant et après l'accompagnement). Les résultats permettent de déterminer, outre les niveaux de centration de l'enseignant (Fuller, 1969), d'autres éléments mettant en évidence une pratique de pédagogie active ou non selon l'outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC et adapté de Brassard et Daele (2003). Nous présentons les résultats selon les domaines et les dimensions proposés par Brassard et Daele (2003), mais également à la lumière de l'évolution de la vision de l'enseignement des enseignants interrogés.

Notre souhait principal, dans le cadre de cette enquête, est de mettre en évidence l'évolution des pratiques enseignantes suite à l'accompagnement proposé, si évolution il y a. Nous tentons également de définir la perception d'un changement de l'exercice professionnel (rôle de l'enseignant, nouvelles pratiques professionnelles, etc.) auprès des enseignants accompagnés, si ce changement existe.

Résultats et perspectives

Au-delà de l'enquête réalisée, nous pouvons déjà avancer, grâce aux rencontres individuelles lors des accompagnements, que cette cellule CAP de la Haute École Francisco Ferrer offre aux enseignants débutants la possibilité de créer une synergie entre eux et ainsi de développer un climat de travail permettant l'épanouissement tant personnel que professionnel.

Les résultats du premier questionnaire permettent de déterminer un certain nombre d'éléments. Sur base volontaire, 18 enseignants ayant été accompagnés par le CAP y ont pris part. Parmi les éléments recensés, nous pouvons exposer que la majorité des personnes interrogées ont une expérience d'enseignement hors supérieur (10 sur 18). Nous pouvons également déterminer que les participants ont participé en moyenne à trois activités sur 6 séances en collectif. Le contenu des activités et les ressources fournies obtiennent une appréciation moyenne, respectivement, de 4 et 3,7 sur une échelle de 5. Les méthodes de travail proposées obtiennent la moyenne de 3,8 sur 5 ; tandis que la cohérence des éléments abordés comptabilise une moyenne de 4,3 sur 5.

Le second questionnaire nous a permis d'aborder les éléments présents dans le modèle élaboré par Brassard et Daele (2003) ; nous avons soumis les propositions proposées afin de mesurer l'appréciation de l'évolution de la pratique des enseignants débutants interrogés.

Les résultats obtenus nous permettent d'avancer une progression dans la plupart des champs abordés. Par exemple, dans le champ « orientation et choix pédagogiques de départ », la dimension « conception de l'enseignement-apprentissage » (Brassard et Daele, 2003) a été interrogée au travers de deux affirmations opposées (enseigner c'est transmettre des connaissances vs enseigner c'est gérer un processus d'apprentissage). Les résultats montrent une nette évolution dans la conception de l'enseignement-apprentissage de la part des enseignants débutants interrogés. Toujours dans le champ « orientation et choix pédagogiques de départ », nous constatons une progression de la dimension « connaissances orientées vers la future profession » tandis que paradoxalement il n'existe aucune régression de la dimension « objectifs centrés sur la matière ». Concernant le champ « outils et processus », nous constatons une progression des dimensions liées à l'implication des étudiants, à la construction des connaissances et à la régulation du scénario (prise en compte des changements possibles) ; une régression plus ou moins importante est dès lors observée dans les dimensions opposées. Nous sommes en mesure de répondre favorablement à nos questionnements de départ. Pour pérenniser cette recherche, nous envisageons de clarifier l'outil et de proposer les questionnaires dans des conditions temporelles réelles (avant et après l'accompagnement) afin de mesurer l'efficacité de l'accompagnement au travers des prochaines années.

Mots-clés

Accompagnement, développement pédagogique, développement professionnel, efficacité

Références bibliographiques

- Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2017/Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Brassard, C., & Daele, A. (s. d.). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. In C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (Éd.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (p. 437-443). Strasbourg, France. Consulté à l'adresse <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>. <edutice-00000159>
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.2307/1161894>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Prégent, R. & Dulude, J. (1992). *Donner une formation pédagogique aux nouveaux professeurs : un investissement institutionnel profitable. Bilan après 8 ans, à l'Ecole Polytechnique de Montréal*. Manuscrit inédit. Québec : Service pédagogique de l'Ecole Polytechnique de Montréal.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Communication 234 : Vers une régulation du plan d'études des étudiants d'une HEP (Haute Ecole Pédagogique)

Tobola Couchepin Catherine, catherine.tobola@hepvs.ch, HEP Vs, Suisse
 Ramillon Corinne, corinne.ramillon@hepvs.ch, HEP Vs, Suisse

En Suisse comme ailleurs, la tertiarisation de la formation des enseignants a conduit parfois à des tensions et des interrogations. Qu'en est-il de la HEP Vs (Haute Ecole Pédagogique valaisanne) ? Une école, dont la mission est de former des enseignants et de leur permettre d'acquérir les compétences essentielles à la pratique professionnelle, se doit d'évoluer constamment dans la « tertiarisation » de sa formation. La filière de formation qui conduit au Bachelor pour l'enseignement préscolaire et primaire aspire à la promotion d'un enseignement doté d'un niveau de qualité élevé et plusieurs processus sont implantés dans ce sens. L'alternance entre l'institution et le terrain souhaite permettre aux jeunes enseignants en formation de développer les compétences nécessaires. Cette alternance se concrétise, entre autres, par des stages réguliers sur le terrain avec des praticiens formateurs formés et des supervisions de la part de l'institution, des analyses de pratiques, des travaux à réaliser en stages, du mentorat, des cours de didactique, un questionnement réflexif.

Arrivés à l'aube d'une accréditation institutionnelle et dans la perspective de l'amélioration en continu de la formation, l'institution se met en marche pour faire un pas de plus en débutant un travail de régulation de son plan d'études en vue de permettre une plus grande insertion des enseignants en formation sur le terrain notamment lors de leur troisième année de formation.

Cadre conceptuel et problématisation

La professionnalisation des enseignants et leur développement professionnel donnent lieu à de nombreux travaux de recherche depuis plus de vingt-cinq ans. Bourdoncle par exemple, tentait, en 1993, de démontrer les limites et les avantages de l'idée de professionnaliser les enseignants. La même année, un Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIPFE), était fondé au Canada. Huberman développait en 1989 un modèle plutôt linéaire de développement professionnel alors que Altet quelques années plus tard (1994) proposait une progression selon cinq niveaux, du novice à l'expert. En 1998 (révision 2001), c'est Perrenoud qui met en avant 10 critères pour l'orientation de la formation des enseignants. La question de la professionnalisation des enseignants et de leur développement professionnel semble plus que jamais d'actualité en ce 21ème siècle où une nouvelle dimension non négligeable est à tenir en compte : la culture numérique. Goastellec (2014) évoque à son tour de nombreux facteurs de changement, dont le contexte d'une société de la connaissance et du savoir, en tant que moteur de l'économie et de la cohésion sociale.

La Haute Ecole Pédagogique valaisanne prend sa place dans cette mouvance en s'attelant à la régulation de son plan d'études et à l'implémentation d'une troisième année en emploi. Ce faisant, elle souhaite répondre aux règlements concernant la reconnaissance de diplômes de la CDIP et aux balises définies par Swissuniversities et la COHEP.

Démarches : recueil, corpus, instruments, analyses

La démarche entreprise prend en compte :

- Les éléments d'évaluation de la formation initiale recueillis par EVASYS (outil statistique d'amélioration de la qualité pédagogique) par des étudiants ayant terminé leur cursus pour les cinq dernières années (EFI).
- Les éléments d'évaluation de la formation initiale recueillis par EVASYS (outil statistique d'amélioration de la qualité pédagogique) par les chargés d'enseignements de la HEP.
- Le plan d'études actuel et les balises, recommandations et éléments stratégiques pour le numérique de la CIIP concernant la formation des enseignants en Suisse.
- Les réponses aux questions adressées aux enseignants de la formation initiale au sujet des compétences à développer et des finalités décidées institutionnellement.

L'analyse qualitative des questionnaires donne à voir des similitudes et des différences intéressantes entre l'avis des étudiants et celui des chargés d'enseignement.

Des perspectives à explorer

L'apport de la contribution se situe dans l'analyse qualitative des résultats des questionnaires EvaSys et la comparaison entre la vision des étudiants et la vision des enseignants sur un même objet. Nos premiers constats aboutissent à l'identification de différences quant à la définition du métier et des besoins de formation. Les répondants relèvent une forme d'opposition entre la théorie et la pratique (Legendre, 1998), que ce soit lors des enseignements, dans le discours des praticiens formateurs mais également lors du travail de mémoire demandé en fin de formation. En revanche, le positionnement des nombreux stages, l'accompagnement des enseignants (mentorats, visites sur le terrain, analyses de pratique) permettent l'articulation des deux.

En conclusion, cette photographie de la formation nous réconforte dans les choix didactiques institutionnels (alternance entre terrain et institution, suivi des étudiants, réflexivité) mais nous offre, avec la mise en place d'une troisième année en emploi, des possibilités de redéfinition de l'alternance, de l'accompagnement des stagiaires, de la formation des praticiens formateurs, de l'hybridation (alternance cours en présentiel et cours à distance) des enseignements, de la personnalisation des parcours de formation.

Mots-clés

Régulation du plan d'études, formation des enseignants, développement professionnel

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). La Formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et des situations pédagogiques. Paris : PUF.
- Beattie, J.-F. (1995). Évaluation dans l'enseignement supérieur. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 7 (3), 307-324.
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse. La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, p. 83-110.
- CDIP (2011). Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II. Berne : CDIP.

- Goastellec, G. (2014). Chapitre 2. Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre. Dans : Geneviève Lameul éd., La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche (pp. 55-68). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86(1), p. 5-16.
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies : Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Lebrun, M. & Lega, J. (1999). Comment mettre en évidence et développer chez l'apprenant les compétences transversales requises pour le préparer à l'enseignement supérieur. *Res-academica*, 17(1 et 2), 23-40.
- Legendre, M. (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.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- Perrenoud, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes. *Pédagogie collégiale (Québec)*, 11(3 et 4), 16-22.
- Perrenoud, Ph. (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Symposium 244 (communication 1 à 4) : Un outil pour analyser le développement d'un centre d'appui à l'enseignement : la matrice de l'American Council on Education

Isaac Siara, siara.isaac@epfl.ch, École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Suisse
Artus Frédérique, frederique.artus@umons.ac.be, Université de Mons, Belgique
Kozlowski Dorothée, dorothee.kozlowski@umons.ac.be, Université de Mons, Belgique
Le Duc Ingrid, ingrid.leduc@epfl.ch, École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Suisse
Lison Christelle, christelle.lison@usherbrooke.ca, Université de Sherbrooke, Canada
Rigaud Pascale, pascale.rigaud@unilasalle.fr, UniLaSalle, France

Introduction

Présentation générale de la grille critériée créée par l'American Council on Education

La qualité de l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur est aujourd'hui une réelle préoccupation tant pour les établissements que pour les instances gouvernementales (European University Association, 2015 ; Lison et Paquelin, À paraître). On peut, en effet, constater une augmentation de la prise en compte des éléments liés à l'enseignement dans les accréditations et autres démarches qualité. Force est de constater que les centres et les services d'appui à l'enseignement ont largement contribué à la valorisation de l'enseignement au cours des dernières décennies (Haras et al., 2017a ; Rège Colet, 2010) et restent des acteurs privilégiés pour soutenir la qualité de l'enseignement au sein des établissements.

Pour soutenir les centres et les services de soutien à l'enseignement dans ce travail, l'American Council on Education propose une matrice d'évaluation. Celle-ci a comme objectif d'être un outil d'amélioration continue et peut servir pour (1) évaluer l'état actuel d'un centre ou d'un service d'appui à l'enseignement et son offre ; (2) définir les objectifs actuels et futurs au sein de la structure ; (3) hiérarchiser et étendre certains services et certaines pratiques ; et (4) plaider pour le financement et les ressources dans une démarche d'amélioration continue.

Même si l'approche et la structure des centres et des services d'appui à l'enseignement varient d'un pays à l'autre (Cosnefroy, 2015 ; Fernandez et Marquez, 2014; Fraser, Gosling et Sorcinelli, 2010; Isaac et Sylvestre, 2012; Pleschová et al., 2012; Rège Colet, 2010), reconnaissons qu'il existe des axes communs sur lesquels une évaluation de la maturité et de l'intégration d'un centre ou d'un service peut être construite. Ainsi, la matrice offre la possibilité d'évaluer le développement d'un centre ou d'un service, au-delà de sa simple présence au sein de l'établissement, et ce, même si le travail à l'aide d'une grille critériée peut parfois sembler réducteur.

Ce texte est un résumé collaboratif des 4 communications ayant constitué le symposium portant le même nom que nous avons animé lors du 31^e colloque de l'ADMEE-Europe.

Format de la grille critériée créée par l'American Council on Education

La matrice est organisée selon quatre catégories qui apportent une indication quant au développement du centre ou du service ainsi que l'engagement institutionnel dans le développement professionnel des enseignants : (1) la structure organisationnelle ; (2) l'emplacement du centre ou du service ; (3) l'allocation des ressources ; et (4) les programmes et les prestations de service.

Chaque catégorie est sous-divisée en plusieurs critères, et chaque critère est décliné en trois descripteurs : (1) en développement, (2) partiellement développé, (3) totalement développé.

Pour effectuer une évaluation d'un centre ou d'un service à l'aide de la grille, il faut parcourir chaque catégorie et positionner la structure évaluée en choisissant le descripteur qui se rapproche le plus de l'état actuel du centre ou du service d'appui à l'enseignement. L'objectif des auteurs de la matrice (Haras et al., 2017b) est de permettre une évaluation globale des forces et des opportunités relatives, tout en démontrant à un établissement la valeur des centres et des services d'appui à l'enseignement et la nécessité d'un appui institutionnel constant. Une vision globale de la situation peut être dégagée en mettant en évidence les faiblesses et les atouts du dispositif analysé afin de favoriser la mise en place de régulations voire de dégager des perspectives de développement.

Limites et pertinence de la matrice dans différents contextes francophones

Le niveau de développement d'un centre ou d'un service d'appui à l'enseignement ou à la pédagogie peut avoir des effets sur la qualité de son offre, sur les retombées des activités de l'établissement et sur sa pérennité. Or, force est de constater que la grille développée par l'American Council on Education (Haras et al., 2017b), avec la collaboration de conseillers pédagogiques américains, nécessite des aménagements particulièrement dans certains contextes internationaux.

Ainsi, nous avons pu constater que l'American Council on Education accorde une faible importance aux capacités de recherche du personnel des centres et des services, ce qui est d'ailleurs toujours au cœur du débat sur les missions des conseillers pédagogiques (Lison, À paraître ; Rège Colet, 2010). Bien que la démarche de Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) devienne une mission explicite de plus en plus de centres ou de services, il semble que le personnel ne soit pas nécessairement formé à la recherche en pédagogie (Harland et Staniforth, 2003; Lison, À paraître ; Patel, 2014). De plus, les centres et les services sont souvent considérés comme des unités administratives et non académiques, une situation qui peut impacter la culture de la recherche.

Ainsi, premièrement, le personnel n'a pas comme priorité de développer les compétences pour accompagner une démarche de type SOTL (Harland et Staniforth, 2003).

Deuxièmement, les capacités de recherche du personnel du centre ont également des effets sur leur facilité avec la littérature propre aux sciences de l'éducation et la tendance à baser les approches sur les pratiques ayant un appui scientifique fort.

Troisièmement, le personnel des centres ou des services d'appui à l'enseignement représente souvent la porte d'entrée la plus probable pour le corps professoral pour accéder aux résultats de la recherche en sciences de l'éducation (Isaac, et al, 2019).

Finalement, la matrice n'offre que des faibles critiques par rapport à l'utilisation de données de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Pourtant, les questionnaires d'évaluation de l'enseignement remplis par les étudiants jouent un rôle majeur dans la plupart des établissements (European University Association, 2015; Wieman, 2015, Biggs et Tang, 2011) et demandent d'importantes ressources dans leur gestion. Or, considérant les critiques qui leur sont adressées, Malheureusement, à l'heure actuelle, ces données semblent avoir une corrélation quasi nulle avec l'apprentissage des étudiants (Clayson, 2009; Uttl, White et Gonzalez, 2016; Weiman, 2015). Les centres et les services de soutien à l'enseignement doivent être un moteur pour développer des outils fiables et valides afin de s'assurer de collecter des données pertinentes, favorisant la transformation des pratiques des enseignants et ainsi des apprentissages durables chez les étudiants.

Evaluation de la structure organisationnelle

Dans notre communication, nous avons présenté les cinq éléments retenus par l'American Council on Education (Haras et al., 2017) pour qualifier la structure organisationnelle d'un centre d'appui à l'enseignement. Certains peuvent paraître ambitieux mais il importe de comprendre que ce sont des repères pouvant aider au positionnement. La grille, présentée en Tableau 1, est à interpréter par le biais de nos expériences professionnelles liées aux genèses, aux renaissances, aux restructurations et aux disparitions des centres ou des services d'appui à l'enseignement dans certains pays francophones. Un dialogue avec la salle a permis aux participants de s'appropriier et d'adapter la grille à leurs propres contextes.

Situation et attribution des ressources

Cette partie de la grille met en évidence l'importance d'analyser la structure d'un centre ou d'un service d'appui à l'enseignement afin de faire un état des lieux de ses forces et de ses limites ayant des implications sur l'amplitude de ses actions, sur son impact auprès des enseignants et sur sa pérennité. Cette communication a présenté les grilles, Tableaux 2a et 2b, utilisée pour analyser l'attribution des ressources matérielles, financières et humaines. Le symposium a engagé les participants à faire un travail d'adaptation de l'outil, approprié aux contextes francophones. Notons que la localisation physique du centre ou du service peut indiquer le degré d'engagement institutionnel à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Certains critères peuvent donc être considérés comme peu pertinents pour de petits établissements.

Services

Le dernier volet de la grille analyse le critère portant sur le développement des programmes spécifiques et dépendant des missions d'un centre ou d'un service d'appui à l'enseignement, basé sur les besoins des enseignants, des étudiants et de l'environnement. Alors que les

Tableau 1 : Evaluation de la structure organisationnelle d'un centre d'appui à l'enseignement

	En développement	Partiellement développé	Totalement développé
LE CENTRE D'APPUI À L'ENSEIGNEMENT DANS L'INSTITUTION	Emergence d'un centre formel et / ou identification d'un responsable académique en charge du développement pédagogique et professionnel du corps enseignant.	Le centre est l'une des unités de développement du corps professoral sur le campus avec un directeur et un accès implicite (non écrit) à l'administration universitaire centrale; le responsable est sous la responsabilité d'un autre service.	Le centre est la principale unité de développement du corps professoral sur le campus avec un accès explicite à la direction centrale et une ligne hiérarchique directe.
STATUT ET RÔLE DU RESPONSABLE	Le poste de responsable du centre est inadapté à l'institution (i.e. un temps partiel dans une grande université) et/ou turn over important sur le poste (durée moyenne de service inférieure à trois ans). Manque d'indicateurs sur les qualifications, l'expérience et les compétences et le taux de rotation du personnel du centre.	Le poste de responsable du centre est adapté au type d'établissement; le directeur est issu du corps professoral et assume à plein temps cette mission ou a obtenu une décharge suffisante dans le cas d'une petite structure; une certaine stabilité de la mission est assurée (durée moyenne de service supérieure à trois ans). Des indicateurs ont été posés concernant les qualifications, l'expérience, les compétences et le taux de rotation du personnel du centre.	Le poste de responsable du centre est parfaitement adapté au type d'institution; il a par exemple un rang assez important dans l'organisation institutionnelle. Il est consulté concernant les plans d'amélioration de l'enseignement et de réussite des étudiants, et fait partie de comités décisionnels de l'institution et/ou participe au processus d'accréditation. Les indicateurs sont précis concernant les qualifications, l'expérience, les compétences et le taux de rotation du personnel du centre.
L'EXPERTISE ET LA PRÉPARATION DU RESPONSABLE	Le responsable manque d'expérience administrative dans la gestion d'un centre; il est reconnu pour l'excellence de son enseignement, mais n'a pas forcément des connaissances scientifiques sur les éléments ayant un impact direct sur le développement du corps professoral et l'apprentissage des étudiants (formation de formateurs, conception	Le responsable a une expérience préalable de la gestion d'un centre ou d'un programme académique et est reconnu pour l'excellence de son enseignement. Il possède des connaissances scientifiques sur les éléments ayant un impact direct sur le développement du corps professoral ou l'apprentissage des étudiants (formation de formateurs, conception de curriculum, d'ateliers pédagogiques,	Le responsable possède une vaste expérience dans l'administration de l'enseignement supérieur et/ou a déjà géré un centre d'appui à l'enseignement; il est reconnu pour l'excellence de son enseignement. Le responsable a des connaissances scientifiques approfondies dans les éléments ayant un impact direct sur le développement du corps professoral et l'apprentissage des étudiants et continue de se perfectionner dans ces domaines

	de curriculum, d'ateliers pédagogiques, processus d'amélioration pédagogique, recherche pédagogique, sciences de l'éducation, etc.).	processus d'amélioration pédagogique, recherche pédagogique, sciences de l'éducation, etc.).	(formation de formateurs conception de programmes, recherche pédagogique, amélioration pédagogique, sciences de l'éducation, etc.).
VISION, MISSIONS ET OBJECTIFS DU CENTRE	Le centre n'a pas encore de vision, de missions ou d'objectifs clairs ou ils ne sont pas alignés avec les priorités de l'institution. Il manque un plan stratégique permettant au centre d'atteindre ses objectifs, et /ou des procédures pour documenter et mesurer l'efficacité de ses activités.	Le centre a une mission et des objectifs précis mais il est possible que les objectifs ne soient pas suffisamment alignés avec les priorités de l'institution. L'attention accordée à l'alignement des objectifs avec la mission et / ou les procédures pour documenter et mesurer l'efficacité des activités du centre est insuffisante.	Le centre a une mission articulée autour des priorités de l'institution et des objectifs clés alignés autour de sa mission. Un plan stratégique permettant au centre d'appui à l'enseignement d'avancer sur ses objectifs et des procédures de documentation et d'évaluation de l'efficacité existent. L'intégration du centre d'appui à l'enseignement est visible dans la structure et répond aux besoins institutionnels d'amélioration continue de l'enseignement sur le campus.
MÉMOIRE INSTITUTIONNELLE	Il n'existe pas de directives institutionnelles pour le fonctionnement du centre d'appui à l'enseignement et aucun matériel imprimé ou publié n'est en place. Les mécanismes de transmission de la mémoire institutionnelle (enregistrement des activités de programmation et d'évaluation passées) ne sont pas disponibles.	Le centre d'appui à l'enseignement affiche des lignes directrices pour son fonctionnement et des mécanismes de transmission de la mémoire institutionnelle (enregistrements des activités de programmation et d'évaluation réalisées) sont en place. Les enregistrements peuvent être en format papier ou numérique.	Le centre s'appuie de directives claires concernant son fonctionnement ; des procédures de transmission de la mémoire institutionnelle (enregistrement des activités de programmation et d'évaluation réalisées) sont en place avec un outil de mesure de l'évolution de l'activité du centre d'appui à l'enseignement. Les enregistrements sont organisés numériquement, archivés et régulièrement mis à jour.

Tableau 2a : Grille d'évaluation du développement d'un centre d'appui à l'enseignement selon sa situation

	En développement	Partiellement développé	Totalement développé
EMPLACEMENT DU CENTRE	Eloigné et/ou difficile à trouver.	Situation périphérique mais accessible.	Situation centrale à l'accès facile.
ALLOCATION D'ESPACE	Un espace de travail adéquat pour le personnel ; mais aucun autre matériel lui est attribué tel que des salles de formation.	Plusieurs espaces de travail dans un cadre propice tel que des salles de formation, espaces de réunion ; même si certaines ressources manquent. L'espace n'est pas vue comme accessible à tous.	Beaucoup d'espace propice au travail du personnel et ces activités ; des salles d'enseignement à usage exclusif. Lieu accessible à tous les publiques qui enseignent.
ESPACES D'ENSEIGNEMENT	Espace peu attirant et mal conçu ou mal équipé. Aucun investissement envisageable pour sa rénovation.	Un espace incitant, mais pas conçu pour répondre aux besoins actuels. Pas d'espace alternatifs ni des adaptations aux espaces potentiellement utilisables en vue.	L'espace est accueillant et riche en ressources. Construction des espaces avec une vision pédagogique explicite y compris la technologie éducative.
PRÉSENCE WEB	Présence en ligne faible. Le site est difficile à trouver et présente surtout des informations sur l'emplacement et les services.	Le centre étend sa portée via un site à jour et navigable. Certains matériels didactiques ou programmes sont disponibles en ligne.	La portée est considérablement étendue par un site robuste et navigable ; des matériels didactiques et une programmation asynchrone sont à disposition.

Tableau 2b : évaluation du développement d'un centre selon l'attribution des ressources

	En développement	Partiellement développé	Totalement développé
BUDGET DU CENTRE	Pas de fonds spécifiques ; aucun fond au-delà du personnel. Le budget est assuré par des subventions externes telles que des bourses ou le financement par projet.	Le budget peut varier d'une année à l'autre. Financement du personnel et des programmes variables ; par conséquent l'incertitude entrave la planification à long terme. Absence d'une source constante de financement et dépend en partie des bourses ou les subventions ponctuelles.	Le financement est directement proportionnel à la mission et vision stratégique institutionnelle ce qui permet au centre à adapter son offre année après année, et à planifier à long terme pour y compris le recrutement. Le directeur obtient des subventions ou partenariats ad hoc.

PERSONNEL	Le nombre d'employés ne correspond pas aux effectifs des enseignants (y compris ceux ayant des contrats à courte durée). Le centre manque un directeur à temps plein ou du personnel dévoué, le personnel peut être nommé au centre en plus de ses autres fonctions sans compensation ou décharge.	Le nombre d'employés est approprié pour les effectifs des enseignants (y compris ceux ayant des contrats à courte durée). Le travail du centre dépend souvent du directeur, avec l'appui des consultants, étudiants ou d'autres personnes ponctuellement.	Le nombre d'employés par rapport aux enseignants est adéquat pour rencontrer tous ceux qui demandent des services (y compris ceux ayant des contrats à courte durée). Le centre n'est pas dépendant d'une seule personne et pourrait fonctionner sans elle. La dotation en personnel est suffisante pour créer une demande de services, et pourrait faire appel aux externes pour enrichir son offre.
PLANIFICATION ET EVALUATION DES PRESTATIONS	Le directeur planifie en isolement, sans contribution de la partie prenante concernée. L'offre ne répond pas aux besoins réels du campus, elle reflète plutôt les forces et les intérêts du réalisateur, Les indicateurs « qualité » centrés sur la présence et la satisfaction.	Le directeur recueille des avis du public concerné. L'offre s'aligne en grande partie sur les besoins de l'établissement. Des indicateurs existent pour évaluer l'appréciation des prestations (présences, satisfaction) ainsi que des données démontrant l'application des pratiques innovatrices.	Le directeur recueille des avis des publics concernés. L'offre s'aligne au plan stratégique institutionnel et répond aux analyses de besoins. Sur la base des indicateurs de bons pratiques, le centre recueille et analyse des données pertinentes à son développement. Le centre fait des auto-évaluations régulièrement.
APPUI A TECHNOLOGIE	Fonctionnement parallèle et sans collaboration avec le(s) unité(s) de technopédagogie. Le centre n'a aucune influence sur le choix des technologies d'apprentissage innovatrices pour l'enseignement et l'apprentissage.	Collaboration ponctuelle sans synergie avec le(s) unité(s) de technopédagogie. Toutefois, le centre a une influence limitée sur la sélection des technologies d'apprentissages.	Collaboration étroite avec le(s) unité(s) de technopédagogie ; offre de services intégrés ou imbriqués. Les services pourraient être fusionnés ou colocalisés. Le centre influence la sélection des technologies pédagogiques.
PROMOTION ET NOTORIETE	Actions de promotions des services ponctuelles et incohérentes ; manque de notoriété et de notion que le centre répond aux besoins du corps enseignant. L'offre peut être mal suivie ou considérée comme une mesure corrective.	Actions de promotion régulière au sein de l'établissement (courriel, réseaux sociaux, bulletins d'information). Le centre s'est créé une réputation sur l'utilité et la pertinence de son offre. L'offre peut être mal suivie ou perçue comme étant réservée aux professeurs titulaires.	Promotion entrepreneuriale et opportune des activités sous plusieurs formats (numérique et présentiel). Le centre est renommé pour ses services sensibles aux besoins des enseignants. Le centre gagne notoriété de son profil. L'offre est bien suivie et perçue comme accessible à tous, y compris ceux ayant des postes non-pérennes.

Tableau 3 : Grille d'évaluation du développement d'un centre d'appui à l'enseignement selon ses services

	En développement	Partiellement développé	Totalement développé
PORTEE DES PROGRAMMES	Le Centre offre un catalogue d'ateliers ponctuels sans lien avec ses missions ni ses objectifs ; il peut s'appuyer en grande partie sur une programmation externe qui ne rencontre pas les besoins, les intérêts ni les compétences des enseignants selon leur statut. La programmation n'est pas progressive (les besoins de tous les enseignants ne peuvent être rencontrés).	Le Centre offre une programmation originale alignée sur les missions et les objectifs du centre qui souvent rencontrent les besoins, les intérêts et les compétences des enseignants selon leur statut. La programmation peut ne pas être progressive ou cible essentiellement les enseignants nouvellement engagés.	Le centre offre un curriculum original et progressif basé sur les missions et les objectifs du centre ; propose de multiples points d'entrée, d'accès, et modes d'apprentissage selon le statut des enseignants, avec des mécanismes de participation en fonction des intérêts/besoins. La programmation cible tous les enseignants, en ce inclus les non-définitifs, et est construit pour couvrir le plus largement possible tous les environnements universitaires.
CONTENU DES PROGRAMMES	Conception de cours et/ou thématiques relatives à l'efficacité pédagogique et l'usage de technologies spécifiques.	<i>Plus</i> : curriculum et conception centrée sur l'apprenant, ex. activités d'apprentissage participatives, motivantes et efficaces et mission pour des classes culturellement diversifiées, des évaluations justes et équitables.	<i>Plus</i> : approche programme qui propose un modèle de développement professionnel continu aux enseignants-apprenants, leur offrant une formation motivante et productive qui soutient la progression de l'enseignant. La programmation prend en compte les besoins stratégiques des environnements universitaires. Evaluation continue du dispositif et des résultats attendus du programme.
PUBLIC CIBLE	En fonction des missions et de la taille de l'environnement universitaire, moins de 10% des enseignants, en ce inclus les non-définitifs ou les assistants ; répartition inégale au niveau des statuts et départements/facultés.	En fonction des missions et de la taille de l'environnement universitaire, entre 10% et 20% des enseignants, en ce inclus les non-définitifs ou les assistants ; répartition inégale possible au niveau des statuts et départements/facultés.	En fonction des missions et de la taille de l'environnement universitaire, un minimum de 20% des enseignants, en ce inclus les non-définitifs ou les assistants ; répartition stratégique au niveau des statuts et départements/facultés. Le centre touche les départements à travers les programmes d'enseignement et travaille avec les équipes.

PRATIQUES DE COMMUNAUTES	Auto-développement, consultations 1:1, blogs sur lesquels les membres de la communauté partagent leurs idées, expériences, innovations, défis, et recherches concernant enseignement et apprentissage en ciblant particulièrement les nouveaux engagés ; développement d'un réseau de support par les pairs.	<i>Plus</i> : Communauté apprenante d'enseignants et/ou autres plateformes et stratégies d'apprentissage qui soutient la pratique réflexive, la conception pédagogique et son amélioration, le support par les pairs réciproques comme les groupes de travail et les blogs ; développement de cours et curriculum.	<i>Plus</i> : des cohortes ou communautés de pratiques construisent une confiance mutuelle et le partage des responsabilités en faveur de la réussite des étudiants. Elles s'engagent dans la diversité et la participation, les réformes de programmes, l'amélioration de l'enseignement, les pratiques réflexives, ou le SoTL, disponibles en ligne, en présentiel et dans des modalités hybrides. TOUS les enseignants, en ce inclus les non-définitifs, sont accueillis au Centre. Les enseignants se sentent partie prenante lorsqu'ils participent à une activité.
--------------------------	--	--	--

critères sont dépendants – d'autres étant plus de l'ordre de l'intention –, l'implication et le contexte restent des indicateurs de la viabilité du centre ou du service.

Dans le Tableau 3, la partie dédiée aux programmes et aux services se compose de quatre critères. Le premier permet d'envisager la portée des programmes et plus particulièrement la palette de formations disponibles en fonction des profils d'enseignants au sein de l'Institution.

Le deuxième critère cible le contenu des programmes en termes de formation ou encore de progression de ces programmes, du profil des apprenants en fonction de leur statut (temporaire, définitif...), mais également en fonction de la spécificité des contextes universitaires.

Le troisième critère propose d'analyser le public d'un point de vue du pourcentage d'acteurs impliqués mais aussi de prendre en compte le niveau d'intervention des actions du centre ou du service, à savoir les niveaux micro (l'enseignant), méso (une équipe d'enseignants ou une faculté) et macro (l'institution). Le dernier critère traite des communautés de pratique pédagogique, de la manière dont celles-ci sont mises en place et développées. Il prend également en compte les canaux de communication employés à des fins de vulgarisation de ce travail d'échange, de recherche, de réflexion autour des pratiques.

Conclusion

Le travail collaboratif réalisé lors du symposium pour analyser la grille critériée de l'American Council on Education a suscité l'intérêt de plusieurs collègues comme l'outil d'analyse du fonctionnement et de l'état de développement des centres ou services d'appui à l'enseignement où ils exercent. Il est de notre intention de reproduire cet exercice d'analyse et d'adaptation lors d'autres symposiums ou congrès similaires. Ceci permettra d'établir une grille critériée représentative des contextes francophones.

Mots-clés

Centre d'appui à l'enseignement, développement professionnel des enseignants, outil d'évaluation, grille critériée

Références

- Biggs, J., & Tang, C. 2011. Train-the-Trainers: Implementing Outcomes-Based Teaching and Learning in Malaysian Higher Education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 1-19.
- Clayson, D. 2009. Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16–29.
- Cosnefroy, L. 2015. *État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. ENS Lyon/IFE, France.
- European University Association (EUA), 2015. Trends 2015: Learning and teaching in European universities. By Sursock, A. Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/publications/>
- Fernández, I. & Márquez, M.D. 2014. *Capítulo 9: Formación docente o desarrollo educacional? Situación actual y tendencias emergentes en las Universidades del estado español en Enseñando a enseñar en la Universidad: La formación del profesorado basada en incidentes críticos*: Carlos Monereo Font (coord.). Editorial Octaedro: Barcelona. (1): 251-292.

- Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M.D. 2010. "Conceptualizing Evolving Models of Educational Development". *New Directions for Teaching and Learning*. **122** (Summer):49-58. Wiley.
- Haras, C., et al. 2017b. *Beta Faculty Development Center Matrix*, American Council on Education. www.acenet.edu/news-room/Documents/The-Faculty-Development-Center-Matrix.pdf
- Haras, C., Taylor, S. C., Sorcinelli, M. D., & von Hoene, L. 2017a. Institutional Commitment To Teaching Excellence: Assessing the Impacts. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Institutional-Commitment-to-Teaching-Excellence.pdf>
- Harland, T. & Staniforth, D. 2003. Academic development as academic work. *The International Journal for Academic Development*, 8 (1/2), 25–35.
- Isaac, S, Le Duc, I., Hardebolle, C., Tormey, R. 2019. Chapter 9: Training and development needs for a 21st century academic in *Global Perspectives on Teaching Excellence: A New Era for Higher Education*, 1st Edition - Routledge.
- Isaac, S. & Sylvestre, E. 2012. Pedagogical support services and academic developers at French universities. *Higher Education Research Network Journal, King's College London*, 5, 19-28.
- John, Biggs, et Tang Catherine. *Teaching For Quality Learning At University*. McGraw-Hill Education (UK), 2011. www.acenet.edu/news-room/Documents/The-Faculty-Development-Center-Matrix.pdf
- Lison et Paquelin, À paraître
- Lison, À paraître
- Patel, F. 2014. Promoting a culture of scholarship among educational developers: exploring institutional opportunities. *International Journal for Academic Development*, 19, 242-254.
- Pleschová, G., et al. 2012. The professionalisation of academics as teachers in higher education. *France: European Science Foundation*.
- Rège Colet, N. 2010. *Faculty development in Switzerland* in A. Saroyan & M. Frenay. *Building Teaching Capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus: 43-60.
- Uttl, B., White, C.A. & Gonzalez, D.W., 2016. Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*.
- Wieman, C. 2015. A Better Way to Evaluate Undergraduate Teaching. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47.1, 6-15.

Axe 3: A l'échelle des politiques éducatives, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?

Communication 105_P : Paradoxe des enseignants : leur formation à l'évaluation

Alavarse Ocimar Munhoz, ocimar@usp.br, Université de Sao Paulo, Brésil

Freitas Pamela Felix, pamelafelix@usp.br, Université de Sao Paulo, Brésil

Siqueira Valéria Aparecida de Souza, valeriasiqueira@usp.br, Université de Sao Paulo, Brésil

L'évaluation fait partie de la vie quotidienne de l'école et constitue une dimension importante du travail d'enseignement, mais il est vérifié que les enseignants n'ont pas de formation spécifique pour cette activité. Recherche de Gatti, Nunes, Gimenes, Tartuce et Unbehaum (2010) font remarquer qu'il existe, au Brésil, peu de cours de premier cycle dans lesquels il y a des éléments explicites de qualification des enseignants à évaluer, ce qui constitue pour Alavarse (2013, p. 139) "un paradoxe de l'enseignant, qui peut compliquer le débat sur l'évaluation de l'école au sein du corps professoral".

Les années 1990 imposent des défis supplémentaires dans le domaine de l'évaluation, car les initiatives d'évaluation externe ont été renforcées et élargies dans le contexte des réformes de l'éducation, selon Oliveira (2000). Ainsi, la discussion sur la formation des enseignants en tant qu'évaluateur acquiert une nouvelle nuance, car en plus d'être responsable de l'évaluation dans l'école, il est également en contact avec des initiatives extérieures à son unité scolaire. La recherche de Silva, Reihn, Soares et Soares (2016) a attesté la faible présence de ces contenus dans les programmes des cours de pédagogie, publics et privés, en 2010. Ils ont conclu que sur 971 établissements d'enseignement supérieur, seuls 65 ont abordé la question de l'évaluation de l'éducation à grande échelle.

Les données collectées pour cette recherche relèvent du projet de Test Adaptatif Informatisé (TAI) / Provinha Brasil, auquel ont participé quatorze écoles, situées à la périphérie de São Paulo, qui font partie du Réseau Municipal d'Éducation de São Paulo (RME-SP), considérée comme l'une des plus importantes au Brésil, englobant une diversité d'aspects socio-économiques, rendant l'étude plus complète.

Nous avons préparé un questionnaire pour: vérifier la conception de l'évaluation des enseignants; caractéristiques de leurs pratiques d'évaluation et leur connaissance en évaluation et entre avril et juin 2016, des questionnaires ont été adressés à 217 enseignants. Pour n'être pas un échantillon représentatif, ses résultats ne peuvent pas être généralisés à toutes les écoles du réseau, mais les informations peuvent indiquer des hypothèses plus larges et même refléter des réalités similaires.

Pour caractériser l'échantillon, il faut dire que 45% d'enseignants travaillent dans les premières années de l'école primaire; 32% travaillent dans les dernières années et 14% dans les deux segments. En ce qui concerne la formation initiale, 42% sont diplômés en pédagogie et 37% sont diplômés à d'autres baccalauréats. Parmi ces enseignants, 72% enseignent depuis plus de 11 ans.

Il convient de noter que dans ce groupe d'enseignants, seulement 28% des personnes interrogées ont déclaré avoir étudié l'évaluation à la fin de leurs études, ce qui renforcerait la thèse du paradoxe des enseignants. Moins de la moitié des enseignants ont participé à des activités de formation continue en cours d'évaluation, dont 29% ont suivi une formation sur l'évaluation de l'apprentissage et 16% ont suivi une formation portant sur d'autres thèmes d'évaluation, ce qui formation. Mais s'il n'y a pas de formation spécifique, ni initiale, ni continue, comme l'enseignant apprend à évaluer? Pour 88%, l'apprentissage en évaluation pédagogique a eu lieu dans l'acte même de l'évaluation du travail et des activités des étudiants. Cependant, si l'apprendre de la pratique elle-même est une marque de la constitution de cette connaissance pédagogique, cet apprentissage, pour Alvarse (2013, p. 138), se produirait "sans preuve de connexion avec des processus plus formels et soutenus par des théories accumulées en plus de 100 ans d'existence".

Pour 41% des enseignants, l'apprentissage à l'évaluation était basé sur des directives de coordination pédagogique, qui met entre les mains de ces professionnels une tâche importante pour laquelle ils n'avaient pas eux-mêmes de formation spécifique. L'apprentissage par les pairs d'enseignants est le troisième moyen le plus approprié, en accumulant 32% des réponses, ce qui indique que les enseignants se tournent vers d'autres collègues plus expérimentés pour apprendre à évaluer. Environ 20% ont déclaré avoir suivi un cours d'évaluation spécifique, sans plus de détails sur leur contenu.

Dans ce contexte, la nécessité d'investir dans les processus de formation continue à l'évaluation pédagogique pour des bases théoriques et pour une préparation technique à la réalisation de pratiques d'évaluation prend de l'importance, une fois que l'évaluation déterminée les trajectoires scolaires, comme l'ont souligné Alvarse (2013), et peut alimenter l'échec scolaire.

Ces lacunes de formation peuvent conduire à une vision erronée d'établir des critères d'évaluation, ce qui peut compromettre l'évaluation elle-même pour le rendre très subjectif et l'empêcher d'être axée sur l'apprentissage de l'élève. Dans l'enquête, nous avons également constaté que les enseignants ont des difficultés pour définir l'objet d'une évaluation, parce que le choix du comportement et de la participation, en plus d'être évaluée sans précision adéquate. Cette préoccupation des aspects du comportement indique que les caractéristiques de contrôle couvrent encore l'évaluation et soulève le soupçon que les élèves les plus timides ou plus agités, par exemple, peuvent être endommagés quand ces deux aspects sont observés, au détriment de leur compétence.

Crahay (1996, 2002, 2009) estime que l'évaluation peut l'accroître en raison de l'hétérogénéité des jugements des enseignants, car le jugement de leurs conceptions et du groupe dans lequel se trouve cet étudiant, n'ayant pas l'objectivité que les enseignants indiquent. En effet, la manière dont l'enseignant juge, évalue et classe les productions des élèves intervient dans le processus décisionnel de la notation et, par conséquent, dans la progression. Pour cette raison, la fragilité dans la délimitation des objets et les critères d'évaluation mis en évidence dans la pratique de l'évaluation de l'enseignement doit être surmontée comme l'une des conditions du succès de tous les élèves.

Ainsi, dans cet article, les questions soulevées réitèrent la préoccupation du paradoxe des enseignants et soulignent la nécessité d'explorer la formation professionnelle en évaluation de l'éducation, principalement parce qu'elle implique également des difficultés dans l'utilisation de l'évaluation en conduite des processus pédagogiques en vue de l'apprentissage des élèves et comme moyen de surmonter les idées fausses dans l'adoption de critères dénués de sens, en considérant l'évaluation comme un facteur de réussite ou d'échec scolaire.

Mots-clés

Évaluation de l'éducation, Formation des enseignants, Savoirs enseignants.

Références bibliographiques

- Alavarse, O. M. (2013). Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec*, 3(1), 135-153. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck & Lacier.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? Dans Mottier, L. L.; Crahay, M. (dir.), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 233-251). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Gatti, B. A., Nunes, M. M. R., Gimenes, N. A. S., Tartuce, G. L. B. P. et Unbehaum, S. G. (2010). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Dans Fundação Victor Civita (dir.), *Estudos & Pesquisas Educacionais* (p. 95-138). São Paulo, Brasil: Fundação Victor Civita.
- Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. Dans: Catani, A.; Oliveira, R. P. (dir.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (p. 77-94) Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.
- Silva, M. M. S., Reihn, C., Soares, A. et Soares, T. M. (2016). A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 46-67. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>
- Sousa, S. M. Z. L.; Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 793-822. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>

Communication 109 : Que nous apprennent les évaluations nationales CEDRE sur l'enseignement de stratégies de lecture en France ?

Lima Laurent, laurent.lima@univ-grenoble-alpes.fr, Université Grenoble-Alpes, France
 Hascoët Marine, marine.hascoet@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse
 Lepareur Céline, celine.lepareur@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Dans les études internationales (Pirls, Pisa) les performances moyennes des élèves français en compréhension ne cessent de décroître. Ce phénomène est particulièrement marqué pour les textes informatifs alors que la compréhension de narrations semble moins dégradée (Colmant & Le Cam, 2017). De plus, la part d'élèves en difficulté a significativement augmenté entre PISA 2000 et 2015 passant de 15% à plus de 20%.

Le modèle simple de la lecture (Gough, Hoover & Peterson, 1996) permet d'identifier deux sources potentielles de difficulté de compréhension : les capacités d'identification des mots écrits et les capacités à comprendre un message langagier. Si l'accès au code écrit est essentiel chez les lecteurs débutants, la compréhension du langage devient ensuite déterminante dans l'explication des performances en compréhension de l'écrit (Bianco, 2016). Toutefois, les capacités de régulation de l'activité de compréhension de l'écrit sont également une source de différences entre les lecteurs. Ainsi, le modèle de la compétence de lecture proposé par Sheehan et O'Reilly (2011) accorde une place centrale aux stratégies de lecture. Cette place est aujourd'hui reconnue dans les programmes français de l'école élémentaire. Ainsi, les programmes de 2016 spécifient que " les stratégies utilisées pour comprendre [leur] sont enseignées explicitement". En revanche, ce n'était pas le cas dans les programmes précédents qui n'évoquaient pas explicitement l'enseignement de stratégies de compréhension. C'est aussi le cas des programmes du collège, anciens ou actuels. Toutefois, on sait peu de choses sur le fait qu'un enseignement de stratégie de lecture est mis en œuvre dans les classes. Les enquêtes internationales permettent cependant d'apporter un premier éclairage sur cette question.

L'enquête PIRLS 2016, en interrogeant les enseignants, indique, qu'en primaire, les élèves français bénéficient de plus d'enseignement de la langue en temps (330h par an contre 242h de moyenne internationale) et en pourcentage (37% du temps d'enseignement contre 27% en moyenne pour les pays participants). Cette enquête montre aussi que les élèves français lisent moins de textes informatifs (55% en lisent au moins 1 fois par semaine contre 71% de moyenne internationale). Dans le domaine de la compréhension, les résultats indiquent que les enseignants français demandent plus souvent à leurs élèves de traiter des informations explicites du texte et qu'ils les incitent moins à adopter un comportement stratégique. Toutefois, comme le rappelle Lafontaine, Dupont et Schillings (2017) « il s'agit de pratiques déclarées et avec de telles données issues de questionnaires, on est évidemment encore loin des activités effectivement mises en place par un enseignant donné dans sa classe". Or, en France, en dehors de quelques études fondées sur l'observation des pratiques de classe dans le cadre de l'enseignement de la lecture en début d'apprentissage et qui accorde une place à l'enseignement de la compréhension (par ex. étude Lire écrire au CP, Goigoux, 2016), on dispose de peu de données sur les pratiques réelles d'enseignement de la compréhension. Devant la difficulté à mettre en place des observations en classe et les limites des données déclaratives, il est nécessaire d'identifier des données qui pourraient indirectement apporter un éclairage sur les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Il est possible

de s'intéresser aux productions et performances des élèves comme révélateurs des pratiques des enseignants (Martínez-Rizo, 2012). L'évolution de l'utilisation des stratégies de compréhension de l'écrit par les élèves pourrait être une façon indirecte d'en savoir plus. En effet, d'une part, les élèves faibles compreneurs se distinguent des autres par un plus faible développement métacognitif dans le domaine de la compréhension (Paris, Lipson, & Wixson, 1983 ; Bianco, 2016, Connor et al., 2015). D'autre part, de nombreuses études ont montré que les élèves faibles compreneurs bénéficiaient fortement d'un enseignement de stratégies de compréhension (Lima, 2017). Il semble donc possible d'inférer à travers l'évolution de l'utilisation des stratégies de compréhension de l'écrit par les élèves leur exposition à un enseignement de stratégies. En effet, lorsque les élèves ne sont pas exposés à un enseignement spécifique, ils connaissent peu les stratégies et en utilisent peu. Dans ce cas, le fait que les élèves français 1- utilisent des stratégies de compréhension de l'écrit et que 2- cette utilisation s'accroisse au cours de la scolarité, pourrait être des indicateurs de la mise en place d'un enseignement spécifique. Si un enseignement est mis en place, on devrait aussi observer que 3- l'efficacité de cet enseignement est variable d'une classe à l'autre, en se traduisant par des variations interclasses au-delà des simples variations inter-élèves. Enfin, ce sont les élèves les plus faibles qui devraient bénéficier le plus de cet enseignement (Lima, 2017). On devrait donc observer que 4- l'écart d'utilisation des stratégies de compréhension entre élèves faibles et forts tend à se réduire.

Pour tester ces quatre points nous utiliserons des données issues des évaluations CEDRE de 2015 (Dalibard, Fumel & Lima, 2016). Ces évaluations visent à mesurer les compétences des élèves en fin d'école primaire (CM2, élèves âgés de 10-11 ans) et fin du secondaire inférieur (3ème, élèves de 14-15 ans). Elles portent sur la plupart des domaines disciplinaires des programmes français. En 2015, l'accent était mis sur la littérature.

Participants

Les élèves interrogés sont sélectionnés selon une procédure d'échantillonnage par grappes stratifiées. En CM2 comme en 3ème environ 6000 élèves participaient (voir tableau 1).

Tableau 1: caractéristiques de l'échantillon

	CM2	3ème
N	6170	6278
Filles	3083 (50,0%)	3216 (48.77%)
Age moyen	11,96 (0,44)	15,93 (0,50)
Etablissements	267	302
Classes	363	308

Matériel et procédure

L'évaluation 2015 incluait un instrument de mesure de l'utilisation des stratégies de lecture (EFSLEC (Hascoët, Lima, Fumel & Andreu, 2017), composé de 12 items traduits et

sélectionnés pour leur forte contribution factorielle à l'échelle MARS/ développée par Mokhtari et Reichard (2002) qui compte à l'origine trente items. Après une analyse psychométrique (voir Hascoët et al, 2017), l'échelle a été réduite à 9 items (tableau 2).

Les stratégies sur lesquelles les élèves sont interrogés sont réparties en trois groupes : 1-des stratégies de planification de l'activité de lecture, 2-des stratégies de régulation de l'activité de lecture (problèmes de compréhension), 3-des stratégies d'organisation des informations.

Les élèves devaient se positionner pour chaque proposition sur une échelle : 1-jamais depuis la rentrée ; 2-occasionnellement ; 3-environ une fois sur deux ; 4-le plus souvent ; 5-à chaque fois ou presque. La question d'amorce étant "lorsque je lis à l'école/ au collège..."

Tableau 2 : Items de l'échelle EFSLEC

Organisation	Régulation	Planification
Je prends des notes pendant la lecture pour m'aider à comprendre ce que je lis.	Je lis lentement et avec attention pour être sûr(e) de comprendre ce que je lis.	Avant de commencer à lire, je parcours le texte pour identifier quel est le thème du texte.
Je souligne ou j'entoure les informations importantes pour m'aider à m'en souvenir.	J'adapte ma vitesse de lecture en fonction de ce que je lis.	En premier, je parcours le texte pour connaître ses caractéristiques comme sa longueur ou son organisation.
J'écris des résumés pour pouvoir réfléchir sur les idées principales du texte que j'ai lu.	Quand le texte devient difficile, je commence à accorder plus d'attention à ce que je lis.	Dans un texte, je choisis ce que je vais lire attentivement et ce que je vais juste survoler.

L'évaluation comprenait aussi une évaluation des capacités de compréhension écrite des élèves. Chaque élève lisait des textes et répondait à des questions de compréhension portant sur la surface, l'implicite ou la signification globale du texte. Les élèves ont été répartis en quartiles, le premier comprenant les élèves considérés comme faibles compreneurs.

Résultats

La figure 1 présente les valeurs moyennes d'utilisation des trois catégories de stratégies. Avec des moyennes proches de 4 (le plus souvent), seules les stratégies de régulation sont fréquemment employées. Les stratégies de planification obtiennent une moyenne proche de 3 (environ une fois sur deux) et les stratégies d'organisation, pourtant particulièrement pertinentes dans le cadre d'une lecture pour apprendre, une moyenne proche de 2 (occasionnellement). La seule différence significative entre les élèves de CM2 et de 3ème porte sur la mise en œuvre de cette dernière catégorie de stratégies qui, contrairement aux attentes, est moins fréquente en 3ème qu'en CM2 ($F(1, 12446) = 246,418, p < 0.001$).

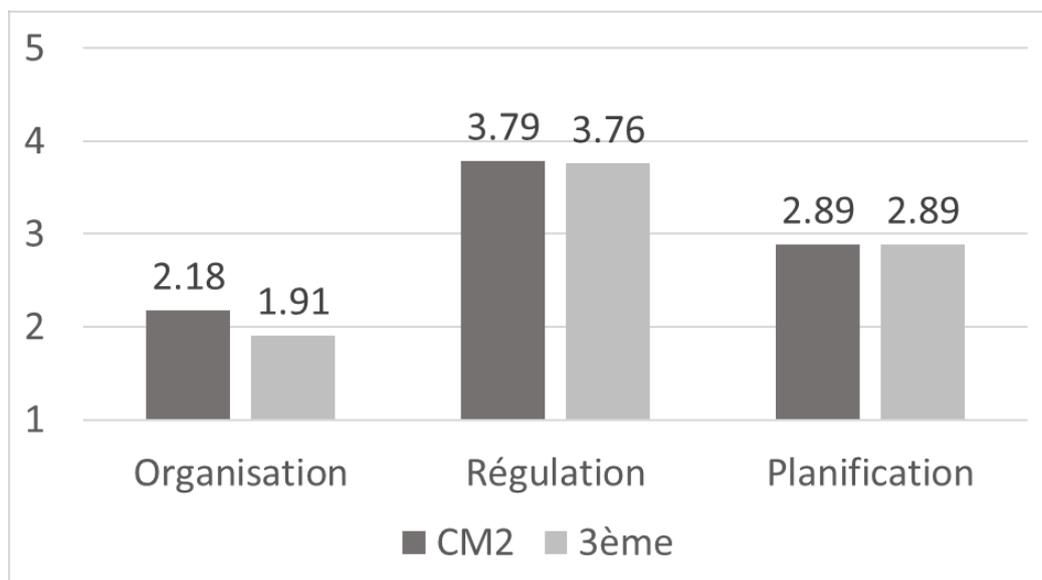


Figure 1 : fréquence d'utilisation moyenne des trois catégories de stratégies en fonction du niveau scolaire

La figure 2 rend compte de l'interaction entre le niveau scolaire et le niveau de compréhension sur la fréquence de mise en œuvre de chaque catégorie de stratégies. L'analyse effectuée indique que l'écart d'utilisation des stratégies d'organisation entre faibles et bons compreneurs diminue entre le CM2 et la 3ème car l'utilisation de ces stratégies diminue plus chez les faibles que chez les bons compreneurs ($F(2,12442) = 29.326$; $p < .001$; $\eta^2 = .005$). L'écart d'utilisation des stratégies de régulation entre faibles et bons compreneurs ne varie pas ($F(2;12442)=1.376$, ns). Enfin, l'écart d'utilisation des stratégies de planification entre faibles et bons compreneurs s'accroît significativement entre le CM2 et La 3ème ($F(2,12442) = 5.349$; $p=.006$; $\eta^2 = .001$). Chez les faibles compreneurs, l'utilisation des stratégies de planification diminue alors qu'on observe une stagnation chez les bons compreneurs. On peut retenir qu'aucun des trois résultats précédents ne correspond à ce qu'on obtiendrait si un enseignement de stratégies de lecture était mis en place.

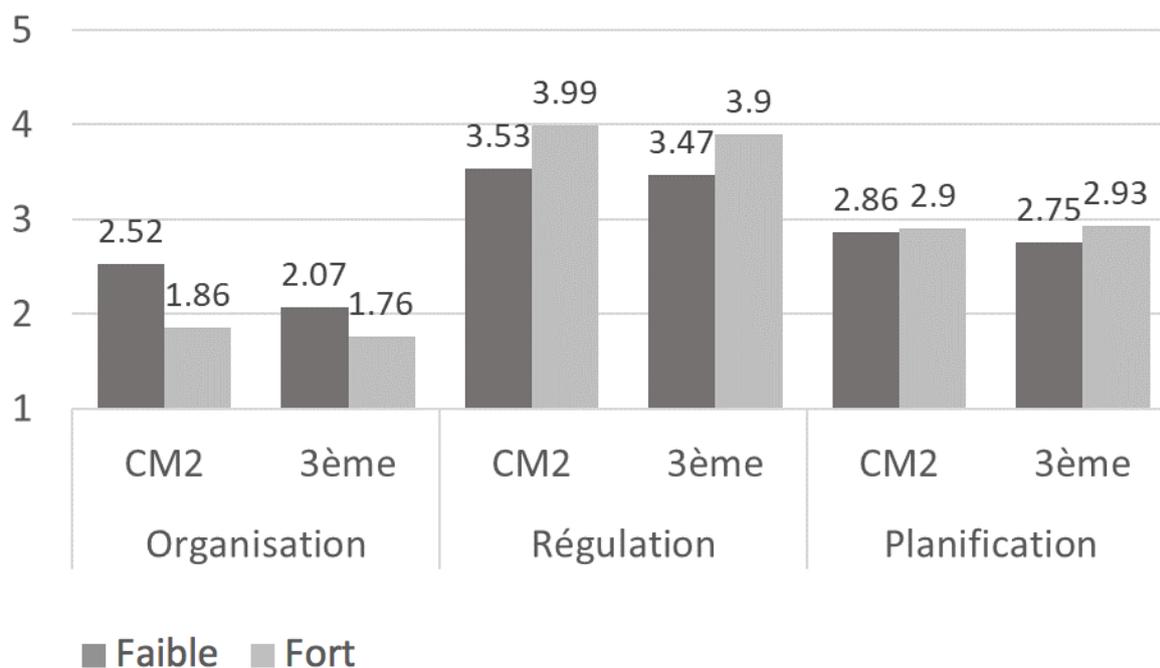


Figure 2 : fréquence d'utilisation moyenne des trois catégories de stratégies chez les faibles et les bons compreneurs en fonction du niveau scolaire

Enfin, pour évaluer s'il existe un lien entre la variation d'enseignement d'une classe à l'autre et la fréquence d'utilisation des stratégies de compréhension, une analyse de régression multiniveau a été conduite dans le but d'évaluer la part de variance attribuable à la classe et à celle attribuable à chaque élève indépendamment de sa classe (voir Bressoux 2010). La même analyse a été faite pour les performances en compréhension afin d'avoir un point de comparaison sur une habileté que l'on sait sensible à la classe. Le tableau 3 présente les valeurs des coefficients de corrélation intraclasse qui permettent d'observer quelle part de variance est attribuable à la classe. Une valeur de zéro indiquerait que la classe n'a aucune part dans les différences observées et une valeur de 1 montrerait, à l'inverse, que 100% des différences sont liées à la classe.

Tableau 3: Coefficients de corrélation intraclasse pour chaque catégorie de stratégies et pour les performances en compréhension

	Organisation	Régulation	Planification	Compréhension
CCI (CM2)	0.1366	0.0521	0.0899	0.1365
CCI (3 ^{ème})	0.0536	0.0261	0.0230	0.1960

Contrairement à ce qu'on observe pour les performances en compréhension de l'écrit, les coefficients de corrélation intraclasse indiquent qu'il n'y a pas de variation liée à la classe au collège (toutes les valeurs sont proches ou inférieures à 5% de variance). C'est aussi le cas pour la stratégie de régulation et, dans une moindre mesure, pour celle de planification, en

CM2. Seule l'utilisation de la stratégie d'organisation semble indiquer un effet classe. Toutefois, c'est aussi la stratégie la moins mise en œuvre.

Si on ne peut exclure l'enseignement de stratégies d'organisation ou de planification au CM2, les résultats obtenus semblent cependant peu compatibles avec un enseignement au collège. En effet, il s'agirait d'admettre que cet enseignement à la même efficacité dans toutes les classes, ce qui est peu probable.

Conclusions

Contrairement aux prescriptions des programmes français, et alors que l'enseignement de stratégies de compréhension a démontré son efficacité pour améliorer les performances des élèves et réduire les écarts entre faibles et bons lecteurs (Lima, 2017), les résultats obtenus indiquent que cet enseignement est probablement peu fréquent dans les classes.

On observe en effet que l'utilisation des stratégies d'organisation et de planification est peu fréquente en fin de primaire comme en fin de collège. Sur un plan développemental, on constate qu'il n'y a pas d'évolution entre le CM2 et la 3ème ou que, lorsqu'il y a évolution, celle-ci va dans le sens inverse à celui attendu puisqu'elle correspond à une régression de la fréquence d'utilisation des stratégies concernées. De même, on n'observe pas de réduction de l'écart d'utilisation des stratégies entre faibles et bons compreneurs alors que les premiers bénéficient plus d'un enseignement explicite de ces stratégies. Enfin, l'analyse de régression multiniveaux indique qu'il n'y a pas d'effet classe au collège, et seulement un effet classe modéré en fin de primaire. Aucun de ces résultats ne peut être utilisé pour soutenir l'idée qu'il y aurait bien, dans les classes françaises, un enseignement explicite et systématique de stratégies de compréhension de l'écrit. Pourtant, il y aurait bien un intérêt à mettre en place un enseignement de ces stratégies puisqu'au collège, l'écrit est la première source d'apprentissage.

Mots-clés

Pratiques enseignantes, stratégies de compréhension, modèles multiniveaux, évaluations nationales

Références bibliographiques

- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble: PUG.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De boeck.
- Colmant, M., & Le Cam, M. (2017). PIRLS 2016: évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans. *Note d'information*, 17.27, 1-4.
- Connor, C. M., Radach, R., Vorstius, C., Day, S. L., McLean, L., & Morrison, F. J. (2015). Individual differences in fifth graders' literacy and academic language predict comprehension monitoring development: An eye-movement study. *Scientific Studies of Reading*, 19(2), 114-134.
- Dalibard, E., Fumel, S., & Lima, L. (2016). CEDRE 2015, nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie. *Note d'information*, 16.12, 1-4.
- Hascoët, M., Lima, L., Fumel, S., & Andreu, S. (2017, mars). *Validation d'une échelle francophone de mesure des stratégies de lecture (EFSLEC) à l'école primaire et au secondaire et étude du lien avec les performances en compréhension de l'écrit*. 39e congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, 24-26 mars, Montréal.
- Goigoux, R. (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Paris: MEN-ESR, Lyon: ENS-Lyon.

- Gough, P. B., Hoover, W. A., Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (p. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lafontaine, D., Dupont, V., & Schillings, P. (2017). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants ? In M. Bianco & L. Lima (Eds.). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* (p. 76-96). Paris : Hatier.
- Lima, L. (2017). Pratiques d'enseignement efficaces : quelle synthèse peut-on faire après 50 ans de recherche, In F. Thibault & C. Garbay (Eds.). *La recherche sur l'éducation - Contributions des chercheurs - Volume 2* (p. 64-65), Rapport remis à M. Thierry MANDON, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ATHENA: alliance nationale des sciences humaines et sociales; ALLISTENE: l'alliance des sciences et technologies du numérique.
- Martínez-Rizo, Felipe (2012). Procedures for study of teaching practices. Literature review. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 293-316.
- Sheehan, K. M., & O'reilly, T. (2011). The CBAL reading assessment: An approach for balancing measurement and learning goals. *ETS Research Report Series*, 2011(1), 1-26.

Communication 111 : Réformes de la formation professionnelle : quelles potentialités de développement

Roux Magali, magali.roux@univ-lorraine.fr, Université de Lorraine, LISEC, équipe ATIP, France

A partir de données empiriques issues d'un travail de thèse mené entre 2014 et 2018, il s'agit ici de comprendre en quoi l'exigence externe au Conseil Régional, constituée par les réformes françaises de la formation professionnelle de 2014 et 2018, a engendré des transformations sur les potentialités de développement du champ de la formation et du territoire.

Contexte et choix méthodologiques de la recherche

Le Conseil Régional de Lorraine prépare la construction et la mise en œuvre du CPRDFOP (Contrat de Plan Régional de Développement de la Formation et de l'Orientation Professionnelles). Je me suis intéressée à ce qui se passait sur le territoire régional en matière de professionnalisation des formateurs. J'ai mobilisé pour cette présentation les trois entretiens individuels qui ont été menés auprès d'acteurs de la Région ainsi que le corpus de documents utilisés par le Conseil Régional pour mettre en œuvre le CREFOP Lorraine (Comité Régional de l'Emploi, la Formation et l'Orientation Professionnelles).

Comment et en quoi la dimension politique de la formation s'articule-t-elle avec le développement territorial ?

Les courants de l'analyse cognitive des politiques publiques (Muller, 2015) mettent en avant l'importance des systèmes d'action qui prennent en charge des enjeux sociaux.

Cette vision des politiques publiques questionne la constitution d'espaces au sein desquels les acteurs expriment et construisent leur rapport au monde. On voit alors qu'il existe des espaces forums de différentes natures au sein desquels se jouent des activités d'évaluation des politiques publiques.

Analyser l'action publique à partir d'une dimension cognitive donne à voir les processus de questionnement sur le sens, les idées et les intérêts ainsi que le processus de production de référentiel d'interprétation du monde. Questionner l'activité du politique ne se résume pas à une analyse du travail de l'État. Duran (1999) nous rappelle qu'« il n'est plus l'unique déterminant de l'action publique. » (14). S'intéresser à l'exercice du pouvoir politique amène à comprendre comment se distribue l'autorité et comment cette distribution s'organise. Il s'agit alors de penser les capacités des acteurs publics à agir.

Enfin, interroger les rapports de pouvoir et la distribution des pouvoirs entre les acteurs constitue un questionnement sur les enjeux et les formes de régulation.

Critères d'évaluation mobilisés pour le développement des politiques de formation des formateurs

Critères explicites

Dès lors, nous pouvons mettre en lumière les critères d'évaluation implicites et explicites, mobilisés par les acteurs régionaux, pour le développement des politiques de formation de formateurs. Ceux-ci apparaissent dans leurs discours, émis à l'aube de la réforme lors d'entretiens individuels et de séances plénières du CREFOP.

On relève dans notre corpus des critères d'évaluation du Contrat de Plan Régional de Développement de la Formation et de l'Orientation Professionnelles différents selon qu'ils proviennent de l'Etat ou de la Région. On voit dans les documents de préfiguration du CREFOP des critères quantitatifs de l'Etat concernant par exemple le budget. Et les membres du Conseil Régional interviewés parlent davantage de critères qualitatifs, par exemple dans les critères de financement des formations.

Le contrat de plan est le document dans lequel apparaissent les critères d'évaluation des politiques régionales de formation. Ce qui apparaît explicitement a trait également à une pratique d'évaluation en appui sur les lois depuis l'écriture du contrat de plan à son évaluation a posteriori, en passant par son animation. Cette évaluation est pensée dans le cadre d'une ingénierie sans cesse en mouvement, du fait de la récurrence des élections régionales et de la nécessité de faire une passation du contrat entre l'équipe initiale et la nouvelle équipe.

Critères implicites

On trouve dans les orientations politiques nationales (lois, préfiguration des instances régionales par les instances nationales) des repères. Ils constituent des critères d'évaluation explicites et implicites des stratégies d'actions des différentes commissions.

Une des pratiques d'évaluation était réalisée en continu dans l'animation du contrat de plan, c'est-à-dire dans l'animation et la coordination des actions des différentes commissions composées d'acteurs de l'emploi et de la formation et de l'orientation. Ces espaces d'échanges permettaient de réaliser de manière coopérative des mouvements d'ajustement des stratégies locales. Les politiques publiques s'évaluent à partir de leurs conséquences sur les contextes – et donc dans notre cas sur les territoires – (Duran, 1999).

Incidences des exigences externes

Les exigences essentiellement quantitatives et la prescription par l'Etat à la Région de tenir un rôle consultatif génèrent des incidences. Apparaît ainsi pour la Région un besoin de valoriser la qualité des actions menées. Elle adopte alors un positionnement coopératif plus marqué à travers des pratiques d'animation et de coordination instituées, avec notamment la nomination d'un pilote du CREFOP et l'animation de rencontres entre acteurs du territoire sur des thématiques stratégiques. Ces pratiques sont réalisées dans des espaces de transactions sociales qui permettent une formalisation des négociations entre acteurs du territoire.

Evolution de la mise en œuvre des réformes

Transformation des logiques d'action

Ensuite, on peut s'intéresser à la manière avec laquelle la mise en œuvre de ces réformes a évolué entre le moment de l'adoption de la loi du 05/03/2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale et l'adoption le 01/08/2018 par l'Assemblée nationale du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Les logiques coopératives et d'innovation menées par les acteurs au niveau régional deviennent plus marquées et apparaissent fortement dans les discours.

En 2014, les acteurs régionaux ressentaient un besoin de trouver davantage d'espace de coopération et de concertation face aux contraintes qui leur étaient imposées par le système des marchés publics, c'est-à-dire : limitation des partenariats, concurrence par le prix, aucun échange avec les commanditaires.

Se développaient alors des dynamiques d'acteurs de la formation, en résistance au système. Une nouvelle organisation fédérative du champ de la formation proposait ainsi à la Région de s'appuyer sur des modèles économiques différents en valorisant par exemple les services économiques d'intérêt général.

Dans un OPACIF, un chef de service indique qu'accompagner des organisations et des personnes au changement n'est possible qu'à travers la construction de partenariat et de relations de confiance entre les acteurs de la formation.

Et en entreprise, un responsable de formation privilégiait les organismes qui prenaient le temps de la concertation sur l'analyse des besoins en formation.

Enfin, des formateurs s'associaient et proposaient des partenariats avec les entreprises pour rebondir et lutter contre une trop forte précarité. Des dynamiques de regroupements d'employeurs étaient également mises en avant comme des solutions pour lutter contre la précarisation des activités de formation.

Dans tous les cas, durant cette période marquée par l'instabilité et l'incertitude, les acteurs trouvent des repères pour avancer dans la compréhension de leur rôle. Les missions ayant été bousculées par l'adoption des lois, ils recherchent des espaces d'échanges sur leurs rôles pour savoir comment s'ajustent les uns et les autres et pour faire évoluer leurs propres positionnements. Ces évolutions de positionnement, dès lors qu'elles sont confrontées, permettent de faire émerger de nouvelles potentialités de développement dans les pratiques de formation.

On passe d'une recherche de lutte contre un système politique et économique à une logique d'institution et de prescription des logiques partenariales et coopératives au service du système de la formation.

Croisement des politiques régionales et nationales

Un des fils conducteurs de l'application des réformes est également la mise en œuvre du CEP (Conseil en Evolution Professionnelle). Le CEP est issu de la réforme de la formation professionnelle de 2014 et s'inscrit dans le cadre du SPRO (Service Public Régional de l'Orientation). La nouvelle réforme de 2018 affirme la mise en œuvre du CEP et valorise les actions d'innovation et de coopération.

Les partenaires sociaux tiennent à s'assurer de la constitution d'un maillage territorial suffisant pour mettre en œuvre le CEP sur le territoire régional en veillant à une proximité géographique suffisante.

Les transformations structurelles du champ de la formation impliquent l'intégration d'espaces de partenariat, d'interactions et de transactions sociales (Remy, Voye & Servais, 1991) entre les différents opérateurs de la formation, de l'orientation et de l'emploi :

Le CEP interroge alors le découpage territorial. Le CEP est coordonné à l'échelon régional selon des orientations nationales. Apparaît alors une nécessaire articulation des dynamiques de régionalisation des politiques publiques et des actions économiques et éducatives.

De plus, une forme de prescription nationale autour de l'innovation vient percuter les logiques régionales à l'œuvre. Les formateurs du territoire lorrains interviewés indiquaient la nécessité pour eux de monter des partenariats avec l'université et de participer à des actions de recherche.

Et au niveau national, en 2018, des financements sont proposés par l'ANR pour développer des laboratoires communs entre entreprise et laboratoires universitaires.

Il semble alors que la formation ne soit plus considérée comme un moyen d'innover, mais que c'est l'innovation qui s'inscrit dans les politiques de formation.

Conclusion : des reconfigurations institutionnelles et organisationnelles

De nombreuses reconfigurations institutionnelles, organisationnelles et interactionnelles des acteurs sont à l'œuvre aujourd'hui. Ces reconfigurations sont issues de la dernière réforme de 2018 qui bouscule les interactions et les modes de transaction sociale. Tandis que la réforme de 2014 proposait de nouveaux outils techniques de gestion des politiques de formation et de nouvelles instances de coordination nationales et régionales de la régulation, la réforme de 2018 modifie la définition de l'action de formation ainsi que les missions et les positionnements des acteurs du système. De nouveaux périmètres d'action et d'interaction sont alors attribués.

Par exemple, les OPCA deviennent des opérateurs compétences et perdent la mission de collecte des fonds de la formation.

Une nouvelle instance paritaire quadripartite est créée : France compétences. C'est une instance de pilotage chargée des missions stratégiques de financement, de contrôle et de régulation auprès des acteurs de la formation.

La loi allège les conditions d'ouverture des CFA. De nouveaux acteurs pourront devenir centre de formation pour apprentis.

L'ensemble de ces exemples indique que de nouvelles façons de construire les formations vont s'opérer et que ces pratiques seront totalement interdépendantes des nouvelles modalités de transaction qui vont émerger.

Mots-clés

Politiques de formation, potentialités de développement, territoire

Références bibliographiques

- Duran, P. (1999). *Penser l'action publique*. Paris : LGDJ.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans *Vocabulaire de psychosociologie* (375-390). Toulouse: ERES. doi:10.3917/eres.barus.2002.01.0375.
- Muller, P., Leca, J., Majone, G. et al. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 1, 96-133.
- Muller, P. (2015). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.
- Remy, J., Voye, L., Servais, E. (1991). *Produire ou reproduire : une sociologie de la vie quotidienne. Tome 1 : conflits et transaction sociale*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Communication 123 : Considérations méthodologiques autour de l'analyse multiniveau : quelques enseignements à tirer de l'exploitation des résultats des élèves tessinois et genevois à l'enquête PISA 2012 et à diverses épreuves cantonales standardisées

Fenaroli Sandra, sandra.fenaroli@supsi.ch, SUPSI, Suisse
Petrucci Franck, franck.petrucci@etat.ge.ch, SRED, Suisse

Depuis trois décennies le développement des évaluations externes standardisées à différentes échelles (internationale, nationale ou cantonale) s'est accompagné d'un essor des questionnements relatifs à l'impact du contexte de scolarisation sur les performances des élèves. Ainsi, un nombre toujours plus important de travaux portant sur l'évaluation de l'efficacité des enseignants, des établissements ou des systèmes éducatifs ont vu le jour. Sur le plan méthodologique ceci s'est notamment traduit par un recours de plus en plus fréquent aux analyses multiniveaux justifié à la fois par l'avancée indéniable que représentent ces méthodes sur le plan statistique et conceptuel (Paterson et Goldstein, 1991) et par une mise en œuvre désormais grandement facilitée par les outils de calcul modernes. D'une manière générale, les sciences de l'éducation ont constitué, dès le développement de ces méthodes au milieu des années 80, un champ d'application tout naturel en raison d'une structure hiérarchisée des données particulièrement apparente (l'environnement ou le contexte est ici conceptualisé comme une configuration hiérarchisée de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres: des élèves scolarisés dans des classes elles-mêmes situées dans des écoles qui sont à leur tour situées dans des cantons ou des pays, etc. (Bressoux, 2010)). Par ailleurs, la possibilité de traiter de façon simultanée différentes dimensions contextuelles telles que des effets classes ou maîtres, des effets établissements ou encore des effets au niveau des systèmes éducatifs a, elle aussi, contribué à accroître la popularité de ces modèles.

Ainsi, un seul et même modèle permet, en théorie, d'appréhender et de penser ensemble tout ou partie des trois échelles individuelles, institutionnelles et politiques qui font l'objet du colloque de l'ADMEE 2019. Bien que le recours à ce modèle soit tout à fait pertinent lorsque l'on s'intéresse à l'impact du contexte de scolarisation sur les performances des élèves, certains des choix méthodologiques qui sont liés à sa mise en œuvre peuvent, en revanche, influencer de façon significative les résultats et conclusions d'une étude. La présente communication vise précisément à illustrer ce point et la nécessité de mettre en place des designs de recherche véritablement adaptés. En effet, la mesure des effets contextuels ne peut se résumer, comme c'est malheureusement trop souvent le cas, à la simple application du modèle multiniveau à des données possédant une structure hiérarchisée adéquate. Comme l'ont indiqué Bressoux et al. (1997), «les problèmes de l'analyse écologique ne sauraient être résolus uniquement par la mise en œuvre d'outils statistiques plus performants. En particulier, le recours aux modèles multiniveau ne dispense pas d'une réflexion sur le choix et la construction des variables globales et de contexte pour analyser les effets du milieu sur les individus.» (p.90). Les mêmes auteurs rappellent également que la structure hiérarchique des données n'est en réalité qu'une hiérarchie construite, qui ne va pas de soi. Ce sont les questions de recherche qui devraient présider au choix de la structuration hiérarchique adaptée au phénomène étudié et non la seule disponibilité des données.

De façon plus précise, en s'appuyant sur l'analyse des résultats des élèves genevois et tessinois à différentes épreuves cantonales de référence et aux tests PISA 2012 ainsi que sur la comparaison de différents modèles on peut illustrer l'importance des éléments suivants.

Le contrôle du niveau initial des élèves

Certains auteurs comme Willms (1992) ou Lauder et Hughes (1990) ont émis l'hypothèse que les effets contextuels (notamment de composition) mis en évidence dans certains travaux pourraient, en réalité, être dus à un mauvais contrôle de variables caractérisant les élèves et tout particulièrement à une prise en compte insuffisante de leur niveau initial. On peut illustrer ceci à l'aide d'un exemple relatif à l'effet de la composition sociale des établissements scolaires sur l'acquisition des compétences des élèves genevois en mathématiques au test PISA 2012. Cette enquête internationale ne propose qu'une mesure unique des compétences en fin d'année scolaire mais les données de l'échantillon genevois ont pu être complétées à l'aide des informations contenues dans les bases de données scolaires cantonales. Ainsi le niveau initial du millier d'élèves de 11^e (fin de scolarité obligatoire) qui a passé PISA a pu être contrôlé à partir des moyennes annuelles de mathématiques et de la filière fréquentée en fin de 10^e. La composition sociale des établissements a, quant à elle, été définie à partir d'un indice de déplacement (Duru-Bellat et al., 2004) calculé sur la base de toute la population scolarisée et non des seuls élèves de l'échantillon. Un premier modèle multiniveau qui intègre seulement les caractéristiques sociodémographiques usuelles des élèves (sexe, âge, origine sociale, statut migratoire et langue maternelle) permet de conclure que «toutes choses égales par ailleurs», un élève obtient de moins bons résultats lorsqu'il est scolarisé dans un établissement de tonalité sociale plutôt défavorisée. Dans ce cas, l'école genevoise participe elle-même à la production d'inégalités sociales de réussite scolaire en générant une certaine ségrégation des publics. Un second modèle multiniveau qui intègre également le niveau initial de ces mêmes élèves ne permet plus de mettre en évidence un effet de la composition sociale de l'établissement sur les performances des élèves. Ici les conclusions sont alors assez différentes puisque l'école genevoise ne renforce pas la production d'inégalités sociales de réussite scolaire par son mode de regroupement des élèves au sein des établissements. Ces résultats illustrent la nécessité de contrôler le niveau initial pour s'assurer que c'est bien l'exposition à un contexte différent qui influe sur les résultats d'un élève et non le fait que certains sont initialement plus performants que d'autres. Contrôler le niveau initial permet en fait de raisonner sur les progressions des élèves, c'est-à-dire en termes de valeur ajoutée par l'établissement.

Le choix du nombre de niveaux

Les travaux méthodologiques d'Opdenakker et Van Damme (2000) ont montré que le nombre de niveaux retenus dans l'analyse peut influencer de façon significative les résultats d'une étude et l'estimation des paramètres. De façon plus précise, le nombre de niveaux peut avoir un impact sur l'estimation des différentes composantes de la variance (i.e sur l'estimation de la taille des effets de contexte), sur l'estimation des erreurs standards de ces mêmes paramètres (i.e sur la précision des estimations) et peut également générer une certaine instabilité dans l'estimation des effets fixes associés aux variables explicatives introduites dans la modélisation. On peut s'appuyer sur les résultats des élèves tessinois et genevois à des épreuves cantonales standardisées de mathématiques pour illustrer le propos. L'échantillon tessinois considéré se compose de 1'504 élèves de 5^e primaire répartis dans 89 classes elles-mêmes ventilées dans 41 écoles regroupées au sein de 8 circonscriptions.

L'échantillon genevois se compose quant à lui de 2'288 élèves de 11^e (uniquement filière à exigences élevées) répartis dans 100 classes et 16 établissements. Tous les modèles «vides» envisageables à 2 et 3 niveaux ont été estimés afin d'observer l'évolution de la répartition de la variance des résultats sur les différents niveaux qui structurent les données. Dans le cas du Tessin, selon le modèle que l'on considère, la taille de l'effet classe représente entre 8% et 11% de la variance. L'effet école est un peu plus fluctuant puisqu'il représente entre 2.5% et 6% de la variance. Enfin la taille de l'effet circonscription varie de 2% dans un modèle à 2 niveaux (des élèves dans des circonscriptions), effet modeste mais statistiquement significatif, à un effet non significatif pour les modèles à 3 niveaux. A Genève, la taille de l'effet classe est comprise entre 8% et 10% de la variance et l'effet école varie de 4% à 2%, soit près du simple au double. Dans tous les cas, les effets de contexte mis en évidence dans les exemples traités apparaissent relativement faibles mais leur taille varie tout de même de façon assez sensible en fonction des choix de spécification. Il convient donc, de manière générale, de porter une attention particulière à la détermination du nombre de niveaux qui doivent être considérés dans l'analyse. Certains auteurs comme Hill et Rowe (1996) considèrent que la structure hiérarchique complète des données conduit à une répartition plus juste de la variance totale du phénomène étudié et à un meilleur ajustement des modèles aux données. Dans le même ordre d'idée, Opdenakker et Van Damme (2000) recommandent de prendre en compte tous les niveaux intermédiaires dans l'analyse des données même lorsqu'on ne dispose pas de variables explicatives pour ces niveaux de manière à produire de meilleures estimations des différents paramètres de variance.

La définition des entités

Les résultats d'analyse multiniveau et de décomposition de la variance doivent toujours être interprétés à la lumière de la structure du système éducatif concerné et de la définition des entités retenue dans l'échantillonnage (établissements, classes, etc.). Il est, en réalité, nécessaire de disposer d'une définition univoque des entités sous peine de surestimer la part des différences de résultats des élèves imputable au contexte. Considérons les épreuves cantonales standardisées de mathématiques pour le canton de Genève et plus particulièrement la partie «tronc commun» qui est commune à tous les élèves de 11^e, quelle que soit la filière dans laquelle ils sont scolarisés. On dispose d'un échantillon de 3'677 élèves répartis dans 195 classes (structure à 2 niveaux). On notera que dans le regroupement A (filiale à exigences élevées) les classes se composent, en moyenne, de 24 élèves alors que les classes du regroupement B (filiale à exigences moyennes et élémentaires) et les classes hétérogènes (classes à niveaux et options) accueillent respectivement 14 et 19 élèves en moyenne. L'estimation de la taille de l'effet classe sur les résultats des élèves à partir de tout l'échantillon nous conduit à mettre en évidence un effet conséquent puisque plus de 50% des différences de résultats semblent imputables à la classe fréquentée. Cet effet est ici très largement surestimé dans la mesure où la classe traduit davantage l'appartenance à une filière. Lorsqu'on procède à la même analyse mais pour chacune des filières on parvient à des estimations des effets classes beaucoup plus modestes (entre 8% et 16% selon la filière considérée) et plus conformes à ce que l'on trouve dans la littérature.

En guise de conclusion on notera que d'autres recommandations méthodologiques ont également été formulées pour mesurer les effets contextuels, notamment les effets de composition (Thrupp, Lauder et Robinson, 2002 ; Harker et Tymms, 2004) à l'aide de l'analyse multiniveau. Tout d'abord l'échantillonnage doit couvrir la totalité du spectre socioéconomique et socioculturel des groupes considérés. D'autre part, le modèle doit également inclure des variables qui co-varient avec la composition.

Mots-clés

évaluations externes, analyse multiniveau, épreuves standardisées

Références bibliographiques

- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P., Coustère P. et Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 67-96.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. et Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. Dijon : IREDU.
- Harker, R. et Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 177-199.
- Hill, P.W., & Rowe, K.J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 1-34.
- Lauder, H. et Hughes, D. (1990). Social inequalities and differences in school outcome. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 37-60.
- Opendakker, M.-C. et Van Damme, J. (2000). The Importance of Identifying Levels in Multilevel Analysis : An Illustration of the Effects of Ignoring the Top or Intermediate Levels in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement : An International Journal of Research, Policy and Practice*, 11(1), 103-130.
- Paterson, L. et Goldstein, H. (1991). New statistical methods for analysing social structures: an introduction to multilevel models. *British educational research journal*, 17(4), 387-393.
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International journal of educational research*, 37, 483-504.
- Willms, J.D. (1992). *Monitoring school performance*. London: Falmer Press.

Communication 176 : Comment vérifier la dimensionnalité des outils d'évaluation ?

Casanova Dominique, dcasanova@cci-paris-idf.fr, CCI Paris Ile-de-France, France

Kaddachi Lina³⁸, lina.kaddachi@eleve.ensai.fr, Ecole nationale de la statistique et de l'analyse d'information, France

Aw Alhassane, aaw@cci-paris-idf.fr, CCI Paris Ile-de-France, France

Demeuse Marc, marc.demeuse@umons.ac.be, Université de Mons, Belgique

Dans le domaine de l'éducation, les tests sont créés afin d'évaluer le degré de maîtrise d'une compétence donnée (ou habileté). Cette compétence n'est pas directement observable (on parle de trait latent – Béland, 2016) mais se manifeste dans la réalisation d'activités, soit, dans le cas d'un test, via les réponses données par le candidat à des stimuli variés (items) au sein de tâches. Les réponses aux items et les scores associés sont des indicateurs de l'habileté du candidat.

Pour des raisons de couverture de la compétence évaluée et de précision dans l'estimation de l'habileté des candidats, un test comporte en général plusieurs tâches (Laveault et Grégoire, 2014 ; Lipscomb, 1992), chaque tâche pouvant être constituée de plusieurs items (réponses à des stimuli différents) et/ou analysée au moyen d'une grille comportant différents critères d'observation. Ces tâches et les items qui les constituent contribuent tous à la mesure d'une même compétence, mais sous des angles et dans des situations différentes. Dès lors ils ne donnent pas tous exactement le même résultat. Lorsque les résultats entre tâches ou entre items sont trop différents, la restitution d'un simple score total risque de manquer de pertinence et il pourra être utile de regrouper les items en sous-tests et de restituer des scores par sous-test.

Certains modèles de mesure couramment mobilisés requièrent, dans leurs conditions d'application, une unidimensionnalité des données collectées (Bertrand et Blais 2004). Cela n'est possible que si le test ou le sous-test est homogène, que tous les items/tâches évaluent la même compétence sous-jacente et qu'ils ne présentent pas de biais. Lorsque de tels modèles, comme le modèle de Rasch, sont mis en œuvre pour prendre des décisions, il est nécessaire de s'assurer que les conditions d'application sont suffisamment respectées, notamment la condition d'unidimensionnalité (Boadé, 2013). Dans la pratique cependant, l'unidimensionnalité est un idéal difficilement atteignable, et la question est plutôt de savoir si un instrument de mesure est suffisamment unidimensionnel pour l'usage envisagé des scores (Pini, 2012 ; Wu & Adams, 2007).

La dimensionnalité des instruments de mesure est souvent appréciée au moyen d'analyses factorielles des scores aux items (Bertrand et Blais, 2004) ou d'une analyse en composantes principales des résidus après application du modèle de mesure (Meyer, 2014). Mais l'interprétation des résultats obtenus est très subjective et il n'y a pas de règle établie pour décider du degré de satisfaction de l'hypothèse d'unidimensionnalité.

Dans cette communication, nous proposons une méthodologie de mise en œuvre de modèles multidimensionnels de réponse aux items (Reckase, 2009) pour confirmer la présence d'une

³⁸ Cette communication fait suite à un stage de deuxième année réalisé par Lina Kaddachi au sein de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France.

seconde dimension présumée et évaluer son impact sur les classements des performances au test.

Cas d'étude

L'épreuve de compréhension orale du Test d'évaluation de français (TEF)

Le premier cas d'étude concerne le Test d'évaluation de français (TEF), test conçu par la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France, qui est notamment utilisée dans le cadre des procédures d'immigration au Canada et au Québec. Une part importante des candidats passant le test au Québec, les concepteurs du test sont fortement encouragés à introduire davantage de référents québécois. Cela se traduit, pour l'épreuve de compréhension orale, par davantage de textes prononcés avec un accent québécois. Le TEF ayant été élaboré sur l'hypothèse d'un accent « neutre », l'introduction de tels items et de nature à altérer la dimensionnalité du test, en introduisant dans le construit une capacité à traiter des textes à l'accent varié. Il importe donc d'analyser l'impact que l'introduction de tels items peut avoir sur les résultats des candidats. Dans une première étude nous avons cherché à mettre en évidence un éventuel fonctionnement différentiel d'items à l'accent québécois modéré selon les pays de passation du test (Casanova et al. 2018a). Ici nous cherchons à mettre en évidence la présence d'une seconde dimension dans les données qui pourrait être interprétée comme la capacité spécifique des candidats à traiter des messages à l'accent québécois modéré.

Pour ce cas d'étude, les données sont constituées des réponses de 3093 individus à un même test de compréhension orale qui comportait 46 items à l'accent « standard » et 14 items à l'accent « québécois » (modéré). Tous les items sont dichotomiques et les candidats ayant réussi ou échoué à l'ensemble des questions se rapportant à un accent donné ont été préalablement retiré de l'échantillon. La fidélité du modèle unidimensionnel à 2 paramètres, estimée au moyen de l'indice de fidélité de séparation des individus est de 0,891.

Les items à correction automatisée du diplôme de français professionnel Affaires B1

Le second cas d'étude porte sur le diplôme de français professionnel Affaires B1, qui comporte 6 activités sur ordinateur à correction automatisée (listes déroulantes et glisser-déposer). Une étude préalable, au moyen d'analyses en composantes principales, avait mis en évidence une potentielle seconde dimension liée à la nature écrite ou orale du document support principal de ce sous-test (Casanova et al., 2018b), ce qui pose la question de la pertinence de restituer un score unique à ce sous-test. Cette éventuelle seconde dimension ne ressortant que faiblement des analyses, nous avons souhaité confirmer son existence et en apprécier l'importance au moyen d'un modèle à deux dimensions.

Pour ce cas d'étude, les données sont constituées des réponses de 193 individus à un même sous-test comportant 2 activités (13 items) dont le support principal est oral et 4 activités (37 items) dont le support principal est écrit. Les items sont dichotomiques pour la plupart. La fidélité du modèle unidimensionnel à 2 paramètres, estimée au moyen de l'indice de fidélité de séparation des individus est de 0,824.

Démarche adoptée

Pour chacun des deux cas d'étude, nous proposons de recourir à deux types de modélisation complémentaires, qui supposent que les items susceptibles de faire émerger une seconde dimension soient connus. Dans la première modélisation, ces items sont associés (via une

matrice Q) à cette dimension est les autres items à une autre dimension. Cela permet d'obtenir les estimations les pour deux traits latents corrélés (au-delà de l'accent pour le TEF ou de la nature orale ou écrite du support principal pour le diplôme, chacun des deux traits évalue la compétence à traiter de l'information) et d'estimer la force de cette corrélation en la corrigeant pour atténuation au moyen des estimations de la fidélité sur chacune des deux dimensions. Un second type de modélisation peut être mobilisé pour apprécier l'impact de la seconde dimension sur les données collectées (taille de l'effet). Cette modélisation fait porter l'ensemble des items sur une première dimension et également sur une seconde dimension les items susceptibles de présenter la spécificité présumée. On s'attend alors à ce que la première dimension capture ce qu'il y a de commun aux items du test et que la seconde dimension ne prenne en compte que la spécificité présentée par certains items (information contenue dans les résidus une fois éliminée la partie commune pour ces items). L'importance de la seconde dimension pourra être appréciée au moyen de son indice de fidélité. Si la fidélité s'avère faible et que l'erreur de mesure est comparable à l'écart-type des estimations pour cette seconde dimension, alors l'instrument ne permettra pas de distinguer efficacement les candidats selon cette dimension, qui peut dès-lors être négligée. Par ailleurs, l'estimation de la discrimination des items sur la seconde dimension (indice a du modèle) permet d'identifier ceux qui sont le plus porteur de la spécificité présumée. On peut ainsi voir si cette spécificité concerne une majorité des items (confirmation de la présence d'une seconde dimension commune) ou si elle est l'effet de quelques items isolés.

Résultats

Nous avons appliqué nos modèles au moyen de la librairie `mirt` de R (Chalmers, 2012). Nous présentons ici les résultats obtenus lorsque l'estimation de la compétence des individus est réalisée au moyen d'une estimation du maximum de vraisemblance³⁹. L'ensemble des indices de fidélité évoqués ci-après correspondent à la fidélité de séparation des individus.

1^{re} modélisation

Dans le cas du TEF, la corrélation brute entre les deux traits est de 0,690 et la valeur corrigée pour atténuation s'élève à 0,881. Le modèle à deux dimensions s'ajuste mieux aux données que le modèle unidimensionnel.

Dans le cas du diplôme, la corrélation brute entre les deux traits est de 0,515 et la valeur corrigée pour évaluation s'élève à 0,736. Il semble donc que les sous-tests évaluent des choses partiellement différentes. Là encore, le modèle à deux dimensions s'ajuste mieux aux données que le modèle unidimensionnel.

2^{de} modélisation

Dans le cas du TEF, la fidélité du second trait latent, porteur de la spécificité, est nettement plus faible (0,552) que celle du trait principal (0,875). Comme le montre la figure 1, les cas où l'estimation de la compétence sur cette dimension est significativement différente de zéro sont rares. Par ailleurs, un seul item présente un indice de discrimination sur la seconde dimension supérieur à 0,3. Il ne semble donc pas que l'introduction d'items à l'accent québécois modéré n'entraîne l'apparition d'une seconde dimension notable.

³⁹ Lorsque la méthode utilisée est l'espérance a posteriori, on ne constate pas d'effet significatif.

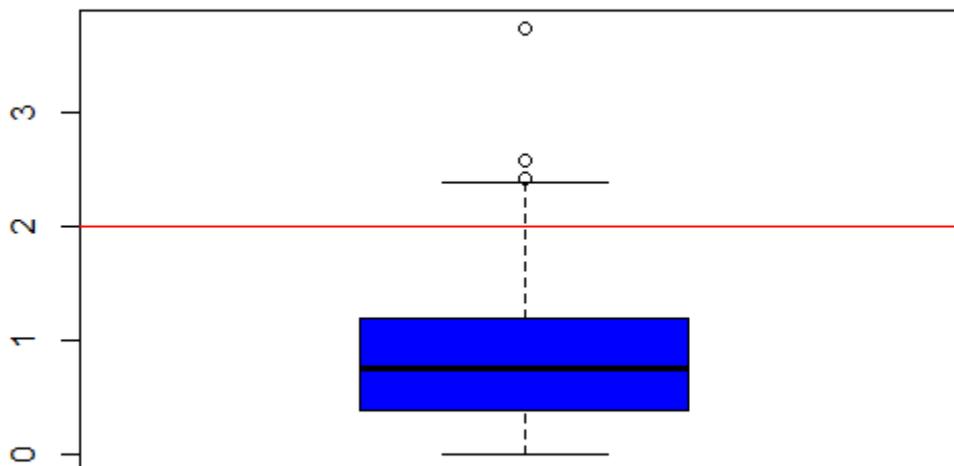


Figure 1 : distribution pour le TEF du ratio de l'estimation de la compétence sur l'erreur-type (2^{de} dimension). Les valeurs supérieures à 2 sont significativement différentes de 0.

Dans le cas du diplôme, la fidélité du second trait latent (0,691) est proche de celle du premier trait (0,709). Il semble donc bien que les items dont le document principal est oral soient porteurs d'une spécificité. Cette fois-ci, la part des candidats dont d'estimation de la compétence sur la seconde dimension est significativement différente de 0 est de plus d'un quart (Cf. figure 2). Au vu de leur indice de discrimination sur cette dimension, la plupart des items sont porteurs de la spécificité de cette dimension.

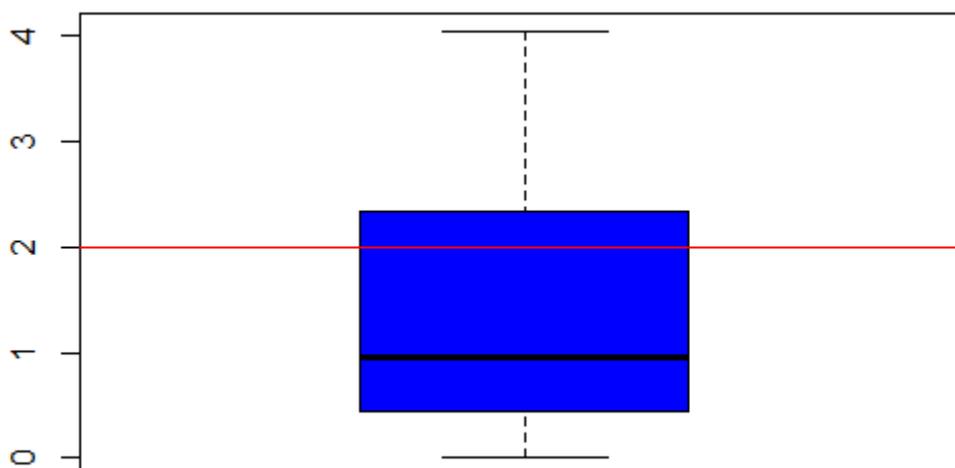


Figure 2 : distribution pour le diplôme du ratio de l'estimation de la compétence sur l'erreur-type (2^{de} dimension). Les valeurs supérieures à 2 sont significativement différentes de 0.

On peut toutefois s'interroger sur le sens à donner à cette seconde dimension étant donné que les activités portant sur un document principal se trouvent en fin de questionnaire. Les candidats étant libres de répartir le temps de passation du sous-test à leur guise selon les activités, il est tout aussi plausible que cette dimension soit également liée à une capacité à gérer le temps d'examen. Lorsqu'on regarde où se situent, sur le continuum du second trait latent, les candidats dont l'estimation est significativement différente de zéro, on constate qu'il s'agit essentiellement des candidats pour lesquels l'estimation est la plus faible (Cf.figure 3).

Or quand on considère les candidats dont l'estimation sur le second trait latent est la plus faible (inférieure à -1,5), la corrélation entre cette estimation et le temps consacré aux items dont le support principal est oral est relativement élevée (0,716).

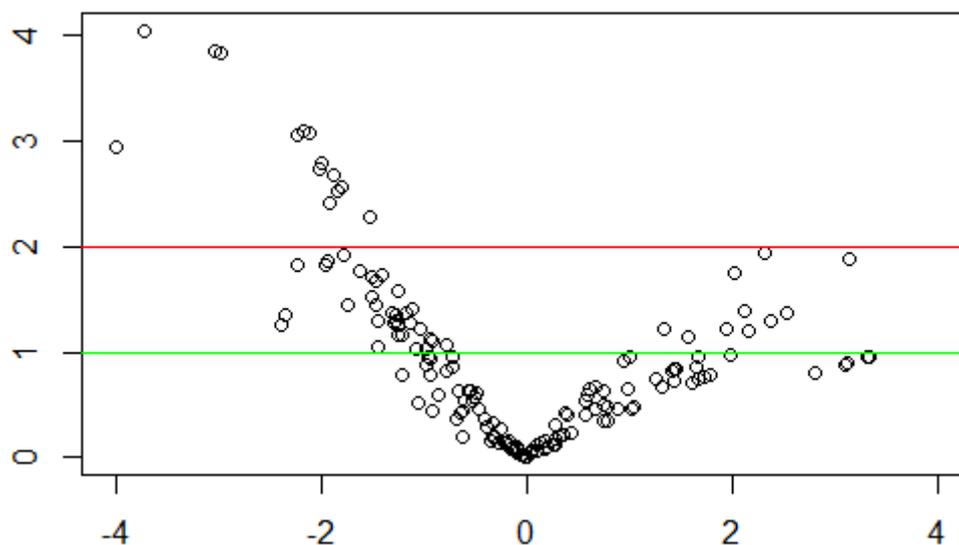


Figure 3 : valeur du ratio estimation / erreur-type (en ordonnée) en fonction de l'estimation pour le second trait latent (abscisse)

Conclusion

L'application de modèles de réponses aux items bidimensionnels dans une perspective confirmatoire, quand on soupçonne un sous-ensemble d'items d'être porteur d'une même spécificité, permet d'éclairer les résultats obtenus plus classiquement au moyen d'analyses en composantes principales.

Dans le cas du test d'évaluation de français, les résultats obtenus confirment que l'introduction d'items à l'accent québécois modéré n'a pas eu pour conséquence l'apparition d'une seconde dimension marquée qui serait liée à la capacité à traiter des textes ne présentant pas un accent « standard ». Le Français des affaires peut donc en confiance poursuivre sa stratégie d'utilisation d'accents (modérés) variés de la francophonie dans son test. A l'opposé, les résultats obtenus pour le diplôme (mais sur un échantillon limité et en privilégiant le maximum de vraisemblance pour les estimations) semblent confirmer la présence d'une seconde dimension non négligeable. Cela contredit les conclusions d'une analyse en composante principale des résidus menée sur les mêmes données (Casanova & al., 2018b). Cependant, étant donnée l'emplacement des items dans le questionnaire, on ne peut pas déterminer à l'heure actuelle si cette seconde dimension est liée à la nature écrite ou oral du support principal ou à la gestion du temps par les candidats.

Mots-clés

Théorie de réponse aux items, modèles multidimensionnels, français langue étrangère

Références bibliographiques

- Béland, S. (2016). Réflexion : est-il possible de mesurer une compétence en contexte d'évaluation à grande échelle? *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, Vol. 7(1)
- Bertrand, R. & Blais, J.-G. (2004). *Modèle de mesure : l'apport de la théorie de la réponse aux items*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boadé, G. (2013). Robustesse du modèle de Rasch unidimensionnel à la violation de l'hypothèse d'unidimensionnalité. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9942> (consulté le 25/03/2019)
- Casanova, D., Aw, A. & Demeuse, M. (2018a). Nos items à l'accent québécois difR-ils ? *Actes du 30e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe)*, Esch-sur-Alsette, Luxembourg.
- Casanova, D., Aw, A. & Demeuse, M. (2018b). Quand le numérique défie la mesure. Comment veiller à la qualité de certifications en langue professionnelle au format numérique ? *Actes du 30e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe)*, Esch-sur-Alsette, Luxembourg.
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of statistical Software*, vol. 48(6)
- Laveault, D. & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et sciences de l'éducation (3^e édition)*. Bruxelles : De Boeck.
- Lipscomb, M. S. (1992). *A comparison of domain sampling procedures for test construction*. Brooks Air Force Base, Tex : Armstrong Laboratory, Air Force Materiel Command
- Meyer, J.P. (2014). *Applied Measurement with jMetrik*. New York, NY: Routledge.
- Pini, G. (2006). *A propos de la théorie des réponses aux items (TRI – IRT). Le cas d'items dichotomiques*. Groupe Edumétrie : Qualité de la mesure en éducation
- Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional Item Response Theory (Statistics for Social and Behavioral Sciences)*. New York: Springer..
- Wu, M. & Adams, R. (2007). *Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach*. Educational Measurement Solutions, Melbourne.

Communication 178 : Mise à l'épreuve de méthodes de détection de patrons de réponses suspects

Aw Alhassane, aaw@cci-paris-idf.fr, CCI Paris Ile-de-France, France

Zhang Adrien⁴⁰, adrien.zhang@eleve.ensai.fr, Ecole nationale de la statistique et de l'analyse d'information, France

Casanova Dominique, dcasanova@cci-paris-idf.fr, CCI Paris Ile-de-France, France

Demeuse Marc, marc.demeuse@umons.ac.be, Université de Mons, Belgique

Lorsque la passation d'un test présente un enjeu fort, il peut être tentant pour certains candidats de recourir à des stratagèmes destinés à fausser l'évaluation de leur compétence. Lors des tests de placement à l'université, cela peut être fait dans le souci d'être orienté dans un cours de niveau inférieur afin de s'assurer l'obtention de crédits universitaires (Raïche et Blais, 2003). Pour des tests de langue utilisés dans le cadre de l'accès à un territoire, le but sera d'obtenir une surévaluation de la compétence testée.

Dans ce dernier cas, il faut distinguer les stratégies de préparation licites (cours de renforcement avant le test, entraînement au moyen d'annales ou de matériel pédagogique public) des tentatives de triche. Ces dernières peuvent notamment consister à copier sur un voisin lors de l'examen ou à se procurer de matériel de test confidentiel diffusé illégalement (délit d'initié). De tels comportements remettent en cause le principe d'équité entre les candidats et portent atteinte à l'intégrité des résultats. Il est donc important de prévenir et détecter ces fraudes, afin de garantir aux institutions utilisatrices du test la validité des résultats délivrés.

Les centres d'examen sont un maillon essentiel du dispositif de sécurité, mais il leur est difficile de déjouer certaines stratégies, comme le fait qu'un candidat ait mémorisé des réponses à des questions avant le test. Les développements technologiques offrent également de nouvelles possibilités aux fraudeurs, qui sont parfois difficiles à contrecarrer. Les éditeurs de tests doivent donc mettre en place un dispositif de monitoring des sessions et analyser les réponses des candidats pour détecter d'éventuelles situations problématiques, susceptibles d'avoir échappé à la vigilance des centres de passation.

Pour les épreuves constituées d'items à réponse automatique, où les candidats ont à choisir entre plusieurs options de réponse prédéfinies, il s'agit en général de calculer des indices statistiques pour détecter les patrons de réponses aberrants (Magis & al., 2015 ; Teindeiro et al., 2016). Ces indices quantifient la normalité d'une série de réponses d'un candidat. Ainsi, pour un candidat donné, un indice trop éloigné des indices habituels sera source de suspicion. De nombreux indices ont été proposés pour la détection de patterns aberrants, et diverses études comparatives de leur puissances ont été entreprises (Artnier, 2016 ; Béland, 2016 ; Huang, 2012).

Il convient toutefois de distinguer, parmi l'ensemble des patrons de réponses aberrants détectés, ceux qui sont le plus susceptibles de caractériser une tentative de fraude. En effet, un patron de réponse pourra être détecté comme aberrant du fait qu'un candidat faible réponde fréquemment au hasard, ou qu'un candidat de niveau de compétence élevé manque d'attention dans ses réponses à des questions élémentaires. Si la passation s'effectue au

⁴⁰ Cette communication fait suite à un stage de deuxième année réalisé par Adrien Zhang au sein de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France.

format papier-crayon, cela peut également être dû à un simple décalage d'une ligne dans les réponses reportées par le candidat sur la fiche de réponses.

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés plus spécifiquement à l'efficacité de tels indices pour la détection de tentatives de fraude visant à améliorer la performance des candidats, à partir de données simulant plusieurs cas de figure. L'objectif était d'identifier un sous-ensemble d'indices pertinents pour une application systématique sur les données de passation d'un test d'évaluation de français diffusé à l'international (le TEF). Nous avons tenu compte des conditions d'exploitation de ce test, pour lequel l'acquisition de données résultats pour une même version s'effectue dans la durée et qui s'appuie sur des paramètres d'items prédéterminés pour délivrer les résultats aux candidats.

Détection de patterns de réponses aberrants

Modélisation par simulations et identification des méthodes les plus efficaces

Nous nous sommes appuyés pour nos travaux sur la librairie Perfit de R (Teindeiro et al., 2016), qui permet le calcul d'une variété d'indices pour la détection de patterns aberrants. Ces indices quantifient la normalité d'une série de réponses d'un candidat. Le patron des réponses d'un candidat dont l'indice est trop éloigné de l'indice de référence sera considéré comme improbable. C'est notamment le cas si le candidat répond correctement à diverses questions difficiles alors qu'il échoue par ailleurs à des questions plus faciles. Pour déterminer les tests statistiques les plus efficaces, nous étudions leur risque d'erreur et leur puissance statistique dans des situations simulées représentatives des types de fraudes que nous souhaitons pouvoir mettre en évidence.

Analyse et résultats

Dans une première analyse, nous avons simulé une situation avec 100 fraudeurs parmi 2500 candidats qui ont pris part à un examen fictif comportant 60 questions, en les faisant tous tricher sur les mêmes questions (simulant ainsi une situation de divulgation illicite d'un ensemble d'items auprès de candidats). Nous avons fait varier le nombre de questions faisant l'objet de triche entre 1 et 45, en limitant les risques de triche aux 45 questions les plus difficiles parmi les 60. Les résultats montrent que pour une proportion de fraude de 40% (24 questions sur 60), certaines méthodes comme Cstar sont assez puissantes (Cf. figure 1) : elles détectent bien la fraude dans 90% des cas environ. Pour des situations très frauduleuses (plus de 60% des items), certaines statistiques perdent en puissance. C'est le cas des modèles Iz ou D.KB. La raison la plus probable est que ces méthodes détectent mal les candidats ayant un très bon score. En effet, si des candidats ont triché sur 75% des questions, alors ils ont au moins 75% de bonnes réponses : l'estimation de leur compétence sera de fait biaisée et donc la fraude, plus difficile à détecter⁴¹. Rappelons que les comportements aberrants se caractérisent principalement par de mauvaises réponses aux questions faciles et de bonnes réponses aux questions difficiles. La puissance des méthodes étudiées est donc d'autant plus élevée que le comportement des candidats vis-à-vis du test est aberrant.

La pente des courbes de puissance est la plus élevée entre les proportions 20 et 40% de questions fraudées (9 à 18 questions) pour quasiment toutes les méthodes. Cela indique que

⁴¹ Snijders (2001) a proposé une correction (Iz*, Izstar dans cet article) pour corriger la moyenne et la variance de la distribution de l'indice Iz afin de neutraliser ce biais entre compétence réelle et compétence estimée (voir notamment Magis et al., 2012 ; Béland et al., 2016).

les statistiques sont assez sensibles au nombre de questions dévoilées et à leur difficulté. Les puissances de ces statistiques sont toutefois variables selon la méthode. Dans cette configuration, la méthode C* ou Cstar (courbe noire) est celle qui, en moyenne, est la plus performante en termes de détection des cas aberrants. La statistique « lz » étant puissante jusqu'aux environs de 30% des questions dévoilées avant de chuter au-delà de cette proportion.

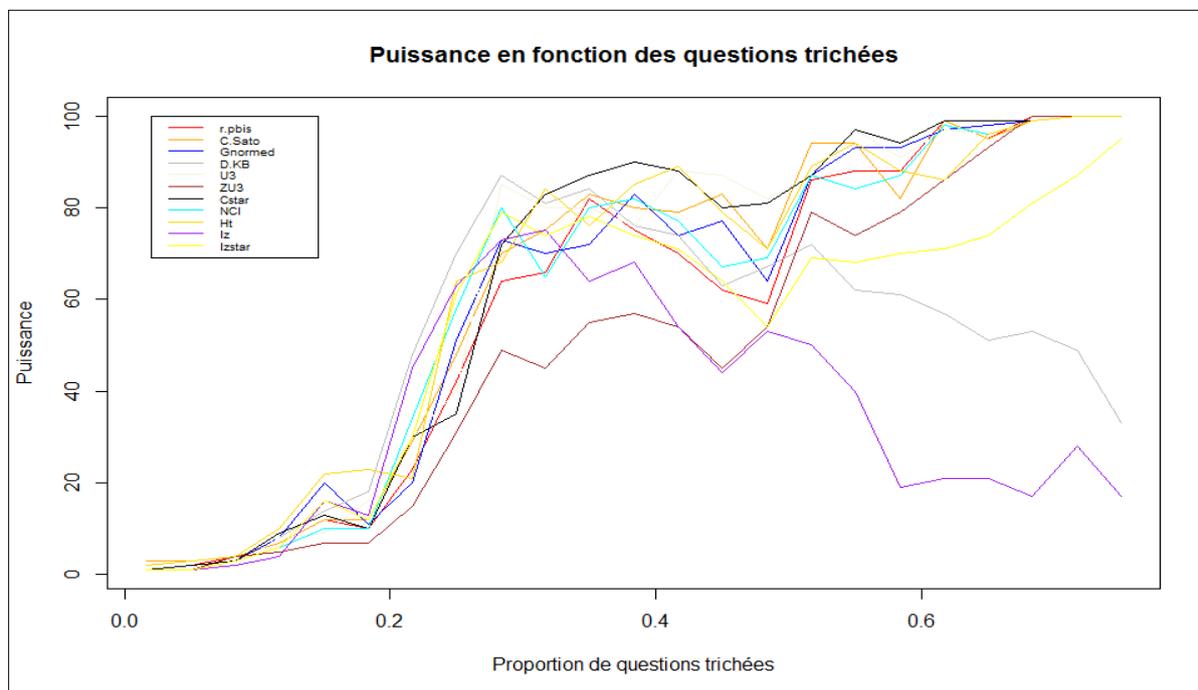


Figure 1 : Puissances (en %) de différents modèles en fonction de la proportion de questions trichées (seules les 75% des questions les plus difficiles sont susceptibles d'être fraudées)

Dans d'autres configurations, comme par exemple le cas où seules les 15 questions les plus difficiles sont sujettes à fraude, les indices de tests sont logiquement plus performants. Lorsque les candidats fraudent uniquement sur les questions les plus difficiles, ils sont plus facilement détectés. Ainsi, en fraudant sur 15% des questions (9 questions sur 60) qui font parties des 25% les plus difficiles, le taux de détection est d'environ 50% pour certains indices comme Ht ou lzstar, et atteint 90% lorsque la triche concerne les 25% (15 sur 60) des questions les plus difficiles.

Les performances des différentes méthodes dépendent de la nature de la fraude et de son étendue. Une connaissance a priori des items les plus susceptibles d'être sujets à la fraude permettrait d'optimiser le choix des méthodes à mettre en œuvre pour mieux s'adapter à la situation. Des questions sont-elles effectivement apprises par cœur et partagées ? Les réponses des questions les plus difficiles sont-elles vraiment les plus susceptibles d'être apprises avant le test ?

Modélisation de la détection de triches par copie sur un candidat

Méthode

La triche par copie sur un autre candidat est un cas particulier de fraude où des informations complémentaires peuvent être prises en considération pour évaluer les risques. Elle implique en effet la présence de deux acteurs : un candidat, dit copieur, recopie certaines réponses d'un autre candidat, dit fournisseur, qui peut délibérément être consentant ou non. L'enjeu est de déterminer si un couple de candidats ayant pris part au test a triché ou pas. La similitude de leurs réponses est quantifiée par un indice de test. Si cet indice est trop éloigné des indices standards, alors on considère que les réponses des deux candidats constituent un cas de triche. L'idée générale est que deux candidats qui répondent correctement à une même série de questions, et incorrectement à une autre, seront fortement suspectés de triche. L'indice utilisé est le suivant (Romero et al., 2015) :

$$T = \frac{M_{C_1 C_2} - \sum_{i=1}^N \pi_i}{\sqrt{\sum_{i=1}^N \pi_i (1 - \pi_i)}}$$

$M_{C_1 C_2}$ est le nombre de réponses identiques entre les candidats C_1 et C_2 ;

π_i est la probabilité que les deux candidats aient la même réponse (correcte ou erronée) à la question i ;

N est le nombre de questions du test.

Résultats

Une comparaison de cinq modèles testés sur des données simulées a été réalisée. Des réponses de candidats ont été générées et une triche a été simulée en forçant certaines réponses d'un candidat (copieur) à être identiques à celles du fournisseur. À chaque modèle correspond une probabilité de répondre correctement différente, à compétence et paramètres de questions fixés. La figure ci-dessous nous renseigne sur la puissance des modèles utilisés en fonction de la proportion du nombre de questions copiées. Les analyses présentées ici sont effectuées avec un risque théorique de 1%⁴², sur un examen fictif de 50 items. Lorsque la proportion de questions recopiées augmente, le taux de détection augmente logiquement. Pour une proportion de questions recopiées située entre 30 et 40%, les modèles ont une puissance de détection d'environ 50%. Si la moitié des questions est copiée, les candidats fraudeurs sont détectés environ 8 fois sur 10 quel que soit le modèle utilisé. Ce taux de détection approche les 100% lorsque 70% des questions sont recopiées. À partir de 25% de questions recopiées, la méthode « *Birnbaum* » avec indépendance apparaît comme la plus puissante.

⁴² Il y a ainsi 1% de chance d'accuser à tort deux candidats d'avoir triché ensemble.

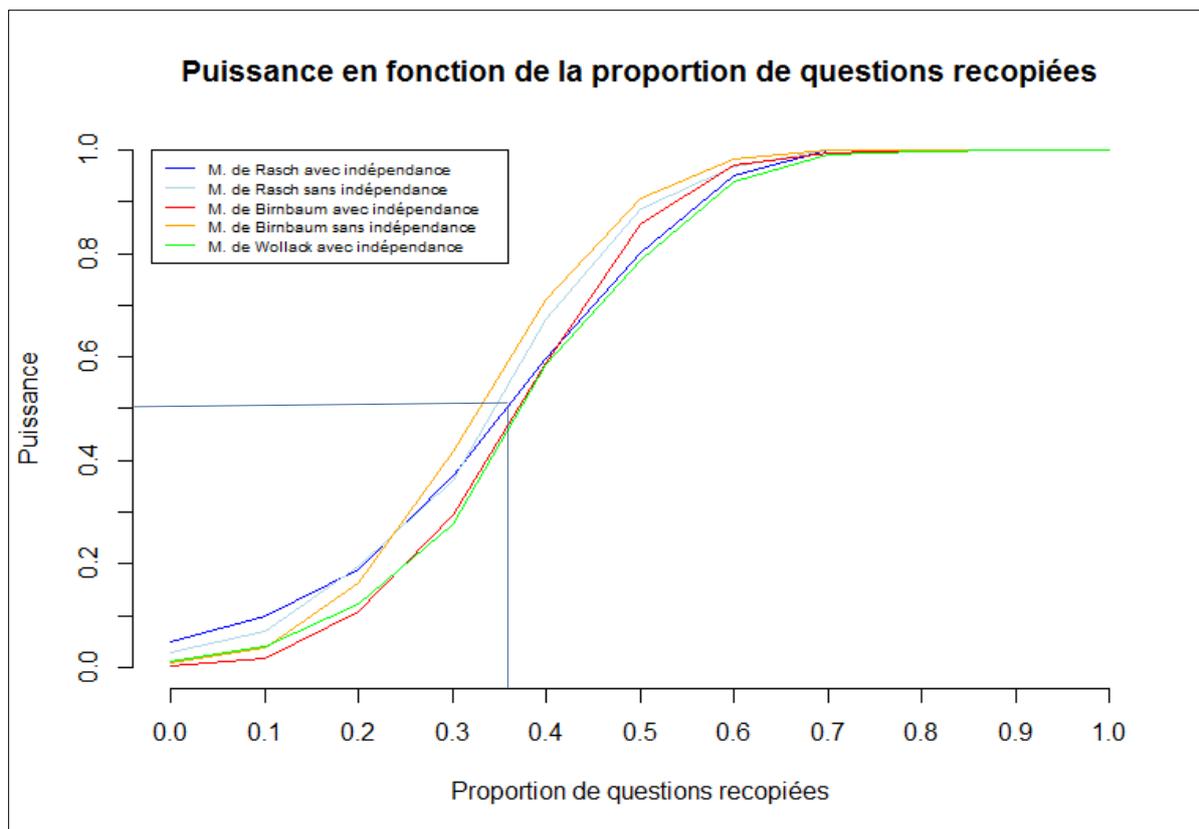


Figure 2 : Puissance des statistiques de test en fonction de la proportion de questions copiées

Conclusion

Les analyses statistiques menées sur les différents indices de détection de comportements suspects nous permettent d'identifier des moyens automatisables de prévenir et détecter la fraude dans les épreuves QCM du Test d'évaluation de français (TEF). Un certain nombre de paramètres, tels que la connaissance des items potentiellement dévoilés, entrent cependant en jeu et leur exploitation contribue à une meilleure efficacité des outils mis en œuvre. Différentes analyses sur des données réelles ont ainsi permis d'identifier les questionnaires présentant une plus grande fréquence de comportements aberrants. Leur distribution a été suspendue et les items les plus fréquemment concernés ont été retirés de la banque d'items. Ces analyses ont également permis de déterminer les zones qui concentraient le plus de cas de fraudes. Des actions peuvent ainsi être entreprises avec les centres agréés concernés pour renforcer la sécurité des tests.

Mots-clés

Intégrité des tests, patrons de réponses aberrants, français langue étrangère

Références bibliographiques

Artner, R. (2016) A simulation study of person-fit in the Rasch model. *Psychological Test and Assessment Modeling*, Volume 58 (3), 531-563

- Béland, S., Raïche, G., Magis, D., Riopel, M. (2016). Étude de nouveaux indices de détection de la réponse au hasard et de l'inattention selon différentes valeurs de l'habileté dans le contexte de la modélisation de Rasch. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(1), 95-118.
- Bertrand, R. & Blais, J.-G. (2004). Modèle de mesure : l'apport de la théorie de la réponse aux items. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Huang, T.-W. (2012). Aberrance Detection Powers of the BW and Person-Fit Indices. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 28-37.
- Magis, D., Béland, S., & Raïche, G. (2012). Snijders's correction of Infit and Outfit indexes with estimated ability level: An analysis with the Rasch model. *Journal of Applied Measurement*, 15, 82-93.
- Magis, D., Raïche, G., & Béland, S. (2011). A didactic presentation of Snijders' Iz^* index of person fit with emphasis on response model selection and ability estimation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37, 57-81.
- Raïche, G. (2002). Le dépistage du sous-classement aux tests de classement en anglais, langue seconde, au collégial. Gatineau, Québec : Collège de l'Outaouais.
- Raïche, G. & Blais, J.-G. (2003). Efficacité du dépistage des étudiantes et des étudiants qui cherchent à obtenir un résultat faible au test de classement en anglais, langue seconde, au collégial. Dans J.-G. Blais et G. Raïche (dir.), *Regards sur la modélisation de la mesure en éducation et en sciences sociales* (pp. 73-90). Saint-Nicolas, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Romero Mauricio R., Alvaro R. & Diego J. (2015). On the optimality of answer-copying indices: theory and practice. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 40(5), pp. 435-453.
- Tendeiro, J. N., Meijer, R. R., & Niessen, A. S. M. N. (2016). PerFit: An R package for person-fit analysis in IRT. *Journal of Statistical Software*, 74(5). DOI: 10.18637/jss.v074.i05

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

Communication 192 : Évaluation & évaluateurs : enjeux de congruence entre acteurs et systèmes dans le contexte libanais de la formation universitaire

Mawad Rima, rima.moawad@usj.edu.lb, Université Saint Joseph de Beyrouth, Liban

L'enseignement supérieur présente des défis majeurs pour le XXI^{ème} siècle. Les progrès scientifiques et technologiques bouleversent les modes de vie, de communication et de travail. Le monde du travail serait, par conséquent et potentiellement, en recherche de profils capables de remplir des tâches variées, des ingénieristes, des techniciens, indépendamment de leur domaine de spécialisation. Ces nouveaux modes questionnent les établissements d'enseignement supérieur sur la façon de s'adapter pour répondre aux attentes de la société. La formation universitaire d'aujourd'hui, et à l'échelle mondiale, est appelée à répondre aux besoins de « demain » de la société et du marché de travail. (Weber, 2015, pp. 26-34). Le contexte libanais n'en est pas exclu.

Contexte de l'enseignement supérieur au Liban

Bien avant son indépendance en 1943, le Liban était le pionnier en enseignement supérieur au Proche Orient et le monde arabe. En 1866, l'Université américaine de Beyrouth (AUB) a été fondée sous le nom de « Collège évangélique syrien » (avec l'anglais comme langue d'études), suivi par l'Université Saint Joseph en 1875 (avec le français comme langue d'études). Actuellement, les établissements d'enseignement supérieur sont au nombre de cinquante-deux. Depuis 2004, un chantier pour le développement de ce secteur a été lancé par la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur en collaboration avec des partenaires internationaux dont l'Agence universitaire de la francophonie (AUF). La loi de 2014 de l'enseignement supérieur exige la mise en place de systèmes et de procédures d'assurance qualité au sein des établissements, pouvant les mener vers l'accréditation. Les systèmes des crédits américains ou européens ont été adoptés. Des défis sont relevés par les parties prenantes pour s'aligner aux normes internationales. Les curricula et programmes de formation sont appelés à être révisés dans cette perspective. Les enseignants sont appelés à se déplacer d'un paradigme « enseignement » vers un paradigme « apprentissage » plaçant l'étudiant au centre du processus. Les étudiants sont invités à participer plus activement dans leur formation. Ces changements affectent la culture et les pratiques évaluatives. Qu'il s'agisse d'apprentissage, d'enseignement ou de pilotage de programmes, le tout est corollaire d'une vision du monde et des rôle(s).

La recherche : évaluation de la qualité de la formation universitaire. Modèle émergent du contexte libanais

Dans ce contexte, La recherche menée a initié le processus de construction d'un modèle de l'évaluation pour la qualité de la formation universitaire qui trouve toute sa pertinence pour différentes raisons. 1) Nous avons cherché à identifier et à placer les acteurs de l'évaluation dans une vision éducative de la formation universitaire. De cette vision ont émergé des repères permettant des choix éclairés et étayés. 2) C'est une construction émergente du contexte car construite et validée par différents groupes du monde de l'enseignement supérieur. 3) Ce processus a permis de développer un cadre de référence 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.

Le Modèle émergent s'inscrit dans le modèle théorique de l'évaluation Gestion (Vial, 2012). 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.

Le Modèle 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 (pluriel) et de fournir des éléments de réponse aux questionnements éthique et politique soulevés lors d'un processus d'évaluation.

Congruence recherchée dans des systèmes complexes

En nous appuyant sur un cadre d'analyse basé sur les paradigmes et modèles en évaluation, nous mettons en avant les enjeux d'une congruence entre exigences des systèmes et vision et valeurs des acteurs. L'analyse est effectuée à partir de certaines tensions qui les animent. Le contexte universitaire met en jeu une hiérarchisation des acteurs allant de la base de la pyramide où se situeraient les étudiants jusqu'au sommet représenté par le management académique en passant par les enseignants et les personnels administratifs. Tous sont « objets et sujets d'évaluation » Ceci nous amène à questionner le statut d'Acteur aux différents niveaux.

La variété des acteurs, de leurs statuts et des situations d'évaluation mentionnés s'appuie dans sa conception globale sur le paradigme de « réalisme émergent » (Allal, 2012), axé sur

la résolution de problèmes par des approches variées, adaptées à la réalité de chaque contexte étudié.

En circulant à travers les trajectoires, nous retrouvons une orientation de l'évaluation qui oscille entre modèle formatif où l'enseignant est l'évaluateur et modèle formateur centré sur l'étudiant évaluateur. Ceci n'est que le reflet de nos contextes et de nos pratiques qui sont dans un choix de régulation mais qui ne peuvent pas encore se défaire complètement ni de la mesure ni d'une posture de contrôle.

En conclusion de cette communication, nous sommes à même de dégager certains constats. Guider les pas vers une sortie d'un système d'évaluation apparenté (très souvent à son insu) au paradigme de *l'intuition pragmatique* (De Ketele J.-M. , 1993), (2012), (2017) où l'évaluation est un acte intuitif étroitement lié à la personne de l'évaluateur. Ce système risque d'être « bâtard » car sans bien-fondé théorique, idée illustrée par l'exemple suivant :

- Prétendre être dans une formation professionnalisante basée sur un référentiel de compétences (modèles formatif ou formateur (Vial, 2012)) mais...
- Privilégier essentiellement une structure de programme fragmenté avec une série de matières superposées (inscrit dans le modèle fonctionnel par objectif (Vial, 2012))
- Remplacer le terme « objectif » par « résultat d'apprentissage », sans changement effectif de logique
- Maintenir un système d'évaluation avec des examens écrits, des notations et des écarts types (modèle docimologique de mesure (Vial, 2012)).

Développer une vision de l'évaluation étayée théoriquement afin que les choix, s'ils doivent coexister dans un même système, deviennent « hybrides », à la base de choix conscients et bien fondés, compatibles, portant des valeurs non contradictoires, comme c'est le cas dans l'exemple susmentionné.

Prendre conscience de la nécessité d'aller vers plus de congruence entre les discours et les pratiques. Dire qu'une formation est centrée sur l'apprenant, c'est placer les tensions Enseignant – Enseignement et Étudiant – Apprentissages dans un paradigme subjectiviste (Allal, 2012) où l'autogestion, l'autorégulation par l'autoévaluation sont dominants pour tous les acteurs. C'est être dans une évaluation pour l'apprentissage (AFL) et non plus de l'apprentissage (AOL) (De Ketele J.-M. , 2017).

Passer d'une régulation verticale, descendante ou d'évaluateur externe qui tranche par la mesure et la comparaison quantitative à une régulation horizontale, concertée, interactive, mettant en jeu des dynamiques variées dans une synergie d'acteurs agissant dans des structures, et à partir de dispositifs complexes et variés.

Ce ne sont que quelques constats mettant en jeu une congruence garante de synergies pour une qualité recherchée de la formation universitaire.

Mots-clés

Modèle d'évaluation – Formation universitaire –Systèmes complexes –Acteurs de l'évaluation –
Congruence

Références bibliographiques

Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. In L. Mottier Lopez, & G. Figari, *Modélisations de l'évaluation en éducation*. (pp. 181-194). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- 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.
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education. Vol 3 2d edition*, 37-43.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie, volume 103*, 59-80.
- De Ketele, J.-M. (2012). A la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs? In L. Mottier Lopez, & G. Figari, *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 195-210). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M. (2017). A quoi bon évaluer ! Explorer les possibles. *L'évaluation: levier pour l'enseignement et la formation*. Dijon: ADMEE et AgroSup-Dijon.
- 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, *Evaluation 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. *Education permanente. N 208 - 3*, 5-8.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes. Dispositifs. Outils*. Bruxelles: De Boeck.
- Weber, L. (2015). *L'université au XXIe siècle*. Paris: Economica.

Communication 206 : Rôle de l'écologie professionnelle dans l'ajustement du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles québécoises

Morrisette Joëlle, joelle.morrisette@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Segueda Saïdou, saidou.segueda@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Diédhiou Serigne Ben Moustapha, serigne.diedhiou@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Contexte et problématique : Le Québec accueille un grand nombre d'immigrants, et plusieurs d'entre eux s'intègrent comme enseignants dans les écoles, principalement à Montréal où ils se concentrent; l'enseignement serait d'ailleurs la deuxième profession vers laquelle s'oriente les immigrants diplômés qui arrivent au Canada (Zietsma, 2010). Leur nombre croît dans les écoles, comme en attestent les chiffres du Ministère de l'éducation (DFTPS, 2017): 410 autorisations permanentes d'enseigner ont été octroyées en 2016-2017 contre 242 en 2007-2008. Après avoir fait reconnaître leurs compétences en vue de l'obtention du permis d'enseigner temporaire, les enseignants formés à l'étranger (EFE) suivent une formation d'appoint obligatoire de 15 crédits, nécessaire pour l'obtention du brevet d'enseignement. Selon les statistiques internes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui leur offre un programme sur mesure pour ces crédits, les EFE sont majoritairement originaires du Maghreb (40 %) et de l'Europe de l'Est (29 %), le reste provenant d'autres régions comme l'Afrique subsaharienne, la France, l'Amérique latine, etc.

S'intéresser à la question de leur intégration socioprofessionnelle revêt une grande importance, notamment en raison d'une importante pénurie d'enseignants à laquelle est confronté le Québec actuellement, aggravée par le départ à la retraite des enseignants *baby boomers* et par l'ouverture de nombreuses classes servant à accueillir des réfugiés ces dernières années (syriens notamment). On estime que 13 000 postes sont à pourvoir dans le réseau scolaire pour les trois prochaines années. Également, la province est de plus en plus diversifiée sur le plan ethnoculturel, ce qui pose la question de l'adaptation à cette diversité, sachant que dans certains secteurs de Montréal, 90 % des élèves sont eux-mêmes issus de l'immigration. Pour certains auteurs, la présence des EFE pourrait avoir des impacts positifs en termes d'appartenance, d'estime de soi, de modèles à suivre, etc. (Goodson, Thiessen & Bascia, 1997 ; Wang, 2003). En plus de ces enjeux sociaux, relevons que jusqu'à aujourd'hui, les études qui se sont penchées sur l'intégration professionnelle des EFE ont été réalisées dans la même perspective. De fait, trois grandes tendances se dégagent des recensions des écrits (Morrisette, Diédhiou, & Charara, 2014 ; Niyubahwe, Mukamurera, & Jutras, 2013) : plusieurs études ont porté sur leurs difficultés d'accès à l'emploi et de reconnaissance de leurs diplômes; d'autres, aussi en nombre important, sur leurs stratégies de familiarisation, à travers notamment le bénévolat, les suppléances ou contrats dans les écoles, etc.; enfin, la troisième tendance, majoritaire, se rapporte aux études qui ont documenté leurs difficultés d'intégration en milieu de travail : isolement, précarité, préjugés, racisme, etc. De façon générale, la recherche s'est centrée sur les écarts entre les pratiques souhaitées dans leur pays d'accueil et celles qu'ils ont importées de leurs pays d'origine, en particulier à ce qui a trait à leurs pratiques évaluatives. De fait, dans leurs pays d'origine, plusieurs ont été formés selon des conceptions et manières de faire souvent inspirées du modèle français valorisant la fonction de sanction et de sélection de l'évaluation des apprentissages. Dans cette perspective, ils évaluent les apprentissages des élèves surtout dans l'optique d'opérer un tri social (Diédhiou,

2018). Lorsqu'ils s'intègrent dans les écoles québécoises, ces manières de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages posent problème en regard des normes et valorisations prescrites et traduites dans les pratiques quotidiennes (Morrissette & Demazière, 2018). Nous nous sommes intéressés à cette question en visant plus spécifiquement à examiner comment leur savoir-évaluer est reconstruit dans le nouveau contexte de travail.

Cadre théorique : Pour documenter ces changements, nous puisons des éclairages théoriques à la sociologie interactionniste des groupes professionnels et à une certaine conception constructiviste de l'apprentissage. La sociologie interactionniste des groupes professionnels (Demazière & Gadéa, 2009), qui s'est notamment intéressée à la socialisation de nouveaux membres d'une profession, met en exergue que se former ne consiste pas qu'à assimiler des connaissances et à acquérir des savoir-faire, mais aussi – et surtout – à éprouver la mise en œuvre du métier à l'aune de situations concrètes, à l'intérieur de cadres organisationnels, au sein de collectifs de travail. Autrement dit, les nouveaux membres ou ceux qui font l'expérience d'une mobilité/transition d'emploi (re)apprennent le métier par socialisation aux « conventions partagées » (Becker, 2006), au cœur des situations interactives qui impliquent leurs partenaires de travail. Cette socialisation se donne particulièrement bien à voir lors de moments de changement que sont les transitions d'un contexte de travail à un autre, comme pour les EFE qui s'intègrent dans les écoles québécoises. Transitions propices à ce que leurs nouveaux partenaires de travail considèrent comme des « faux pas », des actions jugées non recevables selon les normes ambiantes, qui se révèlent donc « non viables » pour les EFE, dirait-on d'un point de vue constructiviste (Pépin, 1994; Glasersfeld, 1995). En d'autres termes, un acteur qui intègre un milieu professionnel ne fait pas ce qu'il veut; ses pratiques sont négociées de manières plus ou moins explicites avec toutes les personnes concernées (ex : élèves, parents, directions, pairs) dans la production du travail, sur la base de significations mutuellement intelligibles. Ainsi, comment les EFE (re)construisent leur savoir-évaluer au travers de la socialisation qui s'exerce au cœur de leur intégration socioprofessionnelle, dans le cadre des activités quotidiennes qu'ils partagent avec les autres membres de leur écologie professionnelle ?

Méthodologie : En vue de répondre à cette question, nous avons conduit une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, 2015-2017) impliquant quatre EFE du secondaire d'écoles montréalaises, invités à participer à un entretien biographique (Demazière, 2011) et à une série de cinq entretiens collectifs; à partir du 3^e, des partenaires de travail se sont joints : deux conseillers pédagogiques, une direction d'établissement, une tutrice de stage et un parent d'élève. Les entretiens biographiques ont permis de comprendre l'histoire de la migration des EFE, mais surtout de connaître comment ils pratiquaient l'évaluation des apprentissages dans leur pays d'origine et les ententes sociales qui leur étaient sous-jacents. Quant aux entretiens collectifs, ils leur ont permis d'explicitier ce qui s'est passé lors de leurs premières expériences dans les écoles québécoises, lorsqu'ils ont reproduit ces manières de faire, notamment les réactions qu'elles ont suscité en classe et à l'extérieur de celle-ci; les autres participants aidant à expliciter en quoi certaines d'entre elles constituaient des « faux-pas » au regard des normes et valorisations dans les écoles québécoises.

Nous avons privilégié un grain fin d'analyse, en étant attentifs aux interactions entre ces enseignants et leurs partenaires de travail, y compris les élèves. Dans cette optique, les verbatim des entretiens ont été exploités selon une approche d'induction analytique (Glaser & Strauss, 2017), l'objectif étant de comprendre le processus interactif de (re)construction de

leur savoir-évaluer dans ce nouveau contexte. Dans l'exploitation des matériaux, nous avons examiné les événements vécus comme des surprises par les enseignants, identifiés comme des difficultés rencontrées, et pouvant être considérés par leurs partenaires comme des « erreurs dans le travail » (Hughes, 1951). Nous avons pris ces événements comme des révélateurs de processus plus diffus d'une socialisation professionnelle en actes, en contexte, permettant d'appréhender la reconstruction [interactive] de leur savoir-évaluer.

Résultats : Les résultats de la recherche indiquent que plusieurs manières d'évaluer les apprentissages de leurs élèves sont mis en échec lors de leurs premières expériences dans les écoles québécoises. 1) Souvent, même en début d'année, ils corrigent en fonction des attentes de fin de cycle, voire d'une copie « parfaite », tenant compte d'un ensemble restreint de critères d'évaluation (ex : orthographe et grammaire uniquement); 2) ils corrigent également en cherchant à enlever des points aux élèves plutôt qu'en cherchant à valoriser des aspects plus réussis; 3) ils rendent les copies en les classant par ordre de performance, ce qui permet à tous les élèves de savoir qui a bien réussi et qui a échoué. L'ensemble de ces manières de faire, supportées par les conventions scolaires mais plus largement sociales dans leur pays d'origine, suscite de fortes réactions dans les écoles où les EFE s'intègrent : les élèves protestent au point de se désorganiser, les parents se manifestent et interpellent même la direction d'établissement et celle-ci y va de rappels à l'ordre, les renvoyant à la Progression des apprentissages, aux grilles présentant tous les critères d'évaluation, etc.

Nos analyses pointent aussi que les EFE réagissent rapidement devant ce tôle de protestations, notamment en comparant leurs notes et leurs manières d'annoter avec des pairs enseignants qui les aident à doser leurs exigences. Ils se font aussi aider des conseillers pédagogiques qui vont modéliser comment employer des grilles d'évaluation. Plus subtilement, ils observent aussi certains professionnels qui interviennent dans leur classe tels que l'orthopédagogue et l'éducateur spécialisé. Moins menaçant encore, ils se tournent parfois vers des acteurs étonnants pour valider les manières d'évaluer et les conditions à mettre en place lors de contrôles formels, par exemple la secrétaire d'école qui les informe que dans une approche par compétences, les élèves ont raison de réclamer une feuille de notes pour faire un examen.

Nos analyses conduisent à envisager d'une part qu'en matière d'évaluation des apprentissages, ils doivent s'aligner, cette question sensible ne leur laissant pas de marge de manœuvre, de possibilité de faire autrement même en partie. D'autre part, nos analyses permettent d'établir que les types de réactions de leur entourage professionnel produisent des effets distincts : s'ils s'alignent tous, les confrontations, protestations et rappels à l'ordre semblent susciter un faible degré d'adhésion aux normes et valorisations intégrées aux routines quotidiennes dans les écoles québécoises; a contrario, les modélisations, explications et conseils semblent les engager vers une adhésion forte à ces normes et valorisations, au point où ils en viennent à critiquer l'idéologie méritocratique qui sous-tend les manières d'évaluer telles que souhaitées dans leur pays d'origine.

Conclusion : Cette recherche amène à considérer quelques pistes, notamment en termes de recherche. Nous pensons notamment qu'il conviendrait de réexaminer les « faux-pas » commis par les EFE en matière d'évaluation des apprentissages sous l'angle du rapport d'un groupe majoritaire vis-à-vis un groupe, afin de mieux comprendre les normes et valorisations qui, en matière d'évaluation, semblent constituer des dictats, se posent comme obstacles à l'intégration socioprofessionnelle. Par ailleurs, notre recherche peut aussi être réinvestie dans la formation universitaire qui leur est donnée (15 crédits). Les professeurs et chargés

d'enseignement doivent être mieux informés des conventions en matière d'évaluation dans leur pays d'origine, et donc connaître ce qu'ils ont appris par socialisation, pour les aider à donner sens aux normes et valorisations de leur nouveau contexte de travail. Enfin, nos résultats pointent également des besoins d'accompagnement en milieu de pratique qui pourraient prendre diverses formes; des observations dans la classe des pairs et une modélisation des pratiques semblent constituer des pistes à privilégier.

Mots-clés

enseignants formés à l'étranger, savoir-évaluer, normes et valorisations.

Références bibliographiques

- Becker, H.S. (1982/2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2e édition). Paris: Flammarion.
- DFTPS (2017). *Nombre de brevets d'enseignement délivrés selon la provenance du candidat par années scolaires*. Données extraites le 30 octobre du Système informatique qualification des enseignants. Gouvernement du Québec : Québec.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Demaziere.pdf
- Diédhiou, S.B.M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec : une recherche collaborative*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2010, 2017). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. (trad.), Armand Colin, séries : « Individu et Société ».
- Goodson, I., Thiessen, D. & Bascia, N. (1997). Making a Difference about Difference: The Lives and Careers of Racial Minority Immigrant Teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 462–465.
- Morrisette, J. & Demazière, J. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette_Alterstice8%281%29
- Morrisette, J., Diédhiou, S.B.M., & Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. [En ligne] www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85. [En ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n1-rse1850/031701ar/>
- Wang, T. (2003). *Cultural Dissonance and Adaptation: A Study of Chinese Immigrant Teachers Coping with Cultural Differences in Toronto Schools*. Ontario: Université de Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Zietsma, D. (2010). *Les immigrants sur le marché du travail canadien : mise à jour de 2009*. Statistique Canada, présentation au 12e congrès Métropolis, 19 mars, Montréal.

Symposium 220 : Évaluation sommative versus évaluation formative dans les pratiques d'éducation et de formation des jeunes et des adultes

Lafont Pascal, pascal.lafont@u-pec.fr, Université Paris Est Créteil – Val de Marne, France
Cavaco Carmen, carmen@ie.ulisboa, Institut d'Education, Portugal

La société contemporaine est marquée par une augmentation de valorisation sociale de l'évaluation dans l'agir humain qui correspond à des buts de normalisation et de régulation. Cette tendance se manifeste également dans les pratiques d'éducation et de formation des jeunes et des adultes. Une surreprésentation de l'évaluation dans l'agir humain (Jorro, 2015) constitue un objet de débats critiques au niveau des pratiques éducatives et formatives qui sont traditionnellement associées à leur dimension certificative, d'autant plus quand sa finalité se limite aux contrôles des apprentissages et au classement des apprenants. Si l'hégémonie de l'évaluation sommative a contribué à l'invisibilité du potentiel de l'évaluation formative, il convient néanmoins de considérer que les pratiques d'évaluation formative s'inscrivent dans une large tradition des pratiques d'éducation et de formation. Et ce grâce à l'émergence de la formation professionnelle et de la reconnaissance des acquis de l'expérience par leur évaluation (Figari & Remaud, 2014), à la valorisation des parcours différenciés d'apprentissage. Ce symposium a pour objectif d'interroger la complémentarité et ou l'opposition entre les modalités, les processus, les postures, les dispositifs et les modèles d'évaluation et leur mise en œuvre dans les pratiques d'éducation et de formation professionnelle des jeunes et des adultes. L'analyse de diverses formes d'évaluation présentes dans le processus de RVAE, au Portugal met en exergue des résultats de recherche démontrant encore que l'hégémonie de l'évaluation sommative entraîne une difficulté, pour l'évaluation formative, d'assurer un rôle central en faveur de la reconnaissance des acquis des adultes (Cavaco) - les activités proposées aux jeunes bénévoles par des associations, montrent que si l'on peut apprendre par l'action, on peut également apprendre par l'analyse *a posteriori* de son action, toutefois le curriculum bénévole peine parfois à être reconnu, non seulement par les institutions, mais également par les principaux intéressés, peu conscients de la richesse de leurs acquis en termes de ressources, savoirs, compétences et connaissances développés (Cortessis & Weber Guisan). Quels sont les défis relatifs au développement de l'évaluation formative ? Quels outils portent l'évaluation formative ? L'analyse d'un projet de transformation des pratiques pédagogiques visant à réduire l'échec et l'abandon des étudiants primo-entrants dans l'enseignement supérieur français, répond à cette question au regard des synergies qu'offre évaluation formative et l'évaluation par compétences, base d'une démarche pédagogique pour valorisation des acquis des expériences d'apprentissage (Lafont & Pariat). L'évaluation associée aux fonctions de normalisation et régulation constitue-t-elle des freins à l'usage de l'évaluation formative (Thélot, 2008) ? Quels sont les risques, les tensions et les paradoxes provoqués dans les pratiques éducatives et formatives quand il y a une hybridation des formes d'évaluation ? Quels sont les effets de l'évaluation formative sur l'apprentissage ? Les métaphores employées pour exprimer évaluation sommative et formative peuvent être utilisées pour établir une dichotomie, renvoyant à deux extrêmes d'un continuum. Aussi, l'une des conséquences postule la limitation du potentiel de l'évaluation au cours du processus d'apprentissage (Cathal de Peor). Il s'agit- d'aborder également des questions diverses en lien avec la place accordée à l'évaluation des compétences réflexives et professionnelles (Dierendonck, Loarer & Rey,

2014) ou encore en relation avec les aspects éthiques de l'évaluation conduisant à reconsidérer l'illusion de la mesure objective (Rey, 2008). Aussi, l'analyse d'une démarche RVAE par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) en proposant à des enseignants ou des formateurs de la formation professionnelle d'obtenir leur diplôme d'enseignement, s'attache à cet objectif. Le travail de mise en mots de l'expérience porte à la fois une dimension d'auto-évaluation et de co-évaluation en lien avec les dimensions collectives du travail, de l'accompagnement individuel et collectif (Rywalski).

Mots-clés

Evaluation, formation, jeunes, adultes, VAE

Références bibliographiques

- Dierendonck, Ch., Loarer, E. & Rey, B. (2014), L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014), Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Jorro, A. (2015). « De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation ». Revue française de pédagogie, 190, 41-50.
- Rey, B. (2008), Quelques aspects éthiques de l'évaluation, In Baillat, G., De Ketele, J.M., Paquay, L. & Thélot, Cl. (Dir.), Evaluer pour former (pp.57-67). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Thélot, Cl. (2008), L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? A quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? In Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. & Thélot, Cl. (Dir.), Evaluer pour former (pp.17-27). Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Communication 220.1 : Le cadre associatif pour les jeunes : un lieu où mesurer sa valeur

Cortessis Sandrine, sandrine.cortessis@ffp.swiss.ch, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse

Weber Guisan Saskia, saskia.weberguisan@ffp.swiss.ch, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse

Dans le cadre d'une recherche réalisée à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) avec le soutien de la Société suisse d'utilité publique (SSUP) auprès d'une quarantaine de bénévoles âgés de 16 à 25 ans, nous nous sommes notamment intéressés à la manière dont les associations de jeunesse permettent à leurs membres de tester leur valeur en dehors de la sphère familiale, scolaire ou professionnelle (Cortessis, Weber Guisan & Tsandev, sous presse). Les activités proposées aux jeunes bénévoles ont l'avantage d'être préservées des enjeux de performance auxquels les jeunes sont confrontés durant leur parcours scolaire ou professionnel. En effet, si le cadre associatif n'hésite pas à mettre à l'épreuve les jeunes très tôt en leur confiant des responsabilités, il leur offre également l'opportunité d'évoluer dans un espace protégé. Comme en témoignent les jeunes que nous avons interviewés, l'expérience bénévole leur donne une idée de la manière dont ils peuvent être perçus dans un groupe ou dans un univers professionnel, mais avec l'avantage d'évoluer avec un filet de sécurité. Dans les associations, l'éducation passe ainsi par toute une série d'épreuves favorisant aussi bien l'exploration de nouvelles activités que l'exploration de ses propres potentialités. Une des formes de ces épreuves est celle des rituels de passage dont les plus connus sont ceux pratiqués chez les Scouts. Comme l'ont montré les travaux en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), si l'on peut apprendre par l'action, on peut également apprendre par l'analyse *a posteriori* de son action. Dans cette optique, les associations à mission d'encadrement de jeunes mettent en place des séances de débriefing après les activités. Chez les sapeurs-pompiers par exemple, ce retour systématique et collectif sur l'activité est appelé le « licenciement ». Alors que les jeunes sont en ligne, on leur demande ce qu'ils ont apprécié, ce qui ne leur a pas convenu, ce qu'ils changeraient et ce qu'ils ont retenu de leur journée. Lorsqu'ils analysent rétrospectivement leurs actions pour en comprendre les causes et les effets, les jeunes bénévoles ont l'avantage de ne plus être soumis aux contraintes de l'action.

Si les jeunes apprécient de pouvoir évoluer de manière libre dans un monde à l'abri des pressions et des exigences, cela n'empêche pas que les défis constants trouvés dans l'activité bénévole sont sources de très importantes satisfactions. Barrère (2011, p. 87) établit une distinction entre la mauvaise pression et la bonne intensité, la première générant du retrait et la seconde de l'implication. Il nous semble que c'est précisément cette opportunité de pouvoir jouer entre *implication* et *retrait* qui fait de l'expérience bénévole un lieu à la fois stimulant et protégé, tout en étant un espace de liberté bienvenu à cet âge où les possibles doivent rester ouverts et stimulants.

Les résultats de notre étude montrent que l'engagement volontaire permet aux jeunes de se faire un bagage expérientiel, de se construire un réseau, de se former, d'acquérir de nouvelles compétences et de faire leurs armes dans différents domaines. Il nous semble que les associations sont des lieux d'acquisition de compétences mais que cette fonction éducative et formatrice est sous-estimée dans notre société. Il y a une tendance à déconsidérer

l'apprentissage informel qui ne débouche pas sur des diplômes ; on fait en effet d'abord confiance aux diplômes, l'expérience est un plus. Or, pour que le monde associatif soit reconnu comme un lieu d'éducation et de développement de savoirs au même titre que l'école ou l'entreprise, il faut que les bénévoles eux-mêmes prennent conscience de leurs atouts et fassent le choix de les valoriser activement. Il s'agit dès lors de faire reconnaître *les apprentissages non formels et informels* développés dans le secteur associatif.

En Suisse, les organismes nationaux et régionaux de coordination et de promotion des activités de jeunesse interviennent de manière très active afin de sensibiliser les acteurs associatifs à l'importance de faire reconnaître les savoirs non formels et informels développés dans le contexte bénévole.

Si l'expérience bénévole permet aux jeunes de développer des compétences nouvelles, de comprendre le monde autrement et de se percevoir différemment, c'est à eux que revient la responsabilité de définir le rôle joué par le monde associatif en regard de leur parcours scolaire et professionnel. Nous avons cependant observé au travers de nos interviews que la possibilité de faire jouer son expérience bénévole au service d'un parcours scolaire ou professionnel est grandement facilitée lorsque les jeunes sont accompagnés dans cette démarche par des acteurs ou des dispositifs favorisant la réflexion. L'expérience bénévole peut alors permettre d'interroger ou de renforcer le sens que les jeunes confèrent à leur formation ou à leur travail. La reconnaissance mutuelle entre les différentes sphères et leurs différents acteurs éducatifs nous semble dès lors être une dimension importante pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

Références bibliographiques

- Barrère, A. (2011). *L'école buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Cortessis, S. Weber Guisan, S & Tsandev, E. *Le bénévolat des jeunes, comme une forme alternative de formation*. Sous presse. Editions Seismo.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Communication 220.2 : Evaluation formative et approche par compétences, source de synergies en faveur des primo-entrants dans l'enseignement supérieur français

Lafont Pascal, pascal.lafont@u-pec.fr, Université Paris Est Créteil – Val de Marne, France

Pariat Marcel, pariat@u-pec.fr, Université Paris Est Créteil – Val de Marne, France

Dans le cadre de cette contribution, l'évaluation mise en œuvre au sein d'un dispositif de recherche-action repose sur la dimension continue et formative, et vise la mesure du développement des compétences des étudiants. Néanmoins, les exigences académiques ne peuvent être dissociées de celles attendues hors expérimentation, en raison notamment de la comparaison suscitée par tout dispositif innovant. Evaluation formative et approche par compétences s'opposent à une conception pédagogique traditionnelle dans la mesure où les examens portent, dans ce contexte, la suprématie de l'évaluation sommative ; a contrario la généralisation d'un dispositif expérimental tend d'autant plus à être acceptée lorsqu'une plus grande réussite des étudiants est avérée. Notre communication prend appui sur les premiers résultats de la mise en œuvre d'un projet de transformation des pratiques pédagogiques visant à réduire l'échec et l'abandon des étudiants primo-entrants dans l'enseignement supérieur français, plus particulièrement au niveau d'un cursus de licence en sciences de l'éducation d'une faculté des Sciences de l'Éducation d'une université française de l'est parisien.

Dans un contexte politico-éducatif où des ajustements pédagogiques viennent prolonger des dispositifs peu efficaces, il s'agit d'interroger le positionnement des acteurs – étudiants N = 31 - enseignants N = 10, responsables institutionnels N = 3, au regard des synergies qu'offre évaluation formative et évaluation par compétences. La démarche méthodologique, essentiellement d'ordre qualitative, s'inscrit dans le champ de la recherche action et mobilise l'analyse de discours fondée sur des entretiens recueillis avant le début de la formation, tout au long de la formation, et à l'issue de la formation, ainsi que sur une trentaine de journaux pédagogiques individuels. Les réunions pédagogiques de synthèse et de suivi entre enseignants, à raison d'une toutes les six semaines, constituent également un matériel d'observation et d'analyse. Enfin, les modalités de constitution de référentiels d'évaluation des compétences formelles, informelles, et non formelles, facilitant la reconnaissance des acquis de apprentissages ainsi que leur mise en œuvre et l'exploitation de leurs résultats font l'objet d'analyse et d'interprétation. Cependant, l'analyse de la compréhension des ressorts de l'action ne saurait suffire à elle seule ; aussi convient-il d'intégrer au processus réflexif une visée praxéologique nourrie par l'évaluation (Jorro A., 2002).

Sachant que ce dispositif expérimental est sous-tendu par une démarche pédagogique par projets, il convient de montrer que la corrélation entre des perspectives méthodologiques et pédagogiques apparaît déterminante pour produire de la transformation des pratiques pédagogiques, en même temps que du rapport aux savoirs entretenu par les acteurs de la communauté universitaire. La nouveauté irriguée par ce projet expérimental est caractérisée par la suppression des cours magistraux conjuguée d'une part, à un accompagnement par les pairs, complément de celui assuré par l'équipe pédagogique, d'autre part, à l'évaluation des compétences, fondant ainsi une innovation de changement autorisant à « apprendre autrement ». En outre l'offre modulaire proposée repose sur des mises en relation de contenus disciplinaires à travers une démarche pédagogique permettant la valorisation des apprentissages informels, voire non formels, se situant en opposition à une perspective de standardisation de l'évaluation et facilitant la valorisation des acquis des expériences d'apprentissage. Toutefois, les conditions de délivrance de certification (licence) induisent la traduction des résultats de l'évaluation par compétences en notes avalisées par les logiciels permettant de délivrer les relevés de fin d'année ou de semestre.

La démonstration s'attachera à analyser comment innovation pédagogique et réussite universitaire sont portées par un changement de paradigme d'accompagnement et

d'évaluation dans lequel l'équipe pédagogique tient compte de l'évolution des apprentissages tout autant que de la réalisation des travaux attestant de l'ensemble des savoirs mobilisés et produits tant par un mode d'écriture collective, que de manière individuelle. Partant du principe selon lequel une compétence est un savoir agir complexe, le nombre de compétences dans une formation donnée est généralement peu élevé, et tout au long d'une formation, la même compétence est objet d'apprentissage à de multiples reprises (Tardif, J., Dubois B., 2013). Par ailleurs, l'étalement du développement de chaque compétence nécessite une explication opérationnelle afin que les enseignants et formateurs soient en mesure de planifier les évaluations permettant d'apporter la preuve des acquis réalisés (Boyer, 2013).

Si *in fine* l'évaluation des compétences donne lieu à l'identification de notes pour répondre aux exigences institutionnelles, afin de rompre avec une représentation qui vise à associer la notion de compétences à la promotion d'une vision individualisante du travail universitaire, l'équipe pédagogique tient compte de l'évolution des apprentissages tout autant que de la réalisation des travaux attestant de l'ensemble des savoirs mobilisés et produits tant par un mode d'écriture collective au moyen de comptes rendus de séance, que de manière individuelle par rapport à des recherches effectuées en dehors des cours. Consciente du nécessaire croisement des regards, l'équipe se donne pour objectif d'affiner sa démarche d'évaluation des compétences, sachant « combien toute instrumentalisation de gestion de cette démarche, ne peut trouver les conditions de sa pérennité qu'en enclenchant des dynamiques d'apprentissage collectif permettant une transformation continue des règles et des acteurs » (Brochier, 2009, p.1034). Enfin, une esquisse des premiers résultats tend à démontrer l'interaction entre plusieurs niveaux d'implication : - individuel, car chaque étudiant entretient de nouveaux rapports aux savoirs, - collectif, car les enseignants partagent au sein de l'équipe pédagogique la responsabilité, autant de la réussite des étudiants que du projet, - institutionnel, car l'engouement pour s'inscrire dans ce dispositif interroge autant l'institution confrontée à de nouvelles sources de tension que les orientations politiques auxquelles elles sont soumises dans la mesure où les modalités d'évaluation sont aussi fonction des capacités d'accueil.

Mots-clés

Innovation pédagogique, transformation des pratiques pédagogiques, évaluation formative, approche par compétences

Références bibliographiques

- Boyer, L. (2013). Co-construction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : Le cas de la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier » (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Québec.
- Brochier, D. (2009). La compétences, mode ou modèle ? Genèse, usage et sens de la notion de compétence en GRH et en Formation. In Barbier, J.-M. et al. (Dir.). *Encyclopédie de la formation* (pp. 1013-1036). Paris : PUF.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- Tardif, J., Dubois B. (2013). « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée* 2013/1 (Vol. XVIII), p. 29-45.

Communication 220.3 : Les métaphores de l'évaluation : Dépasser la dichotomie entre évaluation formative et sommative

De Paor Cathal, Cathal.dePaor@mic.ul.ie, Mary Immaculate College, Ireland

Les métaphores employées pour exprimer des concepts éducatifs sont nombreuses. Le couple évaluation sommative et formative ne fait pas exception, à titre d'exemple, les deux arbres (Black et Williams, 1998), le postérieur de l'éléphant (Biggs, 1998), le glaçage et le gâteau (Tarras 2007). Mais plutôt que simplement faire une distinction entre les deux concepts, certaines métaphores servent à établir une dichotomie, comme les deux extrêmes d'un continuum (Black et Williams, 1998). L'évaluation sommative est conçue comme la mauvaise évaluation en opposition à l'évaluation formative. Il y a également des connotations sous-jacentes aux termes « évaluation des apprentissages » et « évaluation pour les apprentissages », employés pour désigner les deux sortes d'évaluation, sous l'influence respectivement des termes « assessment of learning » et « assessment for learning ») (Black et Williams, 1998). A partir d'une analyse des métaphores de l'évaluation, cette communication fait l'argument que cette dichotomie sommative-formative limite le potentiel de l'évaluation dans la poursuite de l'apprentissage. En révélant les conceptions et croyances dont la langue cache, la communication fait l'argument que l'opposition du bien et du mal a amené un blocage des questions de l'évaluation du fait de cette dichotomie manichéenne sans rapport avec les intentions qui ont présidé à leur élaboration.

Une distinction – pas une dichotomie

C'est Scriven en 1967 qui introduit pour la première fois le concept d'« évaluation formative » et qui, du coup, établit la distinction avec l'« évaluation sommative ». Il propose ce concept dans le cadre d'une démarche d'amélioration des curriculums ou des méthodes d'enseignement. La relation entre les deux concepts peut être résumée comme suit. Le processus d'évaluation sommative est le mécanisme qui permet de faire un jugement initial en fonction de critères et de normes (implicites ou explicites). L'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir, qu'il soit pour l'enseignements ou pour les apprentissages. C'est bien grâce à la mise en place des taxonomies d'objectifs (Bloom et al., 1971) qu'on est arrivé à l'emploi de la notion d'évaluation formative dans le contexte pédagogique. L'évaluation formative est alors vue comme une des composantes essentielles de la « pédagogie de la maîtrise ». Selon cette conception, les objectifs d'apprentissage sont découpés en petites unités entrecoupées par des évaluations ponctuelles qui se situent à des moments particuliers dans une séquence d'enseignement, soit au début, pendant ou à la fin de la séquence.

L'emploi des métaphores

La métaphore suggère la présence simultanée de deux couches signifiantes, précisément d'un sens littéral et d'un sens dérivé (Kerbrat-Orecchioni 1982, p. 31). Une autre approche dite « moderne » du langage symbolique considère la métaphore non pas comme une figure de style, mais plutôt comme un procédé discursif. Il s'agit d'un phénomène qui crée d'autres pôles de sens et qui ouvre la langue à une somme de contingences sémantiques dépendant du contexte, de la situation et des connaissances du locuteur (Lakoff et Johnson, 1985). La métaphore comme figure de style repose donc sur un ordre de ressemblance plus ou moins

objectif, alors que la métaphore comme figure discursive repose sur un ordre de ressemblance subjectif et contextuel, en particulier des intentions du locuteur.

Métaphore dans le discours sur l'évaluation

Le discours de l'évaluation tel qu'il se déploie s'appuie sur des métaphores discursives présentant la différence entre évaluation sommative et formative comme une dichotomie. La diffusion des deux concepts (évaluation sommative et formative) s'est très vite accompagnée d'une opposition en termes de valeurs entre ces deux formes d'évaluations, ce qui n'était pas initialement dans les intentions de ceux qui ont avancé ces notions. Par exemple, en parlant d'évaluation sommative et formative, William et Black prétendent que: « Dès la première utilisation de ces termes, il a été souligné que les termes ne désignaient pas les évaluations elles-mêmes, mais les fonctions qu'ils ont servies » (1996, p. 538). En fait, Scriven, qui a d'abord fait cette distinction a spécifiquement mis en garde contre se concentrer sur les fonctions par opposition au processus (Scriven, 1967, p. 41). Très vite, on est arrivé à l'idée que l'évaluation sommative c'était l'évaluation bilan, évaluation bilan qui répondait aux fins de l'institution, laquelle institution fonctionne majoritairement à la sélection. On a donc dit que l'évaluation sommative était la mauvaise évaluation. L'évaluation formative, au contraire, avait toutes les faveurs du public dans la mesure où elle évoquait les idées de favoriser les acquisitions, de ne pas enfermer l'élève dans ses difficultés. On lui attribuait toutes les vertus. Le deuxième aspect métaphorique qui mérite notre attention concerne l'emploi des prépositions, « of » et « for », c'est-à-dire, la dichotomie « assessment of learning » et « assessment for learning ».

Ces deux exemples illustrent comment on fait passer discrètement le message que l'évaluation est positive et liée à l'apprentissage, à la différence de son compagnon, évaluation (sommative) de l'apprentissage. Car si on n'est pas « pour » l'apprentissage, on doit être « contre ». Celui qui valorise l'évaluation formative se sert pour détourner son interlocuteur vers d'autres concepts que ceux dont il parle. Il accomplit des actes de langage connotés pour faire passer discrètement le message que l'évaluation est positive et liée à l'apprentissage. En revanche, une évaluation peut très bien être un bilan et avoir une fonction formative. On peut se servir de l'évaluation sommative pour améliorer l'enseignement en cours, avec des épreuves ponctuelles qui se situent à des moments particuliers dans une séquence d'enseignement. Et la dichotomie entre les deux perd du sens dans le nouveau contexte de l'apprentissage tout au long de la vie. Il n'y en a pas une qui serait bonne et une qui serait mauvaise.

L'essentiel est la distinction entre les processus des deux démarches, et en particulier l'offre de retour pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'évaluation formative. A titre d'exemple, Allal et Mottier Lopez (2005) opèrent une distinction entre trois types de réponse formative aux informations provenant des évaluations (elles parlent de régulation) : la régulation interactive, interactive et proactive. Au cœur de ces différences figure en bonne place la conception de l'apprentissage, et la mesure dans laquelle l'apprentissage est centré sur l'élève ou sur l'enseignant. La dichotomie sert à atténuer le potentiel de l'évaluation sommative pour l'apprentissage et la capacité de l'apprenant, lui-même, de se servir de tout événement d'évaluation pour apprendre (sans nécessairement attendre le retour de l'enseignant, ou de s'y fier indûment). Cela sert à exploiter le potentiel de l'acte même de l'évaluation comme source d'apprentissage d'un autre ordre au niveau métacognitif, c'est-à-dire, mieux connaître son identité comme apprenant, apprendre à apprendre, profiter de l'échec même, gagner en autonomie comme apprenant. Dès lors, l'évaluation, qu'elle soit sommative pour formative, peut devenir un levier pour mieux faire apprendre, et favoriser l'autonomie des apprenants, et une posture d'auto-évaluation. Un dernier point concerne la démarche VAE. L'analyse au-

dessus avance l'argument qu'il serait plus pertinent de prendre en compte dès le départ qu'enseignement, apprentissage et évaluation forment un continuum. Est-ce que cela fait une contradiction avec la dissociation formation-certification, une formule couramment utilisée pour traiter la certification de façon indépendante et non plus comme l'aboutissement « naturel » de la formation. Pas du tout. Et on peut constater une distinction évaluation-validation, à travers le rôle des jurys. On fait la conclusion qu'en dépassant la dualité sommative-formative, et en rapprochant les deux concepts, on pourrait souligner le potentiel de tout acte d'évaluation comme levier pour l'apprentissage. En regardant les métaphores au cœur de la théorie comme en témoignent certains travaux, il est possible d'en révéler des incohérences et des contradictions dans leur cadre théorique et de proposer une conception de l'évaluation pour favoriser les apprentissages.

Mots-clés

Évaluation formative, évaluation sommative, VAE

Références bibliographiques

- Allal, L. and Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, pp 241–264. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- Biggs, J. (1998) Assessment and classroom learning: a role for summative assessment?, *Assessment in Education*, 5(1), 103–110.
- Black, P. & William, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bloom B. S, Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (Eds) (1971) *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning* (New York, McGraw-Hill).
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation, in: R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven, *Perspectives on curriculum evaluation*. AERA Monograph Series— Curriculum Evaluation (Chicago, IL, Rand McNally & Co.), 39–83.
- Taras, M. (2007) Machinations of assessment: metaphors, myths and realities, *Pedagogy, Culture & Society*, 15:1, 55-69.

Communication 220.4 : Évaluation formative en reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE)

Rywalski Patrick, patrick.rywalski@iffp.swiss, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Suisse

Les apports des démarches de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience (RVAE) valorisent la mise en mots de l'expérience et sa relation aux aspects conceptuels. Ainsi les dispositifs de formation formelle⁴³ apprivoisent petit à petit les logiques de l'évaluation en jeu dans les dispositifs de RVAE pour insuffler un esprit de reconnaissance des acquis dans les modalités d'évaluation des acquis formels souvent concentrées sur la vérification de connaissances par des tests. Nous postulons dès lors que les dispositifs de formation formelle intégreront des modalités d'évaluation empruntées au domaine de la formation des adultes qui sont la plupart des dispositifs de formation non formelle. Le paradoxe provient du fait que les adultes apprennent davantage en situation d'apprentissage informel et que les diplômes sont d'abord la reconnaissance dans l'espace social de la réussite dans les parcours de formation règlementés par l'État.

Le travail de renormalisation qu'implique l'observation des acquis et ressources développés par l'expérience apporte aux expertes et experts investis dans ces démarches de RVAE une sensibilité aux processus d'apprentissage et de développement des personnes en formation. Cette communication apporte un témoignage des pratiques mises en œuvre dans un dispositif de RVAE depuis une quinzaine d'années en Suisse romande. Des enseignantes et enseignants intervenant dans le domaine de la formation professionnelle peuvent obtenir leur diplôme par une démarche de validation des acquis ; plusieurs travaux en font référence (Albornoz et Dupuis, 2008 ; Cortessis, 2013 ; Rywalski, 2012, 2018). La présentation des différentes modalités d'évaluation proposées pour l'observation des acquis et ressources mobilisées par les candidates et les candidats à un diplôme offre une lecture de ce que l'évaluation formative peut apporter à ces personnes tout au long de la formation. Le rôle primordial amené par les accompagnateurs ou accompagnatrices dans le développement des compétences des personnes, par exemple en train de rédiger leur dossier ciblé de compétences, met en évidence la force de l'interrogation comme mode opératoire. Le questionnement, cet outil privilégié dans la posture d'accompagnement, renvoie aux candidats et candidates un regard formatif sur leur propre expérience et sur leur manière de la nommer, la décrire, la dire. Les candidates s'appuient sur les commentaires reçus dans les rencontres d'accompagnement en groupes ou en individuel pour poursuivre leur apprentissage et développement de compétences. Le fait que plusieurs modalités d'évaluation sont posées dans ce dispositif renforce la nécessité de penser l'ensemble des

⁴³ Un rapport de l'Office fédéral de la statistique en précise les contours.

La *formation formelle* comprend toutes les filières de formation de l'école obligatoire, du degré secondaire II (formation professionnelle initiale ou école de culture générale) et du degré tertiaire (hautes écoles, formations professionnelles supérieures, etc.). [...]

La *formation non formelle* comprend les formations institutionnalisées, organisées par un établissement de formation, mais ne faisant pas partie du système d'éducation officiel. Il peut s'agir de cours, de conférences, de séminaires, de leçons privées ou de formations sur lieu de travail (on the job training). En font partie également les cours de préparation aux examens professionnels et aux examens professionnels supérieurs de la Confédération ainsi que les formations continues des hautes écoles (MAS, DAS, CAS). Dans les pages qui suivent, la formation non formelle sera appelée aussi formation continue.

L'*apprentissage informel* comprend les activités d'apprentissage concertées, ciblées, mais non institutionnalisées. L'apprentissage informel est moins organisé et moins structuré que les formations formelles et non formelles. Ce sont des activités qui visent expressément un but d'apprentissage, mais sans relation élève/enseignant. Cela va de la lecture d'ouvrages spécialisés à l'apprentissage avec des amis ou des collègues (Von Erlach et Bernier, 2018).

prestations des candidates et candidats avant de définir un résultat d'évaluation certificative. Les propositions de distinction proposées par De Ketele (2010) quant aux fonctions de l'évaluation et aux démarches d'évaluation aident à nommer la fonction certificative et la démarche interprétative mise en évidence dans ce dispositif de RVAE.

Cette communication propose aussi un éclairage issu des travaux de Schwartz (2011, 2012) et Durrive (2014) en ergologie. L'observation des situations de travail des expertes et experts dans leur fonction d'évaluation montre le processus de renormalisation de leur action, la convocation de leurs savoirs antécédents pour prendre position dans un processus de prise de décision. Celle-ci se construit, au fil des observations, pour déboucher sur la rédaction d'un rapport commentant leur délibération. Rédigés en vue d'une prise de décision, ces rapports ont une seconde vie ; ils sont utilisés par les expertes et experts dans leur rencontre avec les candidates et candidats pour la transmission des résultats de la démarche de RVAE. Voir écrit des commentaires sur la manière dont les acquis et ressources sont démontrés apportés aux candidates et candidats des possibilités d'interprétation et de reconnaissance importantes.

Ce qui est en jeu auprès des expertes et experts dans ces processus de renormalisation se retrouve pour toutes les autres personnes actrices de ce dispositif. Cela fait notamment apparaître ce qui à priori est non manifeste et invisible dans l'activité humaine (Leplat, 2001). Or les méthodes d'accès indirects, comme les démarches d'écriture de ses expériences dans un dossier ciblé de compétence ou lors d'un entretien, donnent aux candidates et candidats l'opportunité de les rendre visibles. Des preuves de réflexivité, de mobilisation d'habiletés sont autant de lieux où les candidates et les candidats peuvent valoriser le processus de mise en sens de ce qu'ils ont fait. La convocation des états antécédents et la variabilité dans le temps de ce qu'elles ou ils convoquent dans l'action mettent en vitrine les dynamiques de développement, professionnel et personnel. Ils rendent ainsi visibles ce qui apparemment ne l'aurait pas été d'une position d'observation essentiellement contrôlante quant à la présence de telle ou telle connaissance ou concept. En ce sens, les modalités d'évaluation formative mises en œuvre tout au long du dispositif de reconnaissance et de validation des acquis apportent des arguments aux personnes pour rendre visibles le mouvement de développement de leurs ressources. Elles auront ainsi pu démontrer ce qu'elles peuvent mobiliser dans l'action, ce pour quoi elles agissent avec compétence.

Mots-clés

Dispositif d'évaluation – modalités d'observation – rapports d'évaluation – rapport à la norme

Références bibliographiques

- Albornoz, A. et Dupuis, P. (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.
- 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. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>
- Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations. *Ergologia, mai*(11), 171-198.
- Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 41–53). Toulouse : Octarès Éditions.

- Rywalski, P. (2012). La validation des acquis d'expérience comme processus de formation. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 6(2), 85-100. Repéré à <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1116/0>
- Rywalski, P. (2018). Des défis pour l'expertise en reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE). Dans *Actes du 30^e Colloque de l'ADMEE-Europe « L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines »* (p. 551-558). Luxembourg : Université de Luxembourg.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience. *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. Repéré à <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1112/1025>
- Von Erlach, E. et Bernier, G. (2018). *La formation tout au long de la vie en Suisse. Résultats du Microrecensement formation de base et formation continue 2016* (Publication n° 1326-1600). Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS). Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/5766408/master>

Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)

Communication 20 : Identifier les stratégies d'apprentissage des étudiants de 1^{ère} année de licence pour mieux les accompagner

Bournaud Isabelle, isabelle.bournaud@u-psud.fr, Didasco, EST, EA 1610, UFR Sciences, Université Paris Sud, Université Paris Saclay, France

Ramage Marie-Joëlle, marie-joelle.ramage@u-psud.fr, Didasco, EST, EA 1610, UFR Sciences, Université Paris Sud, Université Paris Saclay, France

Mathias Hervé, herve.mathias@u-psud.fr, Centre de Nanosciences et de Nanotechnologies, Dpt MiNaBio, UMR 9001, UFR Sciences, Université Paris Sud, Université Paris Saclay, France

La loi ORE⁴⁴ et le Plan Etudiants, mis en place en France en 2018, ont notamment pour objectifs de mieux prendre en compte les besoins et les attentes singulières des bacheliers. Une des conséquences de ce plan est qu'un étudiant peut se voir accepté dans une filière non sélective, sous réserve qu'il suive un parcours aménagé (Réponse « Oui-si »). Il est du ressort de l'université d'identifier les besoins de ces étudiants acceptés sous conditions, afin de savoir quelles activités spécifiques leur proposer.

De nombreux travaux sur la réussite à l'université identifient différents groupes de facteurs permettant d'expliquer les différences de réussite entre étudiants : parcours scolaire antérieur, projet personnel ou professionnel, affiliation à l'université, engagement de l'étudiant, contexte pédagogique, ... (Cf. notamment Paivandi (2015), Dupont, De Clerq et Galand (2015) pour des revues de littérature).

Dans la continuité des travaux que nous avons menés sur la caractérisation des étudiants en réussite ou échec au semestre 1 du DUT GEA (Bournaud, Depoutot et Pamphile, 2018), nous avons mis en place une enquête sur les méthodes de travail des étudiants de 1^{ère} année des filières scientifiques de l'Université Paris Sud, basée sur la catégorisation des stratégies d'apprentissage sur laquelle s'accordent de nombreux auteurs (Cosnefroy, 2011 ; Saint-Pierre, 1991 ; Viau, 2009),).

L'objectif de notre étude exploratoire est de caractériser les étudiants inscrits en 1^{ère} année de licence scientifique à l'Université Paris Sud dans une des trois filières (Biologie-Chimie-Sciences de la Terre, Mathématiques-Physique-Informatique ou Physique-Chimie-Sciences de la Terre) en termes de stratégies d'apprentissage. Ces filières offrent plusieurs types de parcours : double licence, licence sans aménagement ou licence avec aménagement et accueillent des publics différents. Plus précisément, les questions de recherche abordées sont les suivantes

- Peut-on caractériser les groupes d'étudiants d'un parcours donné par leurs stratégies d'apprentissage ?
- Peut-on caractériser les groupes d'étudiants de performance différente (la mention obtenue au Baccalauréat) par leurs stratégies d'apprentissage ?

⁴⁴ LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants

La méthodologie choisie est une enquête par questionnaire qui a été administrée en ligne lors de la semaine de rentrée. La population considérée est de 781 étudiants (70% des inscrits), répartie dans les trois filières.

Les principaux résultats, obtenus par la méthode statistique de *caractérisation de groupes* (Lebart, Morineau et Piron, 2000), montrent que les étudiants ayant obtenu la mention *Passable* au Baccalauréat se distinguent de manière significative par leur engagement comportemental, métacognitif et émotionnel. Ils déclarent moins souvent que les autres étudiants des stratégies d'apprentissage pointées dans la littérature comme appropriées pour les apprentissages universitaires (Dupont *et al.*, 2015). Plus précisément :

- Les étudiants de ce groupe déclarent moins souvent que la population interrogée des stratégies relevant d'un engagement comportemental : travailler régulièrement le week-end et en semaine, retravailler les notions qu'ils n'ont pas comprises, refaire des exercices. En revanche, ils répondent plus souvent : travailler au dernier moment.
- Sur le plan métacognitif, les étudiants de ce groupe déclarent moins souvent utiliser plusieurs méthodes de travail, et changer de méthodes suivant les apprentissages visés. Ceci semble indiquer que ces étudiants ne sont pas en mesure de développer des stratégies d'apprentissage car possèdent peu de pratiques différentes.
- Enfin, du point de vue du contrôle émotionnel, les étudiants de ce groupe déclarent plus souvent ne pas oser dire qu'ils n'ont pas compris une notion, moins souvent faire correctement leur travail, et moins souvent penser qu'ils réussiront leur année universitaire.

Par ailleurs, les étudiants titulaires de la mention *Bien* au Baccalauréat déclarent plus souvent utiliser plusieurs méthodes de travail et en changer. On retrouve ici les conclusions de nombreux travaux sur l'importance de la capacité de l'étudiant à réfléchir sur sa propre activité d'apprentissage et à l'ajuster en fonction du contexte.

Les résultats de ce travail ont nourri la réflexion des équipes pédagogiques sur les activités à mettre en place pour accompagner les étudiants orientés dans les parcours avec aménagement (« Oui-si ») dont la part des étudiants ayant obtenu la mention *Passable* au baccalauréat est importante (80%). En effet, un enseignement de méthodologie du travail universitaire est désormais proposé à ces étudiants dans les trois filières de 1^{ère} année de licence.

Nous poursuivons ce travail d'une part dans d'autres composantes de l'Université Paris Sud, mais également en s'intéressant aux spécificités disciplinaires des filières (Biologie-Chimie-Sciences de la Terre, Mathématiques-Physique-Informatique ou Physique-Chimie-Sciences de la Terre).

Mots-clés

Méthodes de travail, caractérisation, étudiants en 1^{ère} année universitaire, stratégies d'apprentissage

Références bibliographiques

- Bournaud I, Depoutot V. et Pamphile P. (2018), Une étude croisée pour identifier les facteurs d'échec/réussite au semestre 1 afin d'aider les étudiants dans leurs apprentissages, *Actes du 30^{ème} colloque de l'ADMEE*.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, (2), 105-136.
- Lebart, L., Morineau, A. et Piron, M. (2000). Statistique exploratoire multidimensionnelle. Dunod.
- Romainville, M. et Michaut, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. 53-68, De Boeck.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur. Pédagogies en développement.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. De Boeck, 5^{ème} édition.

Communication 39 : L'accès aux études supérieures : le choix des élèves et le rôle des motivations dans un contexte de crise

Stamelos Georgios, gstam@otenet.gr, Université de Patras, Grèce
 Evangelakou Panagiota, penny-lfpr@hotmail.com, Université de Patras, Grèce

Introduction

Ce texte se base sur une première analyse des résultats d'une recherche par questionnaire aux élèves de terminale des lycées généraux de la région de l'Ouest de la Grèce⁴⁵. Les questionnaires ont été distribués en mai et juin 2018, donc à la fin des études secondaires et avant le concours national⁴⁶.

L'argumentation initiale focalisait sur les effets de la crise économique sur les motivations des élèves et leurs choix aux études supérieures (Lieury & Fennouillet, 1996; Viau, 2004, 2009). Plus spécifiquement, on argumentait que la crise économique influence tant la vision des études supérieures que les motivations face aux études et aux perspectives de travail. Par conséquent, on a produit un travail sur les motivations afin de pouvoir entrevoir les effets de la crise sur celles-ci.

La distribution du questionnaire a été faite par stratification départementale⁴⁷ et par localité⁴⁸. On a fixé comme objectif les 800 questionnaires remplis, le double nécessaire pour une représentativité par stratification (départementale et de localité). On en a obtenu 794, parmi lesquels 789 étaient valables.

Pour ce texte, on a choisi une analyse sur cinq (5) variables indépendantes (sexe, travail stable des parents, satisfaction du domicile, nombre de livres à la maison, position de la famille face à l'éducation) et une (1) variable dépendante (la confirmation : « moi, j'irai à l'Université »).

1. Le traitement des données

Trois (3) élèves sur quatre (4), soit 76%, affirment que « ils iront à l'université »⁴⁹, 16% s'avèrent indécis et 10% sont négatifs à la perspective de faire des études supérieures. Ce résultat est en conformité avec l'image établie qui veut que le lycée général constitue une institution tournée vers les études supérieures. D'autre part, ce résultat ne comporte aucune trace de la crise économique.

En testant cette variable avec des variables indépendantes on a trouvé une corrélation statistiquement significative avec : le sexe (les filles plus que les garçons), le travail stable des

⁴⁵ La recherche est effectuée dans le cadre du laboratoire interuniversitaire HepNet (Higher Education Policy Network).

⁴⁶ En Grèce, il y a un concours national pour l'entrée à l'enseignement supérieur. La réussite est un résultat formulé par les notes obtenues au concours et par la liste prioritaire des études désirées par les intéressés (formulaire administratif rempli sur le web). Le taux de réussite avoisine 75%. Cependant, cette démocratisation quantitative (Prost, 1986) laisse l'écrasante majorité des « élèves admis aux examens » mécontents.

⁴⁷ L'ouest de la Grèce est composé de trois départements : Achaïe, Ilia, Etolo-akarnanie.

⁴⁸ Divisé en capitale/villes principales/reste du département.

⁴⁹ Sur une échelle : complètement en désaccord, en désaccord, ni en désaccord ni en accord, en accord, complètement en accord, et par la suite recomposée entre réponses « positives » (en accord, complètement en accord), réponses « négatives » (complètement en désaccord, en désaccord) et réponses « indécises » (ni en accord ni en désaccord).

parents⁵⁰, la satisfaction du domicile⁵¹, la famille qui « aime » l'éducation⁵², le nombre de livres à la maison (statistiquement significatif entre ceux qui ont moins de 25 livres et ceux qui ont plus de 100 livres), et les trois variables composées auxquelles on va se référer ci-dessous.

1.1 Les variables composées

Par la suite, on a procédé à une analyse factorielle (*principal component analysis*) des variables que nous avons proposées aux élèves afin d'analyser leur positionnement. L'analyse a produit trois facteurs (voir le tableau suivant).

Tableau 1

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
Je pense qu'il est important d'aller à l'Université	,523		
Je veux aller à l'Université	,809		
Mes amis pensent que j'irai à l'Université	,748		
Je pense que je suis capable d'aller à l'Université	,696		
Ma famille pense que j'irai à l'Université	,830		
Ma famille pense qu'il est important que j'aille à l'Université	,573		
J'irai à l'Université	,878		
Je pense que j'irai à l'Université	,850		
Beaucoup de mes amis iront à l'Université		,769	
Beaucoup de mes amis pensent qu'il est important d'aller à l'Université		,812	
Beaucoup de mes amis veulent aller à l'Université		,842	
Beaucoup de mes amis essayeront d'aller à l'Université		,773	
Beaucoup de mes amis pensent qu'ils sont capables d'aller à l'Université		,709	
Beaucoup de membres de ma famille sont allés à l'Université			,681
Beaucoup de membres de ma famille aiment l'école			,694
Beaucoup de membres de ma famille voulaient aller à l'Université			,826
Beaucoup de membres de ma famille ont essayé d'aller à l'Université			,818

⁵⁰Étant donné la crise et le chômage élevé, un travail stable est plus important que les diplômes des parents ou leurs emplois avant la crise.

⁵¹L'idée cachée est celle du bien être des élèves. Ce sentiment est, à notre avis, plus déterminant pour la formulation de l'estime de soi.

⁵²On a veillé à utiliser des mots faciles et compréhensibles par les élèves. Ici, l'idée est d'avoir une donnée sur l'attention et la signification que la famille accorde à l'éducation.

Le premier facteur, composé de huit (8) variantes, comprend celles qui se rapportent à l'élève lui-même et à la façon avec laquelle celui-ci perçoit ce que son entourage (famille et amis) pense de lui. On a nommé ce facteur « estime de soi ».

Le second facteur, composé de cinq (5) variantes, comprend les attitudes de réseau d'amis de l'élève. On l'a nommé « amis ». Enfin, le troisième facteur, composé de quatre (4) variables, rassemble l'univers familial que nous avons appelé « famille ».

Ces trois facteurs expliquent 62% de la position d'un élève face aux études supérieures. Plus spécifiquement : a) « estime de soi » (37,6%), b) « amis » (12,8%) et c) « famille » (11,6%).

En conséquence, on peut constater que l'« estime de soi » est un facteur clé du rapport avec les études supérieures.

Ensuite, on utilisera les trois facteurs comme des variables composées avec trois valeurs (bas, moyen, élevé). Les valeurs sont produites par la combinaison des valeurs des variables constitutives de la nouvelle variable composée.

1.2 Les critères de choix de l'université

Par la suite, on a proposé une série de critères afin d'aborder la manière avec laquelle les élèves choisissent un établissement d'études supérieures. Le tableau 2 résume leurs réponses.

Tableau 2

Critères de choix	Réponses en %
L'Université proche de chez-moi	32,4
L'Université qui a le programme d'étude que je veux	91,3
L'Université la plus réputée	36,8
L'Université loin de chez-moi	25,3
Une Université au hasard	14,2

Je n'irai pas à l'Université	10,8
------------------------------	------

L'écrasante majorité des élèves répondent « l'université qui a le programme d'étude que je veux » (91,3%). Ensuite, on a croisé le critère « l'université qui a le programme d'étude que je veux » avec les trois nouvelles variantes composées et on a trouvé des corrélations statistiquement significatives avec :

- a) « estime de choix » : a1) entre la valeur « bas » et la valeur « moyen », et b) entre « bas » et « élevé ».
- b) « amis » : a1) entre « bas » et « moyen », et b) entre « bas » et « élevé ».
- c) « famille » : entre bas et élevé.

Ainsi, les élèves, qui se trouvent à la valeur « élevé » sur les trois variables composées, se réfèrent, d'une manière statistiquement significative, au choix « l'université qui a le programme d'étude que je veux ».

1.3 Les motivations pour choisir un emploi

Afin de mieux comprendre le choix précédent des élèves, on les a interrogés sur les motivations concernant le choix d'un emploi. Les réponses sont regroupées dans le tableau 3.

Tableau 3

Motivation pour un emploi	Réponses en %
Statut social	23,8
Rémunération élevée	38,2
Goût pour la nature de l'emploi	86,8
Influence familiale	13,0
Travail peu fatiguant – peu d'heures de travail	9,9

Perspectives d'évolution	63,0
Orientation scolaire	14,9

La réponse la plus fréquente s'avère celle du « goût pour la nature de l'emploi » (86,8%). Elle est suivie par les « perspectives d'évolution ». Il s'agit de réponses qui ne se sont apparemment pas liées à la crise économique.

Après, on a croisé la motivation « goût pour la nature de l'emploi » aux variables indépendantes. On a trouvé des corrélations statistiquement significatives avec : le sexe (les filles plus que les garçons), l'affirmation « moi, j'irai à l'université », les familles qui « aiment » l'éducation, et la satisfaction du domicile.

2. Les conclusions partielles et provisoires

Pour résumer :

- Le Lycée Général est bien tourné vers l'Université. 3 élèves sur 4 veulent y aller.
- Le profil des élèves qui affirment « moi, j'irai à l'Université » : b1) plus souvent des filles, b2) ils viennent de familles qui « aiment l'éducation », b3) ils ont beaucoup de livres à la maison (plus de 100), b4) ils aiment leur lieu d'habitation, b5) ils ont des parents qui ont un emploi stable.
- Une écrasante majorité répond qu'elle choisit l'Université qui propose les études désirées.
- La première motivation de choix de l'emploi est le goût pour la nature de l'emploi.

Cette première analyse montre qu'il s'agit de réponses qui sont plus tournées vers un idéal imaginaire que vers un rapport avec la réalité du contexte social et économique du pays.

De plus, le bien-être des élèves (composé par l'« estime de soi », la « famille » et les « amis » plus les conditions de vie (*travail régulier des parents, satisfaction du domicile*)) semble conforter le choix « j'irai à l'Université ».

3. Discussion

Les premiers résultats de notre recherche ne semblent pas conforter notre hypothèse initiale. Bien sûr, le travail des parents ou les conditions de vie apparaissent comme importants mais il s'agit de variables qui sont toujours présentes et qui ne nécessitent pas de crise économique pour apparaître comme telles. L'image globale, à ce niveau de notre analyse, montre que les élèves fonctionnent sans influence directe de la crise. Bien sûr, l'analyse quantitative nous a permis d'aborder le contexte mais elle ne suffit pas. Elle doit être accompagnée par des interviews afin que les élèves puissent s'exprimer pleinement, ce qui nous permettra une meilleure compréhension⁵³.

⁵³ Il ne faut pas non plus négliger le moment de la distribution du questionnaire : à la fin de la période scolaire et avant le concours. Il est probable que le point clé soit le moment où le formulaire est rempli. À ce moment, l'élève connaît les résultats obtenus (première éventuelle limitation-frustration) et il établit la liste prioritaire. Pour la composer, il faut penser aussi au lieu d'études (deuxième éventuelle limitation-frustration). Cependant, les réponses obtenues montrent qu'avant de remplir le formulaire administratif les effets de la crise ne sont pas déterminants.

Parallèlement, ces résultats révèlent plus d'interrogations que de réponses. En même temps, de nouvelles pistes de réflexions et des interconnexions possibles émergent. On peut se référer à deux d'entre elles.

Premièrement, si nos résultats sont très proches de la réalité du contexte : a) quel effet sur les résultats du concours, étant donné que les « admis » sont souvent mécontents ? Quelle relation avec le problème d'abandon d'études auquel le pays fait face ? Comment, l'université peut-elle agir ? Avec quels services ?

Deuxièmement, pendant la crise environ 400.000 jeunes, dont la moitié ayant effectué des études supérieures, ont quitté le pays (Lamprianidis, 2011). En amont, cet exode est compréhensible. En aval, la facilité d'expatriation peut être considérée comme trop immédiate et « facile ». Y-a-t-il un lien avec nos résultats ? Pour un pays en difficulté économique, cet exode est un gaspillage d'investissement financier étant donné que la formation d'un ingénieur coûte environ 60.000 euros et celle d'un médecin entre 80.000 et 100.000 euros aux caisses publiques.

Mots-clés

Accès aux études supérieures, motivations, choix d'études.

Références bibliographiques

- Lamprianidis, L. (2011). *Investir à la fuite*. Athènes: Kritiki.
- Lieury, A., & Fennouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: PUF.
- Viau, R. - (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre en contexte scolaire. *3e congrès de chercheurs en Éducation*. Bruxelles.
- (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint Laurent: ERPI.

Communication 141_P : Entre contrôle et développement: comment utiliser au mieux les évaluations de cursus par les étudiant·e·s ?

Charnay Marie-Paule, marie-paule.charnay@unil.ch, Université de Lausanne, Faculté de biologie et de médecine - Ecole de biologie, Suisse

Antille Marine, marine.antille@unil.ch, Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Suisse

Exemple de l'utilisation de l'outil « best-worst scaling » pour l'accompagnement du développement d'un cursus

L'évaluation des cursus à l'Université de Lausanne s'inscrit dans une démarche globale formative qui vise avant tout l'amélioration et le développement de l'enseignement (Université de Lausanne, 2014), tout en répondant aux exigences externes d'accréditation des filières de formation. Cela se formalise par une auto-évaluation reposant sur des valeurs institutionnelles d'adaptabilité, de confidentialité, de responsabilité mais surtout de réflexivité (Berthiaume et al., 2011) orientées vers le soutien qui se traduisent par l'implication de tous les acteurs (étudiant·e·s, enseignant·e·s, responsables de cursus, etc.) engagés dans le cursus.

Ce processus se caractérise par des logiques de développement formatif sans pour autant se départir de phases de contrôle qui impliquent forcément des tensions.

La démarche d'accréditation dans laquelle est engagée la filière d'études en sciences pharmaceutiques Genève-Lausanne selon la LEHE (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles) et la LPMed (Loi fédérale sur les professions médicales universitaires) s'inscrit dans ce contexte. Par ailleurs, elle concerne et implique la filière dans sa totalité. L'ensemble des parties prenantes est ainsi tenu de répondre à certains standards en termes de qualité de l'enseignement tout en veillant à son développement (AAQ, 2018). Comment, dès lors, concilier des objectifs et des besoins différents afin de répondre au mieux aux attentes de chacun des acteurs impliqués?

Si l'Université de Genève propose la filière d'études en sciences pharmaceutiques dans son ensemble (Bachelor et Master), l'Ecole de biologie de l'Université de Lausanne est en charge uniquement de la 1^{re} année du Baccalauréat universitaire ès Sciences en sciences pharmaceutiques (BSc1-Pharm). De ce fait, la réforme de l'ensemble du cursus en Sciences pharmaceutiques menée par l'Université de Genève a induit des changements dans le plan d'études BSc1-Pharm géré par l'Université de Lausanne.

Un des buts de la réforme engagée à la rentrée académique 2018-19 est d'introduire plus d'aspects pharmaceutiques dès le début de la première année et d'accorder davantage d'autonomie aux étudiant·e·s en favorisant l'apprentissage en ligne. Celle-ci s'accompagne d'un certain nombre de modifications organisationnelles et pédagogiques. L'évaluation de la BSc1-Pharm a donc pour objectif principal la réalisation d'un point de situation avant et après sa réforme en sollicitant notamment le point de vue des étudiant·e·s afin de déterminer si :

- l'introduction de davantage de sciences pharmaceutiques aux dépens d'enseignements dans les sciences de base est jugé satisfaisant en termes d'acquisition de connaissances et compétences ?

- l'introduction d'un format d'apprentissage à distance permet et/ou facilite l'acquisition des connaissances et compétences visées par la 1^{ère} année de leur formation ?

Les cursus sont habituellement évalués par les étudiant·e·s à l'aide de questionnaires standard. Ceux-ci sont composés d'une part d'une dizaine de questions fermées portant sur leur appréciation des différentes dimensions qui participent à leur apprentissage, exprimée sur une échelle de Lickert, et d'autre part de questions ouvertes portant sur les points forts et possibilités d'amélioration du cursus. Pour répondre aux deux questions posées, une méthode alternative - le « best-worst scaling » (Cohen, 2003) - telle qu'appliquée par Huybers (2014), a toutefois été préférée. Celle-ci permet une discrimination plus importante des dimensions évaluées et facilite ainsi l'identification de pistes de développement. Deux questionnaires au format électronique adoptant cette méthode tout en conservant les mêmes items qu'habituellement (objectifs d'apprentissage, expérience d'apprentissage, etc....) ont ainsi été soumis aux étudiant·e·s. Le premier questionnaire consiste à choisir parmi chaque groupe de 5 propositions, celle qui représente le mieux le cursus suivi et celle qui le représente le moins bien. Le but étant d'inciter les étudiant·e·s à réfléchir à leur expérience d'apprentissage en terme de « performance ». Un deuxième questionnaire élaboré sur le même principe consiste à choisir parmi chaque groupe de 5 propositions, celle qui semble la plus « importante » dans un cursus et celle qui est la moins importante. Il s'agit ainsi de définir les éléments que les étudiant·e·s perçoivent comme les plus « importants » pour leur apprentissage.

L'analyse croisée des résultats de type « importance-performance » (Martilla et James, 1977) adaptée à l'évaluation de cursus (Antille, 2018) permet de prioriser les dimensions pour lesquelles il est important de concentrer les efforts d'amélioration. Ainsi, les dimensions peu appréciées par les étudiant·e·s mais qu'ils jugent importantes pour leur apprentissage requièrent des mesures d'amélioration en priorité. A l'inverse, les dimensions qui sont très appréciées par les étudiant·e·s et jugées peu importantes pour leur apprentissage ne nécessitent aucune mesure particulière.

La comparaison avec des données recueillies antérieurement selon la méthode standard nous permet de déterminer que la méthodologie « best-worst scaling » est pertinente. Les points forts et faibles relevés par les étudiant·e·s en 2014 restent en effet les mêmes alors qu'aucune modification n'a été apportée au programme pendant la période 2014-2018. En particulier, les résultats de l'évaluation réalisée auprès des étudiant·e·s en 2014 montraient que le programme de 1^{ère} année ne stimulait pas suffisamment leur intérêt pour les sciences pharmaceutiques. Ces résultats sont confirmés par ceux du sondage 2018 qui montrent notamment que l'équilibre dans la répartition du temps entre les différents sujets traités est ce qui représente le moins bien l'enseignement de la 1^{ère} année.

De même, le fait que les étudiant·e·s considèrent en 2018 que l'accès aux ressources, telles que les salles informatiques est peu important pour leur apprentissage, est cohérent puisqu'avant la réforme aucun des enseignements ne les oblige à les utiliser.

En attendant de pouvoir disposer de données complémentaires, les résultats préliminaires nous permettent déjà de présenter les apports et éventuelles limites de l'utilisation de l'outil « best-worst scaling » selon les points de vue des différents acteurs impliqués tout en introduisant des perspectives de développement.

Pour les responsables de cursus, il encourage la réflexivité mais nécessite au préalable et lors de l'analyse des résultats un accompagnement mobilisateur par des conseillers pédagogiques. Il permet également de mettre en lumière ce que les étudiant·e·s estiment

comme important dans leur apprentissage. Cette vision peut ainsi être confrontée à celles des enseignant·e·s impliqué·e·s dans le programme.

Pour les conseiller·ère·s pédagogiques, il facilite l'explicitation des résultats tout en permettant de hiérarchiser plus facilement les potentielles actions à entreprendre avec les responsables de cursus pour accompagner leur développement.

Pour les étudiant·e·s, le fait de devoir remplir deux questionnaires implique un investissement en temps beaucoup plus important. De plus, cette méthode de recueil d'information nécessite une concentration et une implication dans la démarche nettement plus demandeuses qu'une évaluation par questionnaire standard (Huybers, 2014). Enfin, la passation en ligne participe à l'apparition de taux de participation amoindris (Nulty, 2008), qui constituent de fait une limite de cette démarche.

Si l'outil mobilisé ne constitue pas la solution miracle en matière d'évaluation, il répond néanmoins à divers besoins exprimés par les acteurs impliqués. Il s'attache ainsi à l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s davantage qu'à leur appréciation de la formation et permet aux étudiant·e·s de s'exprimer tout en fournissant des pistes de développement précises aux responsables de la formation et des indicateurs en vue de l'accréditation. Les différentes limites relevées constituent, quant à elles, autant de pistes de développement et d'amélioration de la méthode pour une évaluation toujours plus valide et constructive.

Les résultats préliminaires obtenus permettent d'obtenir une vision complète du programme selon les étudiant·e·s et de disposer d'éléments de comparaison pour une évaluation post-réforme. Ainsi le même sondage sera proposé aux étudiant·e·s de BSc1-Pharm en 2019 afin de déterminer les effets de la réforme menée sur l'apprentissage des étudiant·e·s tels qu'ils les perçoivent.

Mots-clés

Evaluation de cursus, best-worst scaling, analyse quantitative

Références bibliographiques

- Agence suisse d'Accréditation et d'Assurance Qualité (2018). Accréditation des filières d'études en pharmacie. consulté le 30.08.2018 de:
http://aaq.ch/fr/download/akkreditierung_alle%20programmakkreditierung_programmakkreditierung_nach_hfkg_und_medbg/2018-02-23-F-Documentation-Pharmacie.pdf
- Antille, M. (2018). Au-delà de la simple satisfaction des étudiants : l'analyse « importance-performance » pour accompagner le développement professionnel des enseignants. Communication au 30ème colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg, 10-12 janvier 2018
- 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.
- 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., & James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing* (41), 77–79.
- Nulty, D. D. (2008) The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:3, 301-314, DOI: 10.1080/02602930701293231

Université de Lausanne (2014). Concept qualité de l'Université de Lausanne. consulté le 31.08.1985
de: https://www.unil.ch/culture-qualite/files/live/sites/culture-qualite/files/shared/COVER/Concept_Qualite_UNIL_2014.pdf

Symposium 157 : Perspectives contemporaines de recherches collaboratives en pratiques évaluatives et formation en enseignement

Giglio Marcelo, HEP-BEJUNE, marcelo.giglio@hep-bejune.ch, Suisse

Cartier Sylvie C., Université de Montréal, sylvie.cartier@umontreal.ca, Canada

Mottier Lopez Lucie, Université de Genève, lucie.mottier@unige.ch, Suisse

Les sept contributions de ce symposium traitent de pratiques évaluatives selon des perspectives contemporaines de recherches collaboratives en contexte de formation en enseignement conduites par des chercheur.e.s de quatre pays : Belgique, Canada, France et Suisse.

D'une part, ces contributions abordent la tension entre la fonction d'évaluation formative et la fonction d'évaluation certificative, les deux fonctions de l'évaluation au centre de ce colloque. En effet, elles portent sur des savoirs à construire « avec » les praticiens et les étudiants (Desgagné, 1997, 1998 ; Bednarz, 2013 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Dejean, 2010 ; Morrissette, et al., 2012) ou encore dans le lien entre recherche et formation (Desgagné, et al., 2001).

D'autre part, ces contributions explorent les deux axes du colloque, soient l'échelle individuelle (axe 1) et l'échelle institutionnelle (axe 2) ou l'un des deux, en identifiant les points de convergence et de divergence entre évaluation formative et évaluation certificative.

La contribution 1, de Fatiha Tali et Margarida Romero (axe 1), étudie l'évaluation formative de la co-créativité en contexte d'apprentissage collaboratif entre étudiant.e.s.

La contribution 2, de Catherine Van Nieuwenhoven, Olivier Maes et Stéphane Colognesi (axe 1), analyse la tension existante entre les fonctions formative et certificative de l'évaluation rencontrée par les superviseurs de stage lorsqu'ils construisent leur jugement évaluatif.

La contribution 3, de Raphaël Pasquini (axe 1), propose une adaptation de recherche collaborative comme levier du développement de pratiques évaluatives sommatives associées à des enjeux relatifs à une évaluation certificative au service des apprentissages.

La contribution 4, de Jean-François Boutin, Virginie Martel et Sylvie C. Cartier (axes 1-2), explore les tensions entre les fonctions formatives et certificatives des évaluations privilégiées par les enseignants dans une recherche collaborative sur le contexte spécifique de l'APL/LMM en classe de français à l'échelle individuelle et à l'échelle institutionnelle.

La contribution 5, de Isabelle Nizet, Christiane Blaser et Sammy Kistabish (axe 1), étudie les conceptions des enseignants et le soutien du développement continu de compétences à enseigner et à évaluer la lecture dans le cadre d'une recherche collaborative réalisée en milieu autochtone québécois.

La contribution 6, de Lucie Mottier Lopez et Céline Girardet (axe 1), analyse un dispositif d'évaluation continue des apprentissages articulant les fonctions formatives et certificatives, dans le cadre d'un cours universitaire portant sur la formation à la recherche collaborative en sciences de l'éducation.

La contribution 7, de Céline Miserez-Caperos, Marcelo Giglio, Christiane Droz Giglio, Christine Desaulles, Justine Guillaume et Régine Roulet (axes 1-2), analyse plusieurs tensions existantes entre des pratiques centrées sur les fonctions formative et certificative de

l'évaluation dans une recherche collaborative avec différents acteurs de la formation en enseignement.

Enfin, ces contributions articulent de questions théoriques, méthodologiques et empiriques sur les pratiques évaluatives formatives et certificatives selon ces perspectives et axes (Mottier Lopez, 2015) :

Sous l'angle théorique, quels sont les modèles et les théories sous-jacents à ces formes de recherches collaboratives ? Est-ce que ces formes ont fait évoluer les modèles et les théories dans le domaine de l'évaluation ?

Sous l'angle méthodologique, quelles sont ses formes contemporaines, voire innovantes, des recherches collaboratives présentées ? Quelles sont les caractéristiques et adaptations méthodologiques de ces contributions apportent par rapport aux propositions initiales (Degagné, 1998 ; Bednarz, 2013) ? Dans quelle mesure les objets de recherche, associés à des questions sensibles sur l'évaluation, nécessitent-ils des formes particulières de recherches collaboratives ou sur certaines de leurs dimensions ?

Sous l'angle empirique, quels sont les savoirs coconstruits en ce qui concerne les rapports multiples entre les fonctions de l'évaluation formative et certificative ? En effet, les changements curriculaires en contexte scolaire et, par conséquent en contexte de formation en enseignement, concernent différents aspects, plus ou moins innovateurs, du processus d'enseignement-apprentissage quant aux intentions, aux contenus, à l'organisation et, notamment, quant à l'évaluation (Cartier, 2016 ; Cartier, Bélanger, et al., 2018 ; Tessaro, et al., 2017, autres).

En ce sens, chaque contribution traitera d'au moins l'un de ces trois angles.

Mots-clés

Recherches collaboratives, pratiques évaluatives, évaluation formative, évaluation certificative, tension formative-certificative

Références

- Bednarz, N. (Dir). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Cartier, S.C. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 337-367). Bern : Peter Lang.
- Cartier, S.C., Bélanger, J., Boutin, J.-F et Martel, V. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture d'enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche remis au Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), Université de Montréal.
- Dejean, K. (2010). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens enseignants. *Spirales*, 46, 63-74.
- 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. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- 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 (2), 245-258.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- 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 (Eds), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (pp. 27-43). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tessaro, W., Gerard, F.-M. & Giglio, M. (2017). Changements curriculaires : un levier pour les pratiques évaluatives des enseignants ? *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 3(1-2), 51-60.

Communication 157.1 : Plus on sera des fous, plus on sera co-créatifs ? Évaluation de la co-créativité selon le nombre de membres d'apprenants en contexte d'apprentissage collaboratif

Tali Fatiha, fatiha.tali@univ-cotedazur.fr, université Côte d'Azur, ESPE, France

Roméro Margarida, margarida.romero@univ-cotedazur.fr, université Côte d'Azur, ESPE, France

Au cours des dernières décennies, la créativité a été évaluée principalement comme un trait individuel. Cependant, la créativité peut être également être appréhendée comme une activité collaborative. Dans ce contexte, la co-créativité s'inscrit dans une approche de compétences transversales (Chalkiadaki, 2018). Pour développer la co-créativité nous considérons le climat d'équipe, le processus de collaboration créative et l'orientation à la solution. Pour développer la créativité dans le contexte d'activités collaboratives, les enseignants peuvent soutenir la démarche par des gestes professionnels (Giglio, Boissonnade & Kohler, 2017) mais aussi par l'ingénierie pédagogique de la situation d'apprentissage en considérant le nombre de coéquipiers et l'influence de la taille de l'équipe dans le processus d'apprentissage collaboratif (Ohland *et al.*, 2012). Pour permettre de soutenir le développement de la co-créativité de manière efficace nous étudions le lien entre le nombre des membres de l'équipe et les résultats de co-créativité en termes de climat d'équipe, de processus de collaboration créative et d'orientation à la solution. Le climat d'équipe désigne un ensemble de « perceptions partagées autour des types de comportements, pratiques et procédures soutenues au sein d'une équipe » (Basaglia, Caporarello, Magni & Pennarola, 2010, p. 544). La collaboration co-créative comprend le processus au cours duquel les membres de l'équipe développent une solution créative. Finalement, l'orientation du développement d'une solution qui doit être jugée, par un groupe de référence, comme étant originale, de valeur et efficiente (Amabile, 1994; Puozzo, 2016; Runco, 2008).

Pour l'enseignant, évaluer la co-créativité permet d'avoir un indicateur pour cette compétence considérée comme transversale aux différentes disciplines scolaires. Ainsi, évaluer la co-créativité en cours de formation (évaluation formative) pourrait permettre de réaliser un retour sur les conditions d'apprentissage co-créatif. Considérant l'influence du nombre d'apprentissages d'une petite équipe sur le déroulement et résultats des activités d'apprentissage collaboratif, nous visons évaluer comment le nombre de co-équipiers influence la co-créativité et ses facteurs de climat d'équipe, de processus de co-création et d'orientation à la solution. Ainsi, nous centrons notre étude sur le nombre de co-équipiers (team size). Enfin, ces nouvelles compétences de co-créativité pourraient être un élément d'évaluation certificative en participant aux processus de résolution de problèmes par exemple pour un élève. Si l'évaluation formative se fait en cours d'apprentissage, celle-ci pourrait reposer sur l'évaluation de la créativité des apprenants. Dans le contexte étudié ici, il s'agit d'analyser l'influence du nombre de membres d'une activité collaborative sur leur processus de co-créativité au cours duquel ils sont engagés dans la co-construction de connaissances. Notre étude vise l'évaluation de la créativité en contexte collaboratif sous une approche à la fois socio-cognitive et socio-culturelle (Henriksen, Mishra & Fisser, 2016).

Au moment d'orchestrer le travail en équipe, les enseignants doivent faire le choix sur le nombre de participants le plus approprié pour l'activité. Malgré l'intérêt potentiel du travail en équipe, celui-ci présente un coût au niveau de l'organisation et de la charge cognitive qu'il

entraîne (Kirschner, Sweller, Kirschner & Zambrano, 2018). Ainsi, si les interactions dans un groupe participent de la co-construction des connaissances dans une approche sociocognitive, les modalités des échanges dans les grands groupes pourraient finalement s'avérer inefficaces pour la co-création. En contexte de travail en équipe en petit groupe, les travaux de Schwabe, Goth et Frohberg (2005) observent que les étudiants travaillent mieux à deux qu'à trois, et même que les équipes de quatre ont donné lieu à un plus faible engagement des élèves. À partir d'un questionnaire en ligne soumis à 438 étudiants à l'université ayant participé à une activité d'apprentissage collaboratif de 2 à plus de 10 coéquipiers, nous avons recueilli leurs avis sur différents aspects relatifs à la co-créativité et à la collaboration. Dans un but de comprendre davantage le contexte des petits groupes (Yong, Sauer & Mannix, 2014), nous avons centré notre étude sur des équipes composées de 2 étudiants ($n=52$), 3 étudiants ($n=189$) et 4 étudiants ($n=72$). Les équipes sont engagées dans un travail collaboratif permettant développer une activité avec une marge créative importante (Romero, Lille, & Patiño, 2017). A la fin de l'activité collaborative en classe, les étudiants sont invités à répondre à l'échelle de co-créativité adaptée de l'Assessment Scale for Creative Collaboration, ASCC, Romero, & Barberà, 2014; Wishart, & Eagle, 2014).

Les résultats ne permettent pas d'observer des différences significatives entre les différentes tailles de groupe 2 étudiants ($m=4.08$; $sd=0.96$), 3 étudiants ($m=4.07$; $sd=0.94$) et 4 étudiants ($m=4.07$; $sd=1.06$). Ainsi, nous notons que le nombre de participants entre 2 et 4 n'a pas d'influence sur les scores relatifs aux trois composantes de la co-créativité. Cependant, les écarts types sont très légèrement plus importants dans les équipes de 4.

Nos résultats nous amènent à discuter des savoirs co-construits en ce qui concerne les rapports multiples entre les fonctions de l'évaluation formative et certificative via l'évaluation de la créativité en contexte collaboratif. Ainsi les perspectives de cette recherche collaborative menée en lien avec des enseignants chercheurs formant de futurs enseignants seront de faire évoluer les formations futures en lien avec les pratiques évaluatives pour l'apprentissage. La particularité de cette recherche collaborative est donc d'allier des chercheurs dans leurs fonctions de formateurs auprès d'un public de futurs praticiens qui construisent leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Ainsi, les interactions et les échanges entre apprenants s'apparenteraient à des moments d'évaluation entre pairs sur lesquels l'enseignant pourrait s'appuyer pour ses propres évaluations formatives. Il pourrait par exemple constater l'avancée de la construction des compétences dans le groupe mais également au niveau individuel. L'intérêt de pouvoir évaluer la co-créativité est donc de pouvoir donner des éléments de connaissances à l'enseignant afin qu'il puisse ajuster ses gestes professionnels en vue d'aider les apprenants en difficulté. Enfin, ces éléments pourraient ensuite être une composante des évaluations certificatives pour les étudiants si ces compétences en lien avec la co-créativité étaient prises en compte dans la validation. Cependant les formateurs participant à la recherche se posent diverses questions en lien avec la certification d'une compétence liée à un travail de groupe : une certification collective pourrait-elle être envisagée ? Si oui, sur quels éléments s'appuyer ? De nombreux facteurs restent encore à explorer.

Mots-clés

co-créativité, évaluation, apprentissage collaboratif

Références bibliographiques

- Amabile, T. M. (1994). The atmosphere of pure work: Creativity in research and development. *The social psychology of science*, 316–328.
- Basaglia, S., Caporarello, L., Magni, M., & Pennarola, F. (2010). IT knowledge integration capability and team performance: The role of team climate. *International Journal of Information Management*, 30(6), 542–551.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21 st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3).
- Giglio, M., Boissonnade, R., & Kohler, A. (2017). Les gestes de l'enseignant visant un apprentissage autorégulé de la collaboration créative en classe. In S. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones* (pp. 117-136). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing Creativity and Technology in 21st Century Education: A Systemic View for Change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3).
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano, J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1-21.
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., ... & Puozzo, I. C. (2016). *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Romero, M., & Barberà, E. (2014). Computer-Based Creative Collaboration in Online Learning. In *New Horizons in Web Based Learning* (p. 330–336). Berlin : Springer.
- Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. Montréal : PUQ.
- Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56(1), n1.
- Schwabe, G., Goth, C., & Frohberg, D. (2005, July). Does team size matter in mobile learning?. In *Mobile Business, 2005. ICMB 2005. International Conference on* (pp. 227-234). IEEE.
- Yong, K., Sauer, S. J., & Mannix, E. A. (2014). Conflict and creativity in interdisciplinary teams. *Small Group Research*, 45(3), 266-289.
- Wishart, J., & Eagle, S. (2014). The Development of a Scale to Assess Creative Collaboration via Online Tools. In *New Horizons in Web Based Learning* (p. 320–329). Berlin : Springer.

Communication 157.2 : La recherche collaborative comme levier du développement de pratiques évaluatives sommatives au service des apprentissages

Pasquini Raphaël, raphael.pasquini@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Problématique

Nous savons que l'évaluation formative est une démarche d'évaluation indispensable au soutien à l'apprentissage des élèves (e. g., Black & William, 1998 ; Mottier Lopez, 2015). L'évaluation sommative, quant à elle : « a pour objet un inventaire. Son usage social est de vérifier (probation), sa fonction sociale de certifier. Elle a comme fonctions annexes classer, situer ou encore informer » (Hadji, 1989, cité par Mottier Lopez, 2015, p. 23). Cette définition nous permet donc de postuler qu'un des enjeux de l'évaluation sommative, au-delà de la certification, est de situer l'élève par rapport à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, et de l'informer au travers de commentaires portant également sur ses apprentissages au-delà d'une note chiffrée. Mais à quelles conditions peut-on concevoir que certifier peut contribuer, aussi, à faire progresser ? Des travaux, comme ceux de Allal (2010), Harlen (2005, 2012), Mottier Lopez (2009, 2015) ont commencé une conceptualisation du lien entre évaluation formative et sommative et ont posé quelques conditions pour que cette dernière puisse également être porteuse d'éléments de feedbacks. Le chemin est donc ouvert.

La recherche collaborative, de son côté, a notamment thématiqué l'importance de prendre en compte les pratiques réelles dans de tels questionnements. Mais dans quelle mesure permet-elle aux enseignants d'améliorer leurs pratiques évaluatives sommatives pour qu'elles puissent soutenir également l'apprentissage ?

Notre contribution s'inspire épistémologiquement de ces apports sur l'évaluation et rend compte d'une mise en œuvre d'une méthode de recherche collaborative au sein de laquelle le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2018) a été présenté aux participants. Postulant que la cohérence d'une épreuve sommative notée peut être modélisée à l'aide d'une taxonomie - ici, celle d'Anderson et Krathwohl (2001) - ce modèle a été exploité dans une visée compréhensive, en s'ancrant sur les pratiques réelles des participants. Menée durant neuf mois auprès de quatre enseignant.e.s de mathématiques et quatre de français du secondaire, notre recherche donne notamment à voir les mouvements dans les pratiques d'évaluation sommative permis par l'appropriation de ce modèle théorique par les enseignant.e.s, et conjointement, l'évolution du modèle une fois confronté aux pratiques effectives. Plus spécifiquement, en nous appuyant sur une analyse triangulée (Silverman, 2009) d'entretiens, d'écrits de pratiques, d'échanges de pratiques lors de séminaires de formation et d'évaluations sommatives réalisées et discutées par les enseignant.e.s, nous montrerons à quelles conditions ces derniers peuvent, ou non, développer des pratiques d'évaluation sommative notée soutenant aussi l'apprentissage, et thématiserons en quoi cette appropriation a été en partie rendue possible par la recherche collaborative.

Méthodologie et cadre théorique

Le dispositif de recherche

Notre dispositif a pris la forme suivante :

Données récoltées	Séances	Temps
	Séance préparatoire. Constitution du groupe / Recensement des questions	0
Entretien semi-dirigé	Entretien individuel 1	1
Ecrit sur les pratiques	Récit de pratique individuel 1	2
Première évaluation sommative créée par les enseignants. Présentation du modèle théorique.	Rencontre 1 <u>Commune</u>	3
Ecrit sur les pratiques	Récit de pratique individuel 2	4
Discussion des évaluations sommatives réalisées. Seconde évaluation sommative créée par les enseignants.	Rencontre 2 <u>Différenciée MH⁵⁴ et FR⁵⁵</u>	5
Discussion des évaluations sommatives réalisées	Rencontre 3 <u>Commune</u>	6
Ecrit sur les pratiques	Récit de pratique individuel 3	7
Entretien semi-dirigé	Entretien individuel 2	8

Fig. 1 : Le dispositif de recherche mis en œuvre

Nos données ont été récoltées ainsi :

- temps 1 et 8 : entretiens semi-dirigés à visée compréhensive ;
- temps 2, 4 et 7 : récits de pratique évaluative ;
- temps 5 et 6 : élaboration de deux évaluations sommatives en rapport avec la pratique de classe ; éléments de discussion de ces épreuves donnés par le chercheur ; enregistrements des débats que ces éléments de discussion ont suscités.

Nous avons conçu ce dispositif de recherche afin de poursuivre deux finalités : offrir la possibilité aux enseignants de s'approprier des connaissances théoriques pour analyser, concevoir et discuter leurs évaluations sommatives en partant de leurs questions et problèmes, et soumettre notre modèle théorique aux pratiques évaluatives effectives. A ce titre, notons que le modèle de l'alignement curriculaire élargi a été présenté aux enseignants lors de la première séance (Temps 3), dans une version simplifiée élaborée uniquement avec les apports de la recherche, séance durant laquelle ils ont dû élaborer leur première épreuve sommative. Là, nous avons insisté sur les liens qui devraient exister entre les objectifs, les tâches évaluatives, la pondération et la notation, dans une perspective linéaire, sans entrer dans les détails de leurs articulations.

⁵⁴ Mathématiques.

⁵⁵ Français.

La recherche collaborative

Notre dispositif donne une place privilégiée à la prise en compte des pratiques évaluatives réelles des enseignants et à l'expression des problèmes qu'ils y rencontrent. Il articule des moments de formation exploités dans des visées de recherche (les séminaires) avec des phases de recherche permettant des actions de formation (les écrits et les entretiens). Notre méthode de recherche collaborative peut se modéliser ainsi :

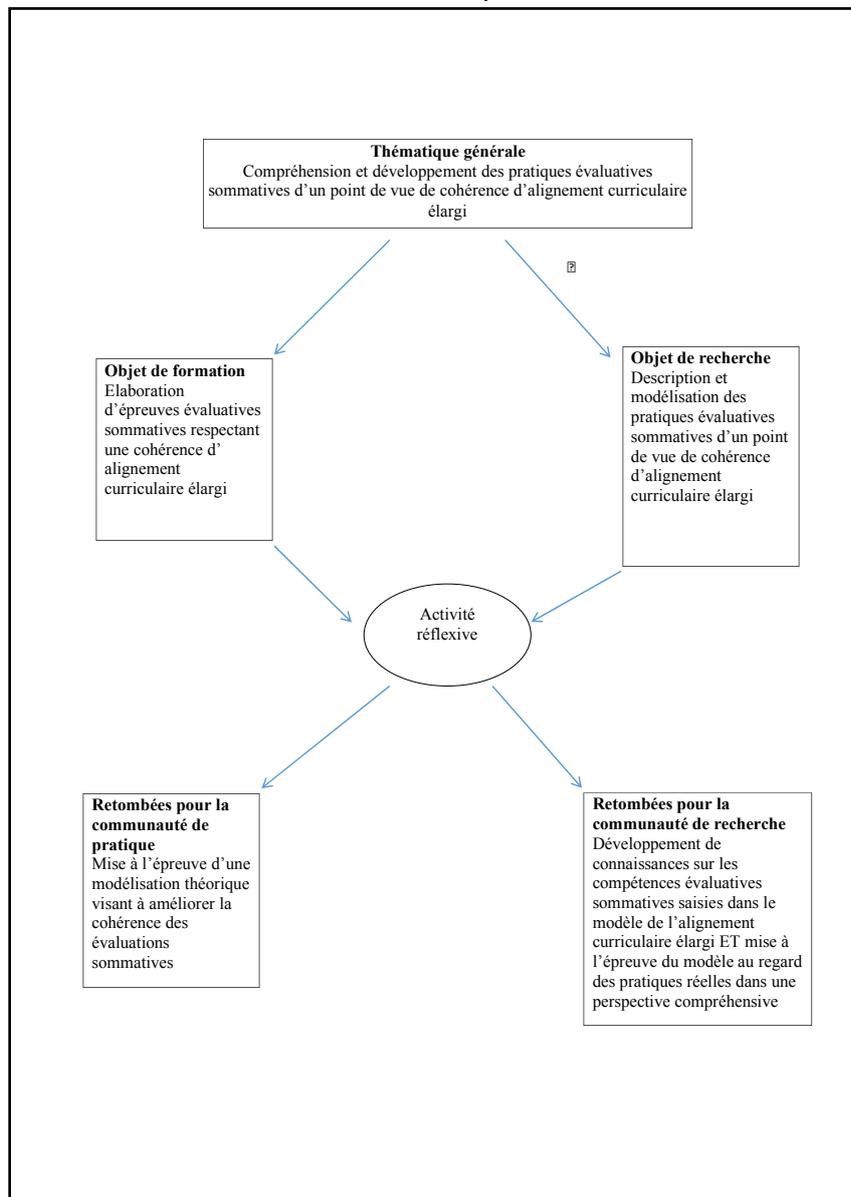


Fig. 2 : La modélisation de notre recherche collaborative selon Desgagné, Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture (2001)

Là, les enseignants ont participé à la démarche d'investigation de leurs pratiques évaluatives sommatives. Cette démarche a été encadrée par un chercheur, mais ce dernier était également formateur puisqu'il a mené une action de formation auprès des participants visant à les faire évoluer dans leurs pratiques. Il a assumé qu'il dispensait des connaissances et a fait l'hypothèse que la rencontre entre les questions des praticiens et le modèle permettrait de

nouvelles acquisitions (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), amenant les pratiques vers davantage de cohérence.

Résultats et discussion

Résultats du point de vue des pratiques

A une échelle individuelle, nos résultats montrent que l'appropriation du modèle de l'alignement curriculaire élargi par les enseignants, saisie dans cette méthode de recherche collaborative, leur a permis de disposer de nouvelles connaissances et compétences :

- meilleure compréhension du curriculum ;
- choix sélectifs des contenus évalués ;
- élaboration homogène des tâches évaluatives ;
- pondération en rapport avec l'apprentissage ;
- notation référée à l'apprentissage, et dans certains cas, permettant des feedbacks aux élèves en vue de les faire progresser.

Résultats du point de vue du modèle

Il est par ailleurs intéressant de constater que le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi a également évolué, une fois confronté aux pratiques. Si son acception élargie - rendue nécessaire par la pondération et la notation au sein de l'évaluation sommative - a gardé toute sa pertinence, sa linéarité a été remise en question. En effet, il est ressorti que les pratiques de pondération et de notation référées à l'apprentissage via les objets de savoir et les objectifs renvoyaient davantage à un raisonnement sur leurs cohérences systémiques que linéaire. Par exemple, nous avons observé que poser des critères d'évaluation (pondération) se fait bel et bien en référence aux objectifs (référenciation restreinte), via les tâches évaluatives (design), en vue de construire une échelle la plus descriptive possible (notation) (Laveault & Miles, 2008). Ou que penser une échelle de notation qualitative s'est concrétisé au travers de critères décrivant des objectifs. Ou encore, et de manière non exhaustive, qu'élaborer des tâches devait se penser en référence aux objectifs, tout en donnant à voir les apprentissages clés évalués qui permettraient de critérier, puis de noter. Aussi, le modèle de l'alignement curriculaire élargi peut-il se schématiser ainsi :

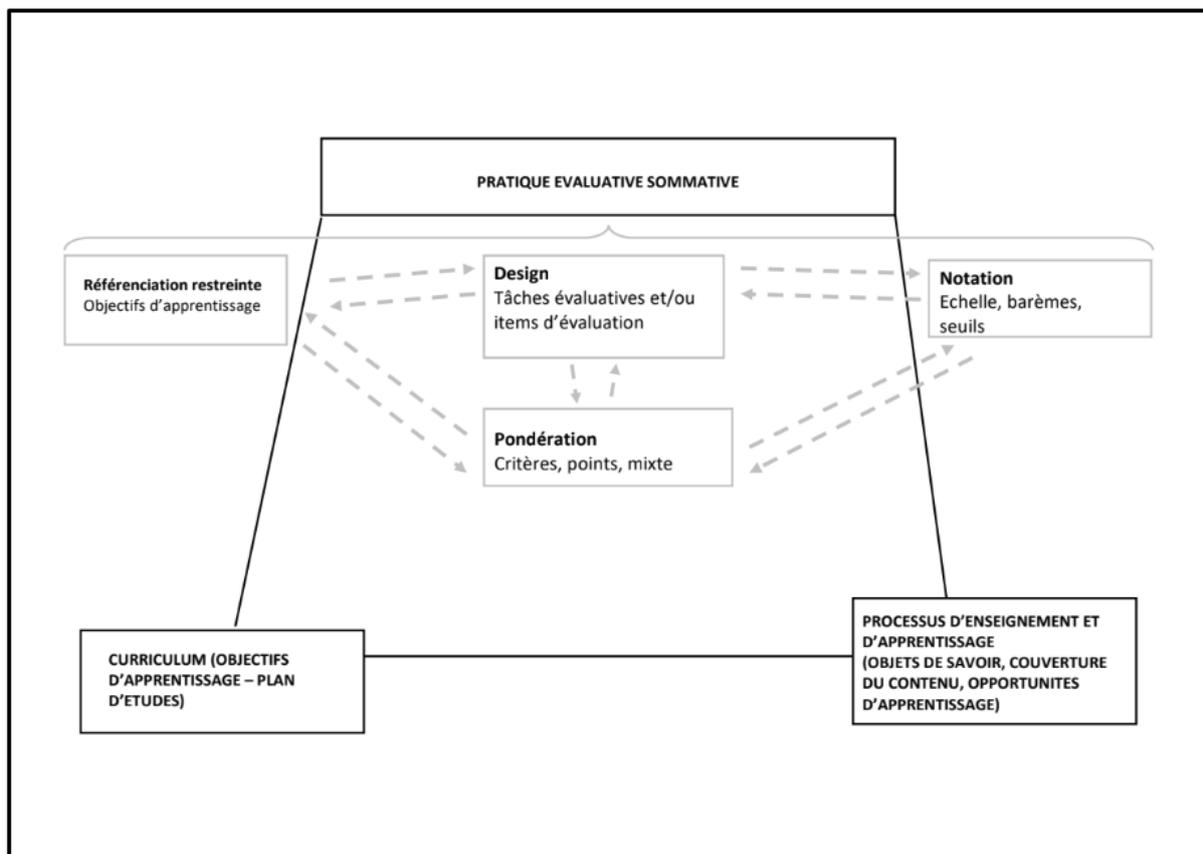


Figure 3 : L'alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2018)

Un élément de discussion au moins...

L'analyse de nos données montre que notre méthode de recherche collaborative outillée théoriquement a eu un impact sur le développement des connaissances des enseignants. Les épreuves qu'ils ont créées tendent à documenter que les synergies entre les questions issues de la pratique, le modèle théorique et leurs réflexions encouragées par le chercheur dans les séminaires autour de leurs épreuves ont participé au développement de leurs compétences, et donc à leur développement professionnel (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). Toutefois, du point de vue de la recherche collaborative, il reste selon nous à investiguer à quelles conditions *l'activité réflexive* - considérée comme le pivot de telles méthodes (Bednarz, 2013) - peut rester une zone interprétative partagée entre chercheurs et praticiens, lorsque le développement de leurs connaissances dépend non seulement de l'appropriation d'un modèle théorique, mais aussi de son évolution au travers de sa confrontation avec les pratiques. En effet, il ne s'agit ni plus ni moins ici selon nous de penser la nature et le rôle des connaissances nécessaires pour évaluer de manière cohérente (Popham, 2009 ; 2011) ainsi que les modes d'appropriation de ces connaissances par les enseignants au cœur de méthodes collaboratives, tout en restant ouverts à ce que les modèles dont sont issus ces mêmes connaissances puissent eux aussi évoluer. Ne disposons-nous pas ici de quelques passionnantes perspectives contemporaines de recherches collaboratives en pratiques évaluatives ?

Mots-clés

alignement curriculaire élargi, évaluation sommative, recherche collaborative

Références bibliographiques

- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Black, P & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education, Assessment in Education Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Harlen, W. (2005). Teacher's summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, (16), 207-223.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment or formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 87–102). London: Sage.
- Laveault, D., & Miles, C. (2008). Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (1), 1-29.
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Evaluations en tension* (pp. 7-25). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages, enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (Dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Pasquini, R. (2018). *Le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi pour étudier des pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire : enjeux conceptuels et pragmatiques* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106442>.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46, 265–273.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research*. London : Thousand Oaks.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), pp.103-121.

Communication 157.3 : Une recherche collaborative visant à documenter la tension entre évaluation formative et évaluation certificative dans le contexte de la supervision de stage en formation initiale des enseignants

Van Nieuwenhoven Catherine, catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be, UCLouvain, Belgique

Maes Olivier, olivier.maes@uclouvain.be, HELHa et UCLouvain, Belgique

Colognesi Stéphane, stephane.colognesi@uclouvain.be, UCLouvain, Belgique

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants organise, dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012), des stages pédagogiques répartis sur les trois années d'études. Les prescrits (CFWB, 2000) prévoient l'accompagnement des étudiants par un maître de stage⁵⁶ issu du terrain d'accueil et par au moins un superviseur de la HEP⁵⁷. Ce dernier peut occuper, au sein de celle-ci, la fonction de psychopédagogue, de didacticien ou de maître de formation pratique⁵⁸.

Fort du constat que peu de balises définissent les tâches attendues des accompagnateurs de stage, qu'ils soient maîtres de stage ou superviseurs issus des HEP, nous nous sommes intéressés à la construction du jugement évaluatif (Bélaïr, 2011 ; Leroux et Bélaïr, 2015) par le superviseur, et ce plus particulièrement dans un contexte de coévaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Jorro et Van Nieuwenhoven). Peu de recherches s'intéressent, d'une part, à cette fonction (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani, Vanderclayen, Beaudouin et Desbiens, 2017) et, d'autre part, à ce contexte. Engagés sur base de leur expertise disciplinaire, que ce soit en tant que didacticien ou que psychopédagogue, et non sur base de compétences liées à la supervision, ils se disent parfois démunis face aux tâches de supervision (Van Nieuwenhoven, Picron et Colognesi, 2016), et plus particulièrement lorsqu'ils passent d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur. Lorsque la fonction d'évaluation passe d'une dimension formative à une dimension certificative. Cette tension a déjà été, à plusieurs reprises, documentée (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Miesusset, 2013).

L'objectif de notre étude est double et vise, d'une part, à mettre à jour les enjeux perçus par les superviseurs dans le cadre d'un entretien de coévaluation et, d'autre part, à amener à mieux comprendre la tension existant entre la fonction d'évaluation formative et celle d'évaluation certificative rencontrée (Maes et al., 2018) lorsqu'ils construisent leur jugement évaluatif (Bélaïr, 2011 ; Leroux et Bélaïr, 2015). Leroux (2016), s'appuyant sur les travaux de Cardinet (1975), présente le jugement évaluatif comme une des quatre opérations de la démarche évaluative, au même titre que le recueil d'informations, l'interprétation et la prise de décisions. La coévaluation est, quant à elle, entendue comme un moment évaluatif entre un étudiant, son superviseur et l'enseignement visiteur, également issu de la HEP (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Les visées de ce moment sont « de donner du sens à l'évaluation ; de renforcer les attitudes réflexives ; de susciter le dialogue entre les individus concernés, tout en laissant à l'étudiant un rôle actif et central (Allal, 2006) et de permettre tant une autoévaluation qu'une autoformation de l'individu (Przesmycki, 1991) » (Colognesi et Van

⁵⁶ Enseignant associé au Québec, enseignant formateur en Suisse

⁵⁷ Haute école pédagogique

⁵⁸ Enseignant de terrain partageant sa pratique avec les étudiants

Nieuwenhoven, 2017, p. 5).

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la recherche collaborative (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Bednarz, 2013) ayant pour objectif de tisser des liens entre les savoirs pratiques objectivés par les praticiens et les savoirs théoriques formalisés par les chercheurs, et ce à travers un processus commun de négociation de sens. Cette dernière s'organise autour de problématiques dont l'intérêt d'être investiguées repose sur la compréhension que les praticiens vont construire à partir de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle, et ce en interaction avec les chercheurs (Desgagné, 1997). Les chercheurs tentent ainsi de comprendre en contexte, avec les praticiens, ce qui supporte leur agir.

La recherche faisant l'objet de cette contribution a été initiée par le GRAPPE⁵⁹, un groupe de recherche collaborative regroupant à la fois des chercheurs de l'UCL, des superviseurs de trois hautes écoles pédagogiques ainsi que des maitres de stage. Ce groupe de recherche collaboratif poursuit deux objectifs : à la fois (1) développer davantage de professionnalisme dans l'accompagnement des pratiques enseignantes en formation initiale, mais aussi (2) identifier les besoins des accompagnateurs et les actions prioritaires à mettre en œuvre (Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi, 2016). Afin de rencontrer ces finalités, six groupes collaboratifs cohabitent au sein de celui-ci : un premier se centrant sur les besoins des maitres de stage du préscolaire ; un deuxième visant les besoins des maitres de stage du primaire ; un troisième zoomant sur le superviseur ; un quatrième à la manœuvre pour construire et implémenter une formation à destination des maitres de stage du fondamental ; un cinquième regroupant des enseignants associés et des superviseurs afin de questionner les gestes d'accompagnement au sens large ; un sixième, petit dernier, développant la réflexion sur l'accompagnement des stages dans l'enseignement secondaire.

D'un point de vue méthodologique, le recueil de données a été effectué auprès de quatre superviseurs, psychopédagogues appartenant à la même HEP. Ils ont été soumis à un entretien semi-directif. Chacun des participants a été amené à décrire la manière dont il réalise l'entretien de coévaluation, en détaillant les étapes et en explicitant les actions qu'il pose pour construire son jugement évaluatif. Les entretiens ont été enregistrés et ensuite retranscrits. Les données ont été analysées avec l'ensemble des membres du groupe collaboratif centré sur les superviseurs, sur la base d'une analyse de contenu respectant les six étapes proposées de L'Écuyer (1987, 1990). Nous avons opté pour une catégorisation selon le modèle ouvert pour lequel il n'existe pas de catégories au départ. Celles-ci sont induites par le matériel analysé à partir de regroupements effectués selon la parenté ou la similitude de sens des énoncés. Afin de valider les résultats, la dimension collaborative de cette recherche, rassemblant à la fois des chercheurs et des superviseurs des HEP, a permis de confronter les résultats à des praticiens afin de les corroborer.

Les premiers résultats obtenus quant aux enjeux perçus par les superviseurs interrogés identifient quatre types d'enjeux, à savoir : ceux liés à la coévaluation proprement dite, ceux liés directement à l'étudiant, ceux liés à la relation avec le collègue présent lors de l'entretien et enfin ceux directement liés au superviseur lui-même. Par rapport à la tension entre les volets formatif et certificatif de l'évaluation, deux des quatre superviseurs font référence à

⁵⁹ Groupe de recherche en accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes

cette tension en mettant en évidence le moment où, en tant que responsables de l'entretien, ils doivent arrêter la note finale.

Pour conclure, la tension est exprimée par deux des quatre superviseurs interrogés. En guise de perspectives, nous souhaitons également investiguer le discours des superviseurs afin d'identifier également les difficultés auxquelles ils sont confrontés. De même, nous souhaitons mettre la focale, dans le cadre d'un article, sur le profil des superviseurs interrogés, à savoir novices ou experts.

Mots-clés

Recherche collaborative, accompagnement, évaluation, stage

Références bibliographiques

- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (p. 223–230). Paris, France : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*, Paris, L'Harmattan.
- Bélair, L. M. (2011). *L'évaluation des compétences*. Trois-Rivières : Document Interne, UQTR.
- Bourassa, M. Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. Dans M. Bourassa, L. Bélair et J. Chevalier, (dir.), *Les outils de la recherche participative. Éducation et Francophonie*. Volume XXXV, numéro 2. (pp. 1-11). En ligne https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACEF_XXXV_2.pdf
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- CFWB (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles : CFWB. En ligne http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=25501&referant=I01
- Chaliès, S., et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (2), 1-27.
- 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.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38 (3). Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/issue/view/106>
- Jorro, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. (p. 31-44). Bruxelles : De Boeck.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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. 67-107). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.

- Leroux, J.L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation de compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 169-193). Berne : Peter Lang.
- Maes, O., Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, 308 (1), 95-106.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- 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), 1-11.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette.
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S., et Desbiens J-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (2).
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (p. 139–150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Communication 157.4 : L'apprentissage par la lecture en contexte de littératie médiatique multimodale au cœur d'une recherche collaborative : recours à l'évaluation formative et certificative de huit enseignants de français et de leurs élèves

Boutin Jean-François, profboutin@gmail.com, Université du Québec, Campus de Lévis, Canada
Martel Virginie, virginie_martel@uqar.ca, Université du Québec, Campus de Lévis, Canada
Cartier Sylvie C., sylvie.cartier@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Contexte

Au cours des années 2015-2018, une recherche-action collaborative a été menée; elle avait pour but de mieux comprendre comment des enseignants de français, œuvrant à l'école primaire ou secondaire, intégraient en classe des pratiques relatives à l'apprentissage par la lecture (APL) en contextes de littératie médiatique multimodale (LMM) (Cartier, Bélanger, Boutin, & Martel, 2018). L'apprentissage par la lecture requiert des élèves qu'ils s'approprient un savoir disciplinaire donné (Cartier, 2006) en traitant l'information transmise par les divers modes de communication aujourd'hui liés à la multiplication effrénée des médiums (analogiques ou numériques) d'information (Lebrun, Lacelle, & Boutin, 2012; Lacelle, Boutin, & Lebrun, 2017).

Dans le champ disciplinaire du français, les enseignants recourent peu à cette situation d'apprentissage par la lecture, contrairement à leurs pairs d'autres disciplines; ils traitent surtout la lecture dans le cadre de l'analyse de textes littéraires et de l'écriture de textes variés (Cartier, Boulanger, & Langlais, 2009). Pour remédier à cette lacune, le projet de collaboration a été réalisé en ayant recours à une approche de développement / innovation pédagogiques développée et mise à l'essai dans divers contextes (Cartier, 2016). Cette approche est en lien de cohérence avec les orientations de la formation continue des enseignants priorisées au Québec qui reposent sur leur accompagnement et la mobilisation de leurs savoirs (CSE, 2014). Trois principales questions étaient abordées dans la recherche. Dans le cadre du colloque de l'ADMEE, la présente étude propose une analyse secondaire exploratoire de données obtenues pour deux des objectifs de la recherche : identifier les pratiques relatives à l'APL en contexte de LMM que les enseignants de français se sont appropriées dans le cadre de ce projet d'innovation et étudier la relation entre ces pratiques et l'APL de leurs élèves.

Objectifs de l'étude

La présente étude poursuit deux objectifs. Elle vise à explorer, dans le projet de recherche-action collaborative réalisé, les pratiques évaluatives formatives et sommatives, voire certificatives, privilégiées par les enseignants lors de leur innovation en APL en contexte de LMM en classe de français. Elle tentera par ailleurs de dégager les tensions qui peuvent se trouver entre ces trois fonctions d'évaluation.

Cadre théorique

L'analyse de situation, du soutien et des pratiques évaluatives planifiées par les enseignants repose sur un ensemble de caractéristiques du modèle multidimensionnel de l'APL de Cartier (Cartier, 2007; Cartier & Butler, 2016) inspiré du modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Butler & Cartier, 2004; 2018; Cartier & Butler, 2004; 2016). Cette situation d'apprentissage comprend des activités planifiées par les enseignants qui ont la responsabilité, notamment, de cibler des objets d'apprentissage pertinents au regard des différents programmes de formation. De plus, ces activités ont pour but d'engager les élèves dans le processus complexe et autorégulé qu'est l'APL. Les critères d'analyse de ces activités sont la pertinence pour faire lire et faire apprendre (Cartier, 2007), la nature motivante pour soutenir l'engagement (Viau, 2009) et la complexité pour favoriser le recours à l'autorégulation de l'apprentissage (Perry, Phillips, & Dowler, 2004). Cette situation comprend par ailleurs un répertoire de textes ou ensembles multimodaux (Domingo, Jewitt, & Kress, 2015), donc elle réfère à des contextes de LMM (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), sur lesquels l'apprentissage visé doit s'appuyer. Le modèle d'apprentissage par la lecture prend aussi en compte le soutien pédagogique qu'il convient d'offrir à ces derniers, par exemple, des outils comme des facilitateurs procéduraux, des pratiques ciblées comme l'étayage et des approches, comme l'enseignement explicite. Enfin, le modèle intègre les pratiques évaluatives qu'elles soient formatives pour soutenir l'apprentissage, sommatives, pour évaluer la performance obtenue, voire certificatives lorsque rattachées à l'obtention d'un diplôme.

Aspects méthodologiques

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, une étude de cas multiples (Ying, 2014) est présentée ⁶⁰. Il s'agit, au primaire, de la classe d'Isabelle (élèves de 10-11 ans) et au secondaire, des classes de Marc (élèves de 12-14 ans) et de Maryline (élèves 15-16 ans).

La collecte de données a reposé sur la triangulation des sources (Van der Maren, 2003) comprenant des données autodéclarées comprenant des journaux de bord pour les enseignants et les réponses à un Questionnaire sur l'Apprentissage Par la Lecture des élèves (QAPL, Cartier, Contant, & Janosz, 2010) ainsi que les traces obtenues (documents de planification, cahiers des élèves, etc.). Les analyses de données ont reposé sur des méthodes statistiques descriptives et une analyse thématique de contenu (Van der Maren, 2003).

Résultats

Les résultats présentent l'analyse de trois cas de l'étude : classes d'Isabelle, Marc et Maryline. De ces dernières, il est possible d'observer des constats d'ensemble ainsi que des pratiques contextualisées d'évaluation.

Isabelle

Lors de la 1^{re} activité, les intentions pédagogiques d'Isabelle étaient de faire acquérir à ses élèves (10-11 ans) des connaissances sur les caractéristiques du verbe. L'évaluation formative à cette étape a essentiellement porté sur son enseignement. L'évaluation sommative a reposé sur une production inédite pour les élèves qui était de réaliser un document PowerPoint. Cela lui a permis de juger de l'appropriation des savoirs visés dans la situation d'APL. Dès cette 1^{re}

⁶⁰ L'étude originale présente huit cas de situations d'APL : deux au primaire et six au secondaire.

activité terminée, elle a témoigné de son souci de bonifier ses pratiques d'évaluation formative « *Je vais faire plus de rétroactions* » et sommative « *Je vais demander comme tâche finale d'être capable de donner un exercice aux autres, pas seulement de présenter* ».

Pour planifier la 2^e activité, Isabelle s'est référée aux constats tirés de la 1^{re} activité. L'évaluation formative a porté cette fois sur l'enseignement et l'apprentissage. Elle a reposé sur l'observation de comportements des élèves, les réponses au QAPL rempli pendant la 1^{re} activité, les interactions verbales, l'analyse des productions en sous-groupes ainsi que les connaissances scientifiques dans le domaine. Son intention la 2^e fois était de favoriser la lecture de textes variés à propos des habiletés de communication orale. Toutefois, comme tâche d'évaluation sommative, elle a privilégié des présentations orales évaluées selon des critères dont plusieurs étaient extérieurs aux objets d'apprentissage visés.

Marc

Lors des deux situations d'APL, Marc a peiné en général à investir l'évaluation formative et donc à bénéficier de tous ses apports. Toutefois, il a cheminé entre l'activité 1 et 2 en ce qui a trait à l'évaluation sommative et surtout à la cohérence nécessaire entre cette dernière et les apprentissages réalisés dans les situations d'APL proposées à ses élèves. Par exemple, au contraire de sa 1^{re} activité d'APL qui se terminait par une production évaluée sans critères explicites et peu liés aux savoirs appris par la lecture sur les classes de mots, il a produit pour la 2^e activité une grille explicitant des critères pertinents et liés aux apprentissages visés par l'activité.

Maryline

Maryline A accordé une grande place à l'évaluation certificative, alors qu'elle travaillait auprès des finissants qui avaient les épreuves ministérielles à passer. Comme plusieurs, elle a eu du mal à arrimer les tâches d'évaluation proposées (productions orales ou écrites), les critères d'évaluation et les savoirs investis dans les activités d'APL, bien qu'elle ait cheminé un peu à cet égard lors de la 2^e activité. Elle a peiné véritablement à investir l'évaluation formative; elle multipliait plutôt les tâches d'évaluation formelle. Elle a présenté toutefois un fort souci de diversifier les tâches d'évaluation pour favoriser, selon ses dires, l'engagement des élèves et la prise en compte de la LMM dans l'évaluation.

Discussion et conclusion

Cette étude nous a permis d'observer que l'évaluation, peu importe sa fonction, demeurait un défi pour les enseignants de français pour lesquels nous avons documenté la pratique. Bien que ces derniers aient réussi à élaborer et proposer en classe des activités qui possédaient à des degrés variables les critères de qualité (complexité- nature motivante- pertinence) d'une activité d'APL et qui intégraient des pratiques de LMM, ils ont en effet éprouvé des difficultés à véritablement s'engager dans l'évaluation formative. À cet égard, ils ont eu (excepté Isabelle) besoin d'un fort soutien pour s'y investir, et cela malgré 1) que l'équipe de recherche ait mis à leur disposition un questionnaire autodéclaré (le QAPL) qui permet de dresser le portrait des perceptions des élèves en matière d'APL ; et 2) qu'ils aient été invités maintes fois (avec outils à l'appui) à réguler leurs pratiques au regard de leurs observations des forces et défis des élèves.

Ils ont par ailleurs manqué de cohérence didactique dans les choix réalisés à propos de l'évaluation sommative, voire certificative. Pour les enseignants travaillant auprès des élèves finissants, ils s'y sont engagés beaucoup plus naturellement sans même y avoir été encouragés, mais ils ont été nombreux à recourir à des outils et des critères de correction qui n'étaient pas en adéquation avec les activités proposées et les apprentissages visés. Au final, nombreux sont ceux qui semblent opposer évaluation formative et évaluation sommative ou du moins, plusieurs semblent considérer qu'il est complexe et difficile (à l'égard du temps disponible) de s'investir dans l'une comme dans l'autre.

Différents facteurs peuvent contribuer à expliquer ces résultats. Le poids institutionnel, en l'occurrence les pratiques collectives d'évaluation d'une équipe-école/cycle, de même que le poids des programmes, des politiques d'évaluation et des épreuves de fin d'année paraissent avoir joué un rôle considérable dans la préoccupation et l'engagement observé pour l'évaluation sommative⁶¹. La « tradition scolaire », par exemple celle de recourir à des grilles génériques d'évaluation produites par les commissions scolaires pour le personnel (mais pas nécessairement adaptées à des contextes spécifiques d'évaluation), peut expliquer, par exemple, que la cohérence/arrimage entre la tâche d'APL, la tâche d'évaluation et les critères d'évaluation ait été partielle. De manière plus positive, la « tradition scolaire » de l'école primaire en matière d'évaluation et de suivi plus personnalisé (Deaudelin & *al.*, 2007) peut aussi expliquer l'engagement plus fort d'Isabelle dans des pratiques d'évaluation formative riches.

Assurément, l'expérience de chaque enseignant(e) et le rapport que chacun entretient avec l'apprentissage, l'évaluation, le rôle de l'erreur, etc. sont aussi susceptibles d'expliquer les pratiques observées. De façon plus prépondérante cependant, la difficulté de certains enseignants à juger au cours de cette étude de la cohérence didactique des choix qu'ils font et des actions qu'ils posent en matière d'évaluation peut possiblement s'expliquer par le caractère novateur, et donc complexe de ce qui était attendu d'eux, soit s'investir dans l'APL en classe de français en contexte de LMM. En effet, au cours de la recherche, il a été observé à maintes reprises que ce n'est pas tant la cohérence et la qualité didactique dont l'arrimage entre l'apprentissage et l'évaluation formative et sommative qui semblait préoccuper les enseignants, mais bien leur engagement à contribuer à répondre aux objectifs du projet de recherche, soit élaborer et mettre à l'essai des situations d'APL en contexte LMM en classe de français. De sorte, la réflexion quant aux liens explicites entre les objectifs, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques d'évaluation mobilisées n'ont que peu préoccupé les enseignant(e)s à cette étape de leur développement professionnel.

De façon plus sentie, ils ont cependant clairement cheminé quant à leur compétence à élaborer des situations d'APL en contexte de LMM (phase 1 de développement professionnel), et dès leur deuxième essai dans l'APL/LMM, ils se sont davantage investis dans le soutien différencié qu'il convient d'offrir aux élèves (phase 2 de développement professionnel) (Cartier, Bélanger, Boutin, & Martel, 2018). Dans une troisième phase, il est possible de penser qu'ils pourraient bonifier leurs pratiques en matière d'évaluation, notamment parce qu'ils ont été nombreux en fin de projet à reconnaître l'enjeu de l'évaluation dans l'APL en

⁶¹ De même qu'ils ont joué sur le choix des thèmes des activités d'APL, bien souvent liés aux épreuves de fin d'année.

contexte de LMM et l'importance de recourir de manière complémentaire à l'évaluation formative et sommative, voire certificative.

Mots-clés

Pratiques d'évaluation, apprentissage par la lecture (APL), littératie médiatique multimodale (LMM) – recherche-action – recherche collaborative

Références bibliographiques

- Butler, D. L. & Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: a key to successful teaching and learning. *Teachers college record*, 106(9), 1729-1758.
- Butler, D. L. & Cartier, S.C. (2018). Advancing research and practice about self-regulated learning: the promise of in-depth case study methodologies. Dans D. H. Schunk & J.A. Green (dir.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.) (p.352-369). New York, États-Unis : Routledge.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal, Canada : Éditions CEC.
- Cartier, S.C. & Butler, D.L. (2004). *Assessing Self-Regulated Learning in two different activities: Reading to learn and conducting research*. Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg, Canada.
- Cartier, S.C. & Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p.41 à 54). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Cartier, S.C., Bélanger, J., Boutin, J-F., & Martel (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire*. Rapport de recherche interne, remis au FQRSC.
- Cartier, S.C., Boulanger, A. & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Université de Montréal, Montréal.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, G. (2015). Multimodal Social Semiotics. Writing in Online Contexts. Dans J. Rowsell & J. Palh (dir.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (p.251-266). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée LMM@*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun M., Lacelle N., & Boutin J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers college record*, 106, 1854-1878.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en contexte scolaire*. Montréal, Canada: ERPI.

Communication 157.5 : L'évaluation des apprentissages en lecture: cheminements d'enseignantes d'une école primaire autochtone de Pikogan, Québec

Nizet Isabelle, Université de Sherbrooke, Québec

Blaser Christiane, Université de Sherbrooke, Québec

Kistabish Sammy, enseignante, École Migwan de Pikogan, Québec

Résumé

La communication présente les résultats d'une recherche collaborative réalisée en milieu autochtone québécois et visant le développement professionnel d'enseignantes du primaire en matière d'évaluation des apprentissages de la lecture. Dans la communauté autochtone de Pikogan, la gouvernance scolaire s'appuie sur des décisions locales prises par le conseil de bande, assujetties aux prescriptions ministérielles du Québec en matière de standards de réussite. Alors que de larges écarts subsistent encore entre les élèves autochtones et non autochtones sur le plan scolaire, les pratiques évaluatives restent contraintes par les échéances d'examens ministériels, avec pour effet de stigmatiser l'échec au sein de ces groupes d'élèves. L'évaluation de la lecture implique des dimensions motivationnelles, affectives, éthiques, cognitives et métacognitives et fait généralement appel à des tâches de portée créative ou réflexive (Dumortier, 2006), au sein des apprentissages mêmes. La prise en compte de ces moyens évaluatifs est source de dilemmes professionnels pour les enseignantes peu outillées sur ce plan.

Le dispositif méthodologique mis en place pour favoriser des pratiques d'enseignement et d'évaluation innovantes est double : 1) un collectif élargi constitué de toutes les catégories de personnel scolaire et de chercheurs a pour fonction d'identifier et de valider les problèmes à traiter ou d'anticiper des difficultés ou des défis de formation continue prioritaires; 2) un comité restreint constitué d'enseignantes responsables de cycle construit, pilote et expérimente les innovations dans les classes avec la participation des autres enseignantes. Des cafés pédagogiques impliquant toutes les enseignantes permettent de boucler les cycles de construction, expérimentation et généralisation, selon le modèle de Horn et Little (2010). L'analyse des dialogues professionnels des enseignantes du comité restreint, en cours de formation, et en entrevue permet de conclure à un déplacement de conception et à leur *empowerment* en matière de pratiques évaluatives.

Introduction

Dans un contexte de promotion de la persévérance et de la réussite scolaires (réforme curriculaire par compétences en 2000 au Québec), le jugement professionnel de l'enseignant doit favoriser une évaluation pédagogique permettant une appréciation juste et équitable, centrée sur la réussite de l'élève et l'amélioration de l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012). Bien que l'élève ait été au cœur des préoccupations de la *Politique de l'évaluation des apprentissages* québécoise (Gouvernement du Québec, 2003), les pratiques évaluatives actuelles de nombreux enseignants continuent de donner une importance croissante aux évaluations chiffrées, à la construction d'examens et aux « mesures de rendement » fondées

sur la passation d'épreuves ministérielles répondant en cela aux prescriptions en vigueur depuis 2011 (Baribeau 2015; Laurier, 2014; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Déjà, en 2007, la Commission de l'éducation mandatée par l'Assemblée nationale du Québec relevait que la réussite scolaire des élèves autochtones faisait exclusivement « référence à des réalités mesurables, où il s'agit de savoir ce qui a été acquis par les élèves dans les délais prévus » (Commission de l'éducation, 2007, p. 10). La réussite scolaire des élèves autochtones est encore essentiellement appréhendée en termes d'écart entre les résultats scolaires des élèves autochtones et non autochtones (MELS, 2013). Ces méthodes s'inscrivent dans un contexte culturel où l'examen reste prédominant et des tests peu adaptés à leur réalité et à leurs besoins (Lévesque et Polèse, 2015). Plusieurs écoles autochtones en territoire québécois sont sous la gouvernance autonome des conseils de bandes et des communautés, tout en restant assujetties aux prescriptions du Ministère de l'Éducation en ce qui concerne la certification des apprentissages.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2007) propose d'adopter une vision holistique de l'évaluation plus appropriée pour les populations autochtones puisqu'elle tiendrait compte de la personne, de la diversité des sources et des domaines du savoir, de l'apprentissage déployé tout au long de la vie et du bien-être des communautés (CCA, 2007; 2009).

Problématique et cadre conceptuel

Face à ces constats et aux besoins de leurs élèves, les enseignants œuvrant en milieu autochtone vivent alors des dilemmes professionnels importants : doivent-ils formater les situations d'évaluation sur des attentes standardisées, conformes aux épreuves ministérielles, liées aux plans de réussite, et situer l'élève en fonction d'une courbe normale, au risque de stigmatiser l'échec? Doivent-ils favoriser une évaluation offrant à l'élève un soutien stratégique efficace, différencié et progressif?

Un des enjeux du développement professionnel de ces enseignants est d'être davantage outillés techniquement et conceptuellement pour mettre en œuvre la fonction formative de l'évaluation (formulation et différenciation de questions, consignes et rétroactions), en respectant les prescrits ministériels (fonction certificative). La prise en compte de facteurs motivationnels, affectifs, éthiques, cognitifs et métacognitifs cruciaux pour leurs élèves dans une évaluation *au service* des apprentissages (Davies, 2010) constitue un défi pédagogique incontournable pour penser la réussite de ces élèves autochtones en lecture notamment. À cet égard, les défis relevés sont les suivants : l'évaluation de la lecture/appréciation des textes courants comporte une large part d'éléments problématiques à évaluer. Au-delà des questionnaires de compréhension de contenu et des moyens traditionnels tels les examens à réponse courte, il est difficile de créer des situations d'évaluation donnant accès à ce qui se passe dans la tête de l'enfant lecteur (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Les manifestations de jugement critique, d'interprétation, les justifications et les stratégies de lecture utilisées (Dumortier, 2010), font généralement appel à des tâches de portée créative ou réflexive, moins bien connues des enseignants.

Notre recherche collaborative a pour objectif général le soutien du développement continu de compétences à enseigner et à évaluer la lecture (et l'écriture) dans une école primaire autochtone de l'Abitibi-Témiscamingue comptant 114 élèves du préscolaire à la 6^e année

primaire. Ce projet s'inscrit dans le respect des modes d'apprentissage des élèves autochtones, de leur réalité linguistique et de leur spécificité culturelle.

Méthodologie

Un double dispositif méthodologique a permis d'investir les dialogues professionnels des enseignantes mobilisées dans des cycles de construction, expérimentation et généralisation de nouveaux moyens d'action concernant leur pratique évaluative (Horn et Little, 2010; Little, 2003). 1) Un collectif élargi constitué de l'ensemble des enseignantes de l'école, de la direction, de la bibliothécaire, d'une aînée issue de la communauté et de membres de l'équipe de chercheurs a pour fonction d'identifier et de valider les problèmes à traiter ou d'anticiper des difficultés ou des défis de formation prioritaires dans la démarche de recherche. 2) trois enseignantes responsables de cycle – d'origine autochtone et non autochtone – participent sur une base volontaire à un comité restreint incluant une conseillère pédagogique et un ou deux chercheurs accompagnants réunis en fonction des thématiques professionnelles à traiter. Le comité restreint a pour fonction d'analyser les besoins de formation, de concevoir et d'expérimenter les moyens d'action, sous forme de nouvelles pratiques construites par les enseignants avec le soutien des experts, selon l'approche du *design experiment* (Brown, 1992). À ce dispositif de recherche-action, nous avons ajouté un café pédagogique destiné à recueillir les dialogues professionnels après l'expérimentation inspiré des *vidéoclubs* (Van Es et Sherin, 2008). Les données analysées consistent en deux itérations comprenant une session de formation en évaluation offerte au comité restreint (construction), le café pédagogique qui a suivi (expérimentation et généralisation) et des extraits d'entrevue.

Résultats

L'analyse de contenu effectuée en fonction d'une catégorisation émergente montre que l'évaluation de la lecture s'insère davantage dans des activités de lecture, ce qui permet de créer un meilleur continuum entre apprentissage et évaluation. Du point de vue des manifestations de lecture, les enseignantes se montrent plus conscientes que la construction de sens et de significations par l'élève se fait par le décodage et la compréhension de ce qu'il lit, ces éléments n'étant plus perçus comme des fins en soi.

Si plusieurs enseignantes recouraient presque exclusivement, avant la formation, à des questions de compréhension post-lecture, le cheminement entrepris leur a permis de solliciter des productions visant l'interprétation, la réaction et la formulation des jugements en appréciation. Fait marquant, l'évaluation comme soutien à l'apprentissage est perçue comme favorisant le goût de lire de leurs élèves et cela affecterait leur niveau de réussite.

Mots-clés

Évaluation de la lecture, recherche collaborative, développement professionnel, enseignement en contexte autochtone

Références bibliographiques

- 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 non publiée. Université du Québec à Trois Rivières et Université de Montréal.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2007). Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Ottawa, ON : Auteur.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009). État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite. Ottawa, ON : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science. Québec : Gouvernement du Québec
- Davies, A. (2010). L'évaluation en cours d'apprentissage. Montréal : Chenelière Éducation.
- Durand, M.-J. & Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages. De la planification à la communication des résultats. Montréal : Marcel Didier.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005/2015). Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la pratique (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck..
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), p. 22-24.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M. D. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, numéro spécial 42(3), 31-49.
- Lévesque, C. & Polèse, G. (2015). Cahiers DIALOG: Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Montréal, QC: INRS.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *The Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2013). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010. *Bulletin statistique de l'éducation*, (42), 1-26. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2011). Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique. Document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages. Québec : Gouvernement du Québec.
- Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.

Communication 157.6 : Expérience d'un dispositif collaboratif d'évaluation formative et certificative en formation universitaire à la recherche collaborative

Mottier Lopez Lucie, lucie.mottier@unige.ch, Université de Genève, Suisse
Girardet Céline, celine.girardet@unige.ch, Université de Genève, Suisse

Souvent, dans le contexte de l'enseignement universitaire, l'apprentissage des étudiant·e·s apparaît piloté par les exigences de l'évaluation certificative (Romainville, 2006). Pour l'enseignant·e, un enjeu est de concevoir des modalités d'évaluation certificative qui encouragent des apprentissages « en profondeur » par le moyen, notamment, de situations d'évaluation « authentique » (Wiggins, 1998). L'évaluation certificative est intentionnellement conçue pour offrir d'abord des opportunités d'apprentissage pour les étudiant·e·s. Elle est explicitement articulée à des évaluations formatives pour réguler l'enseignement et pour soutenir l'autorégulation des étudiant·e·s (Allal, 2013). Elle est élaborée par rapport à des « situations sociales et culturelles, significatives d'un domaine disciplinaire ou d'un contexte professionnel et socioculturel donné » (Mottier Lopez, 2017, p. 59). Dans l'étude que nous présentons ici, les pratiques sociales de référence sont les *pratiques de la recherche collaborative en sciences de l'éducation* dans le cadre d'un cours universitaire de formation à la recherche scientifique. Le cours s'adresse à un public provenant de différentes maîtrises universitaires. Le cours est semestriel. Notre analyse concerne le dispositif de l'année académique 2017-2018. 38 étudiant·e·s étaient inscrit·e·s. Les chercheuses sont les enseignantes du cours. La présentation des résultats s'organise en deux parties générales.

Partie 1 : description du dispositif d'évaluation

Dans la perspective d'un « contrôle continu » tout au long du semestre, notre dispositif est composé de différentes « pièces » articulées entre elles visant une évaluation authentique que nous associons aux travaux récents sur l'*Assessment for learning* qui englobe toutes les formes d'évaluation (e.g., Wiliam, 2011), y compris sommative et certificative, dès lors qu'elles sont susceptibles de soutenir les progressions d'apprentissage des étudiant·e·s. La figure 1 présente les différentes « pièces » du dispositif d'évaluation dans différents espaces de formation.

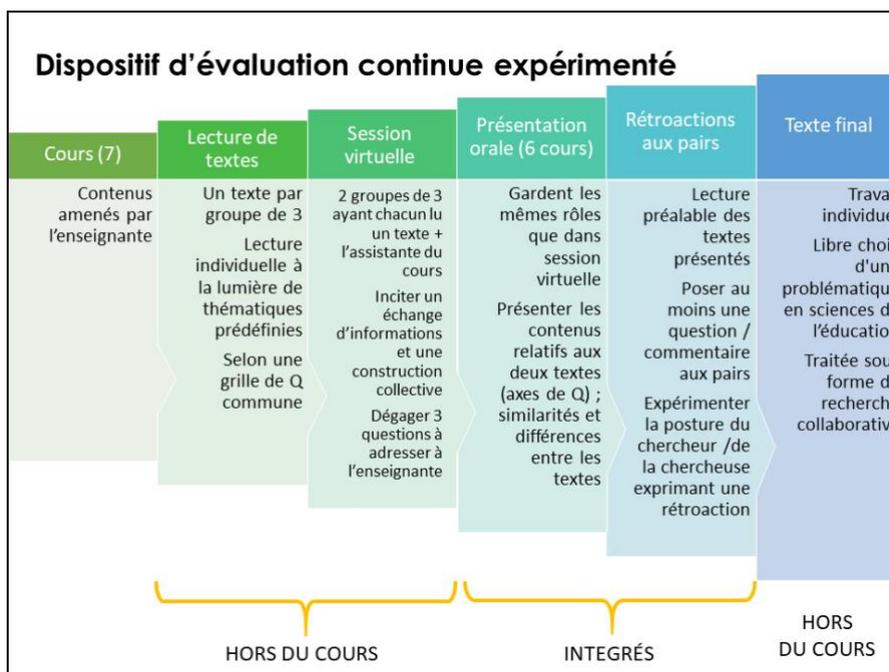


Figure 1. Déroulement et composantes de l'évaluation certificative expérimentée.

Comment ces différentes pièces du dispositif d'évaluation ont-elles été conçues pour créer un lien avec les pratiques sociales de référence de la recherche collaborative ?

Notre description s'intéresse ainsi :

- aux structures collaboratives conçues pour inciter les étudiant·e·s à co-construire des savoirs sur les approches de recherche collaborative hors du cours et pendant le cours ;
- à un espace numérique d'échanges et de médiation hors de la présence de l'enseignante principale du cours (avec des rôles déterminés pour les étudiant·e·s de différents groupes, par rapport à des textes et thématiques définies) ;
- à des présentations orales croisées pendant le cours entre différents groupes d'étudiant·e·s, avec la responsabilité du feedback dévolu à d'autres étudiant·e·s ;
- aux apports différenciés de l'enseignante à des questions ciblées par les étudiant·e·s ;
- à la production d'un écrit conceptuel individuel présentant l'élaboration d'un dispositif de recherche collaborative.

Quelques résultats

Les cadres théoriques servant à l'objectivation critique du dispositif d'évaluation sont de deux ordres principalement :

1. Les caractéristiques d'une évaluation authentique, déplaçant une conception classique de l'évaluation certificative vers une évaluation « soutien d'apprentissage » ou *assessment for learning* (AfL) : temporalité longue et rétroactions fréquentes (feedbacks), intégration de régulations interactives entre pairs, avec les enseignantes, avec du matériel interactif, ancrage dans des significations propres à une pratique sociale et professionnelle de référence (cadre théorique suivant).
2. Les principes théoriques et méthodologiques d'une approche collaborative de recherche (RC) (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Mottier Lopez, 2018). Notamment, ce sont les processus de co-situation (négociation et construction de sens entre les partenaires), de co-opération (investigation formelle et questionnement pratique), de

co-production (présentation de résultats et formes adaptées de communication). Nous avons toutefois conscience des phénomènes de transposition des principes fondant la pratique sociale de référence au contexte spécifique du cours universitaire, avec ses enjeux de certification propres et, notamment, de relation asymétrique entre les enseignantes et les étudiant·e·s par rapport à des objets de savoir institués.

Tableau 1

Analyse du dispositif d'évaluation certificative à des fins d'assessment for learning

Pièces du dispositif	Traits caractéristiques (description condensée)	Cadre d'analyse 1 (AFL)	Cadre d'analyse 2 (RC)
<i>Lecture de textes</i>	Partage d'un questionnaire commun à propos d'une thématique, initié par l'enseignante principale du cours, dans la perspective ensuite d'un approfondissement / réorientation possible par les étudiant·e·s	Objectifs personnels d'apprentissage articulés aux objectifs du cours (référentiel)	Co-situation : Formulation de « problèmes » et reformulation et appropriation possibles par les étudiant·e·s et les enseignantes
<i>Sessions virtuelles</i>	Expérimentation de rôles distincts pour co-construire ensemble des « contenus » - Des expertises possiblement différentes à partir de lecture de textes différents - Co-dépendance en vue d'une présentation orale aux pairs	Régulations-rétroactions interactives entre pairs ; au sein d'un même groupe, et entre deux groupes distincts	Co-opération, mobilisation de ressources ; interdépendance positive entre pairs ; expérimentation de rôles distincts pour construire ensemble une activité réflexive partagée
<i>Présentations orales</i>	Retour à un collectif « bienveillant » - Non seulement pour présenter des contenus co-élaborés - Mais aussi pour permettre de nouveaux questionnements (avec les pairs, avec l'enseignante)	Productions intermédiaires de contenus, coordonnées et distribuées entre plusieurs partenaires, pour progresser	Co-opération dans un collectif réflexif et de débat. Premières formes de co-production orale
<i>Rétroactions aux pairs</i>	A partir de son propre questionnaire, - Donner du sens à la parole des pairs - Pour rebondir avec un questionnaire qui évolue au fur et à mesure des échanges et des cours (succession des 6 cours) - Contrainte de ne pas poser deux fois la même question (sans nouvelle(s) dimension(s))	Au regard d'objectifs d'apprentissage communs et collectifs, régulations interactives et feedbacks entre pairs (dans un collectif) puis dans un temps ultérieur, avec l'enseignante	Co-opération, permettre aux partenaires de poursuivre l'appropriation réflexive et dialogique de contenus académiques, tout en exerçant un questionnaire pratique (par rapport au texte final et personnel à rédiger)
<i>Texte final à rédiger</i>	Pour in fine élaborer un plan de recherche en adoptant le rôle de chercheur·se dans une recherche collaborative en sciences de l'éducation.	Production finale de contenus, alignée avec l'enseignement et les processus formatifs en amont	Co-production, forme écrite.

Une prochaine écriture permettra de discuter les différents constats résumés dans ce tableau, notamment pour dégager les processus dynamiques existants entre les différentes situations associées à une modélisation particulière de l'évaluation (*assessment for learning*, conçue comme une « valuation multiréférentialisée », Mottier Lopez & Dechamboux, 2019, prépublication).

Partie 2 : Perceptions des étudiant·e·s après la certification finale

Notre étude a consisté à également soumettre aux étudiant·e·s du cours un questionnaire en ligne anonyme. Elaboré par les enseignantes au regard de leurs questionnements, il interrogeait plusieurs thématiques au travers des différentes pièces du dispositif : modalités

de préparation, déroulement des expériences réalisées, satisfaction vis-à-vis de ces expériences, perception des échanges, et appropriation des contenus. Quelles sont les perceptions des étudiant·e·s des pièces du dispositif expérimenté par rapport à leur appropriation des savoirs en jeu ?

Participants et instruments

18 étudiant·e·s ont renseigné le questionnaire. Pour chaque item, les participant·e·s devaient indiquer un degré d'accord sur une échelle visuelle analogique allant de 0 (pas du tout d'accord) à 100 (tout à fait d'accord). Les analyses réalisées sont des statistiques descriptives, et des analyses de variance (ANOVA)⁶² servant à comparer les moyennes entre des groupes d'étudiant·e·s lorsque cela était jugé pertinent. Nous présentons ici des différences de moyennes entre les étudiant·e·s ayant réalisé l'exercice du feedback aux pairs avant leur présentation orale (N=9) et celles et ceux ayant réalisé le feedback alors qu'elles et ils avaient déjà effectué la présentation orale (N=9).

Quelques résultats

Le tableau 2 rapporte les statistiques descriptives des variables concernant la perception des étudiant·e·s de l'appropriation des contenus des textes par les différentes pièces du dispositif.

Tableau 2
Statistiques descriptives

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
<i>... m'a permis de m'approprier les contenus des textes de manière approfondie.</i>				
<i>La lecture du texte...</i>	70	100	92.63	8.45
<i>La session virtuelle...</i>	0	90	46.75	31.33
<i>La présentation orale...</i>	29	100	77.50	19.11
<i>La préparation du feedback...</i>	40	100	71.56	18.76
<i>La discussion en classe suite à la présentation...</i>	15	100	72.56	24.01
<i>Le texte final...</i>	49	100	84.69	16.39

Les analyses descriptives donnent à voir une perception globalement positive du dispositif. Rappelons que le dispositif a été conçu comme un tout, et que ces perceptions sont mutuellement dépendantes. Les étudiant·e·s ont rapporté une appropriation des contenus approfondie grâce à toutes les pièces à l'exception de la session virtuelle, qui est également la pièce du dispositif ayant suscité la plus grande hétérogénéité de réponses.

Perceptions de la session virtuelle. Nous avons souhaité étudier les perceptions de la session virtuelle plus en détail, afin d'apporter des éléments d'interprétation de cette perception d'appropriation des contenus plus en surface. Nous avons également testé si l'hétérogénéité de ces perceptions avait un lien avec les différents rôles attribués aux étudiant·e·s lors de la session virtuelle (soit la présentation d'un texte au regard d'un axe de questionnement, soit l'identification de similarités et de différences entre les textes des deux groupes). La figure 2 montre, pour ces deux groupes, les moyennes des réponses relatives à

⁶² Il a été montré que la distribution des réponses pour des échelles visuelles analogiques ne diffère pas de celle obtenue avec d'autres types d'échelles (Couper et al., 2006). De plus, les ANOVAs sont des tests valides pour analyser des différences inter-groupes pour des mesures à l'aide d'échelles visuelles analogiques (Dexter & Chestnut, 1995).

leurs perceptions de la session virtuelle et au lien entre la session virtuelle et la présentation orale. L'analyse de variance ne relève aucune différence significative entre les deux groupes.

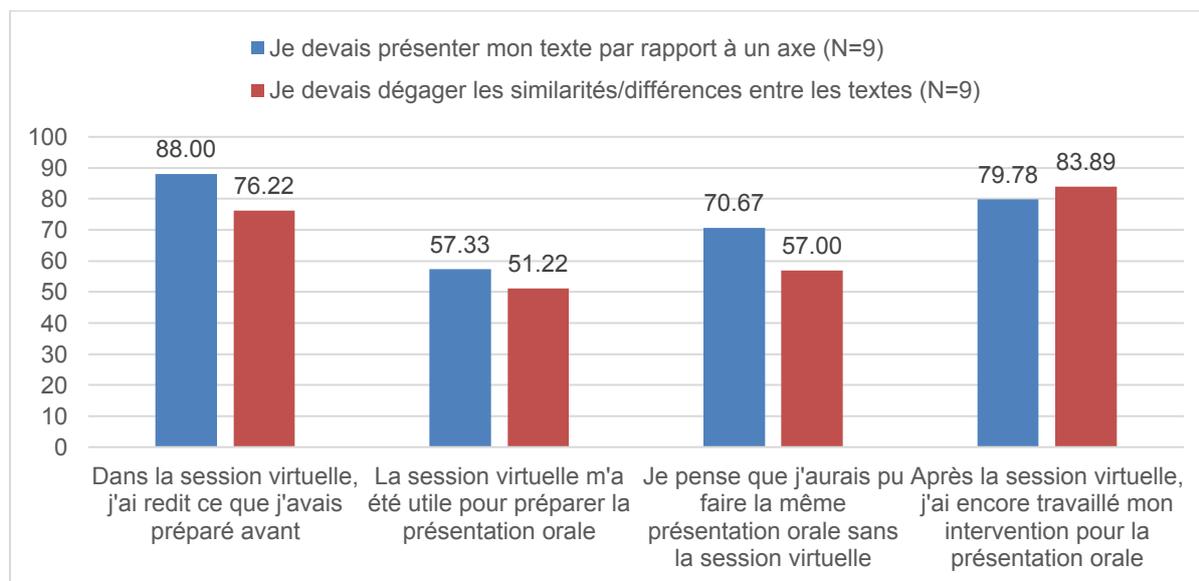


Figure 2. Perceptions des étudiant·e·s de la session virtuelle et des liens avec la présentation orale.

Un premier constat est que dans la session virtuelle, les étudiant·e·s rapportent majoritairement avoir redit ce qu'elles et ils avaient préparé en amont de la session. Cet élément explique en partie la perception limitée d'appropriation de contenus associé à cette pièce. En effet, nous pouvons imaginer que le côté « restitution » d'un travail rédigé en amont n'a laissé que peu de place à des régulations et rétroactions interactives entre pairs lors de la session, limitant ainsi la construction de contenus nouveaux. De façon cohérente, les étudiant·e·s rapportent une utilité perçue moyenne de la session virtuelle pour préparer leur présentation orale, qu'elles et ils disent d'ailleurs avoir retravaillé après la session virtuelle. Au vu de ces résultats, il est utile d'aller voir comment les étudiant·e·s se sont préparé·e·s à la session virtuelle. Pour rappel, les consignes étaient de lire individuellement son propre texte uniquement, selon deux axes de questionnement, puis d'anticiper une intervention pour la session virtuelle selon ces deux axes sur son propre texte (toujours au regard d'un thème prédéfini). Le tableau 3 montre les modalités de préparation à la session virtuelle rapportées par les étudiant·e·s dans le questionnaire. Les nombres en gras signalent la modalité de préparation qui était attendue par les enseignantes.

Tableau 3

Modalités de préparation des étudiant·e·s à la session virtuelle

Préparation...	Pas de préparation	Seul·e (sans mise en commun)	Seul·e puis avec les membres de mon groupe	Entièrement avec les membres de mon groupe
...de l'intervention à anticiper sur son propre texte	0	4	13	1
...des similarités/différences entre les deux textes	1	2	12	3

La lecture de ces résultats nous permet de penser que l'élaboration de contenus nouveaux et les effets d'interdépendance positive entre les étudiant·e·s attendus par les enseignantes pendant la session virtuelle se sont déroulés en amont de celle-ci, dans le travail de

préparation de la session virtuelle, souvent réalisé en groupe. Ce travail en amont n'avait pas été anticipé par les enseignantes comme « pièce » du dispositif à part entière ; il semble pourtant avoir joué un rôle important. Nous postulons que ce travail en amont a été accentué par la perception des étudiant·e·s des enjeux certificatifs de la session virtuelle qui se déroulait en présence de l'assistante du cours.

Perceptions du feedback aux pairs. Une des originalités du dispositif proposé était l'expérimentation par les étudiant·e·s d'une phase de rétroaction/feedback aux pairs sur leur présentation orale, alimentant un temps d'échanges dans le collectif de la classe. Comme mis en évidence dans le tableau 2, la perception de l'appropriation des contenus au travers de ce temps d'échange collectif a suscité une forte hétérogénéité de réponses. Afin d'appréhender les perceptions des étudiant·e·s du feedback aux pairs, nous avons comparé les moyennes de deux groupes d'étudiant·e·s : (a) les étudiant·e·s responsables du feedback avaient déjà fait leur présentation orale ; (b) elles et ils n'avaient pas encore fait leur présentation orale. La figure 3 présente les moyennes des réponses des étudiant·e·s aux items relatifs à la perception du feedback (FB) pour les deux groupes mentionnés ci-dessus.

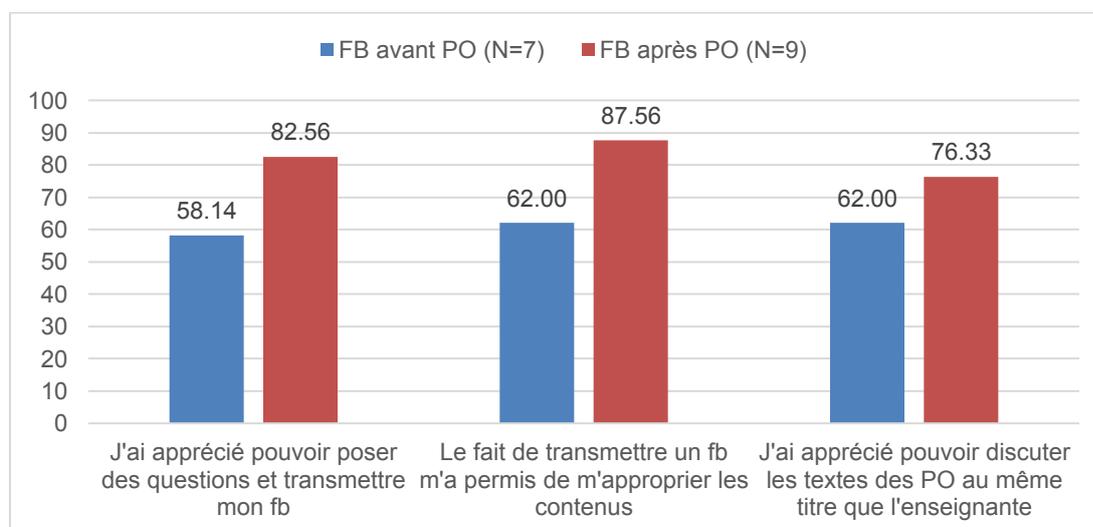


Figure 3. Perceptions du feedback du point de vue des rétroacteur·rice·s.

Les ANOVA montrent un effet significatif de l'ordre entre feedback et présentation orale sur l'appréciation de l'exercice du feedback [$F(1, 14) = 5.32, p < .05$] et sur la perception de l'appropriation des contenus par cette pièce du dispositif [$F(1, 14) = 9.05, p < .01$]. Les étudiant·e·s qui ont effectué le feedback en ayant au préalable expérimenté la présentation orale ont apprécié l'exercice de feedback davantage que leurs pairs qui ont effectué le feedback avant de faire leur propre présentation. De plus, les étudiant·e·s ayant fait la présentation orale avant le feedback rapportent une plus haute perception de l'utilité du feedback pour s'approprier les contenus des textes.

Brève conclusion

Par rapport aux angles de discussion du symposium, notre texte débat des articulations des fonctions formative et certificative au sein d'un dispositif d'évaluation visant un « soutien continu » à l'apprentissage des étudiant·e·s (*assessment for learning*, William, 2011) dans une formation universitaire. Nous avons insisté sur la conceptualisation qui a fondé l'ingénierie de formation et d'évaluation, prenant appui sur quelques principes qui caractérisent la pratique

professionnelle de référence, ici la recherche collaborative. Une discussion doit cependant encore être menée sur les limites de cette conceptualisation, notamment pour pointer les transformations des situations et processus en raison des contraintes propres au contexte de la formation certifiée.

L'analyse des perceptions des étudiant·e·s a permis d'esquisser quelques éléments interprétatifs des effets perçus du dispositif d'évaluation sur l'appropriation des contenus du cours. La perception des enjeux certificatifs du dispositif peut amener les étudiant·e·s à un fort engagement dans le travail demandé qui mène à une perception d'appropriation en profondeur des contenus. Cependant, cette perception des enjeux certificatifs peut également amener les étudiant·e·s à surinvestir la préparation d'une pièce (dans notre cas, la session virtuelle) du dispositif. Les effets escomptés de cette pièce du dispositif sur l'appropriation des contenus se sont vus déplacés en amont de la pièce, dans le travail de préparation qui s'est improvisé au sein de chaque groupe. Nous avons également constaté un effet d'ordre entre les pièces du dispositif. Ces différents constats, parmi d'autres présentés ultérieurement (Girardet, Mottier Lopez & Gomez, 2019, accepté), ont amené les enseignant·e·s du cours à ajuster le dispositif d'évaluation pour la cohorte d'étudiant·e·s suivante.

Mots-clés

Évaluation authentique, formation à la recherche, recherche collaborative, perception des étudiant·e·s

Références bibliographiques

- Allal, L. (2013). Évaluation : un point entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles : De Boeck.
- Bednarz, N. (Ed.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bélaïr, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Couper, M. P., Tourangeau, R., Conrad, F. G., & Singer, E. (2006). Evaluating the Effectiveness of Visual Analog Scales: A Web Experiment, *Social Science Computer Review*, 24(2), 227-245.
- 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.
- Dexter, F., & Chestnut, D.H. (1995). Analysis of statistical tests to compare visual analog scale measurements among groups, *Anesthesiology*, 82(4), 896-902.
- Girardet, C., Mottier Lopez, L., & Gomez, A. (2019, August, accepted). Student perception of learning through a pedagogical scenario in a university class in education. Poster to be presented at the 18th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Aachen, Germany, August 12-16.
- Mottier Lopez, L. (2017). [L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire](#). In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones* (pp. 55-83). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2018). [Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes. Partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants](#). In D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131-151). Toulouse: Éditions Cépaduès.
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2019, prépublication). [Essai de modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative : l'exemple de deux recherches sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage](#). *La Revue LEEe*, 1.

- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Bruxelles : De Boeck.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.

Communication 157.7 : Émergence de tensions entre les fonctions certificative et formative de l'évaluation par différents acteurs de la formation

Miserez-Caperos Céline, celine.miserez@hep-bejune.ch, HEP-BEJUNE, Suisse

Giglio Marcelo, marcelo.giglio@hep-bejune.ch, HEP-BEJUNE, Suisse

Droz Giglio Christiane, Christiane.Droz@ne.ch, Service de l'Enseignement Obligatoire (NE), Suisse

Desaules Christine, Christine.Desaulles@rpn.ch, Enseignante et animatrice pour l'évaluation

Guillaume Justine, Justine.Guillaume@rpn.ch, Enseignante et animatrice pour l'évaluation, Suisse

Roulet Régine, Regine.Roulet@hep-bejune.ch, HEP-BEJUNE, Suisse

Introduction

Cette contribution a pour objectif de mettre en lumière l'émergence de certaines tensions, entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative, vécues par les acteurs de la formation en enseignement. Il existe une distinction majeure entre les approches traitant d'une évaluation certificative et celles considérant l'évaluation comme un soutien à l'apprentissage de l'élève et comme moyen pour améliorer un enseignement (Mottier Lopez, 2015). Cette dernière forme d'évaluation peut être considérée comme une intervention éducative sur le plan de l'instrument en soi (*Knowing What Students Know*) (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001). Dans la pratique, cependant, et surtout dans les traductions de textes de l'anglais, il existe une confusion entre les pratiques d'évaluation dans une perspective de certification et les pratiques d'évaluation dans une perspective formative ou de régulation (De Ketele, 2010, p.27) : 1) l'identification de ce qui est déjà acquis ou non encore acquis à un moment donné d'un apprentissage non terminé afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours et 2) l'identification de l'apprentissage censé être terminé. Si l'évaluation peut soutenir l'apprentissage, le fait d'améliorer l'évaluation peut améliorer l'apprentissage (Penuel & Shepard, 2016). Mais, il peut, cependant, exister une tension dans les évaluations formatives en elles-mêmes. Par exemple, lorsque ces évaluations ne sont pas étroitement liées à la formation continue de l'élève et lorsqu'il manque des caractéristiques essentielles de l'évaluation formative associée à son efficacité pour l'apprentissage. En effet, d'après Bennet (2011), il existe deux visions différentes entre ceux qui pensent que l'évaluation formative se réfère à un instrument en soi et ceux qui voient l'évaluation formative comme un processus plutôt que comme un test. En effet, quand un·e enseignant·e doit évaluer une progression des apprentissages de l'élève dans une fonction de régulation, il ou elle doit avoir une large vision des grandes idées de la discipline scolaire en jeu, qui peuvent être apprises de la forme la plus simple et progressivement affinées, élaborées et étendues tout au long de la scolarité (Smith, Wiser, Anderson, & Krajcik, 2006). Cette progression d'apprentissage dépend fortement des interventions pédagogiques vécues par les élèves; tous les élèves ne suivront pas cette progression dans le même ordre (Hmelo-Silver & Duncan, 2009).

But de l'étude

Les expériences et questionnements à propos de ces différentes fonctions de l'évaluation peuvent prendre des formes diverses selon les points de vue des différentes personnes actrices de la formation initiale en enseignement et de la formation continue en enseignement.

En ce sens, nous nous intéressons à mieux comprendre quelles sont les tensions entre la fonction d'évaluation formative et la fonction d'évaluation certificative, en contexte scolaire, selon les différents points de vue des actrices et acteurs de la formation en enseignement.

Méthodologie

Cette étude est conduite dans le canton de Neuchâtel (Suisse). Les documents curriculaires pour l'école primaire de ce canton proposent aux enseignant·e·s la mise en place de pratiques centrées sur une fonction formative d'évaluation par portfolio nommé « Recueil de traces », et sur une fonction certificative de l'évaluation par une observation des acquis de connaissances et de compétences des élèves à la fin d'un cycle de quatre ans (Petignat & Droz Giglio, 2016). Nous nous sommes inspirés des approches méthodologiques de la recherche collaborative décrites par Desgagné (1997) pour co-situer notre objet de recherche portant sur les gestes professionnels (Jorro, 1998, 2006) d'acteurs de la formation pour améliorer les pratiques évaluatives dans une fonction de régulation. Cette approche méthodologique a été adaptée et enrichie par la création de trois groupes appelés « Group creation & innovation » (Eliahoo, Giglio & van Wessum, 2018), et comportant chacun trois phases. La première phase s'inspire de l'étude du « Group Genius » de Sawyer (2007) qui considère la collaboration comme le moteur de créativité. Dans ce sens, nous avons conduit trois séances en invitant différent·e·s actrices-acteurs de la formation d'enseignant·e·s, ayant des rôles institutionnels différents :

- a. Formatrice-formateur d'enseignant·e·s
- b. FEE – formatrice/formateur en établissement ou maître de stage
- c. Étudiant·e en formation à l'enseignement
- d. EA - Enseignant·e-animatrice-teur de la formation pour l'évaluation
- e. Enseignant·e
- f. Chercheur·e

Dans chacune des séances, d'une durée de 90 minutes, les chercheur·e·s coordonnent une discussion sur les pratiques communes, et, sur l'avenir de l'évaluation dans leurs pratiques. Les trois séances ont été enregistrées, transcrites et analysées par des chercheurs.

Dans une deuxième phase de « co-analyse », les chercheurs ont présenté et discuté les premières analyses d'extraits avec les enseignant·e·s-animatrices-teurs de la formation pour l'évaluation du canton de Neuchâtel. Le but de cette séance était d'affiner ces analyses avec le point de vue de la pratique, cette fois avec des acteurs ayant un rôle institutionnel commun. Pour cette contribution, nous avons procédé en une analyse thématique des tensions entre les fonctions d'évaluation formative et certificative apparues durant les discussions.

Finalement, la dernière phase est celle de « co-diffusion » (Giglio & Rothenbühler, 2017) des résultats de cette recherche collaborative à d'autres collègues, par les chercheur·e·s et les participants à la recherche.

Premiers résultats :

D'après les analyses des discussions entre les participant·e·s, nous avons identifié quatre tensions entre les pratiques évaluatives dans les fonctions formative et certificative de l'évaluation. Voici quelques extraits et leur analyse illustrant ces tensions.

Extrait 1. Tension entre les pratiques évaluatives dans les fonctions formative et certificative

Dans ce premier extrait, une enseignante souligne combien il est plus facile d'évaluer des livrets, selon une fonction certificative de l'évaluation, que de développer de nouvelles pratiques, pour, par exemple évaluer la progression de l'apprentissage des livrets :

“j’ai le sentiment qu’avant, on avait l’impression qu’on évaluait comme si ça avait une valeur certificative, et puis maintenant, on doit évaluer la progression, la démarche et puis euh c’est, on est dans quelque chose qui est pas si facile que de dire, ah ben il sait, il connaît ses livrets. Voilà.” (enseignante participante au Group Genius 1)

Lors de la deuxième phase de « co-analyse » avec les enseignant·e·s-animatrices-teurs de la formation pour l'évaluation du canton de Neuchâtel, nous avons pu relever l'existence d'une tension dans le choix de l'enseignant·e participant aux cours-ateliers de formation continue animés par l'enseignant·e-animatrice-teur, en ce qui concerne 1) des pratiques d'évaluation toujours ancrées dans une fonction de certification habituelle, tel que ce qui se faisait auparavant et 2) ce qui se fait actuellement, avec des nouvelles pratiques à développer, centrées sur une évaluation de la progression des apprentissages de chaque élève donc, dans une fonction formative de l'évaluation.

Extrait 2. Choix des informations à (r)assembler dans un portfolio

Cet extrait met en évidence qu'il n'est pas toujours aisé pour les enseignant·e·s de savoir quels documents insérer dans un portfolio :

“il y a là les questions du recueil de traces, qu'est-ce que je choisis, qu'est-ce que je sélectionne à mettre dans mon recueil, pour que, pour qu'il soit fonctionnel, cohérent, utilisable. Ben est-ce qu'on peut mettre des choses, des traces qui n'ont rien à voir les unes avec les autres ou comment je fais pour faire le lien avec et le montrer. Ou comment est-ce que je l'utilise après pour communiquer avec l'élève, ou avec les parents ou moi en tant que professionnel, qu'est-ce que je fais de ces traces. Et ben super, on a fait une magnifique activité, on a préparé quelque chose, on a mis dans un classeur, voilà. Si ça s'arrête là, est-ce que, vraiment on fait de l'évaluation dans un, dans un but de continuer l'amélioration de l'enfant ou est-ce qu'on fait juste une photographie d'un moment précis. Et faire juste une photographie, est-ce que c'est vraiment évaluer ?” (Enseignante animatrice participante au Group Genius 3)

L'analyse de cet extrait nous permet d'interpréter une tension qui peut émerger entre trois types d'usage des traces;

- 1) l'identification de traces (photo, document, enregistrement) dans un usage pour documenter les acquis des élèves,
- 2) l'identification de traces dans un usage pour aider l'élève à progresser dans ses apprentissages, et
- 3) l'identification de traces prises sans aucun usage possible en tant qu'évaluation.

Nous identifions la difficulté dans le choix des traces à recueillir par l'enseignant·e car ces traces auront des usages distincts par exemple pour une documentation des acquis de l'élève,

pour un soutien à son apprentissage ou pour aucun usage possible en tant qu'évaluation. De plus, elles peuvent avoir différents destinataires tels que les élèves, l'enseignant en soi ou bien les parents par exemple.

Extrait 3. Enjeux individuels, institutionnels et sociétaux

Voici deux propos d'une même participante :

“en tant qu'enseignante, [on est] canalisée par ces, ces compétences du PER qu'il faut absolument surtout à la fin d'un cycle pour répondre aux attentes des parents, du PER, enfin de, de notre hiérarchie, des enfants aussi quand même parce qu'on a quand même un sacré rôle. Et puis des collègues futurs qui attendent, enfin qui attendent quand même sur nous, qu'on fasse notre travail”

“c'est vrai que parfois, on a effectivement tendance à trop canaliser et puis à, à simplifier la complexité de la tâche on va dire, mais pour ma part, par souci d'efficacité euh dans, dans le suivi du PER et ça je pense que c'est dommageable” (FEE participante au Group Genius 3)

Dans ces propos nous pouvons mettre en évidence une tension qui émerge entre une dimension institutionnelle, telle que les attentes des parents, de la direction, de l'enseignant qui poursuivra avec l'enfant, mais aussi les objectifs du PER et de la fin d'un cycle, et une dimension individuelle, telle que la « tendance à trop [...] simplifier la complexité de la tâche » proposée à l'élève par souci de répondre à ces attentes institutionnelles.

Extrait 4. Usages habituels et des nouveaux usages dans les pratiques évaluatives des enseignant·e·s

Le dernier extrait concerne les explications d'une enseignante concernant les nouveaux outils d'évaluation en signalant que :

“c'est pas si [...] facilement mesurable. Et on a peur d'être dans l'intuitif. [...] L'évaluation c'est particulier, il y a toujours une part de subjectivité. Mais encore plus maintenant [...] j'ai le sentiment. Et puis du coup, ben on est rassuré quand on peut évaluer l'élève que dans quelque chose qui est mesurable, il connaît ses livrets, il connaît ses calculs, il sait conjuguer tel ou tel verbe”. (Enseignante participante au Group Genius 1).

Nous identifions ici une tension entre des pratiques d'évaluation toujours ancrées dans une perspective de certification et des nouvelles pratiques à développer, centrées sur une évaluation de la progression des apprentissages de chaque élève.

Discussion

Cette contribution présente les aspects empiriques de nos résultats en lien avec les aspects méthodologiques.

Selon l'angle théorique présenté dans le cadre de ce symposium, cette forme de recherche collaborative adaptée à trois « group creation & innovation » nous a permis d'aller au-delà d'un entretien individuel auprès de chaque acteur/actrice de la formation (angle individuel). En effet, en offrant la possibilité à chacun de s'exprimer selon son rôle institutionnel et de manière

collaborative, nous avons tenté de dépasser les potentiels implicites propres à une communauté de praticiens ayant une même position institutionnelle.

Selon l'angle méthodologique, nous pouvons mettre en évidence la manière dont un objet de recherche, dans lequel différents acteurs de la formation sont impliqués, nécessite une forme de recherche collaborative en s'appuyant sur les dimensions (inter)individuelles (entre différents rôles) et (inter)institutionnelles (entre les chercheurs, le service d'enseignement et les formations initiale et continue en enseignement).

Selon l'angle empirique, nous avons identifié quatre tensions entre les pratiques évaluatives dans une fonction formative et celles dans une fonction certificative. En effet, dans les discussions entre les enseignants et les formatrices et formateurs en enseignement, nous avons mis en évidence une tension entre les pratiques évaluatives dans les fonctions formative et certificative en soi, entre les choix des informations à (r)assembler dans un portfolio évaluatif (recueil de traces), entre les enjeux individuels, institutionnels et sociétaux de l'évaluation ainsi qu'entre les usages habituels et les nouveaux usages de ces pratiques évaluatives de la part des enseignants. Nous estimons que ces résultats peuvent avoir un impact sur les processus d'information et des formations initiale et continue en enseignement.

Mots-clés

Fonctions de l'évaluation, recherche collaborative, formation d'enseignants

Références bibliographiques

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(15), 25-37.
- 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.
- Eliahoo, R., Giglio, M., & van Wessum, L. (2018). Methods and Tools to Improve Collaborative Lifelong Learning. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences, SPECIAL ISSUE 'Practitioner researchers' current and future visions of education & learning'*, Link: <https://uasjournal.fi/in-english/improve-collaborative-lifelong-learning/>
- Giglio, M., & Rothenbühler, P. (2017). Deux approches de recherche collaborative : points de vue d'un chercheur formateur et d'une enseignante formatrice. In F. Pasche Gossin & G. Melfi (Eds.), *Synergies entre recherche, formation et enseignement* (pp. 31-42). Bienne : Publications HEP-BEJUNE. <http://doc.rero.ch/record/305703>
- Hmelo-Silver, C. E., & Duncan, R. G. (2009). Learning progressions. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 606-609.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en question*, 19, 1-20.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know*. Washington, DC: National Academies Press.
- Penuel, W. R., & Shepard, L. A. (2016). Assessment and teaching. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds). *Handbook of research on teaching* (787-850). Washington, DC: AERA Book Editorial Board.

- Petignat, P., & Droz Giglio, C. (2016). La co-construction d'une démarche évaluative au 1er cycle primaire. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 313-335). Berne : Peter Lang.
- Sawyer, K. (2008). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Cambridge: Basic Books.
- Smith, C. L., Wiser, M., Anderson, C. W., & Krajcik, J. (2006). Implications of Research on Children's Learning for Standards and Assessment: A Proposed Learning Progression for Matter and the Atomic-Molecular Theory, *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 4(1-2), 1-98.

Communication 183 : L'étape du diagnostic dans une démarche de référentialisation

Chauffriasse Christelle, chauffriasse.christelle@gmail.com, Université Toulouse II Jean Jaurès - EFTS, France

Avec l'introduction de l'approche par compétence dans la formation des sapeurs-pompiers en 2013, de nombreux changements sont survenus dans le système de formation du SDIS 31⁶³. Une demande d'accompagnement a ainsi été adressée à l'UMR EFTS⁶⁴. A la suite d'un processus de négociation entre les deux parties, une recherche-intervention⁶⁵ (R-I) visant l'évaluation du système de formation, que nous nommons recherche-intervention évaluative, a été contractualisée. Elle a pour objectifs d'évaluer leur système de formation à partir d'une démarche de référentialisation (visée praxéologique) et, dans le même temps, de produire des connaissances sur cette démarche d'évaluation menée dans le cadre d'une R-I (visée heuristique). L'évaluation, et plus précisément la référentialisation, pensée ici comme un outil théorique pour accompagner le changement, se présentera en deux phases : une phase de diagnostic et une phase de co-construction par un groupe de travail. En s'appuyant sur la phase diagnostic, l'enjeu de cette communication est de donner à voir et de comprendre les différentes logiques d'évaluation en tension (Mottier Lopez & Crahay, 2009 ; Aussel & Marcel, 2015) repérées dans des entretiens semi-directifs menés avec des acteurs intervenant à des niveaux différents de la formation (concepteurs, formateurs, apprenants...).

Problématique

Face au contexte de changement dans lequel évolue actuellement le SDIS 31, nous avons proposé de mettre en place une évaluation de son système de formation : « Dans des périodes de transformations institutionnelles et professionnelles, l'évaluation se présente comme un instrument de pilotage et d'accompagnement des évolutions en cours » (Bedin & Talbot, 2012, p. 194). Prenant la forme d'une démarche de référentialisation menée dans le cadre d'une R-I évaluative, l'évaluation sera mise en œuvre par un groupe de travail, constitué de concepteurs, formateurs, accompagnateurs et apprenants, et sera régulée par un comité de pilotage constitué d'une dizaine d'acteurs décisionnaires (Marcel, 2012). La participation de ces acteurs à cette démarche nous conduit à interroger les différentes conceptions qu'ont les acteurs de l'évaluation et quelle(s) culture(s) d'évaluation partagée(s) (Mottier Lopez, 2013) il est possible de repérer. Pour cela, nous proposons d'analyser la première phase de la référentialisation qu'est le diagnostic.

Ancrage théorique

La référentialisation est une démarche méthodologique d'évaluation qui consiste à modéliser le référé et les référents en produisant un référentiel d'évaluation (Figari, 1994 ; Figari & Tourmen, 2006 ; Figari & Remaud, 2014). Dans notre contexte, c'est un ensemble d'acteurs

⁶³ Service Départementale d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne

⁶⁴ Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail, Savoirs, Université Toulouse II Jean Jaurès

⁶⁵ La R-I est une démarche de recherche participative (Broussal, Ponté & Bedin, 2015 ; Marcel, 2015) qui se définit comme une démarche d'accompagnement du changement. Poursuivant deux visées : praxéologique et heuristique, elle est fondée sur des principes de participation et d'émancipation des acteurs.

intervenant de manière différente dans la formation qui vont devoir se mettre d'accord pour co-construire ce référentiel. Préalablement à cette co-construction, une phase de diagnostic a été menée auprès des acteurs de la formation. Ce diagnostic se présente comme la première phase de cette démarche de référentialisation que nous pouvons apparenter à la phase d'exploration du protocole de référentialisation (Figari et Remaud ; 2014). Ayant pour but de circonscrire l'évaluation de leur formation, il propose de repérer les logiques de l'évaluation contrôle et de l'évaluation développement identifiées dans les discours des acteurs et d'en analyser leurs relations. Nous définissons donc le diagnostic comme une première phase de la référentialisation qui se caractérise par sa démarche herméneutique et sa fonction d'orientation (De Ketele, 2010). Au niveau de la démarche globale, ces résultats donneront à voir les dynamiques produites tout au long de la démarche de référentialisation. Nous pourrions ainsi comprendre comment agit la référentialisation quand elle est menée au sein d'une R-I évaluative.

Pour comprendre ces relations, nous nous appuyons sur le concept d'identité professionnelle (Dubar, 1991) et sur la théorie des justifications (Boltanski & Thévenot, 1991). Il s'agit d'analyser ces tensions au regard du processus biographique, l'identité pour soi (quel type d'homme ou de femme vous voulez être), et du processus relationnel, l'identité pour autrui (quel type d'homme ou de femme vous êtes) mais également au travers des transactions objectives⁶⁶ et des transactions subjectives⁶⁷. Nous pourrions ainsi mettre au jour des cultures d'évaluation plurielles. A travers cette pluralité, nous cherchons également à comprendre les points de convergences à partir de la théorie des justifications (Boltanski & Thévenot, 1991). Pour cela, nous empruntons le modèle de la Cité (*Ibid.*) : il s'agit de Cités dans « lesquelles il est possible d'identifier des conceptions du bien commun auxquels se réfèrent les personnes » (Magogeat, 2017, p. 81) et ce à partir de principes supérieurs communs tels que l'imagination, la tradition, la performance... Ces données seront essentielles dans l'élaboration d'une (de) culture(s) d'évaluation partagée(s).

Méthodologie

Dans le cadre de cette R-I évaluative menée sous CIFRE⁶⁸, nous avons recueilli les données à partir d'entretiens semi-directifs. Au total 21 sapeurs-pompiers, dont 8 volontaires et 13 professionnels, de la Haute-Garonne ont été interrogés à partir de grilles construites en amont : 3 concepteurs de formation, 2 conseillers techniques, 4 formateurs-accompagnateurs, 4 accompagnateurs de proximité et 4 chefs de garde. Les entretiens ont duré entre 24 minutes et 1 heure et 10 minutes. Retranscrits, ils seront analysés à partir de l'analyse de contenu (Bardin, 1977) pour mettre en évidence à la fois la pluralité des dimensions de l'évaluation mais également pour comprendre leur(s) convergence(s).

Résultats à venir et discussion

L'analyse et l'interprétation des résultats permettra de comprendre les relations qui existent entre ces différentes logiques « en tension » (Mottier Lopez & Crahay, 2009 ; Aussel & Marcel, 2015) issues de divers acteurs intervenant dans la formation.

⁶⁶ Consiste à « accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui » (*Ibid.*, p. 107)

⁶⁷ Le fait de « sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi » (*Ibid.*)

⁶⁸ Convention Industrielle de la Formation par la REcherche

Mots-clés

culture(s) d'évaluation(s), diagnostic, référentialisation

Références bibliographiques

- Aussel, L., & Marcel, J. F. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (23).
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris : Presses universitaires de France.
- Bedin, V. & Talbot, L. (dir.). (2012). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Genève, Suisse : Peter Lang.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xv, (1), 25-37. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>.
- Dubar, C. (1991). La socialisation. *Construction des identités sociales et professionnelles*, 3.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ! ?* Bruxelles : De Boeck.
- 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 évaluation en éducation*, 29 (3), 5-25.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Magogeat, Q. (2017). *Evolution de la professionnalité enseignante par un travail à plusieurs. Modalités et effets de la traduction du dispositif " Plus de maîtres que de classes" dans le primaire*. (Thèse de doctorat)
- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformations*, (8), 101120
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, (148), 939-952.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M. (2009). Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. *Bruxelles : De Boeck*.

Communication 221 : La place de l'évaluation formative dans la formation initiale des infirmiers et des techniciens de santé : modalités de mise en œuvre et obstacles à la pratique

Lajane Halima, halimalajane12@gmail.com, laboratoire de Chimie Physique des Matériaux, Faculté des sciences Ben M'sik , Université Hassan II ,Maroc

Chemsi Ghizlane, g.chemsi@gmail.com, Faculté des sciences Ben M'sik , Université Hassan II ,Maroc

Radid Mohamed, m.radid@gmail.com ,Faculté des sciences Ben M'sik , Université Hassan II ,Maroc

L'évaluation formative des apprentissages est une forme d'évaluation ayant pour but de guider la progression des apprenants qui sont engagés dans des démarches d'apprentissage ou de formation (Scallon, 2000, p. 21). Plusieurs travaux de recherches ont exposé l'importance de cette approche dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Lavoie-Sirois, 1992 ; Marden et All., 2012 ; Kulasegaram et Rangachari, 2017).

En effet, la revue de littérature d'Allal et Mottier Lopez (2007) note que ce type d'évaluation, dans sa conception élargie, permet à l'apprenant et à l'enseignant d'adapter leur action respective à la situation d'enseignement/apprentissage. Bien avant, la conception initiale appréhendée par Bloom dans le cadre de la pédagogie de maîtrise, stipule que l'évaluation formative permet la remédiation aux difficultés d'apprentissage des élèves. Cette forme d'évaluation présente plusieurs intérêts pour l'apprentissage comme noté dans les revues de littérature d'Allal et Mottier Lopez (2005) et de Black et William (1998).

Concernant sa mise en œuvre, l'évaluation formative peut être formelle ou informelle (Mottier Lopez, 2015). L'évaluation formative est formelle lorsque les enseignants utilisent des instruments planifiés comme des exercices, des tests en ligne, des questionnaires, des formulaires d'auto-évaluation. En l'absence d'outils, l'évaluation formative est informelle basée sur les échanges du groupe et le questionnement en classe.

Selon Allal et Mottier Lopez (2005), la forme formelle de l'évaluation génère des régulations rétroactives des difficultés d'apprentissages qui n'ont pas pu être surmontés par les régulations interactives issues des démarches informelles. Autrement dit, elle permet la vérification de l'atteinte des objectifs d'apprentissage afin de corriger les difficultés rencontrés par certains apprenants. Encore, l'évaluation formative formelle dont l'une des modalités est l'autoévaluation, permet l'implication active de l'apprenant et vise le développement de son autonomie par sa contribution à l'autorégulation des apprentissages (Allal, 1999 cité par Linda et Mottier Lopez, 2005 ; Durand et Chouinard, 2012).

D'autre part, la mise en œuvre de l'évaluation formative formelle est confrontée à plusieurs limites comme l'augmentation du nombre d'étudiants et la diversité des activités exigées des enseignants, laissant moins de temps à la mise en place de ces évaluations (Worke 2003). Cette contrainte de temps reste un obstacle important à leur mise en place (Allal et Schwaertz, 1996, Younes et Gaime, 2012).

Dans le domaine de la formation des infirmiers à l'institut supérieur des professions infirmières et techniques de santé de Casablanca (ISPITS), l'évaluation des apprentissages fait appel à des évaluations sommatives et d'autres formatives permettant à l'enseignant de « vérifier les méthodes d'enseignement/apprentissage et de tenir compte du rythme et de la façon

d'apprendre de l'étudiant⁶⁹ ». Cette forme d'évaluation formative occupe une place importante dans le programme de formation initiale des enseignants paramédicaux qui illustre en grande partie les apports de cette pratique sur l'apprentissage.

Ainsi, l'objectif de cette contribution est de comprendre la place qu'elle occupe l'évaluation formative dans les pratiques des enseignants paramédicaux et comment conçoivent-ils cette forme d'évaluation, tout en identifiant les principales limites pouvant affecter la formalisation de cette pratique. Par le biais d'un questionnaire élaboré en s'inspirant du modèle théorique de William et Thompson (2007) sur l'évaluation formative, distribué auprès de 54 enseignants paramédicaux (échantillonnage exhaustif) relevant de l'ISPITS de Casablanca, les résultats de l'étude démontrent que la forme de l'évaluation formative qui prime est celle informelle basée sur le questionnement oral et les interactions du groupe en classe. Ceci peut être expliqué par les limites formulées par les enseignants pour la mise en œuvre de la forme formelle appelant l'utilisation des tests formatifs, comme la diversité des activités exigées des enseignants, les difficultés de correction et le manque de connaissances sur les modalités pratiques de l'évaluation formative. D'autres résultats de l'étude mettent en évidence que la grande majorité des participants (64%) jugent que leur formation initiale sur la pratique de l'évaluation formative reste insuffisante.

Les données issues de cette étude démontrent que les enseignants intègrent l'évaluation formative dans leur pratique. Cependant, leur savoir-faire ne correspondait pas pleinement aux orientations définies dans le modèle de William et Thompson (2007). De plus, ils se contentent d'une pratique informelle de l'évaluation formative, avec une insuffisance de mobilisation des approches soutenant l'autorégulation des apprentissages comme l'autoévaluation et l'évaluation par les paires.

En conclusion, nous avançons que la perspective de cette recherche est de concevoir et mettre en place une évaluation formative formelle facilitée par le numérique au sein de l'Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de Santé afin de pallier aux limites recensées et pour mieux atteindre les objectifs visés de cette forme d'évaluation. Ensuite, un dernier temps de l'étude sera consacré à mesurer les effets de cette démarche sur la motivation des étudiants infirmiers pour l'apprentissage et sur leurs performances.

Mots clés :

Evaluation formative formelle, Evaluation formative informelle, Sciences infirmières

Bibliographie

- Scallon, G. (2000). L'évaluation formative. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Lavoie-Sirois (1992). Effets de l'entraînement des élèves à des pratiques évaluatives sur leur habileté démontrée par la suite en auto-évaluation Source: Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 17, No. 2 (Spring, 1992), pp. 162-175. Published by: Canadian Society for the Study of Education.
- Nicole Y. Marden et All. (2012). Online feedback assessments in physiology: effects on students' learning experiences and outcomes. Article de revue. Advances in Physiology Education. Volume 37 .Numéro 2. page 192-200.
- K. Kulasegaram and Patangi K. Rangachari (2017), Beyond "formative": assessments to enrich student learning. Article de revue. Advances in Physiology Education Volume 42. Numéro 1. Page 5-14. Retiré de Pubmed 2018
- Nicole Raybaud-Patin(2011). Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines : le cas

⁶⁹ Tiré du descriptif de formation du cycle de la licence Professionnelle Filière Soins Infirmiers, ISPITS Casablanca, Maroc

- d'enseignants du Cycle III de l'école primaire. Thèse délivré par L'Université Toulouse II - Le Mirail Discipline : Sciences de l'Éducation.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In J. Looney (Ed.), *Formative assessment: Improving*
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck
- Jean-François Richard (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Monographie . Direction de la mesure et de l'évaluation . Ministère de l'éducation. Direction de la mesure en éducation
- Paul Black & Dylan Wiliam (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Marcel Didier inc.
- Nathalie Younes, Elvire Gaime (2012). *L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves* . Diversité, VEI .Numéro 169. page 161-166
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). *Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?* In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Communication 240 : L'impact de l'évaluation formative sur l'enseignement/apprentissage dans des classes hétérogènes.

Naboulsi Randa, naboulsiranda@yahoo.fr, Faculté de Pédagogie, Université Libanaise, Liban
Slim-Hoteit Ilham, ihoteit@hotmail.com, Faculté des lettres, Université Libanaise

Sous-titre 1 : Analyse des pratiques de classes en 4ème année de l'Education de Base, EB4 ou CM1, au Liban

Les manifestations de l'hétérogénéité dans notre contexte éducatif libanais sont nombreuses ; il n'y pas deux élèves qui progressent à la même vitesse, qui utilisent les techniques d'étude et de résolution d'une façon similaire, qui possèdent des répertoires langagiers et des profils identiques. Vu cette situation, il incombe à l'enseignant d'être l'acteur principal de l'opération éducative, en adoptant une méthodologie d'enseignement appropriée et individualisée garantissant une égalité des chances de réussite.

-Quelles méthodologies d'enseignement/apprentissage devrait-il adopter ?

-Dans quelles mesures l'évaluation constitue-t-elle un préalable essentiel à la résolution de la différenciation ?

-Quelles pratiques évaluatives faudrait-il suivre dans l'interaction Enseignant/Elèves ?

-Dans quelle mesure l'évaluation formative serait-elle une « évaluation POUR les apprentissages » ? (O. Rey et A. Feyfant, 2014)

-Quelles compétences faudrait-il développer chez l'apprenant pour qu'il devienne acteur de son apprentissage ?

Les constructivistes situent l'apprenant au centre de l'enseignement /apprentissage. Ce dernier construit ses outils de pensée avec la médiation de l'enseignant qui lui permettra de franchir l'écart entre ce qu'il est capable de réaliser seul à un moment donné de son développement et ce qu'il peut réaliser à travers cette médiation ; il s'autonomise à l'intérieur de formes régulatrices d'échanges réguliers et ritualisés, grâce à l'étayage par l'adulte expert (J. Bruner, 1998) l'enseignant/médiateur devrait ainsi s'adapter aux nouvelles situations qui se présentent à lui.

Faisant partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, les pratiques évaluatives engendrent plusieurs attitudes chez l'apprenant ; elles contribuent à développer ou inhiber le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, nous supposons que les activités évaluatives, les gestes et les postures adoptés par l'enseignant lors de l'interaction avec l'apprenant contribuent à développer les stratégies d'apprentissage et les attitudes réflexives qui responsabilisent et motivent l'apprenant dans ce processus.

Partant de ces considérations, nous nous situons dans la lignée de Jorro (A. JORRO, 2000, p.14). qui relie évaluation et apprentissage, en soulignant que « *Les gestes évaluatifs, [...] incitent le praticien à réfléchir sur la portée de ses actes et à envisager le type d'interaction qu'il favorise en classe* »

Gérard Scallon renchérit en disant que c'est grâce à l'évaluation formative que l'enseignant offre à chaque apprenant l'aide et les remédiations dont il a besoin (G. Scallon, 2000, p. 21). Autrement dit, l'évaluation formative permet d'aider l'élève à tout moment de la démarche d'apprentissage,

La présente recherche étudie l'interaction Maître/Elève dans une perspective constructiviste visant à développer des attitudes réflexives qui responsabilisent et motivent l'apprenant dans son apprentissage.

Méthode suivie :

Nous menons tout d'abord, un travail d'observation, de filmage et d'analyse des pratiques évaluatives effectives dans des classes de différentes disciplines du collège. Nous cherchons, ensuite, à repérer les différents gestes développés par l'enseignant en interaction avec les apprenants et d'étudier l'influence sur les attitudes des apprenants. Enfin, nous faisons passer des entretiens d'explicitation et de réflexion avec les enseignants observés, afin de développer chez eux les postures réflexives.

Corpus de l'étude

Notre échantillon de recherche se compose des séances filmées dans des classes de cinquième ou EB7, de quatrième ou EB8 et de troisième ou EB9 dans les disciplines suivantes : le français, les mathématiques, l'arabe, la physique et l'anglais. Le choix du cycle complémentaire est dû au fait que les élèves sont censés être du niveau linguistique A2 du CECRL, ce qui leur permet d'échanger, et d'interagir dans la discipline. L'effectif dans chaque classe varie de 10 à 15 élèves. Les enseignantes ont chacune une licence dans la discipline enseignée. Leur expérience dans le domaine varie de 32 à 7 années et leur âge s'étale de 26 à 56 ans. Nous pensons que ces différences aux niveaux de l'âge et de l'expérience nous donnent une idée des pratiques évaluatives communes au secteur public étudié. Nous avons retenu un extrait par discipline visant à expliciter :

- l'interaction entre l'enseignante et ses apprenants,
- les gestes et postures évaluatifs de l'enseignant relevés dans l'échange,
- l'attitude adoptée par l'élève dans l'échange.

Modèle de l'analyse des interactions :

Inspirées des modèles d'Anne Jorro, de Dominique Bucheton et de Christophe Germion dans leurs travaux sur les gestes évaluatifs en interaction Maître/Elèves, nous présentons un extrait d'analyse d'un cours de mathématiques d'une minute 26 secondes traitant de l'identité remarquable. Pendant cette séance, l'enseignante corrigeait un exercice d'entraînement sur cette thématique et essayait de repérer les lacunes et de répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

L'analyse des gestes de l'enseignant et des attitudes de l'apprenant lors de cette interaction montre qu'une série de questions ont été posées et reformulées par l'enseignante afin d'orienter l'apprenant vers l'objectif de la séance. Cette enseignante agit comme accompagnatrice, elle essaie de développer la posture réflexive chez son apprenant, ce qui n'est pas toujours évident. En lui posant une batterie de questions telles que « *Pourquoi $x-4$? Pourquoi $x-4$? // À quelle forme ? À quoi égale?* », elle le pousse à se rappeler de la propriété mathématique en jeu. En fait, nous pensons que cette démarche de correction est une démarche de résolution basée sur le guidage de l'élève vers la bonne réponse. Quant à l'apprenant, il est mis dans une situation d'écoute et garde parfois le silence. Il manifeste beaucoup d'attention, émet des hypothèses (*identité*) et interagit avec l'enseignante (cf. prises de parole numéros 9 et 13. « *(A-B) facteur (A+B) ; (x-2) facteur (x+2)* ») ; il présente également une posture de « répondant » aux objets, et il explicite rarement son raisonnement (A.

JORRO, y. MERCIER-BRUNEL, 2011, p.36). Selon nous, cette posture est due aux questions ouvertes et générales de l'enseignante, « pourquoi ? On a une quoi ? » qui exigent une reformulation et beaucoup d'explication de la part de cette dernière. Par ailleurs, nous relevons chez l'apprenant une posture figuratrice se caractérisant par l'application de la démarche de l'enseignante.

L'étude des différents gestes manifestés par les interactants de l'échange en classe, a révélé que la majorité des enseignantes ont plutôt tendance à avoir une attitude plus ou moins normative ou de guidage qui se traduit par des interrogations fortement codées ou par des injonctions portant sur la tenue des élèves en classe (silence, regarde le tableau, etc.), et n'assurant pas a priori une prise en compte des processus de régulation des attitudes chez les élèves. L'analyse de l'échange a montré que l'initiative de l'apprenant reste souvent absente et que les compétences évaluatives des enseignants restent simplement au service de la mobilisation des élèves.

Cependant, les enseignantes de physique et de français ont manifesté une attitude plutôt favorable à un enseignement constructiviste puisque leurs gestes sont plutôt des gestes d'orientation. Ces dernières ne valident pas les réponses de leurs apprenants, mais leur demandent d'explicitier leur démarche de résolution. Le groupe-classe est ensuite invité à l'évaluer. Ce modèle d'enseignement/apprentissage favorise le développement des stratégies d'apprentissage chez l'apprenant en le poussant à préciser sa pensée et ses savoirs et à argumenter lors d'un échange avec ses camarades en émettant des hypothèses pour effectuer la tâche, et en proposant des méthodes pour résoudre le problème.

Nous pouvons conclure que les gestes de l'enseignant jouent un grand rôle dans la formation de différentes attitudes d'apprentissage. C'est pourquoi l'enseignant devrait pratiquer des gestes qui orientent l'élève et lui donnent la possibilité d'interagir, de s'autoévaluer et de devenir un praticien réflexif.

Pour sensibiliser l'enseignant et le rendre plus conscient de ces gestes d'enseignement/apprentissage au quotidien, nous pensons que la réalisation des entretiens d'explicitation avec nos enseignants pourrait leur permettre de juger leur travail et de régulariser leurs gestes dans l'échange avec les apprenants.

Modèle de passation des entretiens

Les entretiens d'explicitation constituent une étape importante dans la formation continue des enseignants afin d'améliorer leur enseignement/apprentissage et de développer chez eux des gestes d'orientation et de régulation. Rappelons que tout métier d'enseignant exige d'adopter des démarches réflexives incitant enseignant et apprenant à « réfléchir » (P. Perrenoud 2001, p.21) et à devenir des praticiens réflexifs. Dans ce sens, Anne Jorro (A. Jorro 2016) a parlé de postures réflexives illustrant des enseignants capables de revenir sur leurs pratiques en vue de les modifier ou de les améliorer.

Ainsi, nous présentons ci-dessous trois moments de la réalisation de l'entretien visant à développer ce type de posture chez nos enseignants.

1- L'introduction générale

A partir de la question « Comment faites-vous pour évaluer au quotidien les apprentissages chez les apprenants ? », l'enseignante est menée à parler de sa pratique d'évaluation d'une manière générale sans voir la vidéo de sa séance.

Cette étape nous permettra de mettre en relief les représentations qu'ont les enseignantes de l'acte d'évaluer.

2- L'interprétation

L'enseignante est invitée à visionner l'extrait du cours travaillé afin d'analyser l'attitude qu'elle adopte dans l'interaction et de la conscientiser de ses pratiques évaluatives à travers des questions d'explicitation. Elle sera menée à expliciter le déroulement à partir des questions suivantes :

« Regardez bien ; qu'est-ce que vous faites dans cet échange ? À votre avis, est ce que c'est la meilleure façon pour évaluer les apprentissages chez les élèves ? Si vous pensez à une autre façon de faire, vous choisissez laquelle ? Expliquez-moi »

3-La régulation

Cette étape permet à l'enseignante de réorienter son action en proposant une nouvelle action ou une solution de rechange à sa pratique. Des suggestions de nouvelles méthodes seront développées par ces enseignantes à travers une batterie de questions ouvertes les sollicitant à changer leur méthodologie et leur façon de faire en interagissant avec leurs élèves :

« Bon, si vous avez envie de reprendre la séance ou cette partie, aimeriez-vous changer quelque chose dans l'interaction ? Quoi ? Pourquoi ? Comment feriez-vous ? Comment faire pour être à l'écoute des apprenants et leur donner beaucoup de confiance en eux-mêmes ? Comment feriez-vous pour développer chez vos apprenants des attitudes de réflexion, de régulation ou d'investigation ? ».

Analyse des entretiens : cas du professeur des mathématiques :

Le modèle choisi se base sur des analyses discursives des échanges visant à mettre en relief le seuil de réflexivité chez l'enseignant étudié, selon un modèle inspiré des travaux de Christophe Gremion (Ch. Gremion, 2016). Pour faciliter cette analyse, nous avons transcrit les entretiens réalisés dans 4 disciplines puisque le professeur de français n'a pas voulu passer l'entretien.

L'entretien a duré 6 minutes 23 secondes. L'enseignante explique qu'au début de chaque séance, elle commence par une évaluation diagnostique, et finit par une évaluation formative. Selon elle, il est nécessaire de varier les modalités d'évaluation afin de répondre aux besoins de ses apprenants. Elle ajoute, grâce à l'autoévaluation, l'apprenant développe une attitude de réflexion et de régulation.

Cette enseignante est consciente de ses pratiques ; elle est toujours dans une situation de questionnement sur sa pratique. En fait, elle cherche à éveiller la réflexion chez ses apprenants en essayant de les guider par ses propres actions.

Après avoir réalisé l'analyse des discours des enseignantes interviewées, nous remarquons que la majorité n'adoptent pas une attitude de questionnement comme le professeur de mathématiques et ne peuvent pas revenir sur leurs pratiques.

Nous considérons que la pratique des entretiens de réflexion est une situation d'autoévaluation basée sur le visionnage et le développement des stratégies de « feedbacks » sur ses propres pratiques de classe afin de prendre conscience de ses lacunes et d'entreprendre les remédiations nécessaires pour combler et corriger les enseignements/apprentissages erronés.

Suite à cette recherche et aux différents résultats des pratiques du terrain, nous pouvons dire que les programmes de formation continue et initiale des enseignants doivent œuvrer pour la mise en place des pratiques réflexives et le développement des compétences réflexives (à savoir questionner, interagir, être à l'écoute, agir et rétroagir...) qui nécessite la mise en place d'un dossier d'apprentissage professionnel requérant la formation d'un mentor, qui à la différence d'un tuteur, possède la compétence d'accompagner les futurs enseignants dans

l'exercice de leur métier et dans le développement de leur identité professionnelle, de favoriser leur réflexion sur leurs pratiques et de les diriger vers les ressources susceptibles de répondre le mieux à leurs besoins.

Mots-Clés :

Evaluation, Hétérogénéité, Pratiques réflexives, entretien d'explicitation

Références bibliographiques

- Serge Blanchard, P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF. L'Orientation Scolaire et Professionnelle 31/1 | 2002.
- Jérôme Bruner, Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire, PUF, Paris, 1998.
- Dominique ; Bucheton, Ivis, Soulé, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Rennes* : Didactiques et éducation, 2009.
- Christophe GREMION, Christophe, Evaluation et accompagnement réflexif : des risques de déprofessionnalisation ? , Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse, Faculté des lettres. 2016.
- Christophe Gremion, Philippe Maubant, Evaluation et étayage de l'analyse de pratique, *Phronesis*, 6, pp.1-10, 2017.
- Anne Jorro, L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- Anne Jorro. *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes*, *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27, 33-47, 2005.
- Anne Jorro, Yann Mercier-Brunel, Les gestes évaluatives de l'enseignant dans une tâche de correction collective, Montréal : Erudit, pp. 27-50, 2011.
- Sabine Laurent, Pédagogie différenciée. Site de l'IUFM d'Aix-Marseille, 2001 [En ligne].
- Phillipe Meirieu, Introduction. Cahiers Pédagogiques, « Différencier la pédagogie », 1989.
- Philippe Perrenoud, [La formation des enseignants au 21^e siècle](#), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2001.
- Olivier Rey et Annie Feyfant, Evaluer pour mieux faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ • n° 94 • Septembre 2014.
- Gérard Scallon, L'évaluation formative, De Boeck, Bruxelles, 2000.

Symposium 250 : Les pratiques évaluatives au défi de la diversité : gestes professionnels et ressources des acteurs

Crocé-Spinelli Hélène, helene.croce-spinelli@univ-lyon2.fr, Laboratoire *Education, Cultures, Politiques*, Université Lumière Lyon 2, France
 Mercier-Brunel Yann, yann.mercier-brunel@univ-orleans.fr, Laboratoire ERCAE, Université d'Orléans, France.

En France, l'activité évaluative menée par les enseignants est particulièrement influencée par des genres professionnels (Clot, 1999). Malgré les travaux de recherche, l'évaluation scolaire est dominée par la mesure de la performance (Vial, 1997). Encadrée par des grilles et référentiels standardisés, l'évaluation scolaire n'échappe pas à l'idée d'un productivisme évaluatif qui envahit tous les domaines de la société et vise à mettre en œuvre un jugement normatif (Jorro & Mercier-Brunel, 2014),

Pour autant, il existe d'autres voies développées par certaines recherche (par exemple Cartier & Noël, 2016, Mottier Lopez et Cartier, 2017) qui placent les élèves comme acteurs d'une évaluation comme apprentissage (De Ketele, 2016). Pourtant, dix ans après Perrenoud (2008), la recherche irrigue peu les pratiques quotidiennes des enseignants, et que l'on observe encore une inégale réussite des élèves en zones sensibles, interrogeant entre autres la prise en compte de leurs diversités (Mons, 2014). Pour mieux comprendre ce phénomène, une équipe interdisciplinaire de chercheurs a souhaité observer et analyser avec les acteurs, leurs pratiques évaluatives dans un réseau d'éducation prioritaire de Givors (banlieue de Lyon), dans des écoles maternelles et primaires et dans un collège. Le symposium prend appui sur cette recherche collaborative nommée Evaldipro (Evaluation – diversité – professionnalisation), développée pendant deux ans et impliquant une dizaine de chercheurs français et suisses (issus de quatre équipes de recherche) avec une vingtaine d'enseignants exerçant dans ce. L'équipe s'interroge de façon collaborative sur la façon dont les trois dimensions des gestes professionnels (Crocé-Spinelli, 2014) de nature évaluative peuvent s'ajuster à la diversité des élèves dans un lieu relevant de l'éducation prioritaire.

En 2002, Anne Jorro pose le concept de geste professionnel, concept qui n'a cessé de se préciser au travers de multiples recherches (Jorro, 2016, Bucheton 2009, Crocé-Spinelli et Mercier-Brunel, 2012, etc.). Nous souhaitons interroger la façon dont chacune des trois dimensions constitutives des gestes professionnels évaluatifs s'articule avec la diversité des publics, dans une démarche dans un premier temps descriptive.

La première dimension des gestes professionnels relève du cadre de l'expérience et des compétences des enseignants. Il nous paraît donc essentiel d'étudier en quoi l'expérience et les compétences évaluatives des enseignants, en intégrant les assises didactiques et pédagogiques impliquées, interviennent. La question de la formation et de l'accompagnement des enseignants est ici essentielle.

La seconde dimension du geste professionnel est celle des valeurs. Elle intègre à la fois sur les valeurs sociales et sociétales, qui peuvent affecter le jugement évaluatif (Mottier Lopez, 2015), et les valeurs plus personnelles liées à la vision symbolique de l'évaluation que chaque enseignant a construite à partir de son vécu d'élève, de professeur stagiaire ou de praticien réflexif.

Enfin, la troisième dimension des gestes professionnels est celle de l'adresse aux élèves et des ajustements qui s'en suivent. Si l'évaluation suppose une interprétation des observables

en vue d'une régulation ou une autre forme de décision (Mottier Lopez, 2012, De Ketele, 2016), il peut être particulièrement intéressant d'étudier certains contextes spécifiques, notamment avec des élèves en situation de handicap ou des élèves qui possèdent peu ou pas la langue de l'école. Cette focale sur les stratégies d'ajustement des gestes professionnels évaluatifs peut en outre mettre en évidence des principes susceptibles d'éclairer les stratégies des enseignants en classes « ordinaires ».

Ce symposium se donne alors pour objectif de mettre en perspective les travaux que les différentes équipes ont menés sur un terrain commun (mais pas toujours dans les mêmes classes ni avec les mêmes enseignants). Le symposium permettra de discuter les méthodes et les résultats de chaque équipe.

Mots-clés

Evaluation, diversité des publics, gestes professionnels

Référence

- Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 25-68). Toulouse : Octarès.
- Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 145-148). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Education Permanente*, 208, 19-32.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative : des compétences aux gestes évaluatifs. *Education permanente*, 208, 53-64.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2014). Evaluation. In A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 113-116). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

Communication 250.1 : Acquis de professionnalité et ajustements de l'activité évaluative : rôle des dilemmes

Crocé-Spinelli Hélène, helene.croce-spinelli@univ-lyon2.fr, Laboratoire *Education, Cultures, Politiques*, Université Lumière Lyon 2, France

La visée de notre participation à la recherche EVALDIVPRO a été d'étudier, avec des enseignants volontaires, leur activité évaluative, en situation de travail réelle, pour mettre au jour, les ressources développées par ceux-ci pour la réussite de leurs élèves, ainsi que les épreuves et dilemmes rencontrés.

Notre enquête prend appui sur des films de situations recueillis dans des classes de 5e de trois enseignantes, de disciplines différentes - physique, anglais, arts plastiques – et d'âges ainsi que d'ancienneté dans le métier contrastés. Il s'agit d'une situation de rendu de QCM en optique, d'un rituel du début de cours en anglais, et pour finir de retour sur des productions intermédiaires dans le cadre d'un projet interdisciplinaire de narration visuelle.

L'analyse de ces séances par les chercheurs a été croisée à celles des enseignantes confrontées, grâce aux enregistrements vidéo, à l'observation de leur propre activité, afin de recueillir leurs vécus de ces séances et leurs raisons pratiques.

Nous montrerons qu'une même valeur de recherche d'équité ainsi qu'une importance cruciale accordée à l'individualisation des retours adressés à chacun de leurs élèves fondent les dispositifs et les moindres gestes de ces enseignantes. En revanche, le recueil présente des différences de traduction de cette même valeur. Les situations retenues par les professeurs pour cette étude révèlent des différences de conceptions de l'activité évaluative et de ses enjeux, ainsi que du rapport entre évaluation et apprentissage.

L'enseignante de physique positionne les QCM à l'issue de la séance d'apprentissage. Elle les veut préparatoires au contrôle de la séquence qui lui fait immédiatement suite. Les questions posées dans les QCM ciblent les erreurs que commettent fréquemment ses élèves, en termes d'appropriation du lexique et des schématisations spécifiques à l'optique du fait de leurs écarts avec leurs pratiques langagières extrascolaires. Elle trouve, dans les rendus individualisés et ciblés des QCM, des leviers d'implication de ses élèves dans les évaluations et des renforcements des apprentissages des élèves dans l'optique de la réussite au contrôle, dans une perspective plutôt néo-béhavioriste (Mottiez-Lopez, 2016).

L'enseignante d'anglais a choisi un rituel de début de cours, en ce qu'il constitue une situation de communication en langue anglaise dans laquelle s'inscrivent affectivement et linguistiquement tous les élèves. Sur le plan didactique, ces rituels lui sont de plus essentiels pour faire entrer et faire s'approprier « de façon automatique » des expressions et des tournures spécifiques et fondatrices de nombre de questionnements en langue anglaise. Ainsi, elle montre que ces rituels sont alors cruciaux, pour favoriser « les mécanismes de transposition » de ses élèves ; mécanismes qui, selon elles, sont différenciateurs. Enfin, l'enseignante souligne l'importance des compétences évaluatives sémiotiques que ces rituels requièrent, et qui lui permettent d'ajuster, en situation, les étayages nécessaires à la participation effective et au progrès de chacun, grâce à des modalités de soutien différenciés aux prises de parole des élèves (appel aux posters, mimes, mimiques, gestuelles). Nous retrouvons, une situation didactique qui relève d'une conception néobehavioriste de l'apprentissage, avec une activité évaluative, en revanche, non située dans un temps évaluatif cloisonné, mais enchâssée dans l'ensemble des interventions en direction des élèves.

Enfin, la situation retenue par l'enseignante d'arts plastiques consiste, quant à elle, en la deuxième séance d'un projet interdisciplinaire. Il s'agit, pour les élèves, de présenter un premier jet d'une narration visuelle produite en groupe de 3. Les autres élèves de la classe sont invités à réagir, au même titre que l'enseignante, et à apporter, à leurs pairs, des perspectives d'amélioration de leur production plastique. Si les retours de l'enseignante portent en partie, sur des critères procéduraux objectifs, en vue de l'amélioration de la production, ils font également place à des dimensions subjectives de l'évaluation en intégrant les réceptions singulières des spectateurs ainsi qu'en interpellant les auteurs sur leurs intentions. L'enseignante insiste sur l'intérêt de cette séance pour l'implication des élèves dans leur réécriture. Les retours évaluatifs apparaissent en lien avec une conception de l'apprentissage qui intègre le rôle des interactions entre élèves et présentent des compétences d'ingénierie, avec des temps évaluatifs intégrées à la situation didactique.

Si ces enseignantes ont présenté ces situations comme un état de la construction de leur professionnalité évaluative faisant ressource face à la diversité de leurs élèves, les entretiens d'autoconfrontation ont fait également émerger, chez toutes trois, des tensions, des dilemmes ou des épreuves au cœur de cette activité et questionne son ajustement.

L'enseignante de physique affirme l'intérêt de ces retours qui lui permettent « d'expliquer à chacun ses réussites et ses erreurs ». Elle montre, en revanche, le « coût » en termes d'investissement qu'ils représentent pour elle. Elle dénonce de plus la limite de ce dispositif face aux difficultés de la plupart de ses élèves dans la résolution de tâches plus complexes qui nécessiterait d'accorder plus de temps aux explications individualisées.

L'enseignante d'anglais souligne également l'énergie que lui demande « cette présence dans l'interaction » pour « ne lâcher aucun élève » tout en tenant par ailleurs un discours de résignation pour certains élèves, « pour certains, on sait qu'on ne peut pas en attendre plus ! » Pour l'enseignante d'arts plastiques, ce sont des difficultés à formaliser des critères objectifs liés à la théorisation de l'objet à évaluer que l'entretien d'autoconfrontation fait émerger ainsi que l'affirmation de l'importance qu'elle accorde à la dimension subjective de l'évaluation qui jusqu'alors n'était pour elle qu'intuitive.

En guise de conclusion, notre recueil a pu mettre en évidence des acquis de professionnalité et leurs différences dont on peut interroger les liens avec l'âge et l'ancienneté dans le métier de ces enseignantes ainsi qu'avec leur discipline de référence. Nous questionnons par ailleurs, l'impact qu'a pu avoir cette enquête collaborative sur les perspectives de consolidation, de reconstruction, de reconfiguration et d'ajustement de l'activité évaluative de ces enseignantes et leurs liens avec les motifs d'engagement dans la recherche.

Mots-clés

Professionnalité évaluative, dilemmes, ajustements

Références bibliographiques

- Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 145-148). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Education Permanente*, 208, 19-32.
- Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris, France : ESF.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative : des compétences aux gestes évaluatifs. *Education permanente*, 208, 53-64.
- Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Education et Francophonie*, 44(2), 152-171.

Communication 250.2 : L'évaluation chez les enseignants du nouveau cycle 3 : entre controverses et nouvelles pratiques

Bouchetal Thierry, t.bouchetal@univ-lyon2.fr, Laboratoire *Education, Cultures, Politiques*, Université Lumière Lyon 2, France

Les dispositifs d'évaluation visant à contrôler une performance, traduite le plus souvent par une note ou une appréciation lapidaire, ont façonné durant plusieurs générations les pratiques enseignantes et le ressenti collectif ambigu des élèves et de leurs familles. Cette logique évaluative s'est progressivement étendue aux différents échelons du système éducatif, notamment dans des perspectives de comparaison internationale et d'efficacité économique. Néanmoins, elle a fait également l'objet d'une remise en cause importante par des travaux scientifiques dévoilant ses effets néfastes sur l'apprentissage (Merle, 2015) et par des approches pédagogiques valorisant en premier lieu la dimension formative de l'évaluation (Antibi, 2007). Ainsi, les enseignants, de la maternelle au lycée, construisent leur professionnalité concernant l'acte évaluatif, tiraillés entre les prescriptions institutionnelles et leurs expériences, partagés entre des valeurs parfois en tension et des « routines tenaces » (Jorro, 2016). Leurs questionnements demeurent par conséquent multiples sur la façon de mesurer les acquis et les difficultés des élèves, sur le rôle de l'évaluation dans le processus d'apprentissage, sur les modalités de communication du profil scolaire des élèves aux autres acteurs du système éducatif. Sur ces dimensions, les approches entre le premier et le second degré donnent lieu à des positionnements différents qui prennent leurs sources d'une part, dans les conditions d'exercices mêmes du métier (Baillat & Philippot, 2018) - polyvalence vs spécialisation, suivi pédagogique des élèves à la journée vs expertise didactique des apprentissages dans une matière, ... - et d'autre part, dans des cultures et des identités professionnelles fortes (Farges, 2017), par exemple entre la maternelle et le primaire ou bien encore entre telle ou telle discipline du secondaire.

Au sein de l'organisation éducative française, une réforme en 2016 a redéfini les cycles d'apprentissages, conduisant au repositionnement de la classe de 6ème dans le cycle 3. Le collège est désormais lié à l'école primaire, incitant à un travail renforcé entre enseignants. Immanquablement la question de l'évaluation et les attentes réciproques concernant les acquis des élèves dans chacune des disciplines sont apparues comme des points de controverses. Notre participation à la recherche EVALDIVPRO (Evaluation-Diversité-Professionnalisation) prend, entre autres, sa source dans cette problématique, sans négliger pour autant notre intérêt pour les dimensions situées et biographiques du terrain d'enquête et de ses protagonistes (établissements en réseau d'éducation prioritaire, volonté des pilotes institutionnels de mettre en place une évaluation par compétences et de tendre vers une disparition des notes, ...).

Afin de construire notre objet de recherche au plus près des interrogations des professionnels volontaires (au nombre de huit, issus du collège et de trois écoles), nous avons opté pour une méthodologie collaborative d'enquête (Morissette, 2013) structurée en trois étapes. La première a permis « une harmonisation des préoccupations » établie à partir de l'histoire personnelle de chaque enseignant avec l'évaluation et à partir d'un état des lieux des pratiques aux différentes échelles d'activité (classe/établissement/REP). La deuxième étape a occasionné avec diverses modalités (carnet de bord, observations de séances entre pairs, autoconfrontation croisée, ...) la verbalisation de choix évaluatifs, exposés lors de chaque

rencontre du groupe de recherche dans un cadre invitant aux interactions et à la réflexivité. La dernière phase, en cours, nécessite une reprise des différentes traces écrites (corpus constitué des apports individuels liés à chaque pratique et des synthèses des échanges lors des séances de recherche) afin de mettre en relief les points de débats et les ressources partagées. Enfin, un retour sur la démarche de recherche qui aura nécessité un engagement fort des enseignants (plus de deux années) est également envisagé, notamment dans la perspective d'une éventuelle transposition vers la formation continue.

A partir de ces données, il semble possible, au regard de notre contribution à ce symposium, de centrer notre réflexion sur la construction et l'évolution des gestes évaluatifs de ces professeurs du nouveau cycle 3, issus du primaire et du secondaire, et exerçant au sein de l'éducation prioritaire. Autrement dit, nous cherchons à mettre au jour la sédimentation du geste professionnel (Croce-Spinelli, 2014) par l'imbrication des connaissances issues de la formation et de l'expérience, par les valeurs le pilotant et par les réactions de ceux à qui il est adressé dans des contextes mouvants. Au cœur de ce processus, nos premiers résultats montrent que des controverses sécurisées sur le sujet de l'évaluation dans les différents collectifs de travail (en particulier celui concernant la liaison CM2-6ème) apparaissent comme une des conditions importantes d'un engagement vers une transformation des pratiques, permettant ainsi une circulation des savoirs scientifiques et professionnels. De même, la possibilité d'une expérimentation progressive d'outils à destination du maître et de l'élève accompagne une redéfinition de la posture enseignante vers une évaluation plus formative.

Mots-clés

évaluation – controverses – cycle 3

Références bibliographiques

- Antibi A. (2007). Les notes : la fin du cauchemar. Paris : Nathan.
- Baillat, G. & Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, 158 (2), 65-70.
- Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck (p. 145-148).
- Farges G. (2017). Les Mondes enseignants. Identités et clivages. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative : des compétences aux gestes évaluatifs. *Education permanente*, 208, 53-64.
- Merle, P. (2015). Les notes. *Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

Communication 250.3 : Mise en place d'un projet interdisciplinaire : enrôlement des élèves et co-évaluation

Crocé-Spinelli Hélène, helene.croce-spinelli@univ-lyon2.fr, Laboratoire *Education, Cultures, Politiques*, Université Lumière Lyon 2, France

Ailhaud Emilie, emilie.ailhaud@univ-lyon2.fr, Laboratoire *Education, Cultures, Politiques*, Université Lumière Lyon 2, France

Les projets interdisciplinaires sont vivement préconisés dans les derniers programmes scolaires (2015). Or, nous nous sommes demandé quelles valeurs associées à l'évaluation sous-tendent la mise en place de ces projets, ainsi que les ressources et dilemmes rencontrés par les enseignants dans des situations de co-évaluation. Nous avons donc suivi la réalisation d'un projet impliquant une enseignante d'Arts-Plastiques et une enseignante de Physique, proposant à des élèves de 5ème de créer un théâtre d'ombres. Nous avons ainsi collecté des enregistrements vidéo de plusieurs séances et filmé le moment où l'enseignante d'Arts-Plastiques procède à l'évaluation finale, ainsi que l'entretien d'auto-confrontation mené avec cette enseignante.

Nous montrerons tout d'abord comment ce dispositif pédagogique permet l'enrôlement des élèves, ce qui devrait favoriser leur apprentissage, dans une conception élargie de l'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005). Cette implication des élèves est notamment rendue visible par le choix des thèmes et des personnages des histoires qu'ils content. Les élèves sont fortement impliqués dans l'évaluation : la leur, à l'aide de grilles d'auto-évaluation leur indiquant les compétences visées, et celles de leurs pairs, grâce aux sollicitations de l'enseignante au cours des séances ; ils n'hésitent pas non plus à exprimer ce qui, à leurs yeux, donne de la valeur à leur production – les réactions du public – amenant l'enseignante à intégrer implicitement ce critère lors de l'évaluation finale. Ainsi, l'évaluation n'est plus considérée comme ne sanctionnant que le produit dans son état final, mais sa valeur en est modifiée pour les élèves, devenant une aide à l'amélioration tout au long du projet. Ces aspects sont notamment analysés à partir des enregistrements des séances, pour lesquels nous avons été attentifs à la troisième dimension des gestes professionnels – la manière dont l'enseignante s'adresse aux élèves en vue d'une régulation (Jorro, 2002). Les ajustements proposés et les adresses aux élèves portent à la fois sur les résultats et sur les processus d'apprentissage ; cela témoigne d'une perspective sous-jacente davantage cognitiviste que néo-béhavioriste. En effet, les productions intermédiaires sont commentées par l'enseignante, qui donne des pistes d'amélioration très concrètes. En outre, les enseignantes prennent pour point de départ les productions des élèves pour rappeler des notions de cours, leur permettant ainsi de consolider leurs connaissances et de les investir concrètement dans le projet en cours.

Par ailleurs, lorsque l'enseignante est amenée à remplir les grilles d'évaluation des compétences des élèves, en visionnant à nouveau, a posteriori, les créations filmées, des ressources et dilemmes apparaissent. Devant la difficulté d'explicitier les critères utilisés pour évaluer les trois compétences établies, elle témoigne de l'aide apportée par la discussion avec les collègues impliqués dans le projet pour établir cette grille. Une répartition des éléments observés a normalement été faite par discipline, permettant à chaque enseignante de prendre appui sur ses compétences didactiques disciplinaires. Il ressort cependant un dilemme quant à l'évaluation des aspects liés au français. En effet, l'enseignante évalue au cours des

séances les productions au regard de critères normatifs – construction du récit, vocabulaire – mais hésite quant à sa légitimité pour évaluer les produits finaux sur ces aspects. En outre, elle adopte dans son évaluation finale une attitude compréhensive, soulignant l'intérêt de chaque production et appréciant l'implication des élèves dans le projet. Bien que cette attitude reflète, selon l'enseignante, une absence de compétence évaluative puisqu'elle arrive difficilement à expliciter ses décisions selon des critères « objectifs », nous émettons l'hypothèse qu'il révèle en réalité une autre conception de l'activité d'écriture, celle du sujet écrivain (Bucheton, 2014), couplée à une posture de reconnaissance plutôt qu'à une posture de contrôle (De Ketele, 2016). La mise en évidence auprès de l'enseignante de l'existence de cette conception de l'écriture, prenant en compte l'élève dans sa singularité et soulignant l'importance du processus d'élaboration du récit, pourrait alors lui offrir une assise didactique légitimant son évaluation, qu'elle considérerait comme plutôt intuitive. La prise en compte des points forts de chaque production est en outre particulièrement pertinente en art, où la créativité, l'investissement de l'auteur et la réception par le public sont des composantes essentielles. Le fait d'aider l'enseignante à théoriser la posture qu'elle emploie naturellement, et dont elle semble voir l'intérêt, lui permettrait d'affirmer sa subjectivité dans l'évaluation puisque toute production, notamment de type artistique, est produite par un sujet et adressée à un sujet. Cela rejoint la conception cognitiviste de l'apprentissage évoquée précédemment : la mise à jour avec l'enseignante de ses conceptions profondes de l'évaluation et la connaissance des théories d'apprentissage associées pourrait lui permettre de reconnaître la cohérence de son dispositif pédagogique.

Deux questions se posent alors à l'issue de cette étude. D'une part, même si le projet interdisciplinaire bouscule auprès des élèves les séparations disciplinaires et leur conception de l'évaluation, cela impacte-t-il durablement la valeur symbolique qu'ils associent à l'évaluation ? Nous pouvons faire l'hypothèse que l'ancrage de cette nouvelle valeur sera facilité par la théorisation, par les enseignants, de l'évaluation, permettant d'aller au bout de la cohérence du dispositif – par exemple en faisant un retour avec les élèves sur les compétences évaluées, et sur l'importance du processus d'apprentissage. Par ailleurs, comment articuler la particularité interdisciplinaire inhérente à ce type de projet avec l'évaluation, les enseignants devant s'appuyer sur des compétences évaluatives didactiques, sans pour autant distinguer artificiellement les disciplines au cours et à l'issue du travail ? Cette question concerne d'une part les disciplines dont les enseignants sont spécialistes – ces derniers doivent-ils s'en tenir à celles-ci – et d'autre part de manière particulière le français, puisque les programmes de 2015 insistent sur le fait que « tous les champs disciplinaires concourent à la maîtrise de la langue » – dès lors, quelles assises didactiques sont données aux enseignants concernant la langue, et quelle est la place de l'évaluation de la langue française dans les autres disciplines ?

Mots-clés

Co-évaluation, auto-évaluation, interdisciplinarité

Références bibliographiques

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative evaluation of learning: a review of publications in French. *Formative Assessment: Improving learning in secondary Classrooms* (pp. 265-290). Paris : OECD Publication.

- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Paris : Retz.
- De Ketele, J-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. Education Permanente, 208, 19-32.
- Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Ministère de l'Education Nationale (2015). Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin officiel de l'Education nationale, 11, 26 novembre.

Communication 250.4 : Evaluation et handicap : oscillations entre la norme scolaire et ses ajustements

Bacquelé Vanessa, Vanessa.Bacquele@unige.ch, Université de Genève, Suisse

Le mouvement de l'école inclusive amorcée dans les années 90 s'est imposé comme modèle dans de nombreux systèmes éducatifs et prône une scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers au plus près de l'école ordinaire. « Les enfants, quels qu'ils soient, sont alors considérés comme appartenant de plein droit à la communauté scolaire et les enfants en situation de handicap en sont membres à part entière, au nom du respect du principe de l'égalité des droits » (Plaisance, 2013). L'ouverture des lieux ordinaires de scolarisation à une population d'élèves qui jusqu'alors en étaient exclus, s'accompagne dès lors d'une rencontre voire d'une confrontation des professionnels à l'altérité et pose la difficile question du rapport à la norme. En effet, si une norme, comme le rappelle Canguilhem (1966), « c'est ce qui sert à faire droit, à dresser et à redresser » et que « normer, c'est imposer une exigence à une existence », comment l'École, avec ses forts cadres normatifs parviendra-t-elle à ne pas déprécier et à ne pas reléguer au seuil des salles de classe, les élèves qui en semblent les plus éloignés ou qui ne s'y ajustent pas ? Plus spécifiquement, en quoi accueillir un élève en situation de handicap en classe régulière modifie-t-il les pratiques évaluatives ordinaires et comment les acteurs de l'école inclusive réussissent-ils à articuler les besoins individuels aux besoins collectifs ?

Cet axe de recherche s'appuie sur l'analyse des réponses obtenues à un questionnaire distribué à l'ensemble des enseignants d'un collège de zone d'éducation prioritaire et sur des entretiens individuels et collectifs de cinq professionnelles de rôles différents : deux enseignantes régulières, une enseignante spécialisée et deux accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH). Il a pour objet l'étude des gestes professionnels évaluatifs développés par ces professionnels auprès des élèves en situation de handicap et plus spécifiquement ceux présentant des déficiences cognitives, bénéficiant du soutien d'une ULIS. Il s'agit ici de comprendre les fondements ces gestes et de mettre à jour les dilemmes que l'évaluation des élèves pose aux professionnels et ce, par le prisme des trois dimensions constitutives des gestes professionnels évaluatifs fédérant cette recherche collaborative.

Le premier angle d'analyse s'échafaude autour de l'injonction paradoxale qui est faite aux enseignants de contribuer à une éducation inclusive tout en n'ayant pas reçu les connaissances suffisantes pour le faire. Évaluer des élèves en situation de handicap est considéré par les enseignants comme une tâche complexe, chronophage et déstabilisante. Il apparaît que sous couvert d'une prescription qui se voudrait inclusive se juxtaposent deux systèmes évaluatifs : l'un défini par le cadre normatif national, l'autre dissident, à destination des élèves handicapés les plus en difficultés dont les enseignants disent ne pas toujours réussir à en définir les contenus, les exigences et les critères. Confrontés à cet environnement évaluatif bicéphale, AESH et enseignants mettent en avant un manque de connaissances des déficiences des élèves, signifiant ici le besoin d'une acculturation médicale pour agir efficacement. Ils sollicitent aussi des formations sur des modalités d'adaptation en fonction du type de déficiences rencontrées alors qu'ils témoignent parallèlement de la dilution des besoins spécifiques des élèves en situation de handicap dans la mosaïque des difficultés présentées par d'autres élèves de leur classe. Ce paradoxe illustre une double tension entre

l'individuel et le collectif et entre le « normal et le pathologique », qui tisse la toile de fond de l'évaluation dans le contexte scolaire étudié.

Le deuxième angle d'analyse se loge dans la dimension symbolique accordée à l'évaluation. En effet, il apparaît que celle-ci est essentiellement utilisée dans sa fonction sommative et a donc pour but de vérifier les connaissances acquises. Or, la norme scolaire injectée dans les modalités évaluatives peut mettre à la marge des élèves d'ULIS que les enseignants sont enjoins d'inclure, interrogeant de manière cruciale le sens de leur évaluation et sa valeur formatrice. Force est de considérer ici que derrière chaque pratique évaluative qui confronte l'élève en situation de handicap à la norme scolaire se joue en filigrane sa place et sa légitimité au sein du milieu ordinaire. De même, la question de l'évaluation des élèves d'ULIS pose en creux celle des élèves en grandes difficultés scolaires auxquels les enseignants sont confrontés quotidiennement et pour qui l'évaluation peut conférer à une forme d'expropriation du champ des apprentissages. L'accueil de la diversité sous ses formes les plus éloignées de l'exigence scolaire, ébranle la valeur de l'évaluation, mettant en porte-à-faux des professionnels qui oscillent entre le désir de performance et des velléités de valorisation de l'engagement, de l'effort et du progrès dont la référence étalon serait l'élève lui-même.

Pour terminer, le troisième angle d'analyse, fortement imbriqué dans la valeur symbolique de l'évaluation décrite précédemment, s'inscrit dans l'adaptation des évaluations des élèves en situation de handicap en contexte de classe ordinaire. Lors des évaluations, les enseignants doivent faire face à de multiples contraintes parmi lesquelles on compte celles relevant des contenus de leur champ disciplinaire, du temps et du matériel mis à leur disposition, de la gestion du collectif-classe, des conceptions de certains parents et élèves pour qui une évaluation adaptée est une évaluation dépréciée et stigmatisante. Pour tenter de proposer des adaptations permettant la pleine expression des capacités des élèves, ils usent, de concert avec les AESH, de ruses pédagogiques définies comme une « métis » selon le terme employé par Vernant et Détiéne (1974). Cette métis, véritable intelligence de la pratique, élaborée en fonction des situations vécues, des expériences antérieures, et déployée à l'intention de quelques-uns, tend à imprégner les pratiques à destination de tous, indépendamment des reconnaissances de handicap. Les professionnels jonglent ainsi entre des modulations des tâches, une ritualisation des adaptations pour l'ensemble de la classe, des soutiens tant visuels, auditifs que gestuels, une mise à disposition de temps supplémentaires ou de préparation à l'évaluation voire une modification des exigences. Le développement de ces gestes professionnels peu reconnus dans leur expertise et qui demandent certainement encore à être définis et appréciés pourraient contribuer à assurer des leviers d'apprentissage au service des élèves les plus fragiles.

Mots-clés

école inclusive, adaptation, handicap

Références bibliographiques

- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219–230.
- Vernant, J-P. & Détiéne, M. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la métis des grecs*. Paris : VAN

Communication 250.5 : *Quid* de l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire ?

Totozani Marine, marine.totozani@univ-st-etienne.fr, Laboratoire CELEC, Université de Saint-Etienne, France

Si l'on postule que *l'insécurité évaluative*¹ représente un sentiment largement partagé par les enseignants, qu'en est-il des enseignants intervenant auprès d'*élèves allophones nouvellement arrivés* (désormais EANA)² ?

C'est au travers du prisme de la diversité/pluralité linguistique et culturelle que l'évaluation sera abordée ici. Bien entendu, la conception de la diversité/pluralité linguistique et culturelle que nous partageons avec d'autres auteurs en sociolinguistique et didactique des langues ne se limite pas aux langues qui entrent à l'école avec les EANA. Elle est plus englobante et inclut également la/les langue(s) de l'école, les langues vivantes qui y sont enseignées mais aussi les langues régionales, les différents registres et variétés du français et les pratiques langagières des élèves (Candelier 2003 ; Coste 2013). Cet ensemble de langues est à penser comme *une forme de globalité qui implique [...] de s'intéresser davantage aux relations qu'aux langues elles-mêmes* (Castellotti 2003). Cette conception de la diversité/pluralité linguistique est mise en avant dans différents travaux (Rispaill 2003 ; Clerc 2011) qui insistent en même temps sur la nécessité de réfléchir à sa prise en compte à tous les niveaux : politique, institutionnel et de la classe (Blanchet, Clerc Conan 2015 ; Coste 2013 ; Graci, Rispaill, Totozani 2017 ; etc.).

Les recherches sur l'évaluation des EANA ont attiré l'attention sur le fait qu'elle *recouvre une triple pression : celle de maîtriser au plus vite la langue française, celle d'entrer dans les apprentissages scolaires (avec comme appui ou difficulté supplémentaires posée par la langue de scolarisation) et celle de se projeter dans une orientation qui pointe très rapidement* (Huver 2012). En termes de formation des enseignants, cela suppose, entre autres, *la construction [d'une] posture réflexive et critique* (Huver 2014). En nous appuyant sur ces travaux et en même temps sur les travaux menés en sciences de l'éducation qui soulignent l'importance d'une évaluation *au service de l'apprentissage* (De Ketele 2016), dans le cadre de la recherche collaborative Evaldivpro, nous avons privilégié une entrée par *le grain fin de l'activité ou le geste évaluatif* de l'enseignant (Crocé-Spinelli 2014 ; Jorro 2016 ; Jorro et Mercier Brunel 2016).

Cette réflexion sur les liens entre gestes professionnels et diversité / pluralité linguistique se situe en même temps dans le prolongement de travaux réalisés dans le cadre d'une recherche-action-formation menée à Saint-Etienne (Totozani 2018 ; Totozani et *alii.* 2016).

La recherche Evaldivpro nous a permis d'entrer dans les classes ordinaires du collège du réseau d'éducation prioritaire de Givors. Mais nos interrogations s'étendent sur l'UPE2A³ également compte tenu de son positionnement et de son rôle dans la scolarisation des élèves

¹ Jorro (2010, entre autres). Il est intéressant d'établir un parallèle entre *insécurité évaluative* et *insécurité linguistique*. Ainsi, *toutes les études portant sur [l'insécurité linguistique] renvoient à des questions bien connues comme celle de la norme, ou des normes et de leurs représentations, des fantasmes qu'elles suscitent et des comportements qu'elles génèrent* (Cuq (dir.), 2003). Quels seraient les effets que produit la rencontre de ces deux insécurités chez l'enseignant et chez l'élève ?

² Dénomination officielle utilisée pour désigner les élèves parlant une/des langue(s) autre(s) que le français à leur arrivée en France.

³ *Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants* : dispositif pédagogique (Circulaire du 2 octobre 2012) vers lequel sont orientés les EANA qui ont besoin d'un apprentissage accéléré (ou une remise à niveau) du français.

allophones. Notre questionnement va des discours sur l'évaluation aux pratiques évaluatives : quelles sont les conceptions de l'évaluation des enseignants ? peut-on évaluer un élève allophone ? qu'évalue-t-on ? comment ? y a-t-il une prise en compte des langues d'origine et des apprentissages effectués en ces langues ? pourquoi, quels en sont les enjeux ? comment ? quels gestes évaluatifs en contexte de diversité /pluralité linguistique et culturelle ? quelle collaboration entre les enseignants de classe ordinaire ? et avec l'enseignant de l'UPE2A ?

Pour faire émerger les représentations de l'évaluation et de la diversité linguistique des enseignants et connaître leurs pratiques évaluatives, nous procéderons à un croisement des analyses des données collectées à travers deux méthodes de recherche complémentaires : l'entretien semi-directif et l'observation. Jusqu'à présent, six entretiens, notamment avec les enseignants de physique-chimie, sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, anglais et UPE2A et l'observation de trois classes : de physique-chimie, d'anglais et UPE2A ont été effectués.

Les premières analyses des entretiens réalisés font ressortir une perception de l'évaluation à travers sa dimension sommative. La question : peut-on, et si oui, comment évaluer un élève qui ne parle pas du tout français ?, semble préoccuper prioritairement tous les enseignants pendant les entretiens. Les solutions effectives adoptées par les enseignants sont différentes, mais le plus souvent, elles vont dans le sens d'une *évaluation du produit* (De Ketele 2016), comme lorsque « aucune évaluation n'est proposée aux EANA ne parlant pas français », ou lorsqu'une « évaluation différenciée à visée sommative » est mise en place. Dans d'autres cas, un accompagnement spécifique est envisagé : l'élaboration de glossaires de mots que la langue française a empruntés aux langues des élèves ou encore la création de classes « intermédiaires » (d'histoire-géographie, par exemple) pour les EANA. L'analyse de ces discours, complétée avec une analyse des pratiques évaluatives permettra de mieux donner à voir les réajustements des gestes évaluatifs des enseignants au contact de la diversité linguistique et culturelle.

Mais ces entretiens dévoilent en même temps, d'un côté, le besoin d'envisager une *éducation linguistique*⁴ pour les enseignants de toutes les disciplines et *d'intégrer une dimension plurilingue à l'évaluation* [ce qui] *suppose "une relativisation et un remodelage des normes et prescriptions scolaires"* (Py, 2005 : 118), *de manière à légitimer les pratiques langagières plurilingues quotidiennes et à s'ouvrir aux variations intra- et interlinguistiques* (Huver 2010), d'un autre côté, l'importance d'ouvrir les enseignants aux « différentes dimensions de l'activité évaluative » (Jorro 2016).

Mots-clés

diversité / pluralité linguistique, évaluation, gestes évaluatifs

Références bibliographiques

- Blanchet, P. Clerc Conan, S. (2015). Éducation à la diversité et langues immigrées. Dans *Migrations et sociétés*, vol. 27, n° 162.
- Candelier, M. (dir.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 20.

⁴ Conçue comme *éducation générale, transversale et humaniste, prenant en compte à la fois la diversité des usages et la conscience de cette diversité* (Castellotti 2014).

- Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. Dans Goï, C. & *alii.*, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, *Glottopol*, n° 23, 173-190.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ?. Dans De Robillard, D. Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?, *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 129-152.
- Clerc, S. (2011). *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*, HDR, Synthèse de l'activité de recherche, Université de Provence, 180 p.
- Coste, D. (dir.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles, E.M.E & InterCommunications.
- Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 145-148). Bruxelles : De Boeck.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifile et CLÉ International, 17, 132.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. Dans Apprendre à évaluer, *Éducation permanente*, n° 208, 19-31.
- Graci, I. & Rispaïl, M., Totozani, M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Huver, E. (2014). Les inaccessibles de l'évaluation en langues. Impensé ? Impasse ? Ferments ?. Dans Goï, C. & *alii.* « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation », *Glottopol*, n° 23, 77-99.
- Huver, E. (2012). L'évaluation des élèves nouveaux arrivants. Problèmes spécifiques ou problématiques transversales ?. Dans *Diversité*, n° 169, 175-181.
- Huver, E. (2010). "J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues". L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions. Dans Les langues tout au long de la vie. Permanences et évolution en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedlé*, n° 7-2, 1-16.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. Dans Apprendre à évaluer, *Éducation permanente*, n° 208, 53-64.
- Jorro, A. & Mercier Brunel Y. (dir.). (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.
- Jorro, A. (2010). Évaluer : des élèves comme des enseignants. Dans Picard, P. De la reconnaissance professionnelle, *XYZep*, n° 36, IV.
- Rispaïl, M. (2003). FLE, FLS, FLM, ...et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte. Dans Defays, J.-M. & *alii.* (dir.), *L'enseignement du français aux non-francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*. Bruxelles : EME., 253-265.
- Totozani, M., (2018). Enseigner entre les langues. Pluralité linguistique et postures de l'enseignant-e. Dans *SOCLES*, vol. 5, n°11, 357-377.
- Totozani, M., Tomc, S., Lapique, V., (2016). Quels gestes professionnels de l'enseignant en contexte de diversité linguistique et culturelle. Dans Matthey, M., & Millet, A. « Hétérogénéité et changement : perspectives sociolinguistiques », *Cahiers de linguistique*, n°42/2, 127-135.

Communication 250.6 : Des gestes professionnels évaluatifs : « l'impensé du genre⁷⁰ »

Tomc Sandra, sandra.tomc@univ-st-etienne.fr, Laboratoire CELEC, Université de Saint-Etienne, France

La violence symbolique ne peut opérer qu'à travers la complicité de ceux et celles qui la subissent. De fait, la relation de soumission engendrée par celle-ci n'est autre que le résultat d'une complicité involontaire fondée sur le conditionnement initial des schémas de pensée des différent-e-s acteur-trice-s sociaux (Bourdieu, 1998). Cet ancrage mental conduit l'individu-e à acquérir un ensemble de dispositions adaptées à son champ d'activité ainsi qu'aux structures sociales qui l'entourent. « Les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles » (Bourdieu, 1998 : 55).

Par un processus d'incorporation, le pouvoir symbolique investit le corps, forge et façonne les dispositions du corps et de l'esprit pour des structures sociales. Le langage, les codes de conduite, les règles sociales que Bourdieu appelle « l'habitus » sont intégré-e-s dans la tête et dans le corps et résultent d'un long apprentissage.

« La domination masculine est tellement ancrée dans nos inconscients que nous ne l'apercevons plus, tellement accordée à nos attentes que nous avons du mal à la remettre en question. Plus que jamais, il est indispensable de dissoudre les évidences et d'explorer les structures symboliques de l'inconscient androcentrique qui survit chez les hommes et chez les femmes. Quels sont les mécanismes et les institutions qui accomplissent le travail de reproduction de l'« éternel masculin » ? Est-il possible de les neutraliser pour libérer les forces de changement qu'ils parviennent à entraver ? » (Le Monde diplomatique, 1998 : 24).

Les usages du masculin et du féminin dans la langue elle-même appuient et entretiennent cette dissymétrie qui constitue un pilier de la bipartition sexuée et genrée à l'origine de discrimination et de sexisme. Selon Michard (1996), le genre grammatical de la langue française est à la fois symptôme et structure de maintien et de renforcement d'un rapport de pouvoir. Les usages langagiers produisent et reconduisent une bicatégorisation hiérarchisante des êtres humains en privilégiant le « mâle ». Le sujet se construit ainsi à travers les relations de pouvoir, la société, l'école, la culture, les normes, le langage et les discours.

« [...] les discours, qu'ils soient familiers ou médiatiques (ou scolaires) construisent des distinctions entre les hommes et les femmes, les rôles qu'ils et elles doivent assumer ou la façon dont ils et elles doivent parler, se parler ou se taire dans divers contextes » (Tomc, Bailly 2016 : 52).

L'école continue donc à assurer cette transmission. A travers ces constats d'inégalités, se profile l'idée sous-jacente de conflit lié au genre, ce qui nous amène à notre questionnement principal : dans quelles mesures les interventions des enseignant-e-s pourraient rétablir l'équité entre filles et garçons ? Quels gestes professionnels valoriser pour la prise en compte de l'inscription des stéréotypes et des formes de domination et de violence qu'ils génèrent ? Au vu de notre contexte de cycle 3 en REP, nous postulons le recours à des gestes et postures particulières de la part des enseignant-e-s, le but étant d'une part, le bain linguistique et le

⁷⁰ « Impensé du genre », expression de Vouillot, 2010.

contact avec la langue française non discriminante, d'autre part, l'interaction et la prise de parole des apprenant-e-s entre eux-elles et avec les enseignant-e-s sans dichotomie genrée, le genre étant défini comme « un système social, qui crée des « normalités » et des « normes », des hiérarchies, des enjeux de domination » (Tomc, Ranchon, 2017).

Après avoir identifié les types de rapports de domination au sein des classes observées et par le biais d'entretiens semi-directifs menés avec les acteur-trice-s de l'école, nous entreprenons d'étudier la question et la distribution du genre « sous l'angle de la hiérarchisation et de la bicatégorisation, en mettant en avant la dimension structurelle des inégalités entre femmes et hommes » (Tomc, Bailly, Ranchon 2016 : 5).

Nous réfléchissons à quelques propositions sur les stratégies d'ajustement des gestes professionnels évaluatifs pour intervenir, l'hypothèse de normes de genre servant de ligne conductrice pour présenter une ébauche de construction de dispositifs.

« Les discours et les pratiques agissant comme autant de véhicules cristallisant les rapports de pouvoir » (Tomc, 2018 : 5), ces dispositifs participent d'une prise de conscience collective sur ces codes (discours, attitudes, comportements, etc.). Au sein de ces derniers, nous visons non seulement la construction de compétences langagières non genrées mais surtout des « rapports nouveaux et dynamiques au savoir, au langage, à l'action, à lui-même et aux autres » (Bucheton, Jorro, 2009 : 39). En développant des stratégies adaptatives, de confiance en soi, nous agissons sur l'intériorisation de la domination qui conduit certaines filles à considérer comme illégitime de prendre la parole en classe, de s'affirmer dans le partage de tâches à l'école, de se répartir au mieux le temps de parole ou le nombre d'interactions entre filles et garçons. Les « gestes d'atmosphère », suivant la typologie de Bucheton et Soulé (2009), assument dans ce cadre une importance particulière. Ces derniers « s'ancrent dans l'accueil et la valorisation des interventions des élèves et s'actualisent dans les félicitations, les encouragements, les signes d'empathie » (Totozani, Tomc, Lapique, 2017).

On l'aura compris,

« l'école contribue à renforcer les identités de sexe et de genre constituées dans l'espace familial et social. Elle a un impact sur l'émergence du genre et la construction discursive d'une identité sexuée chez les filles et les garçons. En d'autres termes, ces usages différenciés de soi ont des conséquences sur la constitution cognitive et subjective des apprenant-e-s » (Tomc, Ranchon, 2018 : 60).

L'étude des phénomènes langagiers et des gestes professionnels sous l'optique du genre est de taille. Il s'agit à la fois d'un enjeu de société et de mise en œuvre de politiques sociales et publiques. Le chemin à parcourir est encore long et la mobilisation doit se poursuivre afin de faire évoluer les mentalités et les outils telle que la langue dont elles disposent.

Mots-clés

Genre, gestes professionnels, domination.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bucheton, D. Jorro, A. (2009). Une posture de chercheur en lien avec la formation. La quête d'un éthos scientifique. Dans D. Bucheton (dir.) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions (p. 7-24).

- 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. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.
- Michard, C. (1996). Genre et sexe en linguistique : les analyses du masculin générique. *Mots*, 49, 29-47.
- Tomc, S. (2018). Égalité Femme - Homme : la lutte contre les stéréotypes de genre. *Guide Pédagogique produit par le Bureau régional de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)*. Sofia : Bulgarie.
- Tomc, S, Ranchon, G. (2018). Genre-s. Dans M. Rispaill (dir.) *Abécédaire de sociodidactique. 65 concepts et notions*. Saint-Etienne : PUSE (p.60-61).
- Tomc, S, Ranchon, G. (2017). Le genre : définition, effets matériels, effets symboliques. Communication au colloque Université pour Tous. Université Jean Monnet, Saint-Etienne, 31 mars.
- Totozani, M., Tomc, S., Lapique, V. (2017). Quels gestes professionnels langagiers pour l'accueil du plurilinguisme en classe ? *Cahiers de Linguistique*, 42 (2), 127-142.
- Tomc, S, Bailly, S. (2016). Être mère, entre tradition et modernité : transmission et transgression des identités de genre dans des interactions familiales. *IRIS : L'Entre-deux et l'Imaginaire*, 37, 51-66.
- Tomc, S, Bailly, S., Ranchon, G. (dir.) (2016). Pratiques et langages du genre, déconstruire l'idéologie sexiste du binarisme. Fernelmont : EME.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171.

Communication 250.7 : Accompagnement du développement des gestes professionnels soutenant l'autorégulation par les élèves de leurs apprentissages.

Mercier-Brunel Yann, yann.mercier-brunel@univ-orleans.fr, Laboratoire ERCAE, Université d'Orléans, France.

En France, l'activité évaluative des enseignants reste dominée par une mesure de la performance (Vial, 1997) et un jugement normatif (Jorro & Mercier-Brunel, 2014). Ces enseignants rencontrent ainsi des difficultés pour s'adapter à d'autres types de pratiques centrées sur l'évaluation formative (Morissette & Ben Moustapha Diédhiou, 2017), suivant d'autres voies développées par la recherche (Cartier & Noël, 2016), qui placent les élèves comme acteurs d'une évaluation comme apprentissage (De Ketele, 2016). Nous rejoignons Cartier, Contant & Janosz (2012) lorsqu'ils affirment que la qualité du soutien apporté par l'enseignant à l'élève en difficulté face à une tâche peut être analysée en fonction de l'aide apportée à ce dernier dans le développement de formes d'autorégulation. Notre problématique, dans le cadre de cette communication, sera alors de mettre en tension les représentations que les enseignants ont de l'évaluation scolaire et de la correction collective qui en suit, et le type de soutien qu'ils proposent aux élèves en difficultés.

Pour nous, certains types d'échanges permettent à l'enseignant d'apporter cette aide, mais cette approche des interventions régulatrices fondée sur des gestes d'étayage (Bucheton, 2009) vient se heurter d'abord à une vision normative de l'évaluation (Mercier-Brunel, 2016), qui conduit à un contrôle de conformité des performances, mais également à une vision rationnelle qui inscrit l'évaluation dans une approche formulable en termes de but et de moyens, ce qui incite au contrôle des procédures.

Notre seconde hypothèse rejoint l'affirmation de Mons (2014) quand elle remet en question le fait que les spécificités des élèves en zones sensibles ne sont pas toujours prises en compte par les enseignants, leurs normes évaluatives restant celles communément appliquées (fondées particulièrement sur les indicateurs proposés par les programmes nationaux). Ainsi, les questions de manque de sens et d'intérêt de l'activité, de rapport aux normes scolaires (et parmi elles à celles qui se rapportent à la langue), ne sont quasiment jamais posées dans la perspective d'évolution de l'organisation des tâches.

Notre cadre d'analyse se fonde sur l'observation de différents indicateurs caractéristiques de l'aide apportée aux élèves dans le passage à un co-régulation puis à une autorégulation des apprentissages par ces derniers : 1/ l'appropriation des buts de la tâche et de ses critères d'évaluation (Lavault, 2007) ; 2/ le soutien à l'autocontrôle par l'élève de ses pensées et de ses actions en fonction des buts et de l'environnement de la tâche (Zimmerman, 2008) ; 3/ l'aide dans la recherche de ressources personnelles pour entrer et persévérer dans la tâche (Cosnefroy, 2011).

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative, Evaldipro, impliquant neuf chercheurs français et une vingtaine d'enseignants en exercice dans une zone d'éducation prioritaire de la banlieue de Lyon. Un collège (premier niveau du secondaire, élèves de 11 à 15 ans) et les écoles primaires situées dans la même zone géographique (élèves de 3 à 10 ans) se sont inscrits dans un projet d'évolution des modes d'évaluation des élèves, privilégiant l'évaluation formative par rapport aux modèles plus normatifs. Pour autant, il semble que conformément aux propos de De Ketele (2010), le passage d'une évaluation chiffrée à une

évaluation par compétence ne suffit pas à garantir une approche heuristique des retours évaluatifs des enseignants.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous avons conduit des entretiens collectifs avec cinq enseignants de collège (en français, mathématiques, physique-chimie et sciences de la vie et de la Terre), afin de recueillir leurs représentations sur la tâche évaluative et l'exploitation pédagogique qui pouvait en être faite lors de séances de correction collective. En effet, il s'agit là d'une organisation emblématique en France, toute évaluation devant être suivie d'un temps où les réponses attendues sont exposées à défaut d'être expliquées (Mercier-Brunel et Jorro, 2009). Par ailleurs, il a été demandé aux enseignants de construire des fiches de préparation et des fiches d'analyse de la façon dont certaines de ces séances s'étaient déroulées. Il s'avère que si certains choix se sont montrés plus pertinentes que d'autres, des représentations normatives de la séance mais aussi de la nature des difficultés des élèves, viennent influencer la façon dont les échanges sont organisés et donc le type de soutien dont bénéficient les élèves.

La communication présentera les premiers résultats de notre recherche, notamment la façon dont trois des cinq enseignants ont investi une analyse réflexive plus ou moins concrétisée par des modifications de leurs gestes professionnels (Jorro, 2002, Crocé-Spinelli, 2014). Il s'agira d'identifier la façon dont ils ont perçu les problèmes au sein de leur organisation habituelle, les réponses qu'ils y ont apporté, et derrière cela de mettre au jour leur vision de la pratique enseignante et la place qu'y tient l'évaluation. Le début de déconstruction d'une activité emblématique de la vision normative de l'évaluation scolaire (Mercier-Brunel, à paraître), apparaît très différemment chez les cinq enseignants.

La suite de la recherche, qui a démarré en septembre 2018, permettra d'analyser en quoi ces déplacements ont modifié les échanges en classe entre l'enseignant et des élèves en difficulté, à partir de la structure des feedbacks de cet enseignant (Crahay, 2007 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Jorro & Mercier-Brunel, 2011).

Nous pensons avec Mottier Lopez (2012) que l'autorégulation est une démarche ou une action observable, réalisée par l'élève mais susceptible d'être soutenue par l'enseignant. Aussi, notre recherche, fondamentalement collaborative, prétend identifier avec des enseignants les leviers d'une évolution de leurs pratiques évaluatives. Nous agissons d'abord sur les dimensions expérientielle et symbolique des gestes professionnels mobilisés, par un accompagnement des enseignants hors de la classe (préparations et analyses personnelle puis collective de pratiques). C'est ce que nous proposons de présenter dans ce symposium. Ensuite, tout au long de l'année 2018, nous entrerons dans la classe avec l'objectif d'un étayage des feedbacks de l'enseignant lors de moment de régulation (rappelons que la troisième dimension des gestes professionnelle selon Jorro, 2002, est langagière). Se posera alors également la question des nécessaires ajustements de ces gestes professionnels (Bucheton, 2009), et de la façon de les soutenir.

Mots-clés

Gestes professionnels, feedbacks, soutien à l'autorégulation

Références bibliographiques

Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 25-68). Toulouse : Octarès.

- Cartier S., Contant, H. & Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères*, 45, 97-115.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal (dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.45-70). Bruxelles : De Boeck.
- Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 145-148). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesures et évaluation*, 34 (3), 27-50.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2014). Evaluation. In A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 113-116). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal (dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mercier-Brunel, Y. & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 9-24.
- Mercier-Brunel, Y. (2016). L'autorégulation dans l'interprétation de textes littéraires : quels gestes professionnels ? Dans S. Cartier & B. Noël (dir) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 129-142). Bruxelles : De Boeck
- Mons N. (2014). Le changement en action publique : la réforme n'est pas toujours dans les textes légaux. Dans M. Meskel-Cresta et coll (dir.) *École et mutation* (p 79-89). Bruxelles : De Boeck.
- Morrisette, J. & Ben Moustapha Diédhiou, S. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir-évaluer d'enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40 (2), 1-159.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

Évaluation et enseignement supérieur (EES)

Communication 8 : La neuroéducation : quel apport dans l'évaluation des enseignements au supérieur ?

Cas de la Faculté des sciences de l'éducation - Université Saint-Joseph de Beyrouth

Gharib Yvette, yvette.gharib@usj.edu.lb, Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

Rached Patricia, patricia.rached@usj.edu.lb, Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

Comme l'évaluation des enseignements par les étudiants fait partie intégrante des pratiques d'enseignement (Gangloff-Ziegler et Ben Abid-Zarrouk, 2010), la régulation devient objet d'accompagnement à la Faculté des sciences de l'éducation. Mais, cet accompagnement n'est pas sans entraves, se heurtant à la résistance de certains enseignants, manifestée dans les résultats issus de l'étude exploratoire. Pourquoi ? Comment expliquer le refus des enseignants vis-à-vis de toute remise en question ? Serait-ce possible de les inciter à intégrer une démarche de régulation de leur enseignement ? Comment ? Partant de ce questionnement, la question de recherche suivante est avancée : Quel accompagnement pourrait-il inciter les enseignants à freiner leur refus pour adhérer au cheminement de régulation de leur enseignement ? Pour tenter de comprendre cette situation de blocage ou de refus systématique de la part de certains enseignants, nous nous sommes appuyées sur les apports des neurosciences cognitives, en l'occurrence la théorie de l'inhibition (Houdé, 2016). Selon cette théorie, face à une nouvelle information, certaines personnes vivent un conflit cognitif. Elles manifestent un rejet cérébral, dû aux croyances et aux connaissances installées et refusent d'être déstabilisées, ce qui pourrait être le cas des enseignants lorsqu'ils sont appelés à réguler leur enseignement suite aux EEE. Face au feedback des étudiants sur leur enseignement, ils pourraient vivre une déstabilisation cognitive (et affective) et se trouvent ainsi bloqués par les automatismes habituels qui ne leur permettent pas toujours de réagir correctement, suite aux fausses croyances appelées « heuristiques dominantes » (Tversky et Kahneman, 1974). Cette dynamique serait, selon Houdé (2018), en lien direct avec les émotions, ce qui nous interpelle au niveau du rôle que pourrait jouer l'accompagnement, notamment en matière de bien-être émotionnel, au regard du lien qui existe « entre l'EEE et l'apparition d'émotion chez les enseignants » (Barras, 2017, p. 87). Une « forme de soutien » sur le plan émotionnel serait ainsi nécessaire aux enseignants lors des EEE, selon l'auteur, ce qui nous amène à considérer que l'accompagnateur pourrait jouer le rôle de « catalyseur » pour favoriser les émotions positives des enseignants résistants. Ce cadre à valence positive permettrait de réguler les émotions, permettant de trouver ainsi un équilibre entre le rationnel et l'émotionnel, grâce à la présence d'un tiers (Tran, 2009, cité par Sander et K. Scherer (Dir.), 2014). Les enseignants seraient amenés, grâce à un accompagnement de qualité, basé sur l'attention à l'autre (empathie) dans une juste distance, à prendre conscience de leurs préjugés, à les rationaliser et à les transformer en algorithmes exacts ou « règles logiques » (Piaget, 1947), favorisant la levée de la résistance (Borst et al., 2013), grâce à une réévaluation qui serait cognitive et positive.

A cette fin, au niveau du cadre théorique, nous faisons le choix dans cette étude de nous tourner résolument, vers les auteurs des sciences affectives, en l'occurrence la théorie de « l'évaluation cognitive et différenciation des émotions » de Scherer (2001), explicitant quatre

dimensions sur lesquelles se base toute évaluation cognitive : pertinence, implication, potentiel de maîtrise et signifiante normative. Le cadre théorique de la présente recherche s'est donc basé sur deux axes : le 1er axe porte sur la place des émotions dans l'évaluation d'une situation selon la théorie de « l'évaluation cognitive et différenciation des émotions » de Scherer (2001). Le deuxième axe porte sur le concept d'accompagnement explicité par De Ketele (2014) comme une rencontre de deux « dispositions » qui partagent leurs ressources et entreprennent un co-cheminement vers découverte d'un inédit qui apporte quelque chose à l'un et à l'autre.

Au niveau méthodologique, notre étude quasi expérimentale a suivi le modèle pré-test/post-test. Un pré-test consiste à mener des focus groupes auprès de 6 enseignants choisis sur la base du volontariat pour recueillir leurs perceptions quant à l'évaluation des enseignements par les étudiants et à la nécessité d'un processus de régularisation des enseignements. L'expérimentation s'est basée sur une nouvelle démarche d'accompagnement prenant appui sur les quatre dimensions de la théorie de Scherer (2001) : pertinence, implication, potentiel de maîtrise et signifiante normative. Ces dimensions ont été opérationnalisées pour concevoir notre démarche d'accompagnement. Lors de son cheminement auprès de chaque enseignant, l'accompagnateur s'est fixé pour priorité d'activer les émotions à valence positive des accompagnés afin d'engendrer une évaluation cognitive positive de la régulation. Au niveau du post-test, des focus groupes ont été menés auprès des enseignants accompagnés pour vérifier la levée de cette résistance à la régulation. Dans un souci de croisement des données, un entretien a été mené avec l'accompagnateur pour recueillir son feedback sur la capacité des enseignants à inhiber certains automatismes installés. L'analyse catégorielle des verbatim recueillis a confirmé le ressenti négatif des enseignants vis-à-vis de la régulation ce qui rejoint l'approche intégrative du fonctionnement du cerveau expliquant que la plupart de nos comportements dépendent de la combinaison d'influences à la fois « émotionnelles » et « rationnelles » (Damasio, 1994). Or, ces émotions relationnelles sont régulées dans un environnement de travail empathique et harmonieux, activant le cerveau (Decety, 2009) et favorisant la levée des résistances. L'analyse des données recueillies affirme l'importance de l'environnement empathique mais le situe particulièrement dans le cadre informel qui côtoie le formel. Ainsi, pour optimiser l'évaluation cognitive à valence positive, l'accompagnement gagnerait à s'insérer dans un cadre informel, venant compléter les modalités formelles de l'accompagnement assuré aux enseignants.

A l'issue de notre étude, pour tenter de répondre à la question de recherche, nous pouvons avancer le constat suivant, formulé en termes d'hypothèse : Un accompagnement à caractère formel et informel, basé sur l'inhibition des préjugés à partir de l'activation des émotions à valence positive, pourrait amener les enseignants à s'engager dans une dynamique volontaire de régulation de leur enseignement. Ce constat est à vérifier dans des recherches ultérieures menées dans d'autres contextes, avec un échantillon plus représentatif. Toutefois, l'accompagnement assuré aux enseignants dans un cadre informel, optimisant l'empathie, voire la sollicitude empathique (Decety, 2009) poserait l'enjeu de faire « cohabiter » le cadre formel et l'informel. En d'autres termes, comment faire « vivre » institutionnellement l'empathie informelle avec le professionnalisme relationnel, évitant toute éventuelle dérive de familiarité ?

Mots-clés

Neurosciences, évaluation cognitive, cadre informel, accompagnement, régulation

Références bibliographiques

- Borst, G., Simon, G., Vidal, J. et Houdé, O. (2013). Contrôle inhibiteur et réversibilité visuo-spatiale dans la tâche de conservation du nombre séminale de Piaget: une étude ERP à haute densité. *Front Hum Neuroscience*, 7(920). doi: 10.3389/fnhum.2013.00920
- Decety, J. (2009). Empathy versus personal distress: Recent evidence from social neuroscience. Dans J. Decety et W. Ickes (dir.), *Social neuroscience. The social neuroscience of empathy* (p. 199-213). Cambridge, MA, US: MIT Press. doi:10.7551/mitpress/9780262012973.003.0016
- Houde, O. (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Paris : Mardaga.
- Van Hoorebeke, D. (2018). L'émotion et la prise de décision. *Revue Française de gestion*, 2(182), 33-44.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherches et Formations*, (77), 73-85.
- Gangloff-Ziegler, Ch. et Ben Abid-Zarrouk, S. (2010, septembre). Évaluation des enseignements et des formations par les étudiants et construction d'un questionnaire de satisfaction. Communication présentée au Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, AECSE, Genève, Suisse.
- Tversky, A. et Kahneman, D. (1974). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Sciences New Series*, 185(4157), 1124-1131.
- Barras, H. (2017). Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) chez les enseignants d'une haute école en Suisse. *Education & Formation*, (307), 74.
- Sander et K. Scherer (Dir.), (2014); *Traité de psychologie des émotions* (p. 333-358). Paris : Dunod. Collection : Psycho Sup
- Houdé, O. (2016). Apprendre à résister aux automatismes. *Les Cahiers pédagogiques*, (527), 20-21.
- Piaget, J. (1947). *Le jugement et le raisonnement de l'enfant* (3^e édition). Neuchâtel et Paris: Delachaux & Nestlé.
- Scherer, K.-R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. (pp. 92-120). New York and Oxford: Oxford University Press.

Communication 28 : Rapports entre l'autoévaluation et l'engagement cognitif : le cas d'étudiants universitaires d'un cours d'introduction à la statistique en sciences humaines

Barroso da Costa Carla, barroso_da_costa.carla@uqam.ca, Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada

Araújo-Oliveira Anderson, araujo-oliveira.anderson@uqam.ca, Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada

Contexte de la recherche

L'engagement cognitif est défini comme un investissement psychologique de l'étudiant dans son propre processus d'apprentissage, traduit par des efforts cognitifs afin de comprendre et de maîtriser des compétences que l'activité académique vise à promouvoir (Finn & Zimmer, 2012; Newmann, 1992). Bien que l'expression ultime de l'engagement cognitif soit fréquemment associée à la performance académique, il passe inexorablement par la perception de l'étudiant à propos de la tâche évaluative ainsi que par son analyse réflexive sur le processus et sur le produit de l'apprentissage, réalisée à partir des critères d'évaluation établis par la tâche évaluative et connus à l'avance par les étudiants (Morissette, 2010).

Ainsi, l'engagement cognitif se dévoile à l'aide de stratégies métacognitives et autorégulatrices d'apprentissage, comme dans le cas de l'autoévaluation qui rend les actions conscientes et justifiées (Zimmerman, 1990). La métacognition, mise au centre de la formation par compétences, est connue comme une habileté puissante qui favorise l'engagement cognitif et la performance académique (Berger & Büchel, 2012).

Selon la littérature, la capacité de porter un jugement critique et objectif sur soi et sur sa propre implication dans la tâche évaluative est l'expression majeure d'une autoévaluation au service de l'apprentissage (Allal, 2016; Nizet, 2015; Scallon, 2004). Reconnue comme une dimension de l'autonomie, l'autoévaluation permet à l'étudiant d'identifier ses progrès et ses reculs, ses points forts et ses limites, ainsi que d'exprimer des pistes d'amélioration liées à la stratégie d'apprentissage adoptée. Autrement dit, l'autoévaluation offre une occasion à l'étudiant de faire une analyse approfondie de son action tout au long du développement d'une tâche évaluative.

Selon Berger (2012), la prise de conscience que provoque l'autoévaluation se déclenche lors de l'intégration des stratégies métacognitives et des états affectifs des étudiants. Pour ce chercheur, la motivation et le sentiment d'efficacité sont intrinsèquement liés à l'apprentissage et à la performance des étudiants. La motivation comme état psychologique dynamique est caractérisée par un intérêt à vouloir s'engager cognitivement dans l'apprentissage d'un contenu donné (Viau, Joly & Bédard, 2004). À l'université, les perceptions de soi en regard de la tâche évaluative effectuée peuvent être des déclencheurs puissants d'un apprentissage en profondeur et de l'utilisation des stratégies métacognitives (Viau, 2009). Le sentiment d'efficacité de l'étudiant, quant à lui, est une perception personnelle de sa propre capacité à organiser et à exécuter les tâches spécifiques, à partir de l'atteinte d'un certain niveau de performance. Ainsi, la tendance à surestimer ou à sous-estimer les compétences peut contribuer de façon non négligeable à définir les actions et les comportements que déploiera l'étudiant (Hoy & Spero, 2005).

La motivation et le sentiment d'efficacité, ici nommés « états affectifs », entretiennent une relation directe avec les stratégies cognitives et métacognitives de l'étudiant. Ils traduisent ainsi, chez ce dernier, un engagement cognitif et une prise de conscience de l'activité mentale sollicitée pour réaliser la tâche (Noël & Cartier, 2016; St-Pierre, 2004). Dans ce contexte, il est possible d'imaginer que l'autoévaluation et l'engagement cognitif sont, en réalité, les deux côtés d'une même médaille.

Des recherches fondées sur la participation de l'étudiant à sa propre évaluation en contexte d'enseignement universitaire sont abondantes et montrent l'importance de l'autoévaluation pour l'engagement cognitif (Bélair & Dionne, 2009; Leroux, 2014, 2015). Par contre, force est de constater que peu d'études se sont consacrées à analyser l'engagement cognitif des étudiants universitaires en fonction de leur implication dans le processus évaluatif. La présente recherche vise donc à combler cette lacune. Elle cherche à établir des pistes d'association entre les autoévaluations, les états affectifs et la performance des étudiants universitaires.

Méthodologie

L'étude a été effectuée à partir d'une analyse du contenu de 73 autoévaluations effectuées par des étudiants d'un cours d'introduction à la statistique en sciences humaines offert dans une université francophone du Québec. Ce travail, pour lequel une note a été attribuée, était le premier de trois situations d'évaluation à tâche complexe. Pour ce premier travail à tâche complexe, les étudiants ont dû présenter un rapport descriptif appuyé sur les données du Programme d'évaluation internationale sur les compétences des adultes (PEICA), en utilisant le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS* et en montrant leur compréhension dans différents aspects de la description des données vues en cours : graphiques, fréquences, calcul des statistiques (moyenne, médiane, écart-type, etc.), tableaux croisés et formes des distributions.

Comme partie intégrante de la situation d'évaluation, chaque étudiant devait effectuer son autoévaluation écrite, en étant libre de fournir un récit, à la suite d'une réflexion critique, sur les aspects qui lui semblaient les plus importants à souligner à l'égard de l'apprentissage (par exemple, les éléments les plus difficiles à réaliser, les plus faciles, les plus plaisants et les moins plaisants et les actions mises en œuvre pour surmonter les défis).

Du total des 73 travaux en analyse et qui présentaient l'autoévaluation des étudiants, 40 (55 %) ont été classés comme des travaux de qualité supérieure, indiquant une performance élevée des étudiants dans la réalisation de la tâche (notations A+, A et A-). Un total de 24 travaux (33 %) ont été considérés de bonne qualité, indiquant une performance moyenne des étudiants dans le développement de la situation d'évaluation (notations B+, B et B-). Finalement, 9 travaux (12 %) ont été classés comme des travaux satisfaisants, suggérant une performance acceptable des étudiants (notations C+, C, C-, D+ et D).

Les données ont été analysées de façon descriptive au moyen de la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2007). Ainsi, la lecture flottante et l'organisation du matériel textuel ont été suivies d'une étape d'identification d'éléments pertinents liés à l'objectif de la recherche. Ce sont ces éléments qui feront l'objet de la session suivante.

Résultats

Tout d'abord, l'analyse des 40 autoévaluations d'étudiants ayant une performance supérieure dans la tâche évaluative (notations A+, A et A-) met en évidence la prise de conscience des étudiants à propos de l'apprentissage, comme l'indique le sujet S23 « *J'ai trouvé fort intéressant de pouvoir choisir mes variables pour compléter ce travail. De cette manière, j'étais assuré de faire une analyse qui était en lien direct avec mes intérêts* ». La réflexion personnelle sur leurs caractéristiques en tant qu'apprenants a été également mise en valeur par les autoévaluations, telles que celle du sujet S57 « *Je suis une personne très visuelle et le fait que les marches à suivre se faisaient devant moi et en même temps que moi était très aidant* ». En outre, les stratégies utilisées pour surmonter les défis de la tâche évaluative ont été partie intégrante de diverses autoévaluations, comme celle du sujet S19 : « *J'essayais de me mettre à la place d'un lecteur qui ne comprenait rien du tout aux statistiques (...). Je voulais une lecture de l'analyse intéressante et enrichissante* ». Finalement, les autoévaluations révèlent une perception positive des étudiants à l'égard de la tâche, comme c'est le cas de la description du sujet S30 : « *J'ai l'impression de faire le vrai travail de statisticien en choisissant les données et les graphiques...* ».

Les 24 autoévaluations associées aux étudiants obtenant une performance moyenne (notations B+, B et B-), quant à elles, identifient plusieurs éléments qui illustrent une connaissance réfléchie de leurs forces et de leurs limites. C'est le cas, par exemple, du sujet S10, qui affirme : « *J'ai beaucoup joué avec les différentes variables possibles et les différents graphiques pour les rendre les plus simples possible et faciles à comprendre* » ou encore du sujet S11 qui affirme que « *La prochaine fois, je devrais me faire un plan. Cela m'aiderait à surmonter mes difficultés* ». D'autres autoévaluations révèlent également une activité cognitive organisée, mais parfois inconsciente :

« *Je ne suis pas certaine d'avoir décrit assez comment j'en suis arrivée à faire mes graphiques et à générer mes tableaux mais je pense que, de toute façon, le résultat témoigne de mes procédures* » (Sujet 69).

« *Malgré les efforts que nous y avons mis ainsi que le temps, on ne pouvait jamais être certaines que ce que nous faisons avait un rapport avec le travail* » (Sujet 42).

Ces commentaires des étudiants avec notations B+, B et B- suggèrent notamment une difficulté dans l'attribution de ce qu'ils savent et ne savent pas, en signalant de l'inconfort et de la frustration dans la réalisation de la tâche.

Finalement, les autoévaluations des étudiants dont la performance a été acceptable (notations C+, C, C-, D+ et D) suggèrent une expérience métacognitive ponctuelle, des opérations mentales peu diversifiées portant sur un aspect spécifique du contenu étudié : « *J'avais à la base choisi les Canadiens comme sélection de données mais j'ai dû, en cours de recherche, modifier cette sélection...* » (Sujet 9). D'autres autoévaluations liées à ce groupe d'étudiants révèlent un processus cognitif automatisé et inconscient ainsi que des sentiments de frustration assez marqués dans la réalisation de la tâche. À titre d'exemple, le sujet 5 indique « *... pour moi cela a été vraiment désagréable d'essayer de comprendre comment faire les tableaux et les graphiques de façon correcte* »; ou le sujet 37 qui affirme « *... j'avais l'impression de ne pas trop savoir où je m'en allais et quoi écrire afin de donner une bonne description des graphiques.* ». Enfin, certaines autoévaluations montrent la difficulté des étudiants à piloter leur compréhension, car ils ne semblent pas saisir le fait qu'ils ne comprennent pas la tâche à accomplir : « *Le présent travail m'a semblé plutôt facile* ».

Conclusion

Les résultats présentés synthétiquement dans la section précédente corroborent les conclusions des études précédentes sur la métacognition et son lien avec l'apprentissage (Berger & Buchel, 2012; Romainville, 2006). Ils suggèrent, premièrement, un lien positif entre la métacognition et l'apprentissage. Ainsi, les étudiants les plus performants sont ceux qui construisent un savoir métacognitif tandis que les étudiants les moins performants exécutent un processus cognitif partiel, remettant rarement en cause leur façon de faire.

Deuxièmement, les résultats permettent également de dégager un lien entre la métacognition et les états affectifs. Ainsi, les étudiants capables d'effectuer une analyse générale de leur fonctionnement et de leur engagement cognitif sont ceux qui attribuent plus de sens à la tâche, qui se sentent efficaces dans son élaboration et qui sont capables de s'autoréguler. En ce sens, l'étude semble s'aligner avec l'affirmation de Noël, Romainville et Wolfs (1995) selon laquelle « un des critères d'une connaissance est précisément son accessibilité à la conscience » (p. 49).

Mots-clés

Autoévaluation, engagement cognitif, métacognition, états affectifs

Références bibliographiques

- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. Dans D. Laveault & L. Allal, (Éds), *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (p. 259-274). Cham, Switzerland: Springer. doi :10.1007/978-3-319-39211-0_11
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige/Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1977).
- Bélair, L. M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (3), 77-100. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Berger, L. M. (2012). Croyances motivationnelles, habiletés numériques et stratégies dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 71-99. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1016750ar>
- Berger, J.-L., & Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue Française de Pédagogie*, (179), 95-128. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/stable/41698227>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Handbook of research on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Éds), *Student engagement : what is it? Why does it matter?* (p. 97-131). London: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparaison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. Récupéré de doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard & L. St-Pierre (Éds), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 17-34). Montréal : AQPC.
- Leroux, J. L. (Éd). (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : AQPC.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Morissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1024889ar>

- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J.-L. Leroux, (Éds), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 111-134). Montréal : AQPC.
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56. doi [10.3406/rfp.1995.1225](https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1225)
- Noël, B., & Cartier, S. (2016). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Dans S. Cartier & B. Noël (Éds) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 9-26). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans N. R. Colet & M. Romainville (Éds), *La pratique enseignante en mutation à l'université. Perspectives en éducation et formation* (p. 19-40). Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.colet.2006.01
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Montréal): Éditions du Renouveau Pédagogique.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie Collégiale*, 18(1), 33-38. Récupéré de http://cegepshebrooke.qc.ca/intra/rp/files/ssparagraph/f653717289/l_stpierre_habilete_autoevaluatio_n.pdf
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R., Joly, J., & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated learning and academic achievement : an overview. *Educational Psychologist*, 1(25), 3-17. Récupéré de https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Communication 135 : Mise en place de l'amélioration continue d'une formation niveau master spécialisé comme atout majeur de la réussite de l'adéquation entre le besoin et la demande du marché

Kettani Anass, kettanianass@yahoo.fr, Faculté des Sciences Ben M'sik, Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Radid Mohamed, m.radid@gmail.com, Faculté des Sciences Ben M'sik, Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Badri Wadi, wadibadri@gmail.com, Faculté des Sciences Ben M'sik, Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Saile Rachid, sailerachid@yahoo.fr, Faculté des Sciences Ben M'sik, Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Talbi Mohammed, talbi.uh2c@gmail.com, Faculté des Sciences Ben M'sik, Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Au Maroc, les établissements à accès ouvert rencontrent d'énormes difficultés dans l'orientation des étudiants qui sont confrontés en plus à l'handicap du changement de langue d'enseignement entre le lycée et l'Université passant brutalement de l'arabe au français dans les matières scientifiques.

Indéniablement, l'accès au Master après la troisième année de licence étant sur concours très sélectif (25 places pour plus de 2000 demandes) devient d'un confort pédagogique et stratégique remarquables.

Dans le cas d'un Master spécialisé, la formation observe une réforme tous les 3 ans avec mise à jour des thématiques fédératrices en tenant compte toujours du besoin actuel et futur du tissu professionnel. La réussite de ce premier défi passe obligatoirement par l'implication des experts du milieu socio-économique dans le montage du programme des modules et dans la dispense des cours et l'encadrement des stages de fin d'études.

Parmi les outils importants de formation niveau master, il faut mettre l'accent sur les méthodes qui développent l'autonomie des jeunes pour trouver des stages/emplois en entreprises. Pour cela nous organisons des ateliers de cadrage et de simulation avec des exercices pratiques à difficulté croissante. Les premiers pas consistent à réaliser en binômes des audits sur une journée dans des petites entreprises trouvées par eux-mêmes dans le domaine des bonnes pratiques d'hygiène et de fabrications. L'évaluation se fait sous forme d'un pitch de 3 minutes devant un jury. Le résultat sur l'évolution des jeunes se mesure par le développement de la maturité de l'esprit critique des étudiants. Avec le même état d'esprit, le stage de fin d'études de 4 mois réalisé en M2, les encadrants veillent sur la qualité du sujet de stage proposé par l'entreprise en termes de cohérence par rapport à la formation du candidat et sur la valeur ajoutée recherchée.

Pour réussir cette démarche qualité il faut se mettre dans une logique de certification ISO 9001 version 2015 en définissant plusieurs processus de pilotage, de réalisation et de support. Pour chaque processus nous avons élaboré une fiche d'identité qui contient les éléments suivants : le nom du processus, les acteurs, les activités, les éléments d'entrés, les éléments de sortis, le matériel, et les documents liés. Pour une meilleure implication des étudiants master M1, nous avons constitué plusieurs comités de gestion et de suivi du système de management de la qualité (SMQ) :

- Métrologie : Gestion des matériels : étalonnage, Manuels d'utilisation et cahier de vie.

- Gestion, veille et suivi du SMQ : Gestion des réunions, Revue périodique des processus, Cellule de veille concurrentielle / Benchmarking, Enquêtes satisfaction et statistiques.
- Analyse des risques et opportunités : Plan de gestion des risques, Boîtes réclamations/suggestions, Boîtes à idée, innovation et créativité.
- Infrastructures / évènementiel : Entretien des espaces et matériels, Coordination et organisation des évènements.
- Communication : Communication interne et externe (gestion du site web du master), Gestion des réseaux sociaux du master (page Facebook).

Un des processus qualitatifs suppose l'évaluation du taux de satisfaction des anciens lauréats et des entreprises recruteurs. Pour cela nous avons procédé à la mise à jour de la base de données des anciens lauréats, puis nous avons traité et analysé un questionnaire numérique. La force d'un master doit passer également par la création d'une association des anciens lauréats, maillon très fort pour un bon réseautage exploité principalement dans l'insertion professionnelle. La création de l'association permettra également de devenir une force de proposition sur la veille normative dans les systèmes de formation de l'enseignement supérieur.

Nous faisons également beaucoup de manifestations à travers l'association pour apprendre aux jeunes étudiants des aspects importants de l'évènementiel depuis la logistique nécessaire dans le montage d'un congrès jusqu'aux aspects financiers et marketing.

La dernière étude réalisée sur les onze dernières promotions du master BDQ a montré un taux d'insertion de 89% respectant une équivalence Homme/Femme. Le temps de recherche d'un emploi a été également évalué : 56% des jeunes lauréats trouve du travail en moins de 6 mois contre 17% entre 6 et 12 mois et 20% plus de 12 mois. Pour les 11% sans emplois s'expliquent en majorité pour un changement de parcours d'études type Doctorat.

Les secteurs recrutant les lauréats de ce master se répartissent comme suit : 32% Agroalimentaire, 28% pharmaceutique, 14% conseil, 7 % enseignement et 19% autres industries. Par rapport aux postes de responsabilités de ces jeunes lauréats : 27% responsables qualité, 14% assistant qualité, 6% assurance qualité, 7% délégué médical. Ces derniers résultats sont en conformité par rapport à l'objectif fixé par le master.

Concernant la mobilité durant leur carrière professionnelle, 48% ont répondu avoir changé d'entreprise pour une meilleure opportunité de travail (salaire et responsabilité). Le salaire moyen de démarrage est de 5000 dirhams (500 euros) pour atteindre un salaire moyen après 5 ans d'expérience de 10000 dirhams (1000 euros).

La satisfaction globale des lauréats des onze dernières promotions sur le contenu de la formation est supérieure à 90%.

L'auto évaluation du master selon le référentiel ISO 9001 :2015 donne les résultats suivants en % de conformité : Contexte de l'organisme 91%, Leadership 97%, Planification 66%, Support 74%, Réalisation des activités opérationnelles 57%, Évaluation des performances 46%, Amélioration 70%. Un plan d'action est établi pour améliorer les points faibles en multipliant les auto-évaluations en interne et en externe. Dans chaque promotion, un binôme d'étudiant sera en charge dans son projet de fin d'études du suivi de la certification ISO 9001 du master BDQ dans le cadre de l'amélioration continue.

En conclusion, cette étude a permis de formaliser le suivi de la formation et des lauréats du master spécialisé de Biotechnologie et Démarche Qualité en respectant les exigences de la norme ISO 9001/version 2015. Le taux d'insertion des lauréats de 89% est le fruit d'une

amélioration continue en vue d'un audit de certification. Toutes les recommandations issues de ce travail peuvent être facilement transposables à toute autre formation niveau master.

Mots-clés

Amélioration continue, formation niveau master, démarche qualité, ISO 9001, besoins du marché.

Références bibliographiques

- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2019). Organisation du système d'enseignement supérieur & Universités. Repéré à : <http://www.enssup.gov.ma/fr/>
- Enseignement supérieur et professionnel au Maroc. (2015). Repéré à : <http://www.studyrama.com/international/etudier-a-l-etranger/etudier-au-maroc/enseignement-superieur-et-professionnel-au-maroc-81792>
- Faculté des sciences Ben M'Sik. (2016). Historique & Organigramme & Formation en Master. Repéré à : <http://www.fsb.univh2c.ma/>
- Le processus de certification. (2019). Repéré à : <http://www.certification-iso-9001.fr/tout-sur-la-certification/le-processus-de-certification/>

Communication 177 : Comment assurer la qualité de l'évaluation par les pairs des propositions de communication dans le cadre d'un colloque scientifique ?

Milmeister Marianne, marianne.milmeister@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
 Weis Christiane, christiane.weis@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
 Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg

L'évaluation par les pairs (*peer review*) est devenue le mode de régulation par excellence dans le monde universitaire et est souvent considéré comme le « gold standard » en matière de garant de la qualité scientifique. Ses domaines d'utilisation sont très variés et couvrent aussi bien l'évaluation d'un candidat à un poste académique, l'évaluation d'une demande de subvention de recherche que l'évaluation d'un article pour la publication dans un journal. Dans le cadre de l'organisation d'un colloque scientifique, l'évaluation des abstracts par les pairs constitue une étape importante dans le processus de sélection des communications qui y seront présentées. Cette dernière est généralement réalisée par les membres du comité scientifique du colloque, choisis pour leur expertise dans le domaine en question. Ce processus d'expertise des communications est un des garants de la qualité d'un colloque et les évaluateurs ont donc un rôle important à jouer puisque ce sont eux qui jugent si un abstract est scientifiquement valide, cohérent, pertinent et adapté aux thématiques annoncées.

Dans la littérature scientifique, les risques et biais de l'évaluation par les pairs sont souvent discutés. On trouve différents types de biais, liés notamment à la partialité des évaluateurs, comme p.ex. le fait que les caractéristiques de l'auteur et de l'évaluateur (âge, sexe, affiliation institutionnelle, réputation, orientation théorique, etc.) ont une influence sur l'évaluation. Pour Milard (2010), « ces discriminations sont bien certaines et, comme tous les autres secteurs de la vie sociale, la recherche est loin d'être exempte d'injustice et de ségrégation ». L'évaluation en double aveugle (*double blind*), utilisée surtout en sciences sociales, permet de réduire un certain nombre de ces biais puisqu'elle garantit l'anonymat des auteurs et des évaluateurs.

D'un point de vue psychométrique, la faiblesse la plus importante est le désaccord/ la divergence de jugement entre les évaluateurs (Deveugele & Silverman, 2017, p. 2147), qui se manifeste par une faible fiabilité inter-évaluateurs. Cela veut dire qu'à partir du même *abstract* et en fonction des mêmes critères, les évaluateurs arrivent à des conclusions différentes et donnent des recommandations divergentes (voire parfois opposées). Il semble donc important d'aspirer à une fiabilité inter-évaluateurs élevée : « Achieving a high level of IRR [inter-reviewer reliability] is synonymous with an efficient review system, and the wider perception of a fair evaluation process. » (Derrick & Samuel, 2017, p.1).

Il semble pourtant illusoire que tous les évaluateurs aient les mêmes attentes et évaluent exactement de la même manière. En effet, selon Fournier (2015), « bien que les chercheurs parlent un 'langage commun' en matière d'évaluation des pairs, c'est-à-dire qu'ils aient en tête des catégories semblables pour évaluer les individus et les projets [...] et bien qu'ils adoptent habituellement les mêmes critères, il est loin d'être certain qu'ils interprètent de la même façon ces critères » (p.97). Les interprétations que l'on peut faire des critères d'évaluation varieraient donc d'un individu à l'autre, d'une institution à une autre, d'une discipline à une autre et seraient marquées par différentes cultures de recherche et d'évaluation. Dans l'évaluation par les pairs, on retrouve donc un certain nombre de problèmes rencontrés par les enseignants

face à l'évaluation de leurs élèves et pointés par la « docimologie critique » comme par exemple la stabilité intra-correcteurs, la concordance inter-correcteurs, les effets de contraste et de séquence, les effets de tendance centrale et la stabilité des taux de réussite/d'échec (Leclercq, Nicaise & Demeuse, 2004, p.275-281).

En partant de cette problématisation, nous nous sommes posé la question de la qualité de l'évaluation réalisée par les pairs dans le cadre du colloque de l'ADMEE-Europe de 2018, ainsi que des pistes à suivre pour assurer cette qualité. Afin d'y répondre, nous avons mené un travail exploratoire sur la base de données de ces évaluations⁷¹. En tout, 55 évaluateurs ont évalué 199 abstracts ; chaque abstract était évalué de façon anonyme par deux personnes. L'évaluation s'est faite via une plateforme en ligne et grâce à une grille d'évaluation définissant neuf critères à prendre en considération : la pertinence par rapport au thème, l'explicitation du lien avec le thème, le caractère innovant du contenu de la proposition, la description du contexte et de l'objet étudié, la présentation du cadre théorique, la présentation de la problématique et des questions de recherche, la méthodologie, la présentation des principaux résultats et de quelques points de conclusion et, enfin, la formulation de perspectives et de questions en suspens. Pour chacun de ces critères, les évaluateurs devaient choisir entre quatre modalités d'appréciation : très faible (score 1), faible (score 2), bon (score 3), très bon (score 4). Au terme de cette procédure, l'évaluateur devait donner sa recommandation pour la contribution analysée : acceptation, acceptation sous réserve d'ajustements ou refus.

L'analyse de la base de données confirme quelques-uns des problèmes relevés plus haut. Il existe des différences plus ou moins importantes entre les jugements des évaluateurs : Si l'on regarde les scores totaux associés à chaque *abstract*⁷² et les recommandations proposées par les deux évaluateurs, on constate des divergences, tant entre les évaluateurs qu'entre les décisions d'un même évaluateur. En guise d'exemple : en analysant jusqu'à quel point les évaluateurs d'une même proposition étaient d'accord (différence de points entre le premier et le deuxième évaluateur et pourcentage de mêmes recommandations), nous constatons que dans 26% des cas, cette différence est de plus de 6 points et dans 8% des cas, elle dépasse même les 10 points. Dans 67% des cas, les évaluateurs sont arrivés au même verdict ; dans 5% des cas, les recommandations formulées étaient opposées. La corrélation Pearson's R entre les sommes de points donnés par les deux évaluateurs est de .40. En comparant les manières d'évaluer des évaluateurs, on remarque qu'il existe des profils différents : certains accordent plus d'importance à la présentation des résultats alors que pour d'autres le lien avec la thématique du colloque est décisif. Ceci suggère une pondération individuelle et implicite des critères d'évaluation qui semble difficile à contrôler.

Dès lors se pose la question de comment améliorer la fiabilité inter- et intra-évaluateur. Comment faire en sorte que les évaluateurs jugent tous les abstracts avec un degré de sévérité proche et qu'ils interprètent les critères d'évaluation d'une façon similaire ? Au risque d'alourdir sensiblement la procédure d'expertise, une des pistes serait sans doute de définir de manière détaillée (et avec des exemples) ce que les différents critères recouvrent, de mieux informer les évaluateurs et de leur proposer une formation en la matière : « Training would enable reviewers to more fully understand their role, understand the potential biases that they bring to reviewing from their own research background and fully understand the rating

⁷¹ Il est important de relever que la base de données n'a pas été construite dans un but de recherche, mais constitue une base de données « sur le tas » que nous exploitons dans un but exploratoire.

⁷² Un score total a été calculé pour chaque *abstract* en additionnant (à pondération égale) les scores obtenus pour les différents critères. Comme il y avait en tout 9 critères à évaluer, le score minimal s'élève à 9 points et le score maximal à 36 points.

criteria rather than default to a general Gestalt view » (Deveugele & Silverman, 2017, p.2149). Une autre possibilité serait sans doute de donner le plus possible d'indications et de feedback aux évaluateurs : information d'un score global ou d'un score moyen et indications plus précises quant aux recommandations à donner en fonction du score obtenu. La piste d'un score pondéré selon les différents critères d'évaluation devrait également être explorée.

Mots-clés

Evaluation par les pairs, qualité d'un colloque, fiabilité inter-évaluateur et intra-évaluateur

Références bibliographiques

- Derrick, G., & Samuel, G. (2017). The future of societal impact assessment using peer review: pre-evaluation training, consensus building and inter-reviewer reliability. *Palgrave Communications*, 3. doi :10.1057/palcomms.2017.40
- Deveugele, M., & Silverman, J. (2017). Peer-review for selection of oral presentations for conferences: are we reliable? *Patient Education and Counselling*, 100, 2147-2150. doi: 10.1016/j.pec.2017.06.007
- Deville, A., Capkun, V., & Martinez, I. (2016). L'évaluation des résultats d'une recherche : l'importance des évaluateurs. *Comptabilité - Contrôle - Audit* 2016/2(22), 7-10. doi : 10.3917/cca.222.0007.
- Fournier, M. (2015). Evaluation par les pairs. Dans F. Bouchard, P. Doray & J. Prud'homme (dir.), *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (p.97-99). Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Repéré à <http://books.openedition.org/pum/4240>
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Dans M. Demeuse (dir.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p.273-292). Liège : Les éditions de l'Université de Liège. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00844778>
- Lee, C.J., Sugimoto, C.R., Zhang, G., & Cronin, B. (2013). Bias in Peer Review. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(1), 2-17. doi: 10.1002/asi.22784
- Milard, B. (2010). L'évaluation de la recherche par les pairs : les risques d'une formalisation contre performante. *Interrogations ?*, 11. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/L-evaluation-de-la-recherche-par>
- Montgomery, A.A., Graham, A. Evans P.H., & Fahey, T. (2002). Inter-rater agreement in the scoring of abstracts submitted to a primary care research conference. *BMC Health Services Research*, 2(1), 8. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11914164>
- Schütz, F. (2017). La revue par les pairs sous le feu des critiques. *Le Temps*, 20 septembre 2017. Repéré à <https://www.letemps.ch/sciences/revue-pairs-feu-critiques>

Communication 204 : Fabrique de l'évaluation à l'aune d'une perspective resocialisante :

une négociation entre enseignants et étudiants au premier cycle universitaire

Segueda Saïdou, saidou.segueda@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada
 Morrissette Joëlle, joelle.morrissette@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Contexte et problématique : Depuis quelques décennies, les universités sont influencées dans leur fonctionnement par plusieurs phénomènes, dont la massification et la réduction des financements publics, entraînant respectivement une nouvelle conception des rapports entre enseignants universitaires et étudiants (Trow, 2011), et une gestion managériale des universités dont l'évaluation sera une pièce centrale dans leur régulation (Lessard, 2014). Avec la massification consacrée par la « multiversité » (Kerr, 1963), l'université voit ses missions décupler avec entre autres, l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité. Sur le plan de l'évaluation, l'idée de massification suggère que celle-ci prenne en compte les différences dans la perspective d'une démocratisation de la réussite. Sauf que les crises financières récurrentes qui surviennent depuis la fin des Trente Glorieuses vont imposer de nouveaux modes de gestion sous-tendus par une logique de rationalisation qui replace l'évaluation comme un objet de tensions dans les relations des acteurs qui doivent se contrôler mutuellement. Aussi assiste-t-on à une redistribution normative du pouvoir entre les étudiants et les enseignants universitaires, permettant aux premiers nommés d'évaluer dorénavant les prestations d'enseignement des seconds (Segueda, Boily, Diédhiou & Morrissette, 2015). Parallèlement, en jetant un regard du côté de la littérature scientifique sur la place de l'évaluation en milieu universitaire, on voit émerger principalement quatre tendances : une première tendance analyse les pratiques et les dispositifs d'évaluation (Blais & *al.*, 1997; Day, Van Blankenstein, Westenberg & Admiraal, 2018; James & Casidy, 2018; Kaur, Noman & Awang-Hashim, 2018; Li & Gu, 2018; Lynam & Cachia, 2018; Marton & Säljö, 1976); elle regroupe des travaux qui renseignent sur les manières d'évaluer des enseignants, les représentations des étudiants comme des enseignants universitaires relativement à l'évaluation, et les stratégies d'apprentissage des étudiants. Une deuxième s'intéresse aux liens entre enseignement, apprentissage et évaluation (Allal, 2013 ; Fagnant, Etienne, Mottier Lopez & Hindryckx, 2017 ; McLean, 2018 ; Whatelet & Vieillevoye, 2013); les travaux rattachés à cette tendance vont mettre en lumière les types d'évaluation à privilégier dans la perspective de soutien des apprentissages et de soutien pédagogique à l'endroit des enseignants. Une troisième examine les liens entre l'évaluation et les technologies (Burton, Blais & Giles, 2013; Deeley, 2018 ; Karsenti & Larose, 2001 ; Massou & Lavielle-Gutnik, 2017; Zheng & Bender, 2018); elle rassemble les travaux qui soulignent le bénéfice de mobiliser les technologies dans la participation à des évaluations « efficaces » pour l'apprentissage et la rétroaction dans l'enseignement supérieur. Enfin, la quatrième questionne la légitimité des acteurs lorsque vient le moment d'évaluer leur travail respectif (Balam & Shannon, 2010; Bernard & *al.*, 2000 ; Aubert-Lotarski, Zhang & Van den Eede, 2017 ; Detroz & Blais, 2012; Younès & *al.*, 2017); les travaux de cette tendance vont plus s'intéresser à la validité et à la pertinence de la participation des acteurs dans l'évaluation, plus particulièrement celle des étudiants dans l'Évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE). Globalement, la

recherche sur la question des évaluations en contexte universitaire a permis de compiler une quantité importante de résultats en des représentations visuelles (chiffres, graphiques, diagrammes, etc.) capables de générer des explications plus vastes relativement aux effets des évaluations sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et sur le développement professionnel des enseignants. Elle a mis en lumière la dimension conflictuelle de l'évaluation, reconnue comme un objet d'enjeux et de tensions multiples (ADMÉE, 2014). Cependant, elle ne va pas au-delà du jugement des acteurs concernés pour éclairer ce qui se construit au cœur de leurs relations. En s'inscrivant dans cette tendance globale, la plupart de ces recherches sur les évaluations en contexte universitaire réduisent la complexité des enjeux des évaluations à ce qui est saisissable, mesurable, classable, occultant de ce fait même les logiques des acteurs, leurs marges de manœuvre, en clair leurs manières de s'ajuster mutuellement face aux enjeux des évaluations. Notre hypothèse centrale soutient que, sur divers plans, l'évaluation façonne les rapports entre les enseignants et les étudiants universitaires au premier cycle, notamment la négociation des activités de travail; d'où la nécessité de relier cette évaluation aux intérêts et aux projets des acteurs concernés et à leurs ajustements mutuels (Morrissette, 2009).

Cadre théorique : Pour renseigner cette hypothèse, nous retenons des éclairages théoriques empruntés à la perspective interactionniste, notamment au travers des concepts plus spécifiques privilégiés par deux de ses figures de proue : le concept d'« ordre négocié » d'Anselm L. Strauss (1992) et celui de « conventions » d'Howard S. Becker (2010). Plus précisément, la perspective straussienne de l'ordre négocié permet de souligner l'influence du contexte structurel sur le contexte de négociation. Le contexte structurel concernerait le cadre organisationnel ou institutionnel (école, famille, université, justice, etc.) qui assigne aux acteurs leurs rôles et statuts (enseignant, étudiant, père, mère, sœur, juge, avocat, accusé, etc.). Il contribue à déterminer les règles du jeu, les priorités et à limiter, de ce fait, les choix des possibles. Quant au contexte de négociation, il renverrait plus spécifiquement aux propriétés structurelles intervenant directement comme conditions dans le déroulement de la négociation, aux interactions spécifiques qui travaillent sans cesse à (re) créer l'ordre social. Transposée donc à la présente recherche, le contexte structurel pourrait se rapporter aux valeurs, normes et règles relatives aux activités pédagogiques en contexte universitaire, et plus spécialement aux évaluations, alors que le contexte de négociation renverrait aux conditions de reconstruction de ces normes et valeurs. L'approche en termes d'ordre négocié permet donc de comprendre comment les acteurs de la relation pédagogique infléchissent les règles, comment ils s'y adaptent, bref, quelle est leur marge de manœuvre à l'intérieur de la négociation. Elle conduit à analyser les rôles et les statuts des acteurs, mais aussi les constantes négociations dans la mise en œuvre des activités pédagogiques, précisément de leurs évaluations mutuelles. Le concept de convention qui caractérise l'ensemble de l'œuvre de Becker (1985, 2004, 2010/1988) rend compte d'une conception de l'interaction sous l'angle de la coordination des acteurs aux travers de leurs activités, permise par le partage de symboles mutuellement compréhensibles. Les conventions constitueraient un répertoire de réponses régulières cautionné par l'usage et selon le degré de satisfaction qu'il offre. Les conventions sont la base sur laquelle les acteurs interagissent afin que les choses se passent « rondement » ; autrement, relève Becker (2004), la communication, la coopération, bref, la vie sociale serait impossible. Ce serait grâce à ces conventions que les acteurs s'influencent, s'ajustent mutuellement et négocient le sens de leurs activités. La perspective beckerienne de l'interaction amène à analyser comment les acteurs de la relation pédagogique négocient le sens de leurs activités communes, notamment les évaluations. Bref, ces éclairages

conduisent à une perspective resocialisante de l'évaluation qui amène à appréhender celle-ci dans ses dimensions processuelles et transactionnelles entre les acteurs (Morrissette, 2009). Notre contribution vise à souligner comment ces évaluations transversales aux activités négociées en continu façonnent les relations entre étudiants et enseignants universitaires au premier cycle.

Méthodologie : Nous avons mis en place une recherche qualitative combinant des observations en salles de classe et des entretiens avec les étudiants et les enseignants universitaires. Ainsi, 11 observations dans 4 classes, 14 entretiens individuels avec 4 enseignants et 6 étudiants, et 3 entretiens collectifs avec les étudiants ont été conduits dans une faculté d'éducation d'une université montréalaise. Les observations ont porté sur la négociation du plan du cours, les modalités d'évaluation des travaux de mi-session et de fin de session, la communication des résultats, les plaintes et réclamations des étudiants, les rétroactions de l'enseignant, etc. Les entretiens ont été utiles, d'une part, pour comprendre les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les étudiants et les enseignants universitaires et les stratégies qu'ils mobilisent pour y répondre. D'autre part, ils ont permis d'appréhender le vécu des situations conflictuelles ou exceptionnelles en relation avec les évaluations mutuelles des acteurs, à quelle occasion ces situations ont lieu, comment elles ont été régulées, etc. Le matériau a été analysé par induction analytique, selon la méthode de raisonnement à partir de cas (Becker, 2016). Les cas sont compris chez Becker (2016) comme « des études approfondies de situations, d'organisations, de types d'évènements singuliers » (p. 11). Dans la présente recherche, le raisonnement à partir de cas a consisté à identifier toutes les situations de négociation entendues comme des moments pédagogiques, des événements particuliers, soulevant différents ordres d'enjeux, et faisant intervenir des ajustements entre étudiants et enseignants universitaires. Il s'est agi plus concrètement de : dégager l'objet de négociation/tension (a); identifier les stratégies mobilisées par les acteurs (b); repérer les résultats de la négociation (c). De ces analyses, trois pôles de négociation ont émergé, le pôle étant entendu comme le regroupement d'un ensemble de situations de négociation qui conduisent les acteurs à un même résultat, à une même façon de régler le problème : (1) la diminution ou l'allègement de la charge de travail en lien avec l'évaluation; (2) l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués; (3) l'ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des étudiants.

Résultats : Les résultats montrent comment les compromis que les étudiants et les enseignants universitaires négocient autour de leurs activités pédagogiques sont construits à partir d'un regard centré sur les conséquences anticipées d'un objet innommé, l'évaluation. Les trois pôles de la négociation révèlent que la « fabrique de l'évaluation » se fait dans les interactions entre les acteurs, et que par ces négociations continues, ceux-ci en viennent à coconstruire une culture du *testing*, i.e. que l'évaluation oriente l'apprentissage des étudiants et l'enseignement des enseignants vers la réussite des examens. Ils amènent également à considérer que cette fabrique repose sur un ensemble de conventions négociées et réinterprétées par les étudiants et les enseignants. Notre recherche a documenté sept conventions : la transparence, la bienveillance, la responsabilité mutuelle, les compromis non compromettants, la cohérence dans l'organisation de l'évaluation, les rétroactions et la réussite universitaire. Ces conventions viennent souligner que les étudiants et les enseignants universitaires réfléchissent et agissent en fonction de ce qui est important pour eux, et ce qui est important pour eux, ce n'est pas toujours le développement de la compétence, mais la note en tant que principale récompense institutionnelle consacrant la réussite ou l'échec à l'université. La note, et plus généralement la réussite universitaire, est plus qu'une affaire

individuelle telle qu'elle est souvent présentée dans la plupart des recherches sur la réussite en contexte universitaire; comme cette recherche l'a montré, elle constitue un construit social.

Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de d'analyser comment le projet d'un étudiant ou celui d'un enseignant universitaire se modifie progressivement tout au long d'une session ou d'une année, ou encore du programme. Quelle était la perspective de départ ? Qu'est-ce qui l'a fait évoluer ? Vers quelle direction et comment s'est-elle orientée ? Quelles en sont les conséquences sur les activités des acteurs ?, etc. En outre, une recherche ultérieure pourrait analyser la manière dont les professeurs en début de carrière, y compris les chargés de cours, sont socialisés à la culture de l'évaluation qui prévaut dans leur environnement de travail, ce qui pourrait éclairer certains responsables administratifs (ex. : le directeur de département) dans les décisions qu'ils doivent prendre.

Mots-clés

évaluations mutuelles, relations étudiants-enseignants universitaires, négociation des conventions, université, fabrique de l'évaluation.

Références bibliographiques

- ADMÉE-Canada (2014). L'évaluation au cœur de tensions. 36^e session d'études, 13 et 14 novembre 2014, Hotel Gouverneur Place Dupuis, Montréal, Québec.
- Allal, L. (2013). Évaluation: un pont entre enseignement et apprentissage à l'université, dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.). *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles : De Boeck.
- Aubert-Lotarski, A., Zhang, T., & Van den Eede, P. (2017). Légitimité des experts-étudiants. *Éducation & Formation*, 15.
- Balam, E.M. et Shannon, D.M. (2010): Student ratings of college teaching: a comparison of faculty and their students, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 209-221.
- Becker, H. S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art*. (Traduit par J. Bouniort, 2^e éd.). Paris: Flammarion.
- Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. In A. Blanc & A. Pessin (Eds.), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 245-255). Paris: L'Harmattan.
- Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650.
- Blais, J.-G., Laurier, M., Van der Maren, J.-M., Gervais, C., Lévesque, M., et Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. Montréal, QC: Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire.
- Burton, R., Blais, J.-G., & Gilles, J.-L. (2013). Technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 85-105). Bruxelles: De Boeck.
- Day, I. N. Z., van Blankenstein, F. M., Westenberg, M., & Admiraal, W. (2018). A review of the characteristics of intermediate assessment and their relationship with student grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 908-929. doi:10.1080/02602938.2017.1417974
- Deeley, S. J. (2018). Using technology to facilitate effective assessment for learning and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 439-448. doi:10.1080/02602938.2017.1356906
- 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.
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. & Hindryckx, M.-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 77-98.

- James, L. T., & Casidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in higher education*, 43(3), 401-415.
- Karsenti, T. & Larose, F. (2001). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires: Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2018). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 461-472. doi:10.1080/02602938.2017.1359818
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge (Ma): Harvard University Press.
- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrisette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et Évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (143-164), Québec : PUL.
- Li, Y., & Gu, X. (2018). Learning oriented assessment: A systemic approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(4), 497-498. doi:10.1080/14703297.2018.1480254
- Lynam, S. C., M. (2018). Students' perceptions of the role of assessments at higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 223-234. doi:10.1080/02602938.2017.1329928
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning—II Outcome as a Function of the Learner's conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Massou, L. & Lavielle-Gutnik, N. (2017). *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. McClain, Gulbis & Hays, 2018;
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. doi:10.1080/02602938.2018.1446508
- Morrisette, J. (2009). Une (re)socialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education (CJNSE/RCJCE)*, 1(2), 1-8.
- Segueda, S., Morrisette, J. et Diédhiou, S.B.M. (2017). L'évaluation des apprentissages en contexte universitaire: l'ombre innommée de la négociation des activités pédagogiques entre enseignants et étudiants, 39e session d'études de l'ADMEE-Canada, « Les objets de l'évaluation : défis, tensions, méthodologies », 15, 16 et 17 novembre 2017, Québec, Québec.
- Segueda, S., Boily, A., Diédhiou, S.B.M et Morrisette, J. (2015). L'évaluation au cœur d'une redistribution normative du pouvoir : quelles tensions et quels enjeux en milieu universitaire québécois?, Communication faite au 83^e Congrès de l'ACFAS, 6- 10 mai 2015, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, France: L'Harmattan.
- Trow, M. (2011). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. Dans James J. F. Forest and Philip G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education*, 18, 243-280.
- Wathelet, V., & Vieillevoye, S. (2013). Évaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 55-72). Bruxelles: De Boeck.
- 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/>
- Zheng, M. & Bender, D. (2018): Evaluating outcomes of computerbased classroom testing: Student acceptance and impact on learning and exam performance, *Medical Teacher*, DOI: 10.1080/0142159X.2018.1441984.

Symposium 223 : L'évaluation soutien d'apprentissage : quels dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ?

Fagnant Annick, afagnant@uliege.be, Université de Liège, Belgique

Younès Nathalie, nathalie.younes@uca.fr, Université Clermont Auvergne, France

Former les (futurs) enseignants en matière d'évaluation s'avère une tâche complexe dans la mesure où non seulement d'aucuns considèrent que « toute personne qui enseigne pratique l'évaluation sans même en prendre conscience » (Etienne, 2015, p. 2), mais que d'autres estiment aussi que « ce qui organise l'activité compétente se voit mal » (Tourmen, 2015, p. 124). Il y a dès lors un double défi à relever en matière de développement professionnel des enseignants puisqu'il s'agit de saisir une « activité » qui peut sembler relativement floue pour en faire un « objet » de formation s'adressant à des destinataires qui n'ont pas nécessairement pleinement conscience de pratiquer cette activité. Ainsi formulée cette périphrase peut sans doute choquer le lecteur, mais est-on si loin de cette réalité lorsque l'on sort des sentiers « habituels » des formes les plus « classique » de l'évaluation ? Certes, les (futurs) enseignants sont généralement conscients des enjeux qui se jouent lorsqu'il s'agit d'évaluations certificatives (voire d'évaluations formatives « classiques ») et la plupart reconnaissent un besoin de formation en la matière, mais qu'en est-il d'une visée plus large permettant d'envisager le rôle de l'évaluation au sein même des activités d'enseignement / apprentissage et impliquant l'apprenant dans le processus (Allal & Mottier Lopez, 2005) ? Qu'en est-il d'une évaluation qui joue réellement un rôle de soutien à l'autorégulation des apprentissages des élèves (Mottier Lopez, 2015) ?

Si l'évaluation formative élargie (Allal & Mottier Lopez, 2005) ou l'évaluation soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009 - Assessment as and for learning, Earl, 2003) a donné lieu à une littérature de recherche impressionnante qui en trace les contours et en étudie les effets, ce type d'évaluation ne fait généralement pas l'objet d'une formation poussée, ni en formation initiale ni en formation continue, ce qui conduit à une méconnaissance des concepts liés à l'évaluation (Younès & Gaime 2012), mais aussi à une très faible expérience de l'évaluation soutien d'apprentissage au cours de la formation initiale, même dans une version assez classique et étroite de cette dernière (Fagnant & Goffin, 2017). De plus, les formations continues, souvent caractérisées par une approche descendante et prescriptive, sont jugées par les enseignants comme étant trop éloignées de leurs contextes et préoccupations professionnels et n'ont généralement qu'un faible impact sur leurs pratiques (Charlier & Biemar, 2011 ; Robin & Vinatier, 2001), ce qui amène à re-questionner la conception des dispositifs de professionnalisation des enseignants.

Lors d'un précédent colloque de l'Admée, une table-ronde intitulée « Former les futurs enseignants à l'évaluation et évaluer pour former : deux logiques complémentaires ? » interrogeait déjà les dispositifs de formation en envisageant « l'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel » (Fagnant, Etienne, Mottier Lopez & Hindryckx, 2017). C'est dans cette même perspective que se situe le présent symposium qui, en s'appuyant sur l'idée défendue par Campanale (2007) selon laquelle les modalités de formation pourraient être plus puissantes que les contenus eux-mêmes, a pour enjeu de présenter et d'analyser différents « dispositifs innovants » qui visent à promouvoir une évaluation qui œuvre réellement au service des apprentissages. Les trois

communications de ce symposium s'attachent à étudier de manière empirique le principe d'isomorphisme ou d'homologie (Vanhulle, 2002), consistant à « faire vivre » aux (futurs) enseignants des situations d'évaluation au service de leurs propres apprentissages, que ce soit en formation initiale ou dans le cadre de recherches collaboratives (Morissette & Tessaro, 2015) qui impliquent les enseignants dans un processus interactif et une réflexion visant leur développement professionnel en matière d'évaluation soutien d'apprentissage.

Mots-clés

Evaluation soutien d'apprentissage, Dispositif de formation, Développement professionnel

Références bibliographiques

- Allal, L. & Lavault, D. (2007). *Assessment for Learning : Évaluation-soutien d'Apprentissage*. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris : Edition OCDE.
- Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez. (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, É. et Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck, 184 p
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Etienne, R. (2015). [De l'évaluation des pratiques enseignantes à celle de la formation des enseignants](http://www.univ-irem.fr/spip.php?rubrique442). Actes du colloque CORFEM, Nîmes, 11-12 juin 2015. Retrieved from <http://www.univ-irem.fr/spip.php?rubrique442>
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. & Hindryckx, M-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 77-98.
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et Evaluation en Education*, 40(1), 1-32.
- Morissette, J. et Tessaro, W. (2016) Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation. *Evaluer. Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 9-14.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Robin, J.-Y. et Vinatier, I. (dir.) (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111–144.
- Vanhulle, S. (2002). Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 49-62.
- Younès, N. et Gaime, E. (2012). L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. *Diversité, VEI*, 161-166.

Communication 223.1 : Analyse de l'effet de deux outils mis conjointement en place au service du développement professionnel des enseignants-stagiaires en Guadeloupe

Issaieva Elisabeth, elisabeth.issaieva@espe-guadeloupe.fr, CRREF & ESPE de Guadeloupe, Université des Antilles

Problématique et éléments théoriques

La formation initiale des enseignants se compose de plusieurs vecteurs (stages, formation et séminaires académiques) qui visent le développement de la professionnalité, reconnu dans la littérature comme étant un processus temporel et complexe (Uwamariya & Mucamurera, 2005 ; Vanhulle, 2009). Plusieurs définitions, approches et indicateurs sont proposées pour mieux investiguer la temporalité et la complexité du processus de développement professionnel. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous retiendrons dans cette étude les postulats avancés par certains chercheurs que nous trouvons complémentaires. Ainsi pour Uwamariya & Mucamurera (2005), il s'agit d'un « processus de changement et de transformation par lequel les enseignants arrivent à améliorer leurs pratiques, à maîtriser leur travail, et à se sentir à l'aise ». Pour d'autres chercheurs, le développement professionnel est surtout compris comme un processus de franchissement d'obstacles qui passe par des phases : d'appréhension, d'inquiétude, d'incertitude ; d'exploration (expérimentation) de nouvelles pratiques ; d'ajustements et de consolidation (Jorro & Pana-Martin, 2012). Selon Vanhulle (2009), de la construction des savoirs à la maîtrise et à la conduite des actions authentiques, tout un cheminement de transactions s'opère, variable selon les « degrés de complexité » d'un ensemble d'indicateurs de développement professionnel. Ces indicateurs relèvent des processus suivants : l'appropriation des savoirs de la recherche, la formalisation des savoirs issus de l'expérience, l'intégration des différentes sources de savoirs en un système cohérent, ainsi que l'implication et la régulation (Vanhulle, 2009). Quant aux degrés de complexité, ceux-ci peuvent aller « du basique au plus sophistiqué » et concerner « l'exactitude des concepts utilisés, la pertinence dans l'analyse des événements, la précision dans la description des situations, la validité des interprétations, le positionnement critique », etc. (Vanhulle & Schillings, 2004). Dans le même ordre d'idées, Derobertmeasure, Bocquillon et Dehon (2015) précisent que les processus réflexifs se définissent selon trois de niveaux de réflexivité. Le premier niveau de réflexivité consiste à faire état des éléments jugés importants (par exemple, pointer un obstacle). Le deuxième niveau de réflexivité vise à articuler ces éléments importants au regard d'une norme ou objectif (par exemple, justifier en fonction des arguments contextuels). Enfin, le troisième niveau de réflexivité tend à mettre en place une stratégie d'action potentielle ou à concrétiser (par exemple, proposer une, voire plusieurs alternatives).

Ces éclairages du concept de développement professionnel nous permettront de mieux comprendre dans quelles conditions celui-ci peut-être favorisé dans le cas de la formation des enseignants. Selon Vanhulle (2009) mais aussi d'autres chercheurs (Belair, 2015 ; Fagnant, Etienne, Mottier Lopez & Hindryckx, 2017 ; Mottier Lopez, 2007, 2017 ; Poncelet et al., 2014) le développement professionnel optimal se produit dans des conditions et des dispositifs d'accompagnement qui ciblent le développement des « aspects sophistiqués » mentionnés

ci-dessus et misent sur plusieurs éléments à la fois, renvoyant notamment à l'auto-évaluation, l'évaluation, co-évaluation. Dans cette perspective, plusieurs dispositifs et outils ont été développés ces dernières années. Parmi eux, on peut citer l'écriture réflexive (sous forme de portfolios, mémoires professionnel), fondée sur le postulat de la pensée et discours analytique et critique, et qui a longtemps constitué l'entrée privilégiée dans les formations des enseignants. Toutefois, il n'y a pas de consensus actuellement sur l'efficacité de cette orientation. Les résultats de certaines analyses montrent l'effet positif des dispositifs utilisant des textes réflexifs collectés par le biais des portfolios (Mottier Lopez, & Vanhulle, 2008 ; Mottier Lopez, 2017 ; Vanhulle & Schillings, 2004) alors que d'autres sont plus mitigés et s'interrogent sur les difficultés rencontrées dans la mise en place de tels outils (Poncelet et al., 2014). Ils constatent aussi que des étudiants et/ou professeurs-stagiaires sont réticents à l'utilisation du portfolio et que certains produisent des textes rassemblant des éléments juxtaposés sans lien évident. D'autres chercheurs aboutissent à des conclusions semblables (Deronne, 2011 ; Joro, 2005) en ce qui concerne le mémoire professionnel, qui en tant qu'écrit réflexif ne répond pas toujours aux attendus en absence de problématisation et de théorisation. En tenant compte de ces éléments, Perreault & Levené (2017) optent pour une autre alternative et proposent un outil d'auto-évaluation au professeur-stagiaire de sa capacité d'action au regard d'un ensemble de tâches spécifiques. En plus de ce positionnement, l'apprenant est invité à expliciter les expériences vécues comme importantes et à signaler les demandes de soutien susceptibles de l'aider à progresser. Si ce processus d'auto-évaluation, basé sur l'explicitation permet un certain recul et distanciation par rapport à l'activité, qu'en est-il de la possibilité de la faire évoluer et s'engager donc dans un véritable processus de développement ? Pour aller dans cette direction, Beckers & Leroy (2010) recourent au dispositif d'auto-confrontation qui permet de décrypter son activité et de se projeter au-delà de celle-ci à partir de ses traces visionnées.

A partir de ces réflexions et au vu de la complexité du développement professionnel et ses nombreux indicateurs, notre recherche a réuni dans le même dispositif d'auto-évaluation, un portfolio (questionnaire et grille) et une auto-confrontation en vue de voir comment ceux-ci favorisent de manière complémentaire le développement professionnel des enseignants-stagiaires.

Contexte et dispositif méthodologique

Cette recherche concerne la formation initiale des professeurs des écoles en École Supérieure de Professorat et d'Education en Guadeloupe (France), notamment la dernière année de formation, se présentant comme une alternance entre l'institution de formation et le lieu professionnel (réalisation de stages pratiques en classe, en responsabilité). Tout au long des stages pratiques, un dispositif d'accompagnement est mis en place sous forme de visites à différents moments de l'année. La visite est assurée par deux référents (pédagogique-formateur et professionnel-tuteur) qui procèdent à des évaluations formatives et font des bilans (sommatifs, intermédiaires et final) sur le niveau de maîtrise d'un ensemble de compétences définies dans le référentiel de l'enseignant (agir de façon éthique, maîtrise de la langue française, maîtrise des disciplines et bonne culture générale, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, évaluer les élèves, etc.)

Le dispositif d'auto-évaluation (portfolio et grille) et d'auto-confrontation que nous avons mis en place de manière complémentaire au dispositif d'accompagnement en vigueur, consistait à appréhender le développement professionnel de 6 stagiaires (3 stagiaires durant l'année 2017-2018 et 3 autres stagiaires durant l'année 2018-2019), de la même circonscription, pour les domaines de certaines compétences désignées et visées dans le référentiel, notamment : la mise en œuvre de l'enseignement, l'organisation du travail de la classe, la prise en compte de la diversité des élèves et l'évaluation en classe. Le dispositif est longitudinal et s'est donc organisé autour des trois périodes de stage annuelles comme suit à chaque étape : auto-évaluation pendant chaque période de stage par le biais d'un portfolio et analyse de l'activité par le biais du dispositif d'auto-confrontation (visionnage d'une séance de pratique et entretien). Le portfolio comporte un questionnaire ouvert (renseignant sur les objectifs fixés pour la période du stage, attentes, préoccupations, obstacles, moyens et stratégies mis en œuvre, finalités atteintes, points forts et faibles, pistes d'amélioration, projections dans le futur) et une grille d'auto-évaluation à remplir pour les compétences suivantes : la mise en œuvre de l'enseignement, l'organisation du travail de la classe, la prise en compte de la diversité des élèves et l'évaluation en classe. En ce qui concerne le dispositif d'auto-confrontation, celui se déroule autour de deux temps : dans un premier temps, l'enseignant stagiaire visionne sa séance filmée avec le chercheur qui guide l'enseignant stagiaire :

- à retracer de son activité lors de la séance filmée;
- à choisir des moments précis de ce visionnage au regard desquels il dévoilera ce qu'il pense ;
- à exposer des aspects relatifs à ses actions peu identifiées au moment de l'action ;
- à exprimer des critiques ;
- à proposer des pistes d'actions ultérieures.

Dans un second temps, une analyse des extraits des séances observées par vidéo est faite sur la base des « unités d'activités significatives » selon six composantes : « l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel et l'interprétant » (Theureau, 2000).

Résultats et éléments de discussion

L'étude étant en cours, nous ne pouvons évoquer que les résultats issus des analyses portant sur les périodes de stages se terminant en février 2019 (pour la cohorte des stagiaires de l'année 2018-2019).

Globalement, les analyses du contenu (qualitatives et quantitatives) portant sur le questionnaire ouvert d'auto-évaluation ainsi que la grille de compétences à l'issue de la première période de stage, montrent que les stagiaires partagent tous un sentiment de préoccupation en matière de gestion de classe sans pour autant proposer des pistes précises dans cette direction. Leur discours écrit pointe juste la difficulté par l'expression « gestion de classe ». Une certaine incohérence subsiste entre les objectifs désignés, et les attentes, les uns se rapportant aux tâches et activités des élèves et les autres à celles de l'enseignant, et ceci sans qu'il y ait de lien entre les deux. Après la deuxième période du stage, voire la troisième, la préoccupation de tous les stagiaires participant à l'étude, se déplace essentiellement sur le concept de « différenciation pédagogique ». Le concept est évoqué souvent (dans les réponses au questionnaire et la grille mais aussi dans les entretiens d'auto-confrontation) sans qu'il y ait des démonstrations d'explicitations ou de pistes de réflexion et /ou d'action proposées. Toutefois, on remarque qu'une précision s'installe dans le discours de

tous les stagiaires (dans les réponses aux questionnaires, la grille et dans l'entretien) au fil des stages ainsi qu'une démarche réflexive plus approfondie (en passant par le premier niveau, le fait de pointer les obstacles et aller vers le niveau deux, notamment vers la manifestation d'une certaine intentionnalité, et diagnostic plus détaillée des activités évoquées). Le développement de la réflexivité est cependant de manière inégale entre les stagiaires et en fonction de domaines de compétences ou tâches évoquées. On observe (par le biais du portfolio et du dispositif d'auto-confrontation) une certaine capacité d'analyse qui s'affine chez deux stagiaires par rapport à plusieurs domaines de compétences (la mise en œuvre de l'enseignement et la prise en compte de la diversité), et qui se caractérise par un ensemble d'éléments (recul, prise de distance, remise en question, précision dans l'analyse de l'activité et des stratégies déployées, ainsi qu'une projection dans le futur avec des pistes concrètes). Une confrontation avec les pratiques réelles montre une certaine cohérence. Les autres stagiaires arrivent à réaliser un certain diagnostic de leurs activités et à les justifier en évoquant des arguments pertinents sans pour autant à faire la démonstration d'exploration d'une ou plusieurs alternatives (ceci est surtout visible dans les résultats issus de l'analyse de l'entretien d'auto-confrontation). A ce stade, ces résultats vont donc dans le sens de la littérature et montrent que les outils d'accompagnement favorisent plus facilement et rapidement certaines démarches réflexives telles que la prise de conscience, le fait de pointer les obstacles et d'en tirer les conséquences (Derobertmeasure, Bocquillon & Dehon, 2015). Les sentiments d'incertitude et d'inquiétude manifestés en début de stage deviennent moins importants dans certains cas et pour certaines tâches.

Mots-clés

Développement professionnel, auto-évaluation, auto-confrontation, enseignant-stagiaire

Références bibliographiques

- Beckers, J. & Leroy, C. (2010). Entretiens d'auto-confrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats, Actes du colloque *AREF, Université de Genève*, consulté en ligne le 11 août 2018. URL : <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale>.
- Bélaïr L-M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. In P-F.Coen, L-M. Bélaïr (Ed). *Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Louvain La Neuve : De Boeck.
- Derobertmeasure, A., Bocquillon, M et Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (3), 153–179.
- Deronne C. (2014). Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM. *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 10 août 2018. URL : <http://pratiques.revues.org/1711>.
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. & Hindryckx, M-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 77-98.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto évaluation dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47.
- Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Éducatons*, 7, 115-131.

- Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel* (pp. 153-167). Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2017). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (Ed.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones* (pp. 55-83). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Ed.) *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 143-158). Bruxelles: De Boeck.
- Perrault, B. & Levené, T. (2017). Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle. *Actes du 4ème colloque du gEvaPE : Former, accompagner et évaluer les pratiques : tension et enjeux en situation d'alternance*, Lausanne, Suisse, consulté en ligne le 09 août 2018. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01683508/document>.
- Poncelet, D., Brendel, M., Bourg, V., Kerger, S., Wardavoit, H., Romanus, C., Parmentier, P., Arraiz-Perez, A., Sabiron- Sierra, F., Eymard, Ch., Ladage, C. & Vial. M. (2014). Le portfolio de développement professionnel en formation initiale et continue : description, comparaison et mise en perspective de quatre dispositifs de formation. In Ch. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Ed). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 269-288). Louvain La Neuve : De Boeck.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J.-M. (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action*, (pp. 171-211). Paris: PUF.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar.pdf>. Consulté le 10 octobre 2017.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Ed.) *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, portfolio, et écriture réflexive. Bruxelles : Editions Labor.

Communication 223.2 : Des fiches-outils pour soutenir les processus d'autorégulation des apprenants dans le cadre d'un séminaire interdisciplinaire destiné à de futurs enseignants : une brique parmi d'autres en terme de développement professionnel ?

Fagnant Annick, afagnant@uliege.be, Université de Liège, Belgique

Achenne Charlotte, charlotte.achenne@lecaf.be, Centre d'Autoformation et de Formation Continué de Tihange, Belgique

Poffé Corentin, corentin.poffe@uliege.be, Université de Liège, Belgique

En Belgique francophone, le titre pédagogique requis pour enseigner dans le secondaire supérieur (grades 10-12, élèves âgés de 15 à 18 ans environ) est l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ou le master à finalité didactique. Cette formation universitaire est constituée de cours généraux, de cours spécifiques à la didactique de la discipline qui sera enseignée et de divers stages d'observation et d'enseignement. A l'Université de Liège, les cours généraux sont fréquentés par près de 300 étudiants issus de 20 disciplines différentes. Parmi ces cours généraux figurent notamment un cours de « didactique générale », un cours de « psychologie éducationnelle » et un « séminaire d'approche interdisciplinaire » dont le premier auteur est en charge.

Dans une étude antérieure, les futurs enseignants inscrits dans ce cursus avaient été interrogés, lors de leur entrée en formation, sur leurs conceptions relatives aux divers enjeux des évaluations et sur leur vécu en matière d'évaluation formative (Fagnant & Goffin, 2017). Globalement, les résultats avaient mis en lumière des conceptions relativement « étroites » de l'évaluation formative et un vécu en tant qu'élève particulièrement limité. Les futurs enseignants envisageaient essentiellement l'évaluation formative sous son versant « diagnostique », mais étaient très peu nombreux à évoquer spontanément le versant « régulation » qui y est pourtant logiquement associé (Issaieva & Crahay, 2010). Ils étaient encore moins nombreux à mentionner une « évaluation *en tant qu'apprentissage* » perçue comme un « moyen efficace de gérer l'utilisation et le développement de stratégies nécessaires à l'atteinte d'objectifs » (Rey & Feyfant, 2014, p.22). Au niveau des expériences vécues, ils faisaient principalement état de pratiques d'auto-notation, relatant davantage de procédures de correction que de réelles pratiques d'autoévaluation potentiellement porteuses d'apprentissage et invitant à un véritable recul métacognitif.

Face à ces divers constats et nous appuyant sur un principe d'isomorphisme ou d'homologie (Campanale, 2007), nous avons décidé de leur faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle (Bourgeois & Laveault, 2015) dans le cadre du cours de didactique générale, tout en les faisant réfléchir à la transposition de ces acquis vers leurs pratiques professionnelles futures (Goffin & Fagnant, 2017). Dans la même optique et en vue d'apporter une brique supplémentaire à leur formation en matière d'évaluation, nous avons voulu axer une intervention orientée plus spécifiquement encore sur la fonction de « soutien à l'autorégulation des apprentissages » (Mottier Lopez, 2015), très présente dans une « Evaluation soutien d'Apprentissage » (Allal & Lavault, 2009).

Cette intervention s'est déroulée dans le cadre d'un séminaire interdisciplinaire, co-animé par le premier et le dernier auteur. Ce séminaire est fréquenté par près de 300 étudiants répartis en 4 groupes de 65 à 80 étudiants, eux-mêmes répartis en 15 sous-groupes pluridisciplinaires constitués de 4 à 6 étudiants qui travaillent ensemble durant 5 séances. Il s'agit d'un séminaire pratique durant lequel chaque sous-groupe d'étudiants est amené à imaginer les grandes étapes d'un dispositif qui pourrait être mis en place dans une école secondaire en vue de répondre à une problématique complexe grâce à l'apport intégré de concepts issus des

différentes disciplines constitutives de leur sous-groupe. La tâche qui leur est demandée est complexe dans la mesure où ils doivent définir eux-mêmes une problématique pertinente et agencer les différentes séquences de cours qui seraient dévolus à son analyse. Elle leur demande aussi de mener un travail de groupe de longue haleine en faisant preuve d'énormément d'autonomie (le formateur devant gérer en parallèle un nombre important de sous-groupes lors de chaque séance). Enfin, notons encore que ce séminaire constitue également une occasion de « mettre en pratique » certains éléments théoriques développés dans d'autres cours de la formation, mais que la mise en œuvre de ces liens s'avère également complexe pour les futurs étudiants.

C'est dans ce contexte spécifique qu'il faut situer le dispositif qui a été mis en place au départ de fiches-outils conçues pour soutenir le travail en autonomie des étudiants. Ces fiches ont été conçues dans le cadre d'un mémoire de master en Sciences de l'Éducation réalisé par le deuxième auteur de la présente communication. En toute transparence vis-à-vis des étudiants impliqués, le dispositif visait ainsi un triple objectif : (1) permettre aux étudiants de mieux comprendre le concept d'autorégulation sous ses versants (méta)cognitifs, motivationnels et volitionnels (Berger, 2015 ; Cartier & Mottier Lopez, 2017 ; Cosnefroy, 2010, 2011 ; Noël & Cartier, 2016) ; (2) impliquer les apprenants dans une démarche les incitant à mettre en œuvre des stratégies métacognitives (définition des buts, planification, contrôle et régulation), ainsi que des stratégies de régulation de leur motivation et du fonctionnement de leur travail de groupe ; (3) les amener à réfléchir à une possible transposition de certains « outils » au niveau de leurs futures pratiques de classes en vue de soutenir le développement de compétences d'autorégulation auprès de leurs (futurs) élèves. Pour approcher ce troisième objectif, les (futurs) enseignants ont dû remplir une fiche réflexive à la fin du séminaire. Ils étaient aussi avertis que ces fiches seraient analysées par la mémorante dans le cadre de son travail de fin d'étude ; qu'ils obtiendraient un point bonus s'ils rendaient la fiche complétée consciencieusement, mais que le contenu de celle-ci n'impacterait nullement la cote qu'ils obtiendraient pour le séminaire.

Les premiers résultats issus de l'analyse des fiches réflexives permettent de porter un recul critique sur l'approche développée. Globalement, la motivation des étudiants semble avoir évolué positivement au cours du séminaire et ils sont très nombreux à pointer l'utilité de la plupart des fiches pour soutenir leur travail de groupe tout au long des séances. Ils s'accordent aussi majoritairement à estimer que des « transferts » sont envisageables, mais force est de constater que les commentaires exprimés à l'écrit demeurent souvent à un niveau de généralité encore trop large pour considérer qu'ils constituent des indicateurs de la façon dont ils pourraient réellement réinvestir cette approche (et/ou certains de ces « outils ») dans leurs pratiques professionnelles futures. En restant modeste, on considérera que le dispositif développé semble permettre d'apporter une brique parmi d'autres dans un processus de développement professionnel qui n'est certes ni linéaire ni abouti au terme d'une formation initiale qui demeure par ailleurs (trop) brève.

Mots-clés

Fiches-outils – Soutien à l'autorégulation – Isomorphisme – Transfert vers la pratique de classe – Développement professionnel

Références bibliographiques

- Allal, L. & Lavault, D. (2007). *Assessment for Learning* : Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106.
- Berger, J-L. et F.P. Büchel (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison, *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.

- Bourgeois, L. et Laveault, D. (2015). Evaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (p. 101-117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez. (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). Bruxelles : De Boeck.
- Cartier, S. & Mottier Lopez, S. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire. Perspectives francophones*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adulte. *Savoirs*, 23, 9-50.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et Evaluation en Education*, 40(1), 1-32.
- Goffin, C., & Fagnant, A. (2017). Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale : quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? *Contextes et Didactiques*, 9, 46-58.
- Issaieva, E. et Crahay, M. (2010). Conception de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et études de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 33(1), 31-62.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Noël, B. & Cartier, S.C. (2016) (Eds.). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation*, 94, 1-44.

Communication 223.3 : Apprendre l'ESA dans le cadre d'une recherche collaborative avec des enseignants du secondaire : Quel processus à l'œuvre ?

Younès Nathalie, nathalie.younes@uca.fr, Université Clermont Auvergne, France
 Faidit Claire, claire.faidit@uca.fr, Université Clermont Auvergne, France

De nombreux chercheurs et praticiens de la formation à l'évaluation soutien d'apprentissage (ESA) considèrent le principe d'homologie entre l'objet d'apprentissage et la situation de formation comme essentiel à un apprentissage en profondeur pouvant donner lieu à des transferts sur le terrain (Campanale, 2007 ; Vanhule, 2002) alors que ce déficit est patent en formation initiale comme en formation continue. Peu de recherches sont consacrées à l'étude de la traduction empirique de ce principe d'homologie. Certains proposent des descriptions de dispositifs d'évaluation fondés sur ce principe (Fagnant et al. 2017, Faulx & Danse, 2016), mais peu en étudient réellement les effets sur le développement professionnel des acteurs. La recherche collaborative (RC) qui vise aussi ce développement professionnel (Desgagné, 1997, 2007) offre un cadre d'étude privilégié pour se centrer sur l'étude des processus de transfert. Nous tentons d'identifier les processus sociocognitifs induits par les situations d'homologie dans une recherche collaborative associant chercheurs et enseignants du secondaire autour de l'objectif de renouveler les pratiques évaluatives dans une optique d'ESA. Cette recherche collaborative a été conduite sur deux ans avec deux équipes pluridisciplinaires d'enseignants au sein de deux collèges⁷³ de la Région Auvergne Rhône-Alpes dans le cadre des projets de recherche-action conjoints ESPE – CARDIE d'Auvergne (2015)⁷⁴ en soutien à l'innovation et l'expérimentation en milieu scolaire. Elle s'est focalisée sur comment mieux impliquer l'élève dans l'évaluation (Younès & Faidit, 2018). En étudiant les dispositifs de la RC et les discours des participants, systématiquement enregistrés et retranscrits, nous avons tenté de saisir les processus induits par les homologies, à partir de trois questionnements corrélés. Quelles correspondances entre les situations ? Les processus de la RC trouvent-ils un écho dans la pratique évaluative des enseignants ? Comment s'effectuent les transferts ?

L'analyse est centrée sur deux types d'homologie : une mise en correspondance de la situation de formation avec l'objet de formation et une mise en correspondance de la situation vécue en formation et la situation mise en œuvre en classe.

Effets de l'homologie entre l'objet de la recherche collaborative (l'ESA) et la situation de la recherche collaborative

Les enseignants ont été acculturés à l'ESA. D'une part, la chercheuse a présenté des savoirs académiques actuels sur l'ESA (articles, présentation de l'ESA via le cadre d'analyse,

⁷³ Les collèges en France, sont les établissements du premier niveau d'enseignement secondaire, assurant la scolarité des élèves à l'issue de l'école élémentaire pendant 4 années : la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième. Les collèges publics sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Ils définissent et mettent en œuvre un projet d'établissement, qui leur permet de prendre des initiatives et d'être autonomes.

exemple présenté par la chercheuse ...) et d'autre part, elle leur a fait vivre des situations traduisant en actes ces savoirs (analyser la pratique de ses pairs et la sienne avec un cadre d'analyse d'ESA). Dans la RC faire connaître et faire vivre l'ESA aux enseignants, les deux étant des prolongements l'un de l'autre ont constitué une première homologie. Cette cohérence entre l'objet de la RC (l'ESA) et la situation de la RC a eu, dans les premiers temps, des effets variables selon les personnes. Le questionnement de ses pratiques et de celles de ses pairs peut être vécu comme intrusif, « une mise à la question », difficile et difficile, voire aride pour certains, productifs pour certains et faisant obstacle pour d'autres. Des processus de dissonance et consonance sociocognitive se sont manifestés à travers l'expression des tensions ressenties et leur résolution. L'appropriation du cadre d'analyse évaluative de sa pratique ne va pas de soi, elle donne lieu à des représentations différentes de l'évaluation perçue comme jugement

Effets de l'homologie entre l'objet de la recherche collaborative (l'ESA) et la situation de la recherche

La situation vécue dans la RC présentait une homologie suffisante pour que les enseignants puissent repérer des éléments récurrents (l'analyse de pratique d'un pair ; l'évaluation mutuelle présentée par la chercheuse) ou entrant en résonance avec certaines de leurs pratiques antérieures (l'utilisation de grilles d'évaluation). Ces éléments perçus par les enseignants comme légitimes et caractérisant l'ESA ont été transférés dans la situation d'ESA expérimentée en classe. Ce transfert par imitation semble avoir facilité la mise en action des enseignants et créé un collectif de travail. Cependant il a également induit une réduction instrumentale de l'ESA prenant alors une forme prototypique : l'élaboration d'une grille critériée avec les élèves et une évaluation mutuelle. C'est dans un second temps, par un processus d'analyse réflexive de la situation expérimentée en classe rapportée dans la RC (analyse de l'activité/débriefing), qu'un élargissement conceptuel de l'ESA et de nouveaux transferts plus opérationnels en classe du point de vue des enseignants ont été produits.

La traduction empirique du principe d'homologie dans une RC montre que ses effets sur les acteurs contribuent à la fois à la construction d'une culture partagée de l'ESA mais aussi à des constructions différentielles. Les processus de dissonance et consonance socio-cognitive, de transfert par imitation et de réflexivité qui ont été mis en évidence apparaissent particulièrement déterminants dans la conceptualisation et l'opérationnalisation de l'ESA, c'est-à-dire son apprentissage.

Mots-clés

ESA, RC, homologie, développement professionnel

Références bibliographiques

- Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez. (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. & Hindryckx, M-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 77-98.
- Faulx, D. & Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), pp. 37-52.
- Vanhulle, S. (2002). Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 49-62.
- Younès, N. & Faidit, C. (2018). *Dynamiques évaluatives dans une recherche collaborative sur les pratiques évaluatives d'enseignants du second degré en France. Entre subjectivation, référentialisation et intersubjectivation*. 30^{ème} Colloque international de l'ADMEE- Europe. Université de Luxembourg, Luxembourg.
https://admee2018.sciencesconf.org/data/pages/ADMEE_2018_Actes_du_colloque.pdf

Discussion du symposium 223 intitulé « L'évaluation soutien d'apprentissage : quels dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ? »

Tessaro Walther, Walther.Tessaro@unige.ch, Université de Genève, Suisse

La formation à l'évaluation est une préoccupation qui concerne un grand nombre de collègues de l'ADMEE-Europe, impliqués qu'ils sont dans des programmes de formation initiale et/ou continue des (futurs) enseignants. Le colloque tenu à Fribourg a d'ailleurs spécifiquement questionné, il y a quelques années, les espaces de formation à propos de l'évaluation et l'auto-évaluation. Les trois présentations de ce symposium s'accordent non seulement sur le besoin de consacrer un espace suffisant dans les curriculums de formation au champ de l'évaluation des apprentissages, mais aussi -et surtout- sur celui d'aborder ce champ dans une visée plus explicite de soutien à l'apprentissage. Alors même qu'il s'agit d'une pratique fréquente en enseignement, le constat est partagé concernant le manque d'importance qui lui est attribué en formation. Je propose d'organiser cette discussion autour de 2 axes majeurs qui me semblent émerger des recherches présentées.

Le premier axe invite à questionner la conception-même de l'évaluation formative. Dans une perspective élargie (Allal & Mottier Lopez, 2005), elle est profondément intégrée aux pratiques d'enseignement et nécessite ainsi notamment, dans une recontextualisation par ailleurs fréquente pour l'enseignant généraliste, une bonne connaissance des objectifs d'apprentissage visés, des enjeux de la tâche proposée et des caractéristiques de l'élève. D'où la nécessité de maîtriser certaines compétences didactiques afin que les gestes n'en restent pas systématiquement à des régulations « de surface » (Wegmuller & Allal, 1999), peu inclinés à questionner l'apprenant et à permettre plus globalement la progression des apprentissages.

Lorsque les étudiants en formation initiale sont amenés à observer les pratiques enseignantes, le plus souvent dans des dispositifs d'alternance, il est très difficile pour eux d'identifier dans celles-ci ce qui participe à une évaluation formative, à en identifier les caractéristiques et à définir les modalités de régulations mises en œuvre. Ceci notamment car une part reste de l'ordre de l'informel, voire de l'implicite, pour le stagiaire mais aussi pour l'enseignant observé et qu'il faut des outils d'analyse de ces gestes professionnels pour en déterminer les composantes. Parmi les gestes évaluatifs qui visent à soutenir les apprentissages des élèves, deux aspects aux temporalités successives sont à distinguer: l'identification des difficultés des élèves et l'adaptation de l'enseignement. L'identification des difficultés ne se fait que rarement de façon ponctuelle, immédiate, mais résulte d'un processus d'observation et de questions associé au guidage que l'enseignant effectue dans l'interaction avec l'élève (Mottier Lopez, 2012). Ce processus ne clarifie pour autant pas toujours l'origine des résistances ou incompréhensions.

Une seconde phase, parfois directement successive ou différée, concerne la régulation mise en œuvre, de façon individuelle ou collective, différenciée le plus souvent. Mais comment sont prises les décisions de régulation à l'aune des constats effectués ? Pourquoi privilégier, par

exemple, une régulation interactive par le matériel plutôt que la mobilisation de l'environnement social et des interactions entre pairs ? Pourquoi proposer une régulation proactive, dans une nouvelle séquence, au lieu de prolonger l'activité ? Ces décisions, prises de façon très fréquente par l'enseignant, ne sont que rarement questionnées par les stagiaires. Ces micro décisions constituent pourtant une caractéristique du jugement professionnel (Lafortune & Allal, 2008).

Toutes les démarches de régulation mises en œuvre par l'enseignant visent à soutenir la progression de l'élève mais n'assurent pas celle-ci. Il s'agit en effet de sources *potentielles* de régulation, susceptibles de déclencher un processus d'autorégulation chez l'élève. C'est ce processus interne au sujet qui assure *in fine* la progression des apprentissages, dépendant de la dimension sociale pour permettre l'intériorisation. L'autorégulation est présente à tout moment chez les apprenants (Allal, 1993), mais elle reste le plus souvent implicite et peu consciente. Le passage à des démarches de régulation d'ordre métacognitif implique une prise de conscience, qui se fait par l'auto-évaluation et donc la comparaison entre un état donné et un état-but à atteindre. Favoriser chez l'apprenant le passage d'une régulation cognitive à une régulation métacognitive, c'est lui permettre d'exploiter davantage ses ressources. Si l'implication de l'élève dans le processus évaluatif semble essentielle, il faut se demander dans quelle mesure elle est abordée en formation initiale des enseignants, dans quelle mesure elle est mise en œuvre dans les stages et constitue une source d'analyse dans une perspective d'intégration.

Le second axe émergent des présentations concerne le temps et la forme attribués à l'évaluation des apprentissages en formation initiale des enseignants. Comme l'indiquent notamment les travaux présentés dans ce symposium, l'évaluation soutien d'apprentissage (ESA) est très fréquente dans les pratiques des enseignants, même si elle peut parfois apparaître comme peu consciente et explicitée. Etant donné l'importance de cette dimension, et bien qu'elle représente une des difficultés majeures des enseignants lors de l'entrée dans le métier (De Stercke, 2010), elle ne bénéficie que de peu de place dans les programmes. Parent pauvre, elle est par ailleurs rarement réfléchie dans une continuité et une cohérence curriculaires : intégrée partiellement aux différentes didactiques disciplinaires, elle est aussi enseignée comme objet prioritaire (Allal, 1988) dans une approche que l'on pourrait qualifier de « transversale ». Si peu de temps est consacré au champ de l'évaluation, celui-ci est en outre majoritairement dévolu à la fonction sommative. Comment expliquer cette ambiguïté, voire incohérence entre les compétences attendues en emploi et les ressources abordées en formation ? Le manque d'accent porté sur une évaluation formative au service de l'élève est d'autant plus critique que rares sont les documents institutionnels qui permettent d'orienter les enseignants sur ce point, alors que les prescriptions ou les orientations concernant les aspects sommatifs sont généralement beaucoup plus fréquentes.

Le manque de temps consacré à l'ESA peut par ailleurs être aggravé par des modalités d'alternance peu propices à la progression des étudiants. Il faut se demander dans quelle mesure celles-ci permettent une démarche intégrative (Merhan, 2014), faite d'aller-retour entre le lieu de formation et le monde du travail. C'est en demandant aux étudiants-stagiaires de tisser des liens entre les acquisitions théoriques et les savoirs issus de la pratique que la construction de nouvelles significations est possible. La perspective adoptée par les formateurs pour les aider à tisser ces liens est essentielle. Le risque qu'elle soit essentiellement descendante existe, manifestant ainsi une hiérarchisation des types de savoirs. Alors que la réalité du terrain peut questionner des concepts ou des modèles, qui

sont destinés à évoluer, comme les prescriptions institutionnelles qui orientent les pratiques (Tessaro, Favre Marmet, Jeannet, Pamm Wakley, 2010).

Un programme de formation initiale de qualité devrait aborder de façon articulée les invariants de la culture de l'évaluation qui traversent les disciplines et pointer les singularités dans chacune d'entre elles (Michaud, 2014). Cependant, le curriculum tel qu'il est généralement enseigné n'atteint pas ce but de façon satisfaisante pour tous les formateurs et témoigne même parfois d'incohérences conceptuelles. Le futur enseignant est confronté aux écarts d'une part entre le travail prescrit et réel, tel qu'observé en classe lors des stages et d'autres expériences, et d'autre part entre les savoirs académiques et professionnels (Mayen, 2008). Comme l'a montré Vause (2010), ce sont plus des connaissances méthodologiques que des contenus théoriques que recherchent les étudiants. Pour ces derniers, une formation efficace devrait favoriser une proximité des contenus des cours avec la réalité du terrain. Il s'avère pourtant qu'ils constatent peu de synergies entre les apports des cours et les pratiques évaluatives observées lors des stages en classe et qu'ils rencontrent dès lors des difficultés dans le transfert de nouvelles pratiques (Van Nieuwenhoven, 2013).

Mots-clés

Conception de l'évaluation formative, formation en évaluation, homologie

Références bibliographiques

- Allal, L. (1988). Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* (pp. 39-56). Genève : Service de la recherche sociologique (Cahier no 26).
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative, in L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Eds.), *Didactique du français et évaluation formative* (81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris: OCDE.
- De Stercke, J. (2010). *Le mentorat en enseignement*. Mémoire de Master en sciences de l'éducation. Université de Mons.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation, Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Education et Francophonie*, 42(1), 80-94.
- Michaud, C. (2014). *Cultures des pratiques évaluatives en contextes disciplinaires*. Communication au 26^{ème} colloque de l'Admee-Europe. Marrakech, Maroc.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Tessaro, W., Favre Marmet, A., Jeannet, C. & Pamm Wakley, V. (2010). *Pratiques d'évaluation en classe: de la formation à la prescription*. Communication au 22^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe, Braga.
- Van Nieuwenhoven, C. (2013). Intervention à la table ronde « Formations initiale et continue en évaluation des apprentissages : quelles articulations ? ». 25^{ème} colloque international de l'Admee-Europe, Fribourg.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 82.
- Wegmuller, E. & Allal, L. (1999). « LEX-EVAL » Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.

Symposium 254 : Evaluation des dispositifs de formation pédagogique dans le supérieur

Detroz Pascal, p.detroz@ulg.ac.be IFRES, Université de Liège, Belgique,
Younès Nathalie, nathalie.younes@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France

L'enseignement supérieur est sans doute le niveau d'enseignement qui a subi le plus de transformations ces deux dernières décennies. Non seulement il a fait face à une massification croissante du nombre d'étudiants (Romainville, 2006), mais cette massification a également amené, dans les universités, des profils d'étudiants très variés.

A ce changement de public s'ajoute une transformation radicale du champ, voire des missions universitaires. Depuis l'avènement d'internet, les universités ne sont plus les seuls lieux où circule un savoir pointu. Le rôle de l'enseignement universitaire n'est donc plus seulement un rôle de diffusion, mais un rôle de formation professionnalisante incluant des savoir-faire et des savoir-être.

Par ailleurs, la gouvernance par les résultats, la mondialisation et une concurrence accrue font de la pédagogie un instrument permettant d'éventuellement de se distinguer dans un marché devenu concurrentiel.

Pour toutes ces raisons, on attend des principaux acteurs de l'université, les enseignants qu'ils transforment leurs pratiques pour affronter tous ces défis. Soft skills, numérique, MOOC, flipped classroom, pédagogie active... ce vocable relativement nouveau dans le champ universitaire marque cette mutation de manière flagrante.

La professionnalisation des enseignants du supérieur est devenu un enjeu local, mais aussi national tant il est vrai que l'on attend aujourd'hui des universités qu'elles travaillent à la croissance de demain. Divers programmes de formation ont émergé dans les pays francophones, plus ou moins récemment, selon des modalités diverses en fonction des cultures nationales. En France, l'obligation, pour les établissements, de mettre en place une formation pédagogique des enseignants chercheurs nouvellement recrutés, a été promulguée en 2017.

Différents types de programmes ou dispositifs de formation existent. Ils peuvent prendre place à un niveau local (une institution décide d'investir dans un programme de formation) ou être plus transversaux et s'appuyer sur des enjeux plus collectifs. C'est le cas par exemple du MOOC "Se former pour enseigner dans le supérieur", disponible sur la plateforme France université numérique (FUN).

L'enjeu et les investissements sont importants. L'évaluation et la régulation de ces programmes sont donc nécessaires, et ce très tôt dans leur genèse. Lorsqu'il s'agit d'évaluation de formation, il est souvent fait référence aux travaux de Kirkpatrick (1994) qui propose d'évaluer la satisfaction des participants, leur apprentissage, le transfert réalisé sur le terrain et le retour sur investissement. Il s'agit là d'une évaluation de type « formaliste » (Nadeau, 1988), toujours majoritaire aujourd'hui. À côté de ce type d'évaluation, s'affirment depuis longtemps des évaluations de type « naturaliste » arguant pour la prise en compte des contextes et des situations (Guba et Lincoln, 1982). On parle alors d'évaluation située (Vial, 2012 ; Mottier-Lopez, 2013) ou écologique (Younès, 2013). Dans ces approches, les dimensions de climat, de coopération, d'engagement et d'autorégulation sont au centre de la logique d'évaluation.

Le présent symposium s'articule autour de l'évaluation de ces programmes / dispositifs de formation (le terme dispositif étant de plus en plus utilisé) visant le développement professionnel d'enseignants universitaires.

La première communication présente une évaluation, dans une université belge, d'un dispositif de formation obligatoire qui vient de fêter ses dix ans.

La seconde communication, située dans une université Suisse, porte sur l'évaluation du dispositif d'une université suisse repensé en 2017 pour tenter de favoriser l'engagement des enseignants dans le contexte de formation facultative.

La troisième communication concerne l'évaluation collaborative, d'un dispositif de formation obligatoire créé dans une université française.

La quatrième communication, questionne le paradigme sous tendu dans l'évaluation, des étudiants, cette fois, dans le domaine des arts.

La cinquième communication porte sur l'évaluation opérée selon les méthodes mixtes, du MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur »

Ces cinq communications conduites dans des contextes différents, donnent une voix prépondérante aux bénéficiaires des programmes de formation, les enseignants, mais leurs positionnements au regard des orientations formalistes ou naturalistes de l'évaluation qu'ils ne sont pas les mêmes. Au-delà du partage d'expériences et des regards croisés sur un objet commun (l'évaluation de formations à destination des enseignants universitaires), ce sont les aspects théoriques et méthodologiques de ce genre d'évaluation qui ont été discutés lors de ce symposium.

Mots-clés

Évaluation formaliste/naturaliste, formation pédagogique, enseignement supérieur, dispositifs

Références

- Guba EG, Lincoln YS. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 1982; 30, 4, 233-252.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 4, 939-952. Doi :10.3917/rfap.148.0939
- Romainville, M. (2009). Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. In V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* (pp. 263–273). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Kirkpatrick D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*, San Francisco (CA) : Berrett-Koehler Publishers.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Younes, N. (2013). Perspective d'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formation. In V. Bedin & L. Talbot (Eds.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation* (pp. 71-87). Bern : Peter Lang.

Communication 254.1 : Formation initiale des encadrants universitaires : évaluation d'un programme qui fête ses dix ans

Detroz Pascal, p.detroz@ulg.ac.be IFRES, Université de Liège, Belgique
 Leduc Laurent, Laurent.Leduc@uliege.be IFRES, Université de Liège, Belgique
 Lonhay Yanick, lova@hotmail.be, étudiant, Université de Liège, Belgique
 Verpoorten Dominique, dverpoorten@uliege.be, Université de Liège, Belgique

Contexte et problématique

L'enseignement universitaire est en mutation (Romainville, 2009) et on attend des enseignants universitaires qu'ils se professionnalisent pour faire face aux tensions induites par la massification et l'hétérogénéité du public qu'ils doivent former. Le développement professionnel des enseignants est donc une question d'actualité (Peraya, 2015) même si, comme ce dernier le souligne, cette préoccupation puise ses premières racines il y a plus de 25 ans dans le Scholarship of Teaching and Learning (Boyer, 1990). On peut bien évidemment s'étonner de l'émergence relativement tardive de cette question. Comme on peut s'étonner que les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement pour lequel les développements professionnels ne s'inscrivent pas obligatoirement dans une formation initiale (Rege Colet & Berthiaume, 2009).

La question de la formation initiale des enseignants se pose donc avec acuité, et ce dans tous les pays européens (McAleese & al., 2013). De plus en plus de programmes voient le jour, la plupart du temps de manière locale (en tous cas dans les pays francophones). Ils font, par ailleurs, parfois l'objet d'évaluations publiées (Stes et Van Petegem, 2011 ; Bailly, Demougeot-Lebel et Lison, 2015 ; Ménard et al.).

À l'heure où certains pays francophones ont récemment décidé de rendre obligatoires ces formations initiales visant le développement pédagogique des enseignants universitaires, il nous a semblé pertinent de proposer un retour d'expérience sur dix ans de formation obligatoire – appelée Formastart - à l'université de Liège.

Cadrage

En effet, les nouveaux enseignants et les assistants sont tenus, dans notre institution d'effectuer un parcours de formation de 10 crédits (1 crédit = 3,5 heures). À cette fin, ils choisissent librement dans un catalogue de 64 formations les thématiques pédagogiques qu'ils souhaitent aborder ou approfondir. Plusieurs types de formations sont mis à leur disposition.

- Des formations introduisant des concepts de base – 10 formations d'un crédit - telles que, « recourir aux méthodes actives dans mon cours en grand groupe » ;
- Des formations abordant des thèmes plus spécifiques - 20 formations d'un crédit - telles que « le tutorat pour l'apprentissage par problème en petit groupe » ;
- Des ateliers – 9 formations d'un crédit – Telles que « mon corps et ma voix, outils au service de mon enseignement »
- Des formations pour public plus expérimenté – 4 formations d'un crédit – telles que « L'approche par compétences »

- Des séances spécifiques à la première année universitaire – 6 formations d'un crédit – telles que « favoriser chez l'étudiant l'acquisition d'une méthode de travail adaptée à un cours de 1er Bac »
- Des séminaires de mise en œuvre – 19 séminaires de 3 crédits – telles que « amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances ». Ces séminaires débouchent sur une production finale (plan de cours, syllabus, innovation pédagogique, ...)

Chaque année, nous comptons en moyenne environ 1000 participations à nos différentes formations. Par ailleurs, 731 personnes ont au moins suivi une formation IFRES au cours des 5 dernières années, dont plus de 60% d'assistants et environ 20% de chargés de cours.

Méthodologie

À la fin de chacune de ses formations - hormis les séminaires de mise en œuvre – un questionnaire d'évaluation est rempli par les participants. À la fin du parcours de formation, et pour obtenir l'attestation de suivi nécessaire à la poursuite de leur carrière, les formés doivent produire un rapport réflexif d'une page A4 minimum concernant une « réflexion personnelle sur l'apport des formations IFRES dans le cadre de leur charge professionnelle. »

La présente communication se propose de présenter une grille d'évaluation de ce rapport réflexif qui permettra d'analyser en profondeur ce matériau quantitatif et qualitatif.

Cette grille s'inspirera :

- du référentiel de compétences associées à ces formations qui visent les compétences suivantes :
 - Concevoir des dispositifs de formation cohérents
 - Réaliser le dispositif conçu (ressources, outils, technologies)
 - Enseigner (conduire/soutenir l'apprentissage)
 - Évaluer l'apprentissage des étudiants et leur donner un feed-back
 - Réguler la qualité de son enseignement à travers une pratique réflexive documentée
- Du modèle "Interconnected Model of Professional Growth (IMPG)" (Clarke & Hollingsworth, [2002](#))
- Du modèle SAMR de Puentedura (2013)

En effet, via cette grille, nous rechercherons notamment des traces de [1] changement d'attitudes [2] de changement de conceptions [3] de changement de connaissances [4] d'intention de mise en œuvre sur le terrain [5] de planification de mise en œuvre sur le terrain, et [6] de modification mise en œuvre sur le terrain. Nous pourrions ainsi mesurer l'acquis issu de ces formations, mais aussi d'éventuelles ébauches de transfert sur le terrain, ce qui correspond aux niveaux 3 et 4 de Kirkpatrick (1994)

Résultats préliminaires

Toutes les données sont récoltées, mais elles n'ont pas encore été toutes traitées.

Mots-clés

Formation initiale, évaluation de programme, enseignement supérieur

Références bibliographiques

- Bailly B., Demougeot-Lebel J. et Lison C. (2015), La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? , *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2015, 31 (3)
- Boyer, E. L. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Kirkpatrick D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*, San Francisco (CA) : Berrett-Koehler Publishers.
- McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., ... Tsoukalis, L. (2013). Report to the European commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Luxembourg.
- Peraya, D. (2015), Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité, *Distances et médiations des savoirs*, 10
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). *Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires*. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137–162). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2009). *Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires*. Dans V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* (pp. 263–273). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). *La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact*. *Recherche et formation*, (67), 15-30.

Communication 254.2 : Évaluer la satisfaction quant à un programme de formation en pédagogie universitaire : créer une synergie avec son public

Maitre Jean-Philippe, jean-philippe.maitre@unil.ch, CSE, Université de Lausanne, Suisse
Antille Marine, marine.antille@unil.ch, CSE, Université de Lausanne, Suisse
Sylvestre Emmanuel, emmanuel.sylvestre@unil.ch, CSE, Université de Lausanne, Suisse

Contexte

Dans cette contribution, nous présentons une évaluation de la satisfaction des participants quant au programme de formation en pédagogie universitaire proposé par le Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'Université de Lausanne (UNIL) à l'ensemble de ses corps enseignant. Ce programme vise le développement professionnel des compétences en matière d'enseignement et l'amélioration de l'enseignement dans son ensemble. Il s'inscrit dans les valeurs de responsabilité de l'enseignant et de réflexivité sur ses pratiques prônées par l'institution en matière d'enseignement et d'évaluation (Berthiaume *et al.*, 2011). A ce titre, tout membre des corps enseignant, quel que soit son statut, y a librement accès, sur inscription. A l'instar de l'ouvrage publié sous la direction de Louise Langevin (2007), et en tant que membres de ce service, nous ferons plusieurs constats pour inspirer l'action, ou du moins provoquer la réflexion sur la manière de répondre au mieux aux besoins de ces publics tout en veillant au respect des valeurs institutionnelles en la matière.

En juin 2017, nous avons initié une refonte de notre programme de formation. Initialement, celui-ci s'organisait en un bloc de quatre jours (inspiré par le modèle de Saroyan et Amudsen, 2004). Le taux d'inscription diminuant, et recevant régulièrement des remarques quant à sa longueur, nous avons divisé ces quatre jours en cinq blocs : deux de deux jours, deux de un jour et un d'une demi-journée. Certes le tout menait à plus de six jours de formation, mais notre hypothèse était que les enseignants disposaient de besoins ciblés et que des formations isolément plus courtes et tout aussi ciblées – plutôt qu'une approche ample et générale – répondraient mieux à leurs besoins. Ainsi, chacun de ces cinq blocs permettait de rentrer plus en détail dans différents aspects de la pédagogie universitaire : le *course design* (*Ibid*), les techniques d'animation, les stratégies d'évaluation, les compétences transversales et la communication par l'intermédiaire d'un atelier de micro-teaching (McGarvey et Swallow, 1986).

A l'issue de la première année d'implémentation de ce programme de formation, nous faisons toutefois face à un résultat contradictoire. Prise individuellement, la fréquentation de chaque session de formation a diminué ; ce qui en freine alors la dynamique interactive et en diminue l'intérêt pour les participants. Toutefois, le nombre d'inscriptions à nos formations – prises dans leur ensemble – n'a jamais été aussi élevé, tout en restant modeste relativement au nombre d'enseignants visés. Ces constats nous empêchent de formuler une conclusion évidente quant à la pertinence du nouveau programme de formation proposé et aux facteurs de motivation de notre public.

Objectifs de la contribution

Ainsi, pour toujours viser une meilleure synergie entre les besoins des enseignants de notre université et le développement de notre offre de formation, nous menons actuellement une

procédure formelle d'évaluation de la satisfaction de ce programme. L'objectif est que celle-ci nous permette, comme le suggère Trigwell (2013), de dépasser les seules données quantifiables quant à la logique des acteurs et de pouvoir se pencher sur les mécanismes qui dirigent effectivement leurs actions, autant que sur les contextes qui les influencent.

Notre objectif pour le présent travail est donc de présenter des éclairages sur ce qui explique, d'une part, l'évolution du nombre d'inscriptions entre les deux programmes et, d'autre part, le maintien d'un intérêt modéré des enseignants à l'égard de ces formations. Conscients du nombre considérable de sollicitations auxquelles sont soumis les enseignants, du caractère facultatif de la formation ou encore de la valeur accordée à l'enseignement, il s'agit pour nous de parvenir à distinguer, à propos de cette fréquentation, ce qui s'explique par des variables sur lesquelles nous pouvons agir (durée de formation, thème, communication, dates, etc.) de ce qui s'explique par des variables contextuelles.

Méthode

Pour répondre à cette interrogation, notre démarche repose sur deux ensembles de données. En premier lieu, chacune de nos formations est évaluée par ses participants. Nous disposons ainsi de l'avis de tous les enseignants ayant participé entre 2008 et 2018 (n=182). Ces évaluations de la satisfaction des participants sont élaborées selon la méthode de construction proposée par Bernard (2011) pour l'évaluation de l'enseignement. En fonction des années, elles sont composées de trois à cinq questions fermées sur lesquelles les enseignants expriment leur accord à l'aide d'une échelle de Lickert en quatre points plus le « sans avis ». Par exemple :

- Les activités et exercices m'ont été utiles.
- Les interactions avec les participants m'ont été utiles.
- Le contenu répondait à mes besoins

Elles sont aussi composées de trois questions ouvertes :

- Le plus utile pour vous dans cette formation.
- Les points forts de la formation.
- Les points faibles de la formation.

En second lieu, nous avons mené une consultation auprès de 10 enseignants ayant suivi une ou plusieurs de nos formations (ancien et nouveau programme). Chacun appartenait, au sein de notre université, à une faculté ou à un institut différent. Sous forme d'entretien individuel, nous les avons, d'une part, interrogés sur ce qui entoure les formations : leur communication (qualité du mail semestriel décrivant les formations, sa fréquence) et leur logistique (lieu, durée, période de l'année, de la semaine, en présence ou en ligne). D'autre part, nous les avons aussi interrogés sur les éventuels manques qu'ils auraient ressentis face à notre offre de formation.

Résultats

A propos d'abord des résultats des évaluations de satisfaction ; ils sont très clairs. De 2008 à 2018, toutes les évaluations des formations ont reçu, de la part des participants, un taux d'accord moyen aux questions fermées supérieur à 80%. En ce qui concerne les réponses aux questions ouvertes, celles-ci ont été traitées à l'aide de la méthode de classification proposée par L'Ecuyer (1990). Il s'agit de croiser la valence du commentaire (positif ou négatif) avec des catégories préalablement établies quant aux différents aspects sur lesquels

les participants peuvent s'exprimer (contenu, structure, exemples, échanges, horaire, etc.). Sur un total de 756 commentaires reçus entre 2008 et 2018, 566 – soit près de trois sur quatre – sont des commentaires positifs, principalement concernant l'intérêt des contenus, le formateur / la formatrice ou la qualité des interactions pendant la formation. Quant aux commentaires négatifs (n=190), ils concernaient principalement des contenus parfois pas assez concrets, ainsi que les horaires de formation.

Pour les résultats de la consultation, nous avons comptabilisé les réponses équivalentes reçues de différents enseignants. Nous n'avons ensuite pris en compte que les réponses majoritaires (formulées cinq fois ou plus). En voici un descriptif :

- A propos de la communication : La forme et le fond sont appréciés (n=5).
- A propos du lieu : Il ne semble pas y avoir de nécessité d'en changer (n=5).
- A propos de la période annuelle : Entre les deux semestres (n=7) ou avant la rentrée en septembre (n=5) semblent les périodes à favoriser.
- A propos des moments de la semaine : Entre 12h et 14h (n=5) est à la fois la durée et la période qui obtiendrait le plus d'adhésion quant au format des formations.
- A propos de l'organisation : Si les formations devaient faire plus de deux heures, alors il faudrait les envisager en plusieurs demi-journées (n=6) plutôt qu'en un bloc de plusieurs jours.
- A propos d'une offre en ligne : Les enseignants rencontrés sont très majoritairement réfractaires (n=8) notamment dû à une crainte quant à l'impact sur la qualité des interactions avec le formateur et les autres participants.
- A propos du contenu : Les enseignants expriment le souhait de contenus les plus pratiques possibles (n=7).

Éléments conclusifs

Mis côte-à-côte, ces deux ensembles de données nous signalent qu'une fois dans la salle de formation, les quelques limites pointées par les enseignants – par exemple un souhait de contenus plus pratiques – ne semblent pas pouvoir expliquer la fréquentation modeste aux formations offertes. Les enjeux semblent plutôt logistiques, et tout particulièrement liés aux agendas des enseignants, qui souhaiteraient des formations plus courtes, sur des temps de pause et / ou plus réparties dans le temps.

Si l'on repense à notre interrogation de départ – faut-il favoriser un programme en bloc de quatre jours, ou un programme découpé en deux fois deux jours, deux fois un jour et une demi-journée ? – la réponse semble n'être ni l'un, ni l'autre. D'un point de vue strictement logistique, les deux semblent se fonder sur des formats trop longs pour le public visé. Pourtant, tous les contenus que nous souhaiterions partager avec les enseignants ne sont pas tous délivrables en deux heures. Alors, en 2019, nous avons opté pour le maintien du format découpé, en proposant les blocs de deux jours en une demi-journée par semaine, réparties donc sur quatre semaines. L'étude de la fréquentation et de la satisfaction sont en cours. Par ailleurs, une étude des perceptions des formateurs est aussi à mener puisque, en un bloc ou en plusieurs demi-journées, il est probable que le déroulement des formations en soit modifié.

Enfin, pour compléter notre réflexion, un dernier point de vue nous paraît nécessaire : celui des enseignants qui ne sont jamais venus suivre nos formations. Pour quelle(s) raison(s) n'ont-ils jamais fait cette démarche ? Est-ce là aussi plutôt pour des questions d'organisation, ou alors pour des raisons d'intérêt relatif aux contenus ? S'il s'agit de ce dernier point, est-ce effectivement pour une absence de besoin de leur part, ou pour des incompréhensions dues

à une mauvaise communication de notre part ? S'il s'agissait de raisons logistiques, les propositions faites par les enseignants déjà rencontrés les satisferaient-ils ? C'est dans le cadre d'une démarche d'auto-évaluation du service que nous avons à mener en 2019 que nous poursuivrons notre démarche d'évaluation des formations et donc, tout particulièrement désormais, auprès de ces enseignants qui ne connaissent pas notre service.

Mots-clés

Pédagogie universitaire, formation, évaluation

Références bibliographiques

- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement*. 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>
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : PUQ.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec: PUQ.
- McGarvey, B. et Swallow, D. (1986). *Microteaching in teacher education and training*. Londres : Croom Helm.
- Saroyan, A. et Amundsen, C. (2004). *Rethinking teaching in higher education*. Sterling : Stylus publishing.
- Trigwell, K. (2013). Evaluating the impact of university teaching development programmes: Methodologies that ask why there is an impact. Dans E. Simon et G. Pleschová (dir.), *Teacher development in Higher Education*. New York et Londres : Routledge (pp.257-273).

Communication 254.3 : Evaluation collaborative, à l'université Clermont-Auvergne, du dispositif de formation des nouveaux enseignants-chercheurs à la pédagogie universitaire

Younès Nathalie, nathalie.younes@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont Auvergne, France
 Serindat Sophie, sophie.serindat@uca.fr, Pôle IPPA, Université Clermont Auvergne
 Keraval Audrey, audrey.keraval@uca.fr, Pôle IPPA, Université Clermont Auvergne
 Sabart Marion, marion.sabart@uca.fr, Pôle IPPA, Université Clermont Auvergne
 Morice Clément, clement.morice@etu.uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont Auvergne, France

L'instauration en France d'une formation pédagogique obligatoire des enseignants-chercheurs à l'entrée dans le métier inaugure une nouvelle période dans laquelle l'importance d'apprendre à enseigner est reconnue par l'institution⁷⁵. Cette reconnaissance traduit un changement normatif important dans le monde universitaire qui traditionnellement ne propose pas de formation à ses enseignants-chercheurs⁷⁶.

Dans le cadre de cette réforme, l'UCA a mis en place un dispositif de formation obligatoire des nouveaux enseignants-chercheurs dès la rentrée 2017. Ce dispositif, qui accorde une large place, dans sa conception et dans sa mise en œuvre à l'évaluation collaborative dans une perspective située (Mottier Lopez, 2013 ; Younès, 2015 ; 2017), permet d'étudier l'impact de cette réforme de l'intérieur, en s'intéressant à sa réception et aux transformations qu'elle induit.

Cette communication propose un premier état des lieux de la mise en œuvre expérimentale du dispositif de formation des nouveaux enseignants-chercheurs de l'UCA en 2017/2018 en interrogeant la place de l'évaluation réflexive et collaborative dans le dispositif. Comment permet-elle de rendre compte de la mise en œuvre de la réforme sur le terrain et du vécu des acteurs, enseignants-chercheurs et accompagnateurs pédagogiques ? Quels effets peuvent-ils être observés au niveau des acteurs et de l'institution ? Quelles régulations sont induites ?

1/ Un dispositif de formation/accompagnement individualisé

Ce dispositif, à concevoir et mettre en place dans un temps très court pour l'année 2017-2018, avait deux objectifs :

- d'une part répondre à un nouveau cadre réglementaire commun⁷⁷ (32 heures de décharge et une formation obligatoire la première année⁷⁸) en s'adaptant à un contexte local où pré-existait une offre de formation pédagogique avec notamment, un DU de pédagogie universitaire porté par l'ESPE ainsi que des ateliers de formation en format « court » (entre 2 et 4h de formation) assurés par un service dédié à l'accompagnement technopédagogique des enseignants (<http://ippa.uca.fr>),

⁷⁵ Le décret du 9 mai 2017 instaure une formation obligatoire lors de l'année de stage associée à une décharge d'enseignement de 32 h. Dans le cadre de l'autonomie des universités, les établissements sont libres dans les modalités d'application

⁷⁶ Des modules de formation pédagogique sont proposés depuis une trentaine d'années, mais ils ne concernent que les enseignants volontaires et ils sont souvent très spécifiques.

⁷⁷ Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 (<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/9/MENH1704494D/jo>) et Arrêté du 8 février 2018 (<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/2/8/ESRH1732884A/jo/texte>)

⁷⁸ En France, les enseignants-chercheurs nouvellement recrutés à l'université, sont titularisés à l'issue de leur première année, année de stage.

- D'autre part, individualiser la formation proposée, afin de prendre en compte la diversité des expériences et traiter au plus près les problématiques rencontrées pendant cette première année, souvent difficile, de prise de poste. L'enjeu était également d'initier les bases d'une posture réflexive et transformative par rapport à l'enseignement en construisant une première relation avec les conseillers pédagogiques de l'établissement.

Le dispositif de formation était ainsi structuré par un accompagnement personnalisé sur l'année comprenant trois entretiens individuels en présentiel (diagnostic, suivi et bilan) et un espace numérique d'échanges avec une conseillère pédagogique⁷⁹, auquel s'ajoutaient les formations proposées en présentiel sur site ou en ligne, librement choisies par l'enseignant en fonction de ses besoins et contraintes (cf Figure 1).

Il se complétait par un temps collectif final permettant de s'exprimer sur les évolutions mises en place dans l'enseignement et l'évaluation du dispositif.

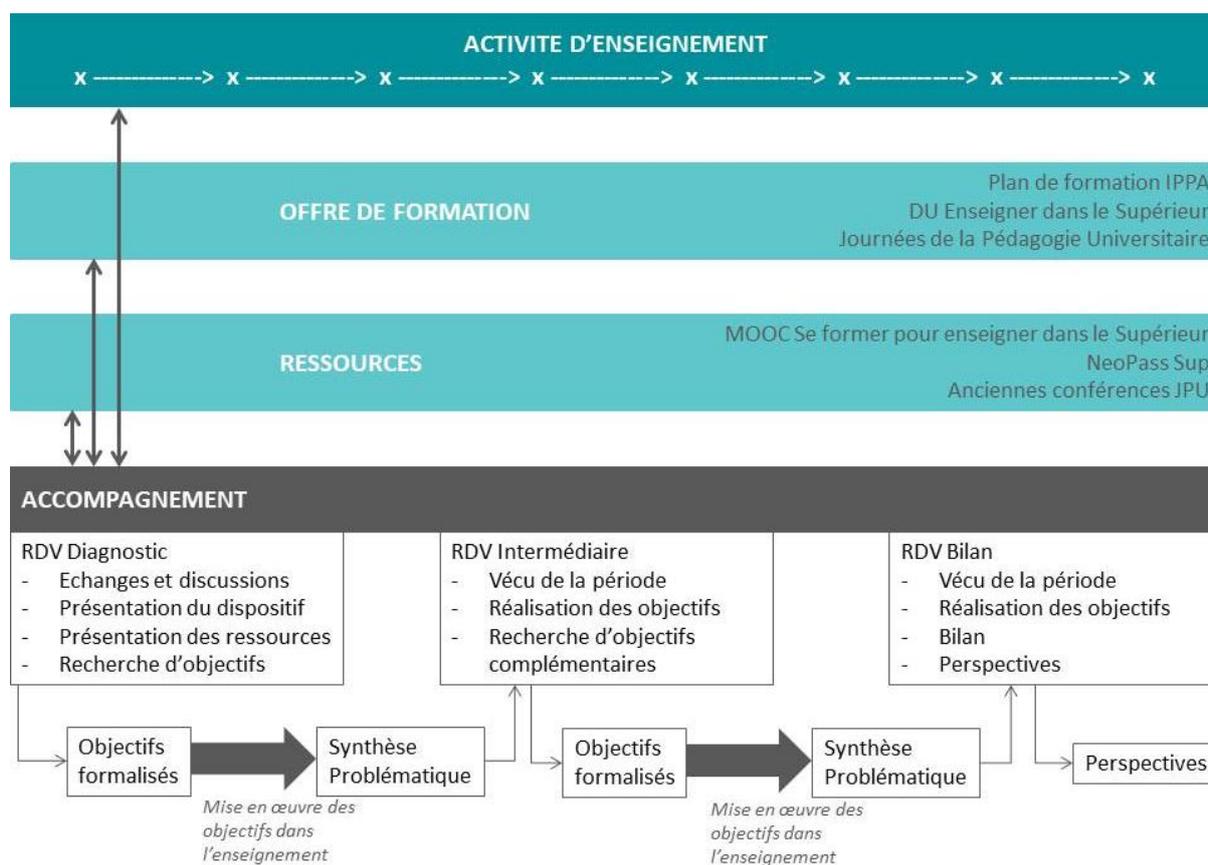


Figure 1 : Schématisation du dispositif de formation/accompagnement de l'UCA 2017/2018

2/ Place de l'évaluation collaborative dans le dispositif

L'opérationnalisation et l'étude de l'évaluation mise en œuvre s'ancre sur le cadre de l'évaluation formative au sens large (Allal & Mottier-Lopez, 2005) comme soutien du développement des acteurs et des dispositifs. Dans cette perspective, c'est la capacité d'apprentissage individuel et collectif qui est visée par l'évaluation. Il s'agit à la fois d'une

⁷⁹ Cette année, 12 EC étaient recrutés. Chaque CP en accompagnait en moyenne 2.

posture et d'une méthodologie orientée vers la compréhension et la progression, réflexive et collaborative dans sa conception et dans sa mise en œuvre. Dans cette approche située (Mottier-Lopez, 2013 ; Younès, 2013), les dimensions de climat, de coopération, d'engagement et d'autorégulation sont centrales (Laveault, 2009 ; McMillan, 2010 ; Viau, 2009).

Dans le dispositif clermontois, l'évaluation se réalise en intégrant les points de vue des différents acteurs, (enseignants-chercheurs et accompagnatrices pédagogiques) à différents moments, et selon différentes modalités, individuelles et collectives :

- Une démarche d'évaluation/conseil (Bedin, 2013) alternant les entretiens entre nouvel enseignant/chercheur et accompagnatrice et les temps de réflexion et expérimentation individuels sur et dans l'enseignement ;
- Une évaluation individuelle (questionnaire) et collective (entretien collectif) faite par les néo maitres de conférences ;
- Une évaluation individuelle (questionnaire) et collective (entretien collectif) faite par les conseillères pédagogiques.

L'analyse dont il est rendu compte dans cette communication s'inscrit dans une recherche collaborative (Desgagné, 1997 ; 2007) associant chercheuse et conseillères pédagogiques. Elle est centrée sur l'analyse des traces de l'activité, dans le dispositif, des enseignants-chercheurs en formation et des conseillères pédagogiques et la mise en perspective de leurs points de vue recueillis à différents moments.

3/ Mise en perspective des différents points de vue

La satisfaction quant à l'accompagnement individuel et collectif s'exprime aussi bien chez les nouveaux enseignants-chercheurs que chez les accompagnatrices pédagogiques.

Les enseignants-chercheurs ont apprécié la souplesse et l'adaptabilité du dispositif ainsi que la bienveillance et la capacité d'écoute de leurs accompagnatrices. Ils soulignent également l'intérêt de la démarche réflexive et des échanges avec leurs pairs dans le cadre des formations thématiques dont l'ambiance est appréciée. Cependant, le dispositif est aussi perçu par les enseignants comme étant lourd. Ils expriment une difficulté à dégager le temps de formation requis y compris chez celles et ceux qui sont les plus engagés pédagogiquement. L'obligation des 23 h de formation a entraîné des inquiétudes et des stratégies de contournement à l'opposé des objectifs visés (négocier des heures non faites, assister à une conférence en déclarant y venir par obligation...). Le manque d'assise scientifique des préconisations pédagogiques autour du numérique, de la classe inversée ou du travail de groupe a également été pointé par les plus réticents.

Du côté des accompagnatrices, l'enthousiasme est manifeste. Un engagement collectif et individuel important est investi dans le dispositif. La relation privilégiée avec les nouveaux enseignants-chercheurs et l'accès à leur univers professionnel, donne aussi le sentiment de pouvoir mieux exercer son métier et développer ses compétences. Les conseillères pédagogiques ont parfois été déçues par les attitudes désinvoltes, dubitatives et critiques de certains qui ne se sont pas engagés dans une dynamique réflexive, productive. Par ailleurs les critiques émises sur des formations parfois « trop » parfois « pas assez théoriques » ; parfois « trop » ou « pas assez pratiques » jugées insuffisamment adaptées à la situation concrète d'enseignement ont pu paraître sévères et déstabilisantes et être source de déception dans un premier temps.

Si les néo-MCF ne perçoivent pas tous le dispositif pédagogique de la même façon, leurs engagements sont également très variables. Alors que deux d'entre eux ont été jusqu'à

proposer une communication aux journées de l'innovation pédagogique et que l'une d'entre elles est devenue cette année enseignante référente pour un nouveau recruté, d'autres ont fait état d'une sorte d'obligation non consentie et n'ont jamais, au cours de l'année, partagé le moindre document avec leur CP. Pour autant certains commentaires exprimés lors de la journée bilan peuvent laisser penser qu'il y a eu un engagement pédagogique autour de l'apprentissage dans la classe et le test de plusieurs propositions pédagogiques issues des formations suivies.

4 / Evolutions dans le dispositif de formation

Des régulations importantes ont été conduites sur la base de l'évaluation collaborative de l'expérience 2017/2018. Principalement :

- Meilleure articulation des modalités collectives et individuelles de l'accompagnement (organisation d'une journée d'accueil réunissant NEC, CP, référents des composantes dont le rôle a été défini⁸⁰ collectivement),
- Articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques dans les temps collectifs de l'accompagnement et dans l'offre de formation,
- Intégration de l'observation de cours à la dynamique d'accompagnement,
- Positionnement dès le début sur le référentiel de compétences pour mieux pouvoir cerner les évolutions dans les représentations du métier et dans les compétences,
- Elargissement des modalités de formation (valorisation colloques...),
- Cadrage plus précis au démarrage de la valorisation des heures de formation pour clarifier et donc réduire la prégnance,
- Meilleur suivi qualitatif de l'évaluation.

Ces premiers résultats mettent en évidence les enjeux de l'évaluation formative collaborative située dans la conception des dispositifs de formation des enseignants à l'université. L'avenir dira si l'université se donne les moyens d'une telle démarche.

Mots-clés

Pédagogie universitaire ; formation des enseignants ; évaluation collaborative

Références bibliographiques

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : Revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris: OCDE
- Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 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.

⁸⁰ Le référent est un enseignant-chercheur statutaire dont le rôle au cours de cette première année n'était pas défini

- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. Dans Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques (pp. 115-130). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.lopez.2012.01.0115.
- McMillan, J.H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-58). New York: Routledge
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148,(4), 939-952. doi:10.3917/rfap.148.0939
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Younes, N. (2013). Perspective d'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formation. In V. Bedin & L. Talbot (Eds.) : *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation* (pp. 71-87). Bern : Peter Lang.
- Younes, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer-Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 79-90. Retrouvé à http://www.e-jref.org/docannexe/file/92/e_jiref_1_1_younes_79_90.pdf. <hal-01121436>
- Younès, N. & Paivandi, S. (2017). Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE entre enseignants et chercheur-médiateur dans le cadre d'un master de formation d'enseignants. *Education & Formation*, n°e-307-01, 167-182. Retrouvé à <http://revueeducationformation.be/>

Communication 254.4 : L'évaluation des apprentissages en arts en enseignement supérieur sous la loupe de l'évaluation située

Leduc Diane, leduc.diane@uqam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada
Béland Sébastien, sebastien.beland@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Contexte et problématique

L'évaluation des apprentissages en enseignement supérieur, en arts comme dans plusieurs autres disciplines, est actuellement marquée par une exigence de renouvellement. Dans la foulée des bouleversements véhiculés notamment par les approches par compétences et la multiplication des opportunités qu'offre le numérique, un changement de culture important s'impose à son égard (Roegiers, 2012). De nos jours, l'évaluation devrait servir à réguler le scénario pédagogique et n'être plus un moment distinct de l'enseignement, mais plutôt une interaction dynamique, cohérente, entre les actions de l'enseignant et les apprentissages de l'étudiant (Laurier, Tousignant, & Morissette, 2005). C'est le cas dans plusieurs disciplines artistiques où la pédagogie par projet favorise le dialogue en classe et où l'évaluation s'immisce tout au long du parcours des étudiants.

Cela étant, nos travaux révèlent que, pour les enseignants en arts, l'obligation d'évaluer les apprentissages entre en conflit avec la logique du projet et avec l'idiosyncrasie qu'imposent les processus de création (Leduc & Béland, 2017). Pour plusieurs enseignants en arts, évaluer c'est porter un regard sur une transformation personnelle et continue, sur de l'intangible, de l'indescriptible et de l'éphémère, mais ce regard doit être traduit en une description de nature note ponctuée d'une note (Sims & Erwin, 2012). Pour eux, les exigences administratives ne reconnaissent pas la singularité des arts, limitent la prise de risques artistiques, appauvrissent leur jugement. On retrouve dans les écrits des témoignages d'enseignants en arts, praticiens peu formés en enseignement et en évaluation, admettant que l'évaluation est difficile à maîtriser et génère des tensions (Harman & Mc Dowell, 2011 ; Leroux, 2015).

Ces quelques constats émanent d'une recension d'écrits sur l'évaluation des apprentissages en arts au postsecondaire que nous avons effectuée en 2017. Nos travaux à ce sujet (Leduc & Béland, 2017) couplés à une recension sur l'évaluation située, nous amènent à penser que les enseignants en arts s'inscrivent davantage dans ce modèle que dans ceux de l'évaluation des produits ou de l'évaluation des procédures. Nous avons donc voulu vérifier cette intuition en soumettant les écrits portant sur l'évaluation des apprentissages en arts à la logique de l'évaluation située (Vial, 2012) en tentant de répondre à la question suivante : de quelle manière les pratiques évaluatives d'enseignants en arts s'inscrivent-elles dans le modèle de l'évaluation située ?

Cadrage

Les pratiques d'évaluation des apprentissages dans les disciplines artistiques en enseignement supérieur sont somme toute peu documentées. Il ressort d'une recherche effectuée dans diverses bases de données (en français et en anglais) qu'à peine 38 textes correspondent à des mots clés liés à l'évaluation et aux arts. De ces textes, seize traitent de l'évaluation en arts au primaire et au secondaire (et ne sont conséquemment pas liés à l'enseignement supérieur), douze sont des études empiriques, sept sont de type essai ou

analyse théorique et trois sont des récits de pratique. Les sujets principalement traités sont les suivants : les pratiques d'évaluation (le quoi et le comment), la subjectivité, la prise en compte des étudiants, les approches réflexives, les objets d'évaluation et les rapports de pouvoir. Nous avons facilement constaté que les textes sont très diversifiés tant par les sujets traités que par leur format. Conséquemment, pour décrire les pratiques d'évaluation des apprentissages en arts à partir de notre recension d'écrits, il nous fallait une lunette d'approche. Le modèle de l'évaluation située nous est apparu comme pertinent pour le domaine des arts.

Développé par Vial (2012) et s'appuyant sur les concepts d'apprentissage situé et de cognition située, le modèle de l'évaluation située met l'accent sur les aspects situationnels, contextuels et critiques de l'évaluation. Les relations et les processus en jeu lors de la médiation enseignement-apprentissage sont appréhendés pour que l'évaluation devienne source d'apprentissage (Mottier-Lopez & Hoefflin, 2008). Pour s'inscrire dans ce modèle, l'évaluateur accompagne l'étudiant vers des prises de décisions et l'amène à se situer, après un examen critique de son activité, en fonction de ses valeurs et de ses représentations individuelles. Il dialectise avec lui pour qu'il articule les contraires, s'ajuste aux inconnus et pour qu'il interroge ses gestes. Vial (2012) va plus loin en affirmant que, dans toute la démarche, l'évaluateur devrait être tout autant engagé que l'évalué et qu'ils devraient ensemble problématiser les situations vécues, c'est-à-dire rechercher le sens à l'aide d'outils méthodologiques et examiner l'action en explorant les diverses avenues possibles.

Certains éléments du modèle de Vial (2012) s'inscrivent aisément au sein des formations en arts. C'est la raison pour laquelle nous avons défini notre objectif de recherche comme ceci : décrire comment les pratiques évaluatives d'enseignants en arts au postsecondaire recensées dans les écrits s'inscrivent dans le modèle de l'évaluation située.

Méthodologie

Suite à notre recension d'écrits sur l'évaluation des apprentissages en arts au postsecondaire, nous avons examiné les écrits sur l'évaluation située. Retenus parce qu'ils sont des textes scientifiques portant sur l'enseignement supérieur, vingt-deux articles ont été répertoriés et passés sous la loupe du modèle de l'évaluation située par une analyse de contenus centrée sur les pratiques évaluatives. Plus précisément, les lectures du corpus se sont effectuées avec l'intention de répondre aux questions suivantes posées par Vial (2012, p. 400) : 1) L'évaluateur dont il est question dans l'article s'intéresse à quels objets ? Qu'est-ce qu'il évalue ? 2) Comment aborde-t-il ces objets ? À quoi s'intéresse-t-il dans ces objets ? Chaque article a ainsi été résumé en identifiant les activités de l'enseignant-évaluateur et la manière dont il problématisait l'évaluation.

Résultats partiels et préliminaires

Nos premières analyses révèlent que les enseignants en arts au postsecondaire s'inscrivent partiellement dans le modèle de l'évaluation située. Ils le sont lorsque leurs pratiques démontrent une ouverture à des objets autres que les seules connaissances ou compétences, ce qui est souvent le cas dans notre recension, et par les rencontres individuelles qu'ils ont avec les étudiants (Blair, 2006 ; Giloi & Du Toit, 2013). Ils le sont aussi parce que l'étudiant est plus souvent qu'autrement libre d'osciller lors de la production de son oeuvre. Il peut expérimenter, se perdre, revenir en arrière, recommencer (De la Harpe *et al.*, 2009). De plus, certains outils utilisés pour évaluer se rapportent à l'évaluation située : le portfolio, le journal réflexif, la carte conceptuelle. Cependant, il ressort de notre recension qu'il

règne dans les disciplines artistiques une sorte de confusion qui dichotomise l'évaluation plutôt que d'être dans une dialectique (Vial, 2012). L'ensemble des résultats fera l'objet d'un article qui sera publié en 2019.

Mots-clés

Évaluation des apprentissages, évaluation située, université

Références bibliographiques

- Blair, B. (2006). At the end of a huge crit in the summer, it was « crap » - I'd work really hard but all she said was « fine » and I was gutted'. *Art Design & Communication in Higher Education*, 5(2), 83-95.
- De la Harpe, B., Peterson, J.F., Frankham, N., Zehner, R., Neale, R., Musgrave, E. & McDermott, R. (2009). Assessment focus in studio : What is the most prominent in architecture, art and design? *The International Journal of art & design education*, 28(1), 37-51.
- Giloi & Du Toit. (2013). Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context. *The International Journal of art & design education*, 32(2), 256-268.
- Harman & McDowell (2011). Assessment talk in Design: The multiple purposes of assessment in HE. *Teaching in Higher education*, 16(1), 41-52.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Leroux, J.-L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal (Québec) : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Leduc, D. & Béland, S. (2017). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, tome 1*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. & Hoefflin, G. (2008). Une évaluation située authentique : l'exemple d'un portfolio sous forme d'études de cas en formation à l'enseignement spécialisé. In L. Lafortune et al. (Ed.), *L'évaluation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement* (pp. 35-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Communication 254.5 : Utilisateurs et usages du MOOC *Se former pour enseigner dans le supérieur* – Enquête évaluative en France

Younès Nathalie, nathalie.younes@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France

Paivandi Saeed, saeed.paivandi@univ-lorraine.fr, LISEC, Université de Lorraine, France

Pironom Julie, julie.pironom@uca.fr

Drot-Delange Béatrice, beatrice.drot-delange@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France

Gal-Petitfaux Nathalie, nathalie.gal-petitfaux@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France

Masseux Nathalie, nathalie.masseux@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France

Moussay Sylvie, sylvie.moussay@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France

Simar Carine, carine.simar@uca.fr, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France

Le MOOC « *Se former pour enseigner dans le supérieur* » a été lancé en 2017 par le Ministère de l'enseignement supérieur français via la MIPNES⁸¹ pour soutenir sa politique de transformation pédagogique. Son objectif est ambitieux puisqu'il s'affirme comme un outil de formation du large public des enseignants du supérieur (enseignants-chercheurs en formation, débutants et confirmés et autres catégories d'enseignants) selon plusieurs intentions : donner accès à des repères théoriques et pratiques, favoriser une attitude réflexive, initier des échanges et des collaborations, co concevoir et partager des ressources. Il est de plus pensé dans une perspective de formation hybride pour accompagner les actions locales dans les établissements et comme ressource évolutive et collaborative fédérant et vivifiant le milieu.

Dans une perspective d'évaluation-régulation, l'enquête dont il est rendu compte dans cette communication cherchait à évaluer l'atteinte de ces objectifs et à proposer des pistes d'évolution pour la session 2018/2019. Les intentions des concepteurs étant plurielles, différents indicateurs relatifs tant aux ressources qu'aux effets perçus ont été construits et pris en compte (Cisel, 2014). L'étude s'est centrée sur les utilisateurs en cherchant à comprendre leurs motivations et leurs usages du MOOC et à identifier les obstacles et les leviers de leur développement formatif avec le MOOC (Bruillard, 2014).

L'enquête a été réalisée selon un design méthodologique mixte (Burton, Mancuso, et Peraya, 2014), associant des questionnaires à différents moments du parcours de formation, l'analyse des traces de l'activité dans le mooc⁸², des entretiens 2 à 3 mois après la fin du MOOC. L'analyse des profils et des évaluations s'effectue à partir des traitements statistiques et analyses de contenu des réponses aux questions ouvertes des 7 questionnaires renseignés par les utilisateurs : profils utilisateurs ; évaluations des 5 thèmes ; évaluation finale. L'enquête qualitative par entretiens, conduite auprès d'un échantillon de la population des inscrits au MOOC a privilégié les doctorants et les enseignants chercheurs sans exclure les autres enseignants du supérieur.

⁸¹ MIPNES : Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur

⁸² L'analyse des traces de l'activité concerne plus particulièrement la navigation de l'utilisateur, son utilisation des ressources du MOOC, sa propre activité de production de ressources et les principales modalités d'évaluation (certification et par les pairs) ainsi que le choix et la gestion d'un parcours de formation. FUN ne permet pas une analyse fine de ces traces. Néanmoins l'étude des forums technique et pédagogique apporte des éléments utiles à la compréhension de l'activité dans le MOOC, en complément de ceux issus des réponses aux questionnaires d'évaluation.

Les résultats de l'enquête par questionnaires (1931 répondants au premier questionnaire, soit 15 % des 13 210 inscrits puis progressivement forte diminution des répondants, 400 pour le thème 1 puis 200...) permettent d'identifier des profils d'utilisateurs variés, dont les motivations et les engagements diffèrent en fonction de variables professionnelles, disciplinaires, et pédagogiques. La chute du nombre de répondants dans les questionnaires d'évaluation proposés à l'issue de chaque thème a limité les traitements statistiques possibles, montrant l'existence d'une population assidue et intéressée par les contenus du MOOC. Cette population, qui s'avère dans sa composition sociologique assez stable dans le temps, représente un sous ensemble de la population totale des inscrits ce qui ne permet pas d'inférer les résultats de l'enquête à l'ensemble du public cible. En effet, les caractéristiques de cette population particulièrement motivée peuvent influencer les résultats dans le sens d'une orientation plus positive. Les entretiens (35), permettent d'accéder également à des personnes n'ayant pas persévéré dans le mooc, ce qui enrichit l'analyse et permet une étude plus fine des relations entre les motifs, les usages et les situations professionnelles et personnelles des utilisateurs.

Les résultats de l'enquête auprès des utilisateurs ainsi que les correspondances et décalages observés entre les intentions des concepteurs et celles des utilisateurs, ont été mis en perspective avec la littérature sur les utilisateurs des MOOC (Bruillard, 2014 ; Cisel, 2014 ; 2017 ; Hansen et Reich, 2015 ; Khaneboubi et Baron, 2015 ; Vrillon, 2017) et les dispositifs de formation hybrides dans l'enseignement supérieur (Burton et al. 2011 ; 2014 ; Charlier, Deschryver, et Peraya, 2006).

La discussion a permis de revenir sur les enjeux de la conception de dispositifs de professionnalisation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés

MOOC ; pédagogie universitaire ; culture pédagogique ; évaluation

Références bibliographiques

- Bruillard, E. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? Distances et médiations des savoirs [En ligne], 7 | 2014. Repéré à <http://dms.revues.org/791>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, vol. 9,(1), 69-96. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>.
- Burton, R. Mancuso, G. et Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides : quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Éducation & Formation*, e-301. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- 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.
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Ezekiel, J. (2013). The MOOC phenomenon : Who takes Massive Open Online Courses and why ? <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>
- Cisel, M. (2014). MOOC : les conditions de la réussite, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 17 décembre 2014, Repéré à <http://journals.openedition.org/dms/877>
- Cisel, M. (2017). Une analyse de l'utilisation des vidéos pédagogiques des MOOC par les non-certifiés. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24. Repéré à <http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.7.cisel/24.2.7.cisel.htm>

- Hansen, J. D., & Reich, J. (2015). Democratizing education ? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science*, 350(6265), 1245-1248.
- Khaneboubi, M. et Baron, G.-L. (2015). Analyse de la participation à un cours en ligne ouvert à tous : le cas d'enseigner et former avec le numérique (eFAN). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12, 1-2, 38–51. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1038838ar>
- Vrillon, E. (2017). Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles : mise au jour de registres d'usages. *Raisons éducatives*, 21,(1), 191-208. doi:10.3917/raised.021.0191.

Évaluations et didactiques (EVADIDA)

Communication 7 : L'utilisation du e-portfolio dans la formation et l'évaluation des compétences des futures éducatrices

El Soufi Aïda, aida.soufi@gmail.com, Université de Balamand, Liban

Introduction

L'(auto)-évaluation des compétences acquises par les étudiants est une des difficultés rencontrées dans le cadre d'une innovation pédagogique. L'utilisation d'un référentiel de compétences pourrait servir de point de départ et permettre aux étudiants de se situer tout au long de leur apprentissage. Mais seul il est insuffisant, il faut garder traces de ses tâtonnements, de ses hésitations et surtout de ses réalisations et les relier à la construction des compétences à travers une écriture réflexive qui permet à l'apprenant à tout moment de savoir où il se situe par rapport au développement de ses compétences.

Cet article présente l'usage du portfolio numérique par les futurs éducatrices (18 – 30 ans) durant leurs études au département d'Éducation de l'Université de Balamand (Liban) au niveau de la Licence et du Master. Cet outil est utilisé afin de leur permettre de pratiquer l'écriture réflexive afin de décrire et d'évaluer les compétences techno-pédagogiques acquises durant les cours portant sur les technologies éducatives et l'apprentissage par projet.

Importance du Portfolio numérique en éducation

L'internet a permis la création et le développement du portfolio numérique, constitué d'un ensemble structuré des productions d'un apprenant. C'est l'« un des rares outils éducatifs qui peut témoigner d'un parcours de formation singulier et spécifique à chaque étudiant au moyen de preuves concrètes » (Karsenti & Collin, 2012, p. 91).

Pour Cloutier, Fortier et Slade, le portfolio motive les apprenants, leur permet de mieux s'investir dans leur apprentissage et formation. Pour ces chercheurs, il s'agit d'un « atout important dans une perspective d'évaluation continue des apprentissages et du développement des compétences » (2006, p. 14). Le développement du portfolio permet également l'acquisition de compétences génériques telles que l'auto-évaluation, la pensée critique, l'analyse et la synthèse (Poumay & Georges, 2011).

L'utilisation du portfolio dans la formation des enseignants constitue une « des formes d'évaluation authentique » qui permet de contextualiser l'évaluation et d'« améliorer la validité des appréciations portées sur les compétences de l'apprenant » (Allal, 1999). L'évaluation intégrée grâce au portfolio dans le processus d'apprentissage, permet la consolidation des compétences et les rend plus palpables (Mottier Lopez & Allal, 2004).

Contexte et cadre de travail

Nous avons voulu doter chacune de nos étudiantes d'un portfolio numérique lui permettant, à partir de situations réelles, de mener un travail réflexif sur son apprentissage tout en collectant régulièrement des traces significatives sur ce dernier (Mottier Lopez, 2006). Le portfolio est obligatoire au niveau de la licence d'enseignement parce qu'il est considéré comme une

preuve du parcours de l'étudiant surtout au niveau des stages mais facultatif pour les étudiantes inscrites en licence universitaire ou en master. Au début de chaque année, deux séances de 90 minutes sont consacrées pour la prise en main du portfolio (manipulation technique); par la suite, chaque enseignante dans sa discipline, aide les étudiantes à le développer.

Pour le faire, nous avons opté pour Eduportfolio (Université de Montréal) : il est multilingue, gratuit, et supporte différents types de fichiers. La facilité de son usage permet plus tard le transfert en situation de classe avec des apprenants beaucoup plus jeunes. Sa structure flexible autorise de créer facilement des sections et des sous-sections, de les modifier, les déplacer ou les supprimer.

Le choix d'une plateforme indépendante laisse aux étudiantes la possibilité de rester propriétaires de leur espace et de le transformer, une fois diplômées, en un portfolio professionnel. Chaque apprenant est l'administrateur de son portfolio et le seul responsable de son architecture et des contenus publiés. L'enseignante jouit uniquement d'un accès visiteur.

Scénario pédagogique

Au début du semestre, l'enseignante a imposé la lecture d'articles portant sur le portfolio et son utilisation pédagogique. Par la suite, les étudiantes ont présenté le e-portfolio et son contenu ainsi que les différents types de son utilisation. Elles ont consulté deux portfolios existant sur eduportfolio (<http://eduportfolio.org/pages/exemples>) afin d'étudier leur structure et d'analyser le contenu en insistant sur les points forts, la présentation des compétences développées et les preuves fournies à l'appui.

Par la suite, chacune d'elle a créé un espace sur Eduportfolio puis une vitrine et l'a structurée selon ses besoins. Durant deux séances, de 90 minutes chacune, les étudiantes ont découvert l'interface d'Eduportfolio et les différentes options : créer ou dupliquer une vitrine, créer des sections et des sous-sections, ajouter des documents, télécharger des fichiers.

Durant le semestre, les étudiantes ont utilisé le portfolio dans le processus d'apprentissage et d'auto-évaluation. Elles ont structuré l'espace et l'ont divisé à leur convenance pour présenter les projets et les séquences pédagogiques réalisés. Elles ont analysé chaque projet et présenté le(s) logiciel(s) utilisé(s). Elles ont également exposé les problèmes rencontrés et les solutions adoptées pour les surmonter. Par ce travail réflexif, elles ont pu s'auto-évaluer mais aussi synthétiser les grandes lignes de leur apprentissage et les relier aux projets et activités réalisés. Cela les a aidées à développer leur pensée critique et métacognitive.

Il est également demandé aux étudiantes de partager le portfolio entre elles pour le commenter (option « Commentaires » dans Éduportfolio) et donner leur rétroaction concernant le contenu développé. Malgré les efforts fournis, les étudiantes n'ont pas pu réaliser cette tâche parce qu'elles n'étaient pas habituées à porter un regard critique sur leur propre apprentissage et donc elles se trouvaient dans l'incapacité d'évaluer le travail des autres (Blanchet, 2001). Par contre, elles ont réussi à comparer leurs portfolios au niveau de la sélection du contenu publié et de l'analyse critique des projets pédagogiques présentés.

A la fin du semestre, l'enseignante a constitué deux focus groupe avec les étudiantes inscrites en Licence et en Master pour collecter leur point de vue envers le portfolio et étudier leur interaction concernant l'écriture réflexive.

Analyse des portfolios des étudiantes

Pour évaluer le portfolio, nous avons adapté la grille d'évaluation de Deum *et al.* (2010, p. 8) en lui ajoutant le critère de la qualité linguistique. Au total, nous avons retenu six critères : l'authenticité, la lisibilité, la créativité, la pertinence, l'esprit critique et la réflexivité et la qualité linguistique.

Authenticité

Les étudiantes ont présenté les projets présentés et précisé les logiciels employés dans leur réalisation. Cinq étudiantes uniquement (31%) ont précisé les objectifs pédagogiques de chaque projet, trois seulement (19%) ont mentionné les compétences développées à travers chaque projet. Elles ont souligné la valeur ajoutée du projet puis émis un avis personnel. Mais, en général, elles sont restées dans une approche plus descriptive que réflexive ou critique, du genre « nous avons amélioré nos compétences pédagogiques et technologiques en présentant des sites web, des applications et des logiciels gratuits ».

Lisibilité

Toutes les étudiantes ont découpé le portfolio en sections dans lesquelles elles ont téléchargé des documents mais trois étudiantes (19%) uniquement ont découpé les sections en sous-sections pour une meilleure visibilité des contenus. Seulement huit étudiantes (50%) ont affiché « Boîte de recherche » intégrée au portfolio permettant la recherche par mots-clés dans la vitrine.

Créativité

Les étudiantes n'ont pas accordé assez d'importance à la mise en forme du portfolio. En effet, à cause des problèmes techniques dus à la mauvaise qualité de la connexion à Internet, la création des contenus ont pris un temps considérable. Cela les a forcées à négliger la mise en forme ou l'utilisation des illustrations dans les différentes sections.

Pertinence

Toutes les étudiantes ont déposé les projets réalisés durant le semestre sans choisir ceux qui constituent vraiment une preuve d'acquisition ou de développement des compétences. Elles évoquent en général le terme « compétences » sans préciser s'il s'agit de compétences pédagogiques, technologiques, linguistiques ou autres: « [il] va me permettre d'évaluer l'évolution de mes compétences développées durant mes études » ou « à garder trace des compétences que je développe ».

Esprit critique et réflexivité

Les étudiantes ont du mal à exercer leur esprit critique pour identifier les forces et les faiblesses de chaque projet. Souvent, elles ont décrit le projet réalisé et présenté leur sentiment : « J'étais ravie de voir la façon d'utiliser le TBI » ou « C'était une expérience totalement nouvelle pour moi ».

Qualité linguistique

L'arabe est la langue maternelle de toutes les étudiantes mais le français est la langue d'enseignement. Deux étudiantes uniquement (13%) maîtrisent plutôt bien la langue française, cinq (31%) possèdent un niveau intermédiaire et neuf (56%) ont un niveau plutôt

faible. Probablement, pour cette raison, la majorité a privilégié l'utilisation des phrases simples et la rédaction de petits paragraphes.

Evaluation des compétences

Les seize étudiantes, inscrites en Licence ou en Master, ont éprouvé des difficultés pour présenter les compétences acquises et fournir des preuves à l'appui. Il est clair qu'il s'agit d'une compétence non maîtrisée parce qu'elles n'ont jamais eu l'occasion auparavant de mener un travail réflexif sur leur apprentissage. Il semble aussi qu'elles ne parviennent pas à avoir assez de recul pour porter un jugement critique sur leurs acquis ou pour évaluer un projet réalisé et pointer les difficultés rencontrées. En même temps, la notion même du portfolio est restée assez floue pour elles. Le nombre réduit de portfolios consultés en début du semestre ne leur ont pas permis de comprendre l'intérêt d'en tenir un et de construire leur propre technique.

Pour les aider dans leurs tâches et leur permettre d'identifier et de présenter les compétences développées, l'enseignante leur a fourni le C2i et le C2i2e, les deux référentiels de compétences technologiques au niveau universitaire en France. Le recours à ces référentiels leur a permis par la suite, d'identifier les compétences acquises, de les formuler clairement et d'évaluer leur progression tout le long du semestre.

Les étudiantes ont également manipulé des logiciels variés et des outils numériques pour rédiger des rapports ou les retoucher afin de les publier sur internet. Cela les a aidées à développer des compétences techno-pédagogiques et à documenter leur progression en fournissant des preuves à l'appui de leur apprentissage.

Un focus groupe a permis aux étudiantes en fin de semestre, d'évaluer oralement l'utilisation du portfolio et de donner leur point de vue concernant son développement et les moyens à assurer pour permettre d'améliorer davantage son élaboration.

Si certaines étudiantes considèrent que l'e-portfolio a favorisé le perfectionnement de leur apprentissage, d'autres pensent qu'il les a freinées puisque le travail réflexif, à travers l'introspection, a ralenti la réalisation des projets. Elles ont considéré comme inutile ce temps de travail réflexif parce qu'il n'y a pas eu une réelle production. Ce n'est qu'au bout du premier semestre d'utilisation qu'elles ont pu s'habituer au développement du portfolio mais lui ont toujours préféré les discussions et les évaluations orales en classe. Vanhulle et Deum proposent de créer des dispositifs pour venir à bout de cette réticence et de réconcilier les étudiants avec l'écriture (Vanhulle & Deum, 2006).

Conclusion

Le développement du portfolio étant facultatif au niveau de la licence universitaire et du master, les raisons de son implémentation ne semblaient pas évidentes pour les étudiantes. Leur niveau linguistique plutôt faible a également réduit leurs capacités pour développer leurs pensées à l'écrit.

Il semble important de pointer l'écart entre les déclarations des étudiantes, à la fin du semestre, qui prétendent que le portfolio leur a permis de structurer leur apprentissage et de développer leur pensée critique et l'analyse de leur portfolio qui témoigne d'une réalité différente. En effet, rares sont les portfolios qui contiennent des écrits réflexifs ou qui constituent une preuve du développement des compétences. Certains chercheurs estiment que l'écriture réflexive est une technique à part entière qui exige un accompagnement pour être maîtrisée (Bucheton, 2003; Cros, Lafortune, & Morisse, 2009).

Il nous semble important d'imposer l'élaboration du portfolio dans tous les niveaux afin de tirer profit de son potentiel et pour que son utilisation devient une habitude ancrée dans la pratique pédagogique des apprenants. Il est également important d'organiser des séances d'initiation à l'écriture réflexive pour permettre aux étudiants de mieux s'exprimer sur leur apprentissage. Pour cette raison, l'implémentation du portfolio doit intervenir dès le premier semestre et doit être planifiée par l'ensemble du corps professoral pour construire une vision commune de son intérêt.

Mots-clés

portfolio numérique – auto-évaluation - écriture réflexive

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons éducatives*, (1/2), 77-92.
- Blanchet, A. (2001). Le dossier d'évaluation trois ans après. *Deux points* : « Ouvrez les guillemets, (15), 10-14.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion. *Tréma*, (20-21), 43–53.
- Cloutier, M., Fortier, G., & Slade, S. (2006). Le portfolio numérique - Un atout pour le citoyen apprenant. Consulté à l'adresse http://www.sofad.qc.ca/pdf/portfolio_numerique.pdf
- Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deum, M., Gruslin, I., Peters, S., Philippe, G., & Sadzot, A. (2010). Comment développer le portfolio étudiant au supérieur? Analyse de dispositifs innovants à l'Université de Liège. In *Actes de colloque du 26ème congrès de l'AIPU: réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Rabat, Maroc. Consulté à l'adresse <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/61353>
- Karsenti, T., & Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. In *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (Editions HEP=BEJUNE, p. 81-94). Bienne.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 1-21.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2004). Le portfolio: pratiques et perspectives. *Educateur*, (12), 46-51.
- Poumay, M., & Georges, F. (2011, février). *Les portfolios étudiants pour développer des compétences dans l'enseignement supérieur*. Institut Jonfosse. Consulté à l'adresse <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/87091/1/JonfossePortfolioEtulight2011v2.pdf>
- Vanhulle, S., & Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants: entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et pratiques*, (37), 6-18.

Communication 159 : Élaboration et mise à l'épreuve d'un cadre méthodologique pour l'analyse des pratiques d'évaluation dans l'enseignement des sciences à l'école primaire

Ducrey Monnier Mylène, mylene.ducrey@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Lepareur Céline, celine.lepareur@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Marlot Corinne, corinne.marlot@hepl.ch, HEP Vaud, Suisse

Contexte de la recherche

Le contexte de notre recherche est celui du canton de Vaud (Suisse romande). Nous nous centrons sur la 8^{ème} année de la scolarité qui est la dernière du cycle primaire. Les élèves, âgés de 11-12 ans, vont être orientés, au terme de cette année, dans les différentes filières des degrés secondaires, sur la base de leurs résultats notés. Les sciences font partie, avec le français, les mathématiques et l'allemand, des disciplines qui comptent le plus dans le processus d'orientation. Depuis 2012, le plan d'études romand – PER (CIIP, 2010) préconise d'enseigner les sciences via la mise en œuvre de la démarche scientifique. Or, le plus souvent, l'accent est mis sur la maîtrise des langages spécifiques à la science – quand ce n'est pas sur la maîtrise de la langue en général - et pas suffisamment sur la capacité des élèves à argumenter dans le sens attendu par la démarche d'enseignement scientifique (Marlot & Morge, 2016). Les niveaux de raisonnement, selon les opérations cognitives qu'ils impliquent (modéliser, schématiser, déduire, comparer, associer, reconnaître, reconstituer, caractériser, distinguer...) sont peu investis et peu évalués. Dans la plupart des cas, la certification repose sur l'évaluation de connaissances notionnelles sous forme de texte à trous, de schémas à compléter ou de QCM, autant de modalités qui ne prennent pas en compte les opérations que mobilise la mise en œuvre de la démarche scientifique. En conséquence, les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats sont aussi ceux qui maîtrisent le mieux l'usage et la production des écrits (scientifiques), ce qui peut se révéler comme une source importante d'inégalité scolaire⁸³.

Cadre théorique

Notre recherche vise à décrire et comprendre des pratiques d'évaluation inscrites dans ce contexte. Elles sont appréhendées ici dans une perspective « située » pour analyser la relation dialectique entre pratiques évaluatives, contexte et apprentissages (Mottier Lopez, 2015 ; Harlen, 2013).

Pour analyser cette relation, nous articulons différents modèles interprétatifs issus de cadres didactiques : le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011) sera convoqué dans le but d'analyser les séquences d'enseignement à la lumière d'un découpage en jeux d'apprentissages. Pour ce qui concerne l'enseignement scientifique, nous nous tournons vers une modélisation de l'enseignement-apprentissage scientifique, à l'appui de la théorie des deux mondes (Tiberghien, Buty & Le Marechal, 2005), en considérant l'enseignement comme une articulation du monde des objets et des événements empiriques avec le monde des théories et des modèles. Dans cette recherche, l'enjeu méthodologique

⁸³ Notre travail s'inscrit dans un axe du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) qui étudie l'impact des pratiques évaluatives sur les inégalités d'apprentissages.

est sous-tendu par la volonté de caractériser *in fine* des épisodes évaluatifs tels qu'envisagés dans une première approche par Sayac (2017).

Question de recherche

Dans cette étude, nous mettons à l'épreuve une méthode d'analyse inédite d'un corpus hétérogène (entretiens, vidéos de classe, productions écrites). Il s'agit de réaliser une *Enquête scientifique* (Dewey, 1938-2018) en partant de l'analyse *a priori* de l'épreuve sommative pour remonter progressivement aux épisodes de la séquence d'enseignement dans lesquels les objets évalués ont été abordés.

De ce choix méthodologique, la question qui guide notre recherche est :

Quels éléments d'intelligibilité des pratiques d'évaluation peut-on tirer de cette méthode d'analyse ?

Méthodologie

Nous présentons ici une étude de cas pour laquelle notre méthode d'analyse est mise à l'épreuve, mais la recherche vise à terme une confrontation de plusieurs cas.

Le cas présenté porte sur une séquence de sciences sur la digestion, dispensée en 8^{ème} année primaire par un enseignant expérimenté. La séquence comporte 8 fois 2 périodes d'enseignement de 45 minutes, les deux dernières étant consacrées au travail significatif (évaluation sommative). Nos données se composent des enregistrements vidéo des séances, des productions d'élèves, des travaux significatifs (TS) corrigés, et de plusieurs entretiens avec l'enseignant : un entretien *ante* pour annoncer les intentions et les objectifs d'apprentissage, des entretiens à chaud post séances pour expliciter certains choix réalisés en situation, ainsi qu'un *Think aloud* (Charters, 2003 ; Dechamboux, 2016) qui enregistre l'enseignant dire à haute voix tout ce qui lui passe par la tête lors de la correction du TS.

Notre méthodologie suit un principe visant à remonter du travail significatif aux moments de la séquence qui s'y rapportent. Une analyse *a priori* des tâches du TS est réalisée en s'appuyant sur ce que le plan d'études prescrit et sur les intentions déclarées de l'enseignant lors des entretiens, à différents moments de la séquence.

Cette première analyse est ensuite mise en perspective avec l'analyse didactique de la séquence. Il s'agit, à travers un découpage de la séquence en jeux d'apprentissage, de remonter des tâches évaluées sommativement aux moments de la séquence qui ont pu préparer les élèves à réaliser ces tâches. Enfin, le *think aloud* nous permet d'informer, de confronter, voire de confirmer les attentes de l'enseignant et de ses choix dans la sélection des tâches et leur correction. C'est par cette triangulation des données du processus évaluatif que nous visons une meilleure compréhension de ce processus, et la mise au jour d'éventuelles déconnexions avec les apprentissages (visés et effectifs) qui pourraient advenir.

Résultats

Les objectifs d'apprentissage prescrits

Si l'on se réfère à la prescription du PER (CIIP, 2010) pour l'enseignement des sciences, la séquence vise l'objectif suivant : « identifier les différentes parties de son corps, en décrire le fonctionnement et en tirer des conséquences pour sa santé ». Trois composantes de l'objectif devraient s'articuler au cours de cette séquence sur la digestion : i) L'identification des sources d'énergie, ii) la représentation et la modélisation du corps et iii) l'acquisition d'un vocabulaire

spécifique. Le PER insiste d'emblée sur la nécessité d'« Éviter les excès dans l'acquisition du vocabulaire anatomique et garder en tête la finalité de l'objectif d'apprentissage » (p. 40). La progression des apprentissages repose sur deux dimensions essentielles : le développement de la démarche scientifique et les contenus notionnels liés aux sources d'énergie et à la transformation des aliments.

Analyse de l'épreuve

L'épreuve comporte 10 exercices et la pondération repose sur un total de 33 points. Les habiletés cognitives à mettre en œuvre, *a priori*, pour réussir la tâche, relèvent de la restitution du vocabulaire, dans 7 exercices sur 10, pour un total de 25 points sur 33, et de la compréhension de la démarche scientifique pour les 3 exercices et les 8 points restants.

Ce premier niveau d'analyse présente ainsi une pondération importante des habiletés de restitution qui correspond aux intentions affichées de l'enseignant. Les différents entretiens laissent apparaître son souci de permettre à chaque élève d'obtenir une note suffisante en évaluant des contenus répétés en classe et de différencier les meilleurs sur des objectifs plus complexes, notamment d'analyse des étapes de la démarche scientifique et de mise en lien entre résultats de l'expérimentation/observation et le fonctionnement du corps, grâce à l'utilisation d'un modèle analogique.

Nous avons retenu deux exercices du TS pour l'analyse remontante décrite ci-dessus. Le choix s'est porté sur une tâche de restitution des contenus notionnels et sur une tâche portant sur la démarche scientifique.

Un exercice de restitution

L'exercice 6 est un texte lacunaire de restitution du lexique dans lequel les élèves doivent nommer des parties du tube digestif avec les actions mécaniques qui s'y produisent pour transformer les aliments. Il y a 5 lacunes pour 5 points et ces contenus ont été répétés à plusieurs reprises dans diverses situations dans les séances antérieures.

En remontant de l'épreuve à la séquence, on dégage une situation (périodes 7-8) consistant à décrire la fonction des dents ; sur le document complété il est écrit que les dents broient les aliments et la salive les ramollit. En périodes 11-12, l'enseignant a résumé les actions produites dans la bouche avec les verbes écraser, pilonner, broyer. Or, les termes broyer, broyage, ramollir ne sont pas validés comme étant corrects dans le TS. Lors du *think aloud*, l'enseignant dit attendre les mots figurant sur le document que les élèves ont complété en périodes 13-14, en associant dans le bon ordre des images et des textes explicatifs : la mastication et la déglutition.

6. Remplis les espaces en retrouvant les actions mécaniques qui ont lieu dans certaines parties du tube digestif ou inversement.

Partie du tube digestif	Action mécanique
La bouche	_____ et _____
_____	Brassage
L'intestin grêle	_____
_____	Évacuation

Partie du tube digestif	Action mécanique
La bouche	<i>brayage</i> X et <i>ramolissement</i> X
Partie du tube digestif	Action mécanique
La bouche	<i>broye</i> X et <i>salive</i> X
Partie du tube digestif	Action mécanique
La bouche	<i>mastication</i> ✓ et <i>broyage</i> X

/5

Fig 1 : Exercice de restitution et corrections

L'analyse didactique de la séquence montre qu'un temps important est consacré à des formes de cours dialogué dans lesquelles les élèves sont sollicités pour dire ce qu'ils savent et ce qu'ils ont retenu d'une séance à l'autre, sans que le vocabulaire employé par les élèves soit remis en question par l'enseignant sur le moment. Pourtant, le lexique validé comme étant correct au moment de l'évaluation est uniquement celui que l'enseignant aura fait figurer sur les supports distribués aux élèves à la fin de la séquence.

Un exercice de compréhension à travers la démarche scientifique

L'exercice 9 du TS s'appuie sur une expérience réalisée en classe. Le protocole consiste à faire passer une purée liquide de pomme de terre à travers une bande de gaze. L'observation permet de constater qu'une partie de la purée liquide traverse la bande, l'autre pas. Pour le TS, les élèves doivent déduire de cette expérience une conclusion en rapport avec la digestion des aliments. La consigne demande d'être clair et complet et d'utiliser les 7 mots donnés ; elle oriente *a priori* les élèves vers une réponse raisonnée qui explique que les nutriments passent à travers la paroi poreuse de l'intestin grêle. Lors du *think aloud*, l'enseignant précise qu'il attribue 0.5 point pour chaque mot utilisé correctement et 0.5 point si l'explication est claire dans son ensemble. Son corrigé correspond au résumé de l'expérience réalisée en classe, mis par écrit sur une fiche « à apprendre par cœur pour le TS » et distribuée en classe. Les 7 mots ont été donnés dans un ordre qui retrace le processus de digestion. Ainsi, les élèves peuvent obtenir les points sans raisonner, indépendamment des résultats de l'expérience, en restituant le résumé appris par cœur. Le *think aloud* révèle par ailleurs que l'enseignant invalide la réponse d'un élève qui a pourtant interprété correctement le modèle pour expliquer le processus d'absorption intestinale, mais dont la conclusion ne correspond pas au texte du savoir attendu.

L'analyse de la séquence montre que l'enseignant a repéré la difficulté des élèves à distinguer les résultats de l'observation et l'interprétation. Dans la séance en question, Il a insisté sur la nécessité d'aller au-delà du résultat factuel (usage du modèle de la bande de gaze) pour

entrer dans l'interprétation (rapporter l'observation expérimentale à une idée explicative du processus d'absorption intestinale). C'est visiblement cette compétence (propre à la démarche scientifique) qu'il cherche à évaluer dans cet exercice. Si l'analyse *a priori* de la consigne du test nous fait dire qu'il est possible potentiellement d'évaluer cette compétence, le choix de la présence du lexique dans l'exercice, mis en relation avec le corrigé type du test et le *think aloud* montrent que ce qui compte au moment de l'évaluation c'est encore une fois, la restitution du texte du savoir.

Conclusion et perspectives

L'analyse croisée de la séquence d'enseignement et du TS, réinformée par le *think aloud*, nous permet d'identifier des déconnexions dans le processus d'évaluation entre ce qui est enseigné et ce qui compte pour la notation. Ce qui fait valeur dans la classe, ce n'est pas l'expérience vécue des élèves au travers des étapes de la démarche scientifique, bien qu'une place importante en termes de temps lui soit accordée, mais le texte du savoir piloté par l'enseignant. Le registre empirique (des objets et des événements) et celui de la théorie et des modèles sont ainsi présentés sans articulation. L'enseignant n'évalue pas la démarche scientifique (faire des sciences) prescrite dans le plan d'études, mais la restitution de connaissances notionnelles (mémoriser les résultats de la science).

Nous prévoyons par la suite d'utiliser ce cadre méthodologique dans d'autres études de cas (Passeron & Revel, 2005), autant en sciences que dans d'autres disciplines qui sont importantes pour le processus d'orientation des élèves. Une collection de cas pourrait contribuer à une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation scolaire et de leurs effets possibles sur les inégalités d'apprentissage.

Mots-clés

Pratiques d'évaluation, démarche scientifique, didactique des sciences

Références bibliographiques

- CIIP Conférence Intercantonale de L'instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). PER Plan d'Etude Romand. Neuchâtel : CIIP.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An Introduction to Think-aloud Methods, Brock Education, 12(2), 68-82.
- Dechamboux, L. (2016). L'activité évaluative lors de la correction de contrôles écrits. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. (pp. 51-72) Bern : Peter Lang.
- Dewey, J. (1938/2018). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.
- Harlen, W. (2013). *Assessment and inquiry-based science education: Issues in policy and practice*. Trieste: Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Program (SEP).
- Marlot, C. & Morge, L. (2016). *L'investigation scientifique et technologique : comprendre les difficultés de mise en œuvre pour mieux les réduire*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Passeron, J.C & Revel, J. (2005). *Penser par cas. Raisonner à partir de singularités*. Paris : Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.

- Sayac, N. (2017). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation. Note de synthèse Habilitation à diriger des recherches. Université de Paris-Diderot-Paris 7.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Tiberghien, A. Buty, C. & Le Marechal, J.F (2005). Physics teaching sequences and students' learning. In Koliopoulos, D. Vavouraki, A. (Eds), *Science and technology Education at crossroads: meeting the challenges of the 21st century. The second conference of EDIFE and the second IOSTE Symposium in southern Europe*. Athens, Greece : Association for science education (EDIFE), pp. 25 – 55.

Communication 189 : Etude des pratiques d'évaluation formative informelle de trois enseignants de mathématiques genevois dans le cadre d'un enseignement de la résolution de problèmes

Chanudet Maud, maud.chanudet@unige.ch, Université de Genève, Suisse

Le travail que nous présentons ici porte sur les pratiques d'évaluation formative informelle d'enseignants de mathématiques amenés à enseigner la résolution de problèmes. Il est issu d'une recherche doctorale qui vise à étudier les pratiques évaluatives des enseignants dans un tel contexte. Nous décrivons l'élaboration d'une méthode d'analyse des interactions verbales entre élèves et enseignant, dans le but de répondre à la question suivante : qu'est-ce qui, dans les pratiques d'enseignants amenés à enseigner la résolution de problèmes en mathématiques, relève de l'évaluation formative informelle ?

La résolution de problèmes en mathématiques

La résolution de problèmes occupe depuis longtemps une place importante dans l'enseignement des mathématiques, notamment comme moyen de développer et d'attester des apprentissages des élèves. Mais elle est aussi un objet d'enseignement et d'apprentissage pour elle-même, ce qui est aujourd'hui très largement mis en avant dans les curriculums de nombreux pays. De nombreux dispositifs, tels que le problème ouvert (Arsac, Germain, & Mante, 1991) ou les situations de recherche pour la classe (Grenier, 2012), ont ainsi vu le jour dans le but de placer les élèves en position de chercheurs et de les amener à développer une démarche scientifique. Pour autant, force est de constater que la résolution de problèmes demeure un objet d'enseignement et d'apprentissage complexe, qui peine à trouver sa place dans le quotidien de la classe de mathématiques. Plusieurs pistes peuvent être avancées pour tenter d'expliquer ce constat, comme la complexité des processus cognitifs impliqués lors de la résolution d'un problème mathématique (Julo, 2002) ou le fait que les savoirs mathématiques spécifiques à l'activité de résolution de problèmes sont difficiles à identifier et expliciter (Hersant, 2010). A la suite notamment des travaux de Houdement (2009), nous faisons l'hypothèse que, sous certaines conditions (relatives au choix des problèmes et à la gestion de la séance par l'enseignant en particulier), la pratique de la résolution de problèmes peut donner lieu chez les élèves à des apprentissages de l'ordre de modes de raisonnement et de preuve.

C'est donc la résolution de problèmes, prise comme objet d'enseignement et d'apprentissage, qui nous intéresse, et plus particulièrement la manière dont les enseignants composent avec, pour tenter de soutenir et de favoriser chez leurs élèves les apprentissages associés. Cela nous amène à nous intéresser à la fonction formative de l'évaluation.

Une centration sur les pratiques d'évaluation formative informelle des enseignants

A la suite de Allal et Mottier Lopez (2005), nous nous plaçons dans une perspective élargie de l'évaluation formative, la considérant intégrée à toute situation d'enseignement, d'apprentissage. Nous distinguons l'évaluation à visée certificative et l'évaluation à visée formative en ce que cette dernière a pour objectif premier de se mettre au service des

apprentissages des élèves et de viser la régulation et l'autorégulation des apprentissages. L'évaluation à visée formative peut cependant être plus ou moins formelle, et c'est surtout ce qui relève de l'évaluation formative informelle qui nous intéresse dans cette partie de notre travail, c'est-à-dire ce qui vise à fournir des informations, générées au cours des activités quotidiennes de la classe, sur les apprentissages des élèves (Shavelson et al., 2008). Cela implique que l'enseignant fasse ressortir de l'information sous la forme d'une réponse verbale des élèves, qu'il agisse en direct en prenant en compte la réponse de l'élève et qu'il utilise immédiatement cette information.

Ruiz Primo et Furtak (2004, 2007) étudient ces moments d'enseignement qu'elles nomment « assessment conversations », que nous traduisons par discussions évaluatives, et qui peuvent être l'occasion pour l'enseignant de saisir des informations sur les conceptions, les difficultés et les compétences des élèves (Ruiz-Primo & Furtak, 2004, 2007). Elles décrivent les discussions évaluatives sous forme de cycles ESRU, et où les phases E, S, R et U sont telles que « [...] the teacher Elicits a question; the Student responds; the teacher Recognizes the student's response; and then Uses the information collected to support student learning. » (2007, p. 61), et identifient des stratégies pour chacune des phases. Ces échanges entre élèves et enseignant constituent donc pour nous aussi, chercheurs, des opportunités pour saisir ce qui, dans les pratiques des enseignants, tend à soutenir la régulation des apprentissages des élèves et donc à revêtir une fonction formative.

Le cadre théorique de la double approche didactique et ergonomique

En cohérence avec une perspective située de l'évaluation, nous nous référons au cadre théorique de la double approche didactique et ergonomique (Robert & Rogalski, 2002) pour étudier et caractériser les pratiques, en particulier évaluatives, des enseignants. Ce cadre invite à prendre en compte aussi bien le générique, en regardant les contraintes qui pèsent sur l'enseignant exerçant son métier, que l'individuel, en considérant les marges de manœuvre qui lui restent et la façon dont il les investit. Les pratiques sont analysées et décrites à l'aide de cinq composantes qui tiennent compte à la fois du point de vue des apprentissages des élèves (approche didactique), et de celui du métier, du travail réel de l'enseignant (approche ergonomique). Si la composante cognitive concerne les choix de l'enseignant en matière de contenus proposés aux élèves, la composante médiative porte sur les choix effectués par l'enseignant concernant le déroulement en classe et les médiations qu'il organise : formes de travail effectives, aides apportées, modification des tâches, échanges et interactions avec les élèves. L'analyse de la composante médiative passe donc notamment par l'étude des interactions entre enseignant et élèves, et peut en ce sens permettre de mieux saisir, ce qui, dans les pratiques des enseignants, relève de l'évaluation formative informelle.

Travaux de recherche francophones en didactique des mathématiques autour de l'évaluation formative

Afin de renseigner la composante médiative des pratiques des enseignants et de saisir ce qui relève d'une évaluation à visée formative, nous cherchons à élaborer une grille d'analyse des interactions verbales élèves-enseignant dans le cadre d'un enseignement de la résolution de problèmes en mathématiques. Nous nous appuyons pour cela sur quelques-uns des travaux de recherche francophones en didactique qui se sont développés ces dernières années autour de l'évaluation formative, avec une prise en compte de l'objet de savoir pour penser les questions d'évaluation.

Dans leur étude sur les interventions des enseignants à visée d'évaluation formative en classe de mathématiques, Haspekian, Kiwan et Roditi (Haspekian & Roditi, 2017; Kiwan, Haspekian, & Roditi, 2016; Kiwan Zacka, 2018) cherchent à distinguer, parmi les interventions de l'enseignant, celles qui participent d'une évaluation formative. Ils identifient ainsi dans chaque interaction élève-enseignant, le couple *information recueillie - action/feedback de l'enseignant* en considérant 3 catégories : la procédure, le résultat ou les connaissances des élèves, et ce en référence à la théorie de l'activité (Leontiev, 1975; Leplat, 1997; Rogalski, 2003). Nous retenons de leurs travaux la pertinence de s'interroger sur l'objet du recueil d'information et du retour qui en s'en suit.

Dans son travail de thèse portant sur l'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation et les effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages, Lepareur (2016) s'est approprié les stratégies d'évaluation formative identifiées par William et ses collègues (Black & William, 2009; William & Thompson, 2008). Ces stratégies s'appuient sur trois questions (Où les élèves en sont-ils dans leurs apprentissages ? Où doivent-ils aller ? Que doivent-ils faire pour atteindre les buts visés ?) qui sont distinguées en fonction de la place que prennent les différents acteurs (élèves, enseignant et pairs) dans ce processus. Lepareur a confronté ces stratégies d'évaluation formative à d'autres modèles théoriques pour définir des indicateurs de pratiques d'évaluation formative qui sont identifiables en situation et adaptés aux enseignements fondés sur l'évaluation. Nous retenons certains de ces indicateurs qui précisent sur quoi portent les informations recueillies et le retour qui en est fait, mais aussi la manière de recueillir les informations et de faire ce retour.

Un outil d'analyse des interactions verbales élèves-enseignant

Ces différents éléments théoriques nous ont amené à définir quatre grands pôles permettant de caractériser les discussions évaluatives entre élèves et enseignant, lors de séances dédiées à la résolution de problèmes en mathématiques. Pour chaque discussion évaluative, nous cherchons à identifier : la manière dont l'enseignant recueille des informations (il pose une question, l'élève lui pose une question, etc.), la nature de ces informations (c'est-à-dire sur quoi portent ces informations : compréhension du problème, stratégies mises en œuvre, résultats obtenus, modes de raisonnement, etc.) ainsi que la manière dont l'enseignant fait un retour à l'élève (il valide/invalidé, il renvoie la question à un autre élève, etc.) et la nature de ce retour. Nous présentons ci-dessus une mise en œuvre effective de cet outil pour l'analyse des pratiques d'un enseignant genevois amené à enseigner spécifiquement la résolution de problèmes en mathématiques.

Un exemple d'analyse d'interactions verbales entre élèves et enseignant dans le cadre d'un cours centré sur la résolution de problèmes

Contexte de l'étude

Nous nous plaçons dans le contexte particulier d'un cours appelé « Démarches mathématiques et scientifiques » (DMS) dispensé dans le canton de Genève à des élèves de 10^e (13-14 ans) à raison d'une période de 45 minutes par semaine. Ce cours est centré spécifiquement sur le développement des compétences des élèves en résolution de problèmes. Les enseignants y sont tenus de développer les apprentissages des élèves en résolution de problèmes et d'évaluer ces apprentissages.

Nos données portent sur le suivi des pratiques en classe d'un enseignant de DMS, lors d'une séquence de cinq séances. Nous avons assisté à ces cinq séances et les avons enregistrés à l'aide d'une caméra. Nous avons procédé à une transcription de l'intégralité des échanges impliquant l'enseignant et avons découpé chaque séance en une suite de discussions évaluatives.

Analyse d'une discussion évaluative

Nous nous centrons sur une de ces discussions évaluatives, qui a eu lieu lors de la première séance consacrée à la recherche d'un problème appelé communément « problèmes des portes de prison »⁸⁴, entre l'enseignant et deux des trois élèves d'un groupe, Téo et Ama.

(Téo appelle Ens⁸⁵)

Ens : Téo. Question ?

Téo : Ouais c'est ça que je n'ai pas compris

Ens : Et comment vous le comprenez, vous ?

Ama : Au début elles sont toutes fermées, après puisqu'il fait un demi-tour sur toutes les portes, elles sont toutes ouvertes

Ens (à Téo) : Tu comprends ça ?

Téo : Ben non si on fait un demi-tour

Ama : Ben non justement pour passer de fermée à ouvert, on doit faire un demi-tour

Téo : Ah

Ama : Et du coup, là, après elles sont toutes ouvertes et après il va retourner, refermer une porte sur 2 à partir de la 2e. Et après c'est la même chose pour tout.

Téo : Ah j'ai compris

Ens (à Téo) : Et comment tu ferais en dessinant cette situation ?

Téo : C'est dur quand même 250

Ens : Comment tu écrirais ce qu'elle vient de te faire comprendre plutôt ?

Au vu des éléments présentés précédemment, nous utilisons cet outil pour souligner le fait que c'est l'élève qui pose une question à l'enseignant relativement à sa compréhension du problème. L'enseignant ne répond pas mais renvoie la question aux autres élèves. Il finit par renvoyer la question à l'élève lui-même en lui demandant d'expliquer ce qu'il retient de l'explication proposée par sa camarade. Cela permet à l'enseignant d'obtenir une nouvelle information concernant la manière dont l'élève a compris le problème. Il incite enfin l'élève à poursuivre sa recherche.

Nous pouvons donc voir sur ce bref échange, que l'enseignant incite les élèves à être des ressources pour leurs pairs et pour eux-mêmes, et donc que certaines de ses pratiques relèvent d'une évaluation à visée formative.

Conclusion

L'étude des pratiques d'évaluation formative informelle d'enseignants amenés à enseigner la résolution de problèmes en mathématiques nous a conduit à élaborer un outil d'analyse des interactions verbales entre élèves et enseignant lors de moments de discussions évaluatives. Cet outil nous semble pouvoir permettre de saisir une partie de ce qui, dans les pratiques des

⁸⁴ Voir <http://edugemath.ch/pour-tous/petits-problemes/le-probleme-des-portes-de-prison>

⁸⁵ Nous notons Ens pour enseignant.

enseignants, vise une régulation des apprentissages des élèves. Une confrontation à un plus grand nombre de discussions évaluatives permettra de s'en assurer.

Mots-clés

Résolution de problèmes en mathématiques, évaluation formative informelle, pratiques enseignantes

Références bibliographiques

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : Revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265–290). Paris: OCDE.
- Arsac, G., Germain, G., & Mante, M. (1991). *Problème ouvert et situation-problème*. IREM de Lyon.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Grenier, D. (2012). La démarche d'investigation dans les situations de recherche pour la classe (SiRC). In J.-L. Dorier & S. Coutat (Éd.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle. Actes du colloque EMF2012* (p. 1354–1364). Consulté à l'adresse <http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actesemf-2012>
- Haspekian, M., & Roditi, E. (2017). *Analyzing verbal interactions in mathematics classroom: connecting two different research fields via a methodological tool*. Présenté à 10th Congress of European Research on Mathematics Education (CERME 10), Dublin, Ireland.
- Hersant, M. (2010). *Empirisme et rationalité au cycle 3, vers la preuve en mathématiques*. Mémoire complémentaire pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes.
- Houdement, C. (2009). Une place pour les problèmes pour chercher. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 14, 31–59.
- Julo, J. (2002). Des apprentissages spécifiques pour la résolution de problèmes ? *Grand N*, 69, 31–52.
- Kiwan, M., Haspekian, M., & Roditi, E. (2016). L'évaluation formative dans les interactions en classe de mathématiques : une approche didactique. *Actes du colloque « Evaluation en mathématiques : dispositifs, validités et pratiques »*, 1–4. Université Paris Est Créteil.
- Kiwan Zacka, M. (2018). *Des pratiques d'enseignement de l'algèbre élémentaire aux apprentissages des élèves. Cas des expressions algébriques en EB7 et EB8 au Liban*. Université Saint Joseph, Beyrouth, Liban.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du progrès.
- Lepareur, C. (2016). *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation : Effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages* (Sciences de l'éducation). Université Grenoble Alpes.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 505–528. <https://doi.org/10.1080/14926150209556538>
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343–388.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2004). *Informal Formative Assessment of Students' Understanding of Scientific Inquiry* (CSE N° 639). Los Angeles.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2007). Exploring Teachers' Informal Formative Assessment Practices and Students' Understanding in the Context of Scientific Inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57–84.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., ... Yin, Y. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295–314.

William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Éd.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, p. 53-82). NJ.

Symposium 193 : Approches didactiques pour l'étude de la validité d'une évaluation : différents points de vue selon les disciplines

Gravin Nadine, nadine.gravin@u-pec.fr, Laboratoire de Didactique André Revuz, France

Contexte et problématique

Lors des précédents symposiums organisés dans les colloques ADMEE au sein du réseau Evadida (évaluation & didactique), les différentes communications avaient permis de montrer comment, en s'intéressant aux tâches proposées dans les évaluations et en se basant sur des fondements théoriques et épistémologiques propres à chacune de leur discipline, les didacticiens investiguaient la notion de validité. Par exemple, Vantourout et Goasdoué (2014) en développant la notion de « validité psycho-didactique » ont cherché à articuler des approches relevant des didactiques disciplinaires et de la psychologie cognitive afin de prendre en compte le savoir évalué mais aussi l'activité effective de l'élève en situation d'évaluation. Jusqu'à présent, les recherches menées sur la validité psycho-didactiques des évaluations ont été menées en compréhension de l'écrit et en mathématiques (par exemple, Blanc, 2017). De façon plus générale, au sein de l'ADMEE, le 27^{ème} colloque à Liège en 2015 qui avait pour thème « l'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines », avait un axe de travail « Evaluations et contextes disciplinaires » qui avait permis de montrer comment les modèles existants en évaluation et les connaissances relevant des disciplines pouvaient « s'interféconder, ouvrant ainsi de nouveaux champs d'investigations prometteurs » (Detroz & al., 2016, p. 17). C'est en se situant dans la continuité de ces travaux que ce symposium vise dans le cadre du réseau Evadida, à présenter plusieurs orientations pour l'étude de la notion de validité dans différentes disciplines et à présenter des exploitations possibles de ces analyses.

Contenus et visées des communications

Toutes les communications de ce symposium interrogent la validité des tâches avec une approche didactique, dans deux disciplines (compréhension de textes et mathématiques), mais avec trois visées différentes : étudier le lien entre la difficulté des tâches d'évaluation et la validité, comparer et mettre en perspective des types d'évaluation en interrogeant leur validité, concevoir des dispositifs d'évaluation et de formation.

Lors du colloque ADMEE précédent, Roth, Sánchez Abchi & de Pietro (2018) avaient présenté un outil permettant de caractériser *a priori* le niveau de difficulté d'une tâche en compréhension de l'écrit. Leur communication à ce symposium est dans la continuité de ces travaux ; ils interrogent ici le lien entre la difficulté des tâches et la validité de l'épreuve et étudient si la première peut avoir une incidence sur la seconde et de quelle façon. Leur présentation permet ainsi de revenir sur la conception de l'outil et le modèle d'analyse construit puis de montrer les résultats qu'ils obtiennent en l'exploitant.

Deux comparaisons d'outils d'évaluation sont ensuite présentées : la première entre des épreuves internes et externes et la seconde entre des épreuves externes passées sur support numérique et en papier-crayon. En définissant la compétence en compréhension de l'écrit à partir de processus, de stratégies et de connaissances, Haroun définit un modèle théorique lui permettant d'analyser les tâches de français langue seconde (FLS) issues d'un manuel

scolaire et celles provenant d'évaluations internes. Une première analyse est ainsi menée au regard de ce cadre sur les items issus des manuels et sur ceux des évaluations de classe ; une analyse factorielle permet ensuite d'étudier la cohérence interne des items et leur cohérence externe au regard du modèle.

En mathématiques, Grapin & Sayac explicitent les questions spécifiques qui se posent sur la validité des évaluations passées sur support tablette au regard de celles existant en papier-crayon. Elles intègrent les potentielles difficultés liées au processus de genèse instrumentale dans l'outil « facteurs de complexité-niveaux de compétences » qu'elles avaient développé pour étudier, entre autres, une des composantes de la validité des évaluations externes (Sayac & Grapin, 2015). Elles étudient ensuite les différences de performance et de procédures entre deux épreuves similaires d'un point de vue mathématique, l'une passée sur support numérique et l'autre en papier-crayon.

Enfin, dans la dernière communication, Grugeon-Allys montre comment exploiter le travail didactique autour de la validité des évaluations pour concevoir des formations à partir d'une comparaison entre les pratiques effectives d'évaluation des enseignants et celles visées pour l'enseignement d'un savoir à enseigner. Elle s'appuie sur les réponses d'élèves ayant passé un test diagnostique conçu à partir d'une étude épistémologique et didactique et montre comment la définition d'une organisation mathématique de référence sur le domaine algébrique lui permet non seulement de définir un codage cohérent des réponses des élèves, mais aussi d'interpréter les résultats obtenus au regard des pratiques des enseignants.

Conclusion et perspectives

Nous avons pu constater à travers ces différentes communications que toutes les approches didactiques de la validité, quelle que soit la discipline, avaient pour point de départ une analyse *a priori* des tâches, en référence à un modèle conceptuel et-ou épistémologique. Si, comme nous l'avons observé, l'étude la validité peut avoir des visées différentes, l'exploitation de l'analyse *a priori* des tâches peut elle aussi être menée différemment, au-delà de la spécificité disciplinaire, puisqu'elle peut conduire à considérer plus spécifiquement la complexité des tâches ou le recouvrement du domaine par exemple.

Ce symposium a été un point de départ à des réflexions communes, en particulier autour des spécificités et des points de convergence des fondements théoriques qui sous-tendent les approches didactiques et les modèles choisis pour réaliser les analyses *a priori*. En complément des questions théoriques, d'autres problématiques peuvent aussi être soulevées, notamment autour des méthodologies qui peuvent être mises en œuvre et des résultats qui peuvent être produits. Ces axes de travail seront plus spécifiquement étudiés dans le cadre du réseau Evadida par la suite et donneront lieu, nous l'espérons, à des travaux de recherche croisés autour de questions didactiques sur la validité.

Mots-clés

Validité, didactique, compréhension de l'écrit, mathématiques

Référence

Detroz, P., Crahay, M., Fagnant, A. (2016) L'évaluation à la lumière des contextes scolaires. Bruxelles : De Boeck.

- Roth, M., Sanchez Abchi, V. & De Pietro, J.-F. (2018). L'évaluation de la compréhension de l'écrit en français : comment estimer la difficulté des items et des textes proposés aux élèves ? In M. Demeuse, M. Milmeister & Ch. Weis (éds), *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines : actes du 30ème colloque de l'ADMEE-Europe*, 10-12 janvier 2018, Luxembourg (pp. 468-469). Luxembourg : Campus Belval à Esch-surAlzette.
- Sayac, N., Grapin, N. (2015). Analyse didactique d'une évaluation externe en mathématiques : quels outils pour quels enjeux ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 35(1),101-126.
- Vantourout, M., & Goasdoué, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations. *Education et Formation – e-302*, 139-156.

Communication 193.1 : Quel est l'impact de la difficulté des tâches évaluatives sur leur validité ?

Roth Murielle, Murielle.Roth@irdp.ch, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Suisse

Sánchez Abchi Verónica, Veronica.Sanchez@irdp.ch, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Suisse

De Pietro Jean-François, Jean-Francois.dePietro@irdp, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Suisse

Objectif de la communication

Cette contribution vise à explorer les liens entre la difficulté des tâches utilisées pour évaluer la compréhension écrite des élèves en français et leur validité. Autrement dit, nous souhaitons examiner comment et dans quelle mesure les éléments qui déterminent la difficulté d'une tâche de compréhension, ainsi que les variations que ces éléments sont susceptibles de subir, impactent la validité de l'évaluation. Dans notre perspective, didactique, c'est d'abord la question de la validité de contenu qui est en jeu : y a-t-il une adéquation entre ce que l'on cherche à évaluer et ce qu'on peut déduire de l'information recueillie à partir des résultats des élèves ? (de Pietro & Roth, 2017).

Cadre de référence

La compréhension écrite constitue un processus complexe faisant appel à des opérations cognitives diverses qui réalisent les différents aspects de ce processus. En effet, la lecture d'un texte suppose la mise en œuvre de processus de niveau inférieur, comme la reconnaissance des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, et de processus de niveau plus élevé, comme la réalisation d'inférences de cause ou l'interprétation du sens « caché » d'un texte (pour une synthèse voir Bianco, 2016). Si toutes les opérations sont nécessaires pour réussir à comprendre un texte, cela ne veut bien sûr pas dire pour autant que toutes les tâches d'évaluation visent les mêmes opérations et les mêmes aspects du processus. En fonction du contexte dans lequel l'évaluation est réalisée (degré scolaire ; type d'élèves ; but de l'évaluation ; manière dont l'information va être recueillie auprès des élèves), chaque épreuve définit finalement les aspects de la compétence de compréhension qu'elle va focaliser. Puis, une fois ces éléments définis, il s'agit d'élaborer des tâches qui évaluent précisément ce qu'on a décidé d'évaluer – au niveau d'exigence qu'on attend des élèves. Mais comment s'assurer que les tâches proposées aux élèves sont au niveau de difficulté souhaité par l'enseignant.e ?

Pour un meilleur contrôle, nous avons donc élaboré un outil *a priori* afin de définir les différents éléments qui contribuent à déterminer la difficulté d'une tâche en compréhension de l'écrit lorsque celle-ci est évaluée. Cet outil permet de caractériser le niveau de difficulté de la tâche selon une procédure formée de trois composantes incluant elles-mêmes plusieurs facteurs : le « contenu » de la tâche évaluative (opérations cognitives à effectuer par l'élève, ampleur de l'objet langagier et nombre d'activités que l'élève doit réaliser), son « enveloppe » (formulation de la consigne, format de questionnement et matériel complémentaire à disposition tels que dictionnaires, correcteur orthographique, etc.) et le « matériel langagier »

(texte, corpus...) auquel elle est attachée. (Sánchez Abchi, Roth, De Pietro, 2016; Roth, Sanchez Abchi & De Pietro, 2018)

La question se pose alors : comment – parmi d'autres facteurs – la difficulté des tâches utilisées pour évaluer la compréhension de textes peut avoir une incidence sur la validité de contenu ? C'est selon nous la manipulation des éléments définis comme ayant une incidence sur la difficulté des tâches qui devrait permettre de rendre visible cet impact – fort, modéré, voire nul. Nous faisons en effet l'hypothèse que certains de ces éléments pourraient avoir une incidence décisive sur la validité de contenu et *a fortiori* de l'épreuve : en fonction de la manière dont est formulée la consigne et dont sont rendues visibles les opérations cognitives en jeu, en fonction du format de questionnement utilisé, nous devons donc nous demander si on évalue toujours le même objectif.

Méthodologie

Sur la base de notre outil, nous avons analysé de manière approfondie une épreuve de compréhension de l'écrit – destinée à des élèves de 9^e secondaire (âgé.e.s de 12-13 ans) – élaborée par une enseignante en trois versions afin qu'elle puisse être passée par des élèves de différents niveaux : pré-gymnasial (A : haut niveau), moderne (B : niveau intermédiaire) et général (C : bas niveau). Nous avons également étudié les résultats de 58 élèves pour les trois niveaux.

Dans un premier temps, nous avons identifié les éléments potentiellement transformables d'après notre outil d'estimation de la difficulté. Autrement dit, nous avons observé les différents éléments de notre modélisation : les opérations censées être mobilisées par l'élève pour répondre aux différentes questions, l'ampleur de l'objet langagier, le nombre d'activité à réaliser par l'élève, la formulation de la consigne et le format de questionnement. Nous avons également estimé le niveau de difficulté du texte à comprendre – un article de journal qui traite de la thématique du réchauffement climatique – compte tenu de la difficulté du vocabulaire, du niveau de complexité syntaxique et de la complexité de sa structure.

Dans un deuxième temps, nous avons comparé ces éléments avec ceux qui ont été effectivement modifiés par l'enseignante dans les trois versions de l'épreuve. Cette comparaison devait donc, d'une part, nous permettre de saisir dans quelle mesure notre modélisation rejoint les représentations que la conceptrice de l'épreuve se fait de la difficulté de son épreuve et des éléments qu'elle-même prend en considération pour la faire varier et, d'autre part, en comparant les résultats des élèves, d'entrevoir l'impact de ces éléments sur leurs performances.

Les résultats

Plusieurs éléments que l'enseignante fait varier rejoignent ceux de notre outil :

- le type d'opération cognitive à mobiliser : lorsqu'il y a une différence entre les trois niveaux il est moins difficile pour les niveaux B et C que pour le niveau A; par exemple, pour le niveau A, l'élève doit réaliser une inférence pour répondre à la question alors que pour les niveaux B et C, il lui suffit de repérer l'information qui est donnée dans le texte ; de plus, pour le niveau C, le format de questionnement est simplifié (QCM) par rapport au niveau B (question ouverte) ;
- le nombre d'activité à réaliser : dans les questions qui diffèrent d'un niveau à l'autre, l'élève a souvent qu'une seule activité à réaliser pour les niveaux B et C alors qu'il en a au moins deux pour le niveau A ;

- le format de questionnement : l'épreuve de niveau A comporte 19 questions ouvertes, celle de niveau B 16 questions ouvertes et deux QCM et, pour le niveau C, elle comprend 10 questions ouvertes et quatre QCM.
- la formulation de la consigne : l'enseignante pose des questions moins précises, parfois ambiguës, pour le niveau A (par rapport aux autres niveaux), qui pourraient dès lors donner lieu à plusieurs réponses possibles alors même qu'une seule réponse est attendue de la part des élèves. Les résultats des élèves ont à ce propos montré qu'une grande majorité d'entre eux n'ont pas donné tout à fait la « bonne réponse » et ont été pénalisés – ce qui laisse bien entendre que ce format contribue à la difficulté de l'item. En outre, on constate que les questions sont plus nombreuses pour les élèves de niveau A (19) que pour les élèves de niveau C (14) avec le même temps à disposition. Toutefois, la longueur de l'épreuve (le nombre de questions) constitue un élément que nous n'avons pas pris en compte puisque notre outil a été créé dans une logique de tâche et non d'épreuve comme c'est le cas ici.

Un début de discussion

Après avoir abordé la question de la difficulté des tâches utilisées ici pour évaluer la compréhension écrite des élèves, il s'agit maintenant de s'interroger sur l'impact que celle-ci peut avoir sur la validité même de l'épreuve. Ce lien est loin d'être évident. Mais il nous semble tout de même, par exemple, qu'un certain nombre de questions adressées aux élèves de niveau A posent un problème de validité didactique : nous avons parfois le sentiment que – dans les questions ouvertes – c'est peut-être moins la compréhension écrite de l'élève qui est évaluée que sa capacité à deviner ce qui est attendu... En effet, plusieurs réponses nous paraissent dans certains cas possibles alors qu'une seule est considérée comme acceptable. Il y aurait donc inadéquation entre la demande qui émerge de la consigne et ce qui est visé, compromettant ainsi la validité de l'épreuve, du moins des questions concernées.

Bien que nous puissions observer quelques faits de ce type, nous ne pouvons évidemment pas affirmer que les éléments qui déterminent la difficulté d'une tâche de compréhension ont un impact direct sur la validité de l'épreuve : difficulté et validité ne sont pas directement liées. Toutefois, notre outil d'estimation de la difficulté nous a permis de rendre visible un problème de validité qui est lié au construit de la compréhension : il nous est apparu en effet que la profondeur de compréhension du texte telle qu'elle est évaluée ici n'est pas la même dans les trois versions de l'épreuve. Plus les questions de l'épreuve sont faciles – avec beaucoup de repérage facile à corriger – plus la validité est forte. Il y a donc bien adéquation entre la demande et la réponse attendue mais... on reste à un niveau de compréhension de surface. Au contraire, plus les questions sont difficiles – avec davantage de questions ouvertes, qui demandent de faire des inférences, d'interpréter le texte, et qui sont donc plus compliquées à corriger – plus la validité devient problématique : la marge d'interprétation concernant ce qui est défini et accepté comme bonne réponse s'accroît en même temps qu'on vise à un niveau de compréhension plus profond. Il nous semble qu'il y a là une vraie question pour celles et ceux qui travaillent à l'évaluation de la compréhension...

Mots-clés

Difficulté des tâches, validité de l'évaluation, compréhension de l'écrit

Références bibliographiques

- Bianco, M. (2016). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- De Pietro, J-F., & Roth, M. (2017). A propos de la validité « didactique » d'une évaluation. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 31-50.
- Roth, M., Sanchez Abchi, V. & De Pietro, J.-F. (2018). L'évaluation de la compréhension de l'écrit en français : comment estimer la difficulté des items et des textes proposés aux élèves ? In M. Demeuse, M. Milmeister & Ch. Weis (éds), *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines : actes du 30ème colloque de l'ADMEE-Europe*, 10-12 janvier 2018, Luxembourg (pp. 468-469). Luxembourg : Campus Belval à Esch-surAlzette.
- Sánchez Abchi, V., De Pietro, J.-F. & Roth, M. (2016). *Evaluer en français : comment prendre en compte la difficulté des items et des textes*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Communication 193.2 : La validité des évaluations de la compréhension de l'écrit au primaire : approche comparative entre les items du manuel scolaire de français et les items des épreuves internes de classes de 5^e AP

Haroun Zineb, magister50@gmail.com, université les frères Mentouri Constantine, Algérie

Introduction

La validité des évaluations en compréhension de l'écrit connaît un intérêt grandissant ces dernières décennies suite à des changements de paradigmes qui s'inscrivent désormais dans le constructivisme et le socioconstructivisme (Tardif, 1993). Ce passage du paradigme associationniste à ces nouveaux courants entraîne de nouvelles conceptions de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit qui insistent sur le fait qu'il y ait une cohérence entre les construits théoriques qui fondent les démarches d'enseignement et ceux qui sous-tendent les modalités et les instruments d'évaluation (Tardif, 1994, p.70). Ces construits s'articulent autour de l'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit (Cèbe et Goigoux, 2009) dont les composantes ont été mises en lumière grâce à plusieurs recherches menées dans le cadre de la psychologie cognitive (van Dijk et Kintsch, 1978 ; 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998 ; Deschênes, 1994 ; Irwin, 1991 ; Tardif, 1994).

Cet alignement entre les deux construits est au cœur de cette contribution qui s'interroge principalement sur la validité des évaluations en compréhension de l'écrit et plus précisément sur la validité de construit. Cette validité concerne particulièrement les objets enseignés et objets évalués à la lumière de ce que comprendre un texte (van Dijk et Kintsch, 1983) en termes de processus (Deschênes, 1994 ; Giasson, 2007), de stratégies (Irwin, 1991.), de connaissances antérieures (Alexander, Schallert et Hare, 1991) et de niveaux de la représentation mentale. Celle-ci, au moyen de plusieurs processus (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, etc.), permet de construire plusieurs niveaux de la compréhension (textuel-explicite, textuel-implicite, connaissances antérieures des lecteurs, implicite basé sur les schémas des lecteurs).

À s'en tenir à la définition de la validité de construit (Tardif, *ibid.*) qui est « le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et le schéma théorique illustrant les caractéristiques comportementales interreliées du trait mesuré » (Legendre, 1998, p.634), nous estimons que les items des évaluations internes de la compréhension de l'écrit ne couvrent pas l'ensemble des composantes du modèle théorique de la compréhension d'un texte (van Dijk et Kintsch, 1983). Les composantes qui ne sont pas prises en charge par les items des évaluations internes concernent le modèle de situation (1983) qui est la finalité même du processus interprétatif. Il est supposable aussi l'existence d'une inadéquation entre les items enseignés et les items évalués de la compréhension de l'écrit et qui se situe aussi au niveau de la représentation mentale du texte (1983).

Méthodologie de la recherche

Les critères d'analyse

Pour vérifier la prise en considération des constituants de ce modèle en enseignement et en évaluation de la compréhension de l'écrit, il est fait appel à une première analyse qui consiste à inférer les objets évalués en compréhension de l'écrit à partir des items d'une épreuve interne d'évaluation de la compréhension de l'écrit d'une classe de 5^e année de primaire. Cette classe accueille des élèves âgés entre 10 et 11 et issus d'un milieu socioéconomique hétérogène. Cette inférence s'est effectuée au moyen d'une grille inspirée des travaux sur les types d'items (Laveault et Grégoire, 2002) et sur la relation question/réponse d'Irwin (1991) (Fig.1). Les critères retenus concernent le type d'item, le type d'information, les processus et le niveau construit de la représentation (Fig.1.). Les éléments identifiés sont par la suite mis en relation, par le biais d'un examen de la cohérence interne des items, dans le but de vérifier s'ils œuvrent dans le sens d'une construction d'une représentation mentale du texte. La deuxième analyse adopte la même démarche pour examiner les items accompagnant un texte narratif de l'activité de compréhension de l'écrit du manuel scolaire de 5^e année de français dans une approche comparative avec les résultats de l'analyse des items des épreuves internes de classe.

La relation question -réponse	Le type d'information			
	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration
Rappel des connaissances antérieures avant la lecture				Questions sur les connaissances préalables
Textuelle - explicite	Questions sur les détails d'un texte	Questions sur les connecteurs explicites	Questions sur les idées principales explicites et les résumés explicites	
Textuelle - implicite	Questions sur le langage figuré	Questions sur les connecteurs implicites, sur les anaphores et les inférences implicites	Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	
Implicite et basée sur les schémas du lecteur				Questions sur les prédictions, sur les images mentales, sur les réponses affectives, sur les raisonnements

Fig.1. Les critères d'analyse des items de l'épreuve interne et du texte du manuel de 5^e AP (Irwin, 1991)

Les textes du manuel et de l'épreuve interne de classe

Le texte du manuel scolaire (TMS) qui s'intitule « le canari et l'éléphant » (MEN, 2008, p.64) relate l'histoire d'un défi lancé par un éléphant à un canari s'il veut être proclamé roi. Pour remporter ce défi, le canari met en œuvre un plan et une ruse qui consistent à faire marcher le plus longtemps possible l'éléphant et à lui faire boire la plus grande quantité d'eau. Suite à cette ruse, le canari se déclara roi. La morale de ce texte réside dans le fait que la force ne se mesure pas en termes de taille, mais plutôt en termes d'intelligence.

Lecture

Le canari et l'éléphant

Il y avait une fois un éléphant et un canari qui vivaient dans le même coin de la forêt. L'éléphant était très gros et très fort ; le canari, petit et malin. Chacun prétendait être le roi du même coin de la forêt.

Un jour, l'éléphant dit à l'oiseau : « Celui de nous deux qui boira la plus grande quantité d'eau sera roi. »

Le petit canari réfléchit et dit : « Bon. Mais il nous faut trouver de l'eau maintenant. » Et il montra le chemin.

L'éléphant suivait pendant que le canari volait en avant ou se perchait sur une branche pour attendre son compagnon. L'oiseau allait toujours, menant l'éléphant à travers de grandes forêts éloignées des rivières et des lacs. Enfin, après un long voyage, ils arrivèrent à la mer.

La marée montait, et le rusé canari dit à l'éléphant : « Regarde, il y a beaucoup d'eau ici. Tu es le plus grand, c'est à toi de commencer. » L'éléphant se mit à boire. « Continue, disait le canari d'une voix encourageante. Je pourrai faire mieux. Bois encore. » L'éléphant buvait toujours.

« Mais, dit le canari, tu ne bois pas ! Ça ne se voit pas. Regarde, l'eau monte. » L'éléphant buvait désespérément, mais l'eau montait toujours et le repoussait en arrière jusqu'à ce qu'il tombe, épuisé.

Le canari attendit, pour permettre à l'éléphant de se reposer, jusqu'au changement de marée. Il descendit alors au bord de la mer, y plongea le bec, fit semblant de boire et attendit un peu. Il suivit ensuite l'eau qui se retirait. Il attendit jusqu'à ce que la marée se retirât. Il revint alors vers l'éléphant et s'exclama : « Tu vois tout ce que j'ai bu ! » et le canari se déclara roi de cette forêt, pour toujours.

D'après Barbe Baker.

Questions de compréhension

- 1- Relève le groupe de mots répété deux fois dans le premier paragraphe.
- 2- Relève les mots qui te rappellent la nature.
- 3- Qui sont les deux personnages ?
- 4- Relève une phrase qui montre que le canari et l'éléphant sont différents.
- 5- Que propose le petit canari au gros éléphant ? Dans quel but ?
- 6- Où le canari a-t-il conduit l'éléphant ?
- 7- Qu'est-ce que la marée ? (cherche ce mot dans ton dictionnaire).
A quel moment de la journée la marée monte-t-elle ?
A quel autre moment descend-elle ?
- 8- Explique la ruse du canari.
- 9- Quelle leçon peux-tu tirer de cette histoire ?

Je lis à haute voix : fin - faim - plein - important - pain - champion - complet - printemps - maman.

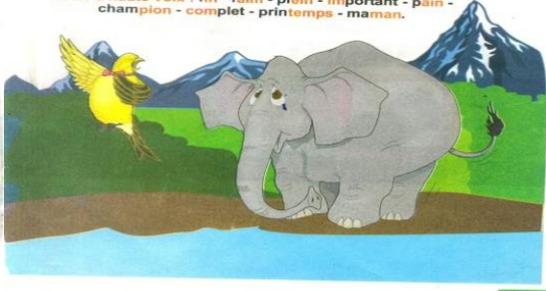


Fig.2. Le texte du manuel de 5^e AP et ses items

Pour ce qui est du texte de l'épreuve d'évaluation de classe (EPR 2 NARR), elle englobe un texte narratif intitulé « Basile, le chat ». Ce texte retrace l'histoire d'un chat appelé Basile et qui n'arrive pas à chasser des souris. Cette incapacité fait que les autres chats se moquent de lui. Ce qui l'oblige à faire appel à son cousin le chat appelé Ignace afin de se venger de ces moqueurs.

Basile, le chat

Les chats ne dorment que d'un œil, c'est bien connu. Sinon, ils ne pourraient jamais surprendre les souris quand elles passent. Basile, lui, dormait des deux yeux. C'est pourquoi il n'attrapait aucune souris. Et les autres chats se moquaient de lui.

« Peuh, un chat bon à rien », disaient-ils.

Quand aux souris, elles lui tiraient la queue pendant qu'il dormait, elles le pinçaient.

Un jour, Basile en eut assez.

« Je vais écrire à mon cousin Ignace, dit-il, et vous allez voir ce que vous allez voir ».

Ignace était un gros chat persan très fort qui ne ratait jamais son coup.

D'après H. Bochoonies

QUESTIONS

I- Compréhension de l'écrit : (6 points)

- 1- Recopie la bonne réponse. (type 1)
Basile est : - une souris.
- un chat.
- un enfant.
- 2- Recopie ce qui est vrai : (type 1)
- Basile attrapait beaucoup de souris.
- Les souris tiraient la queue à Basile.
- Les autres chats défendaient Basile.
- Basile demande de l'aide à Ignace.
- 3- Que remplacent les mots soulignés dans le texte. (type 2)
Elles lui tiraient la queue.
Elles ce sont : Lui c'est
- 4- Relève la réponse juste.
Basile écrit à son cousin Ignace pour : - l'inviter à une fête.
- jouer avec lui.
- lui demander de l'aide.
- 5-
a- Transforme.
Ignace était un gros chat très fort.
Minette était très.....
b- Complète.
Le petit du chat est le
- 6- Mets les verbes au temps qui convient.
Aujourd'hui, les chats sont paresseux. Autrefois, ils (être) vifs, ils (chasser) les souris au lieu de dormir.

II- Production écrite (4 points)

Basile le chat écrit à son cousin pour lui demander de l'aide. Imagine et écris la lettre à Basile. Respecte la silhouette de la lettre. Utilise le présent de l'indicatif. Ecris une lettre de 3 à 4 phrases en t'aidant de la boîte à outils.

Les souris - gros chat - tranquille - à bientôt - empêcher de dormir - faire du mal - aider - au secours - cher - écrire -

Fig.3. L'épreuve d'évaluation interne de classe (EPR 2 NARR)

Les items du texte du manuel et de l'épreuve interne de classe

Les questions du TMS (Fig.4) se composent d'items à réponse brève (question n°1 jusqu'à n°06) (Fig.5) et d'item à réponse élaboré (questions n°7, n°8, n°9). Par ailleurs, elles se constituent pour l'EPR 2 NARR (Fig.4) d'items à choix multiple (question n°1 jusqu'à n°3) et d'items à réponse brève (question n°3 jusqu'à n°6) (Fig. 5).

Titre du texte	Type de texte	Question n°	Formulation de la question	Titre du texte	Type de texte	Question n°	Formulation de la question
Le canari et l'éléphant	Narratif	01	Relève le groupe de mots répété deux fois dans le premier paragraphe	Basile, le chat	Narratif	01	Recopie la bonne réponse : /-une souris /- un chat /- un enfant
		02	Relève les mots qui te rappelle la nature			02	Recopie ce qui est vrai : /- Basile attrapait beaucoup de souris /- les souris tiraient la queue à Basile /- Les autres chats défendaient Basile /- Basile demande de l'aide à Ignace.
		03	Qui sont les deux personnages?			03	Ignace était un gros chat persan très fort Relève tous les adjectifs qualificatifs qui se trouvent dans la phrase
		04	Relève une phrase qui montre que le canari et l'éléphant sont différents			03	Que remplace les mots soulignés dans le texte : Elles <u>lui</u> tiraient la queue Elles ce sont : Lui c'est :
		05	Que propose le petit canari au gros éléphant? Dans quel but?			04	Relève la réponse juste : /Basile écrit à son cousin Ignace pour : /- l'inviter à une fête /- Jouer avec lui /- lui demander de l'aide /
		06	Où le canari a -t-il conduit l'éléphant?			05	Transforme : Le chat est un animal domestique Les
		07	Qu'est-ce que la marée A quel moment de la journée la marée monte t-elle? A quel autre moment descend-elle?			06	Mets les verbes au temps qui convient : Aujourd'hui, les chats sont paresseux, Autrefois? Ils (être) vifs. Ils (chasser) les souris au lieu de dormir
		08	Explique la ruse du canari				
		09	Quelle leçon peux-tu tirer de cette histoire?				

Fig.4. Les items du texte et de l'épreuve d'évaluation interne de classe

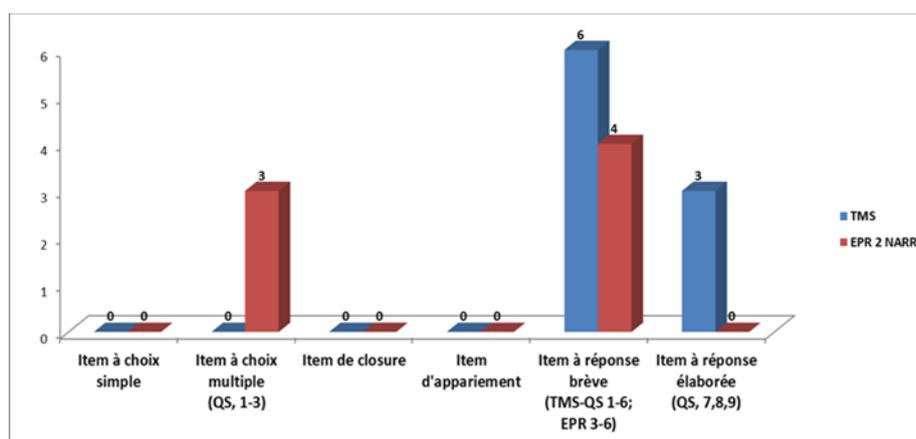


Fig.5. Les types d'item du TMS et de l'EPR 2 NARR

Quelques résultats et discussion

Les types d'information des items du TMS et de l'EPR NARR

Les items du TMS (Fig.6) sollicitent des informations prélevées directement du texte et qui concernent le lieu de l'histoire (questions n° 1 et n° 2), les personnages du texte (question n° 3), leurs caractéristiques (question n° 4) et le lieu de la ruse (question n° 6) (Fig.4).

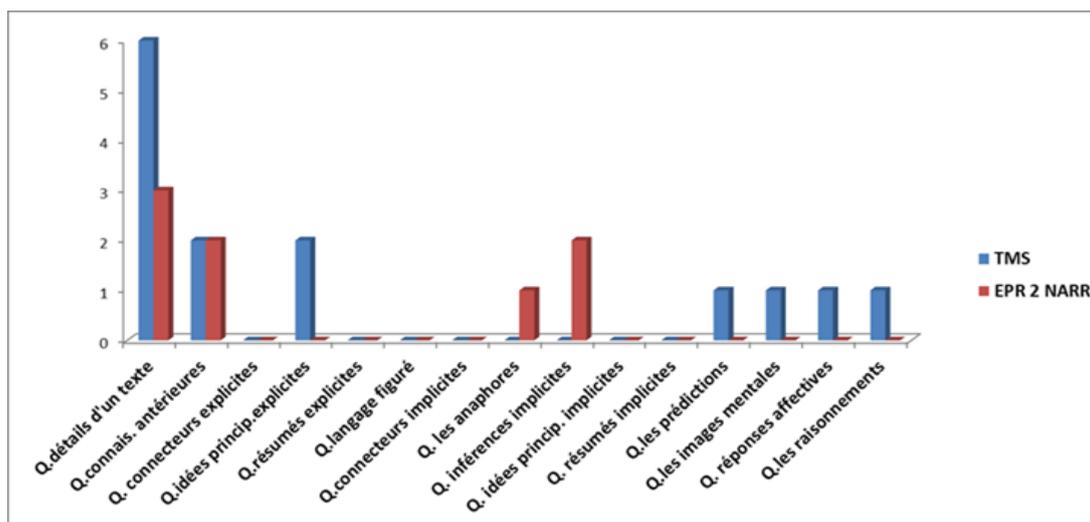


Fig.6. Les types d'information par item du TMS et de l'EPR 2 NARR

Pour ce qui est des items mobilisant les connaissances antérieures, elles portent sur la nature (l'eau, la forêt, les rivières, les oiseaux, etc.) (question n°1 et n°2) (Fig.4) et sur ce qu'est une marée et sur les moments de sa montée et de sa descente (question n° 7) (Fig.4). D'autres informations sur les idées principales explicites sont convoquées par les questions n° 5 et n° 8 (Fig.4). Elles résument l'idée relative à l'objet de la ruse, à son but ainsi qu'à son explication. Pour ce qui est de la question n° 9, elle mobilise des informations sur la morale du texte qui ne peut se construire qu'à partir des informations identifiées au niveau des questions précédentes et de raisonnements à effectuer par le lecteur sur la force.

Les types d'information identifiés par item au niveau de l'EPR 2 NARR (Fig.6.) correspondent à des questions sur les détails d'un texte. Celles-ci reviennent sur le personnage principal (Question n° 1) (Fig.4), sur sa caractéristique majeure qui est en même temps un élément perturbateur et sur les principaux événements (Question n° 2) (Fig.4). Par contre, le dénouement qui renvoie à la solution trouvée pour mettre fin aux moqueries des autres chats est convoqué au moyen d'une question sur les inférences implicites (Question n° 4,) (Fig.4) qui assure la progression de la compréhension. Cette inférence, qui renvoie à la réponse « Basile écrit à son cousin Ignace pour lui demander de l'aide », est élaborée à partir d'une mise en relation entre la situation de Basile avec les chats et les souris et sa décision d'écrire à son cousin Ignace.

La progression de ces informations est également assurée par une question sur les anaphores implicites (Question n° 3) (Fig.4) en associant les marques substitutives (Elles, lui) aux personnages désignés. (Gaonac'h & Fayol, 2003). Par ailleurs, les questions sur les connaissances relatives au temps des verbes (le passé) consolident l'idée du temps utilisé dans le cas d'un texte narratif (Question n° 6)(Fig.4). Les connaissances relatives au genre des noms, aux adjectifs et à la famille d'animaux du chat (Question n° 5)(Fig.4) servent à notre sens, à assurer le calcul syntaxique au niveau des phrases du texte par comparaison entre les genres existants.

Les niveaux de la représentation mentale

Les types d'information mobilisés par les items du TMS et par l'EPR 2 NARR renvoient à des niveaux de la représentation mentale de chaque texte quasiment identiques à l'exception du niveau implicite basé sur les schémas du lecteur qui n'a pas été pris en charge par les items de l'EPR 2 NARR. Selon la Fig.7, les items du TMS semblent couvrir le niveau textuel –

explicite, mis au jour grâce à des questions sur les détails d'un texte et sur les idées principales explicites, le niveau rappel des connaissances antérieures du lecteur, convoqué par les questions sur les connaissances antérieures et le niveau implicite basé sur les schémas des lecteurs mis en place au moyen de question sur l'image mentale. Pour les items de l'épreuve d'évaluation interne, ils mettent en œuvre les trois premiers niveaux de la représentation cités précédemment sauf le niveau en relation avec le sens implicite qui peut être dégagé à partir des schémas ou des connaissances du lecteur.

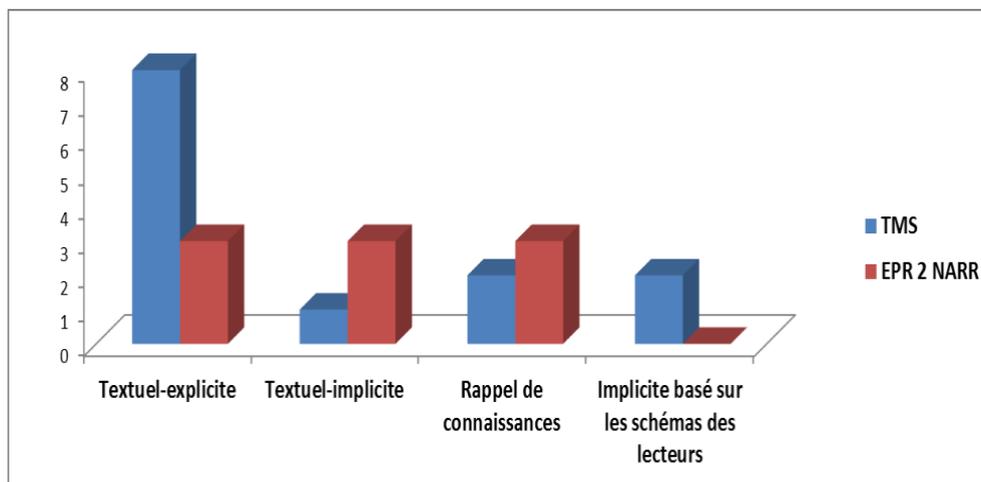


Fig.7. Les niveaux de la représentation par item du TMS et de l'EPR 2 NARR

À partir de ces niveaux identifiés, il y a lieu de faire constater que les items à réponse élaborée au niveau du TMS (Questions n° 7, n° 8, n° 9) (Fig.4) permettent de vérifier la construction de la représentation mentale du texte et qui se manifeste à travers sa portée symbolique. Celle-ci ne sera dégagée qu'à partir de l'ensemble des informations mobilisées par les questions n° 1, n° 2, n° 3, n° 4, n° 5 et n° 6 (Fig.4) y compris les questions sur les connaissances antérieures (sur la nature, la marée). Néanmoins, les items au niveau de l'EPR 2 NARR ne s'étendent pas vers la construction de la représentation du texte « Basile, le chat ». Il est, certes, assuré une progression des informations, comme il a été mentionné dans la section 4.2., mais il aurait été souhaitable d'inclure dans l'épreuve des questions qui permettent de vérifier la construction du modèle de situation.

Quelques conclusions

La validité des évaluations de la compréhension de l'écrit et plus particulièrement la validité de construit telle que définie dans le cadre de cette recherche ne peut être confirmée pour l'épreuve interne contrairement aux items du texte du manuel scolaire. Ce constat émane du fait de l'absence d'items permettant d'évaluer la représentation qui est censée être construite pour le texte de l'EPR 2 NARR. Cette absence s'explique par le recours souvent dans les classes aux modèles d'épreuves diffusées par la tutelle pour évaluer l'activité de compréhension de l'écrit. La particularité de ces modèles, suite à leur analyse dans le cadre d'une recherche doctorale, se situe au niveau de l'absence de questions interrogeant la représentation mentale. Cette spécificité concerne également leur décalage par rapport aux items enseignés en classe et qui se situe au niveau des items qui rappellent des connaissances et ceux en rapport avec les anaphores. Il s'avère que les élèves sont évalués sur les marques substitutives alors qu'ils ne sont pas enseignés en classe. En outre, le rappel des connaissances au niveau des items du TMS contribue à l'élaboration de la représentation

mentale du texte contrairement à ceux de l'évaluation interne de classe qui se limitent à rappeler des connaissances linguistiques sur les temps des verbes et le pluriel des noms en faveur d'un traitement au niveau de la phrase seulement. Par ailleurs, il a été remarqué qu'un même item peut évaluer plusieurs niveaux et plusieurs types d'information et que l'évaluation classique ne peut prendre en charge. C'est pourquoi il y a lieu de réfléchir sur des outils qui permettent d'évaluer la validité de construit en prenant en charge cette multidimensionnalité d'un même item.

Mots-clés

Validité, évaluation, compréhension, écrit, items

Références bibliographiques

- Alexander, P.A, Schallert, D.L. et Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy. Talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector et lectrix apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Deschênes, A-J (1994). Les connaissances initiales du lecteur et évaluation de la compréhension. In J-Y Boyer, J-P Dionne, P. Raymond, *Evaluer le savoir-lire* (pp.103-140). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension de l'écrit*. Bruxelles : de boeck.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. The Michigan: Needham -Heights.
- Kintsch, W. et van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). Introduction aux théories des tests. En psychologie et en Sciences de l'éducation. Bruxelles : de boeck.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. In J-Y Boyer, J-P Dionne, P. Raymond, *Evaluer le savoir-lire* (pp.69-101). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivron, *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp.27-56). Université de Sherbrooke.
- Van Dijk, T.A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.

Communication 193.3 : Validité des évaluations en mathématiques sur support numérique à l'école : questions liées la transition papier-crayon / tablette

Grapin Nadine, nadine.grapin@u-pec.fr, Laboratoire de Didactique André Revuz, France
Sayac Nathalie, nathalie.sayac@u-pec.fr, Laboratoire de Didactique André Revuz, France

Introduction et contexte

Comme pour PISA et TIMSS, les évaluations menées à grande échelle en France évoluent d'une passation papier-crayon (P/C) vers une passation sur support numérique. Ainsi, le prochain bilan CEDRE (Cycle d'évaluation disciplinaire réalisé sur échantillon) qui aura lieu en mai 2019 se déroulera sur tablette pour l'école et sur ordinateur pour le collège. Alors que l'ensemble des écoles françaises s'équipe progressivement en matériel numérique, les élèves ne bénéficient pas tous d'un accès régulier aux TIC (en moyenne, d'après les repères et références statistiques 2018, on compte actuellement 5,9 élèves par ordinateur à l'école ; aucune donnée n'est produite sur les tablettes). Dans ce contexte et en lien avec les travaux que nous avons menés sur l'évaluation des connaissances mathématiques des élèves de fin d'école (Sayac & Grapin, 2015), nous avons étudié dans un cadre didactique, l'effet de cette nouvelle modalité de passation sur l'activité des élèves. L'activité de l'élève étant définie comme ce qu'il ou elle développe lors de la réalisation de la tâche, cela englobe dans notre cas 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).

Recherches préalables et questionnement

De nombreuses études, surtout anglo-saxonnes, visant à comparer des scores de réussite entre les passations papier/crayon et support numérique 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 influençant particulièrement la réussite à un item de mathématiques 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 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.

Ces premiers constats nous ont ainsi amenées à analyser la validité d'une évaluation d'un point de vue épistémologique et psycho – didactique en tenant compte de la spécificité du support numérique et de ce qu'il implique dans l'activité de l'élève en situation d'évaluation. Ainsi, lors de l'analyse *a priori* des tâches en termes de complexité et de compétences (Sayac & Grapin, 2015), nous avons adjoint au facteur de complexité lié à la compréhension de la tâche (FC1), un facteur portant spécifiquement sur les connaissances techniques nécessaires à l'utilisation

de l'artefact ; le facteur de complexité lié à la tâche mathématique et le niveau de compétence restant inchangés.

Dans une situation d'évaluation standardisée, le processus d'appropriation se doit d'être rapide : une courte série de questions et quelques exemples doivent permettre à l'élève de s'approprier l'outil qui va servir de support à l'évaluation (Grapin & Sayac, 2018). 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 et de l'usage qu'a l'élève de l'instrument. Les écoles françaises étant encore peu équipées numériquement, nous faisons l'hypothèse que les élèves ayant un usage régulier d'ordinateur ou de tablette à la maison peuvent avoir des connaissances matérielles plus avancées que les autres ; comme le temps nécessaire à la genèse instrumentale doit être court, il est par conséquent possible que les évaluations sur support numérique génèrent des inégalités scolaires liées au support lui-même et par conséquent rendent l'évaluation peu valide.

Méthodologie et résultats

Pour étudier plus spécifiquement l'activité de l'élève en situation d'évaluation sur tablette et pouvoir la comparer avec celle sur papier-crayon, nous avons mené un premier travail exploratoire en fin d'école. Les tâches mathématiques ont été sélectionnées pour être valides d'un point de vue didactique et épistémologique, c'est-à-dire représentatives du domaine évalué et variées du point de vue de leur complexité et avec différents formats de réponses (QCM, question ouverte). Un questionnaire sur l'utilisation de la tablette en classe et à la maison a été proposé afin de pouvoir catégoriser les élèves selon trois profils d'utilisateurs : ceux n'utilisant pas la tablette à la maison, ceux l'utilisant de façon irrégulière (au plus une fois par semaine) et ceux l'utilisant quotidiennement.

Cent-soixante-dix élèves ont ainsi passé un test de mathématiques similaire sur papier-crayon et sur tablette. Les tâches passées sur tablette nécessitaient principalement des connaissances techniques et très peu de connaissances instrumentales puisque l'application utilisée n'embarquait pas de mathématiques, comme cela peut être le cas lors de l'usage d'une calculatrice ou d'un logiciel de géométrie dynamique. Les réponses des élèves et leurs démarches de raisonnement ont été analysées dans un cadre didactique, à partir de l'analyse *a priori* de chacune des tâches.

Les résultats montrent qu'il y a peu d'écarts entre les scores obtenus sur tablette et sur papier, sauf pour deux questions demandant une utilisation plus experte de l'application pour poser le calcul d'une multiplication et d'une division et pour une question demandant de « remonter » un programme de calcul. Pour cette dernière question, nous avons constaté que les élèves utilisaient régulièrement le brouillon en papier-crayon pour garder trace de leurs calculs alors qu'avec la tablette, aucun élève n'a utilisé de brouillon (une feuille de papier leur était pourtant fournie au début du test avec la tablette) : nous observons ainsi, pour cet exercice, une « rupture matérielle » entre les deux supports. De façon générale, nous observons que les mêmes types d'erreurs se produisent dans les mêmes proportions quel que soit le support.

Le questionnaire de contexte a confirmé que les outils numériques (ordinateurs, tablette) étaient peu utilisés en classe, mais très présents à la maison. Pour les 30 élèves (19 % de l'effectif total) qui n'utilisent pas de tablette à la maison, leurs scores globaux aux tests papier-crayon et tablette sont identiques, mais leurs erreurs sont différentes, dans le sens où elles ne se produisent pas sur les mêmes questions : il est donc difficile d'appréhender l'effet d'une utilisation régulière ou non de la tablette sur l'évaluation des connaissances des élèves avec ce support.

Enfin, et de manière plus générale, nous remarquons que le contrat didactique existant au sein de la classe amène l'élève, lors de la passation papier-crayon dans son environnement habituel, à laisser des traces de son raisonnement sur le papier alors qu'il semble pouvoir raisonner uniquement mentalement lors du test sur tablette. Si la motivation ou le zapping sont souvent associés à l'utilisation des outils numériques en classe, nous n'avons pas observé de tels effets liés à l'utilisation de la tablette lors de notre expérimentation.

Conclusion et perspectives

Les résultats de cette étude exploratoire nous montrent qu'il est nécessaire de développer ce type de comparaison en menant des analyses qualitatives portant non seulement sur les résultats mais aussi sur les procédures et en proposant des tâches qui exploitent davantage les possibilités d'une tablette (comme le glisser – déposer) et qui nécessitent une instrumentation plus experte, avec des tâches de géométrie par exemple. Par ailleurs, 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. Nous supposons également que ces usages peuvent être variés suivant que les élèves soient issu·e·s d'un milieu à capital culturel et numérique élevé ou non et qu'il existe donc potentiellement des inégalités scolaires liées à l'évaluation des élèves en mathématiques sur support numérique. L'expérimentation que nous développons actuellement à partir des résultats de cette enquête exploratoire devrait ainsi nous permettre d'approfondir nos résultats quant à la comparaison des procédures P/C – tablette tout en tenant compte des usages de la tablette hors l'école.

Mots-clés

Support numérique, didactique des mathématiques, genèse instrumentale

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*.
- Bessonneau, P., Arzoumanian, P., & Pastor, J. M. (2015). Une évaluation sous forme numérique est-elle comparable à une évaluation de type « papier-crayon » ? *Éducation et formations*, 86-87.
- Gravin, N. & Sayac, N. (2018). *Évaluer des connaissances mathématiques en fin d'école : comparaison entre une évaluation sur tablette et une évaluation papier-crayon*. ADMEE 2018 (Luxembourg).
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains* (p. 239). Armand Colin.
- Sayac, N., Gravin, N. (2015). Analyse didactique d'une évaluation externe en mathématiques : quels outils pour quels enjeux ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 35(1),101-126.

Communication 193.4 : Une approche didactique pour concevoir une formation à l'enseignement du calcul littéral en collège (élèves de 12 à 15 ans) : rôle d'un appui sur la validité d'évaluations

Grugeon-Allys Brigitte, brigitte.grugeon-allys@u-pec.fr, Laboratoire de didactique André Revuz, France

En France, depuis 2014, les didacticiens ont engagé des recherches pour investiguer la notion de validité d'évaluations appuyée sur des fondements théoriques liés à chacune de leur discipline. C'est le cas en mathématiques où une méthodologie d'analyse de la validité s'appuyant sur une approche épistémologique et didactique a été développée en lien avec la psychométrie pour des travaux sur les évaluations à grande échelle (Grugeon-Allys et Grapin 2015, Grapin et Grugeon-Allys 2018). Notre communication vise à présenter d'abord les apports de l'approche épistémologique et didactique pour interroger la conception des évaluations en mathématiques en référence aux programmes en vigueur et apprécier leur validité. Après, nous montrerons en quoi l'appui sur la notion de validité permet de concevoir une formation à l'enseignement du calcul littéral en collège au service des besoins de formation des enseignants.

Etude épistémologique et didactique de la validité d'une évaluation en mathématiques

Les travaux de recherche menés en France sur les évaluations standardisées CEDRE (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) en mathématiques, dans le champ de la Didactique des mathématiques, proposent d'interroger les preuves de validité conçues au départ par la psychométrie (Laveault & Grégoire, 2014). Dans ce cadre, les preuves sont basées entre autres, sur le contenu du test, les processus de réponse et la structure interne du test. Les indicateurs psychométriques des tâches (comme la difficulté ou l'indice de discrimination) d'un test sont calculés *a posteriori* par des statisticiens, suite à la passation du test.

L'approche didactique retenue vise une analyse *a priori* des tâches, avant la passation, pour étudier le contenu d'un test et les processus de réponse des élèves au regard d'un objectif d'évaluation visé. Dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1999), nous fondons l'analyse des connaissances apprises par les élèves, dans un domaine donné, sur une praxéologie épistémologique de référence relative au domaine (Bosch et Gascon, 2005). Aussi, les preuves didactiques de validité du côté du savoir se situent d'une part à un niveau local pour étudier la représentativité d'une tâche au regard des objectifs visés, d'autre part à un niveau global, pour étudier la couverture du domaine mathématique selon les types de tâches définis dans la praxéologie épistémologique de référence dans le champ d'action des programmes et la variété de leur complexité.

A partir de cette étude et de la prise en compte de la complémentarité des approches didactique et psychométrique sur la validité, Grapin et Grugeon-Allys (2018) ont défini des éléments méthodologiques d'un cadre d'analyse et de conception d'évaluations externes standardisées en mathématiques. La méthodologie s'organise en deux étapes principales, avant et après la passation de l'évaluation, et reprend les éléments d'analyse *a priori* et *a posteriori* aux niveaux de granularité, local et global. L'approche anthropologique permet, en nous basant sur les tâches évaluatives considérées, de caractériser le « savoir appris » en

prenant en compte les différentes étapes de la transposition didactique du savoir savant en savoir enseigné. Il est possible de mettre en relation d'une part, les analyses *a priori* et les résultats des élèves, d'autre part les résultats des élèves, les programmes et les pratiques d'enseignement et d'interpréter les écarts, puis d'observer des conséquences des résultats sur le système d'enseignement à partir des échelles de scores et de proposer des pistes pour le pilotage au regard des différents niveaux de co-détermination institutionnels (Chevallard 2002).

Ainsi, en exploitant cette méthodologie d'analyse, nous illustrons ci-après, en quoi ce cadre d'analyse permet d'analyser et concevoir des évaluations externes, mais aussi de réinterroger la conception de formations, en particulier pour l'enseignement du calcul littéral en collège (élèves âgés de 11 à 15 ans) ?

Conception de formations pour l'enseignement du calcul littéral

Le stage de formation PACAL (Parcours d'Acquisition de Compétences en Calcul Littéral au cycle 4), réalisé en 2017-18 dans l'académie de Créteil (France), prend appui sur des résultats issus de plusieurs recherches, sur l'apprentissage de l'algèbre et la modélisation des connaissances des élèves dans ce domaine (Grugeon-Allys & al. 2012, Pilet 2015), sur la validité des évaluations (Grapin et Grugeon-Allys, 2018) et sur l'intégration de ressources sur l'enseignement de l'algèbre élaborées dans le cadre d'un travail collaboratif avec des enseignants (Horoks & Pilet 2015). Ce stage de formation continue vise d'une part, à diffuser et percoler des résultats de recherche sur l'évaluation en calcul littéral au cycle 4 (élèves de 12 à 15 ans) dans les établissements de l'académie de Créteil et d'autre part, à concevoir, mettre en œuvre et analyser des déroulements de séances visant à développer une évaluation formative et une régulation de l'enseignement au service des apprentissages des élèves en calcul numérique et littéral.

La conception de la formation est fondée sur l'usage d'une évaluation externe en calcul littéral *Pépîte* (Grugeon 1997, Grugeon-Allys & al. 2012), respectant les critères de validité didactique au regard de l'étude épistémologique et didactique de l'algèbre élémentaire. L'évaluation externe permet de décrire des caractéristiques de l'activité algébrique de l'élève, concernant sa maîtrise du calcul littéral et son usage de l'outil algébrique pour résoudre des problèmes du domaine algébrique, de la 5^e à la 3^e, à partir de versions numériques, adaptées au niveau scolaire. L'évaluation permet aussi de proposer aux enseignants des exercices (Pilet 2015) adaptés aux difficultés des élèves. Les tâches de formation amènent les enseignants à analyser *a priori* et comparer les évaluations proposées en début de séquence, en termes de représentativité de tâche au regard des programmes, de couverture de domaine, de variété de complexité. L'analyse des résultats des élèves au regard des enjeux visés par les programmes et des pratiques d'enseignement et l'interprétation des écarts repérés vise à engager les enseignants à interroger leur choix de séquence (praxéologies mathématiques), de déroulements de séances (praxéologies didactiques) afin d'interroger leur pratique et rapport à une discipline et à son enseignement.

Méthodologie pour évaluer la formation

L'évaluation de la formation est conçue à la fois du côté des élèves et du côté des pratiques enseignantes. Avant le début de la formation, les connaissances des élèves relatives au domaine algébrique sont évaluées à l'aide du logiciel de diagnostic automatique *Pépîte* ; une nouvelle version de épreuve est proposée en fin d'année prenant en compte le programme

enseigné, une fois la formation terminée, afin d'étudier l'évolution de la maîtrise de la compétence. Du côté des enseignants, des questionnaires leur sont adressés durant le stage et à la fin pour analyser en quoi le stage leur a permis de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement du calcul littéral et leurs pratiques d'évaluation. Plusieurs catégories de questions sont abordées, en particulier : Les enseignants réorganisent-ils les ressources anciennes d'évaluation et de régulation avec les nouvelles proposées ? Si oui, comment ? Les enseignants adaptent-ils leur séquence en planifiant leur enseignement à partir des praxéologies visées en classe et de l'usage de nouveaux outils numériques, ici l'évaluation *Pépîte* ? Si oui, comment ?

Premiers résultats

Cette évaluation, portant sur environ 40 établissements et 1100 élèves a montré sur chacune des dimensions de la compétence algébrique (modéliser, représenter, prouver, calculer) des évolutions positives sur les niveaux de maîtrise, excepté pour le calcul numérique. 35 enseignants ont ainsi répondu, mais l'analyse de leurs réponses pour étudier l'évolution de leurs pratiques est encore actuellement en cours. Quelques éléments peuvent être donnés. Les enseignants n'ont pas l'habitude de proposer une évaluation diagnostique en début d'enseignement sur l'ensemble du domaine algébrique. Ils s'appuient essentiellement sur leur expérience. Les enseignants indiquent qu'ils ont pris en compte de nouveaux types d'exercices proposés en formation, par exemple, les exercices de modélisation, les exercices Vrai/Faux, qui complètent les exercices proposés dans leur classe. Ils indiquent avoir repéré que des exercices proposés sont inadaptés pour faire évoluer les démarches de leurs élèves. Mais, les enseignants perçoivent-ils l'incomplétude des praxéologies développées et les liens potentiels avec les difficultés des élèves ? Il est difficile pour eux en fin de stage de mettre en relation ces choix avec la prise en compte des résultats de l'évaluation.

Conclusion et perspectives

Le développement de ce type de formation, en appui sur une évaluation initiale et une évaluation finale, sur la conception de séances et d'épreuves d'évaluation avec les stagiaires, en appui sur des analyses didactiques approfondies, semble porteur. L'évolution des connaissances des élèves permet d'en mesurer objectivement l'impact. L'exploitation des travaux didactiques autour de la validité des évaluations apparaît comme un levier pertinent pour amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques en général et leurs pratiques d'évaluation en particulier, en appui sur un contenu disciplinaire indispensable à prendre en compte. Le travail mené en calcul littéral sur la définition de la compétence algébrique, sur les différents niveaux de maîtrise mérite certainement d'être étendu à d'autres domaines.

Mots-clés

Validité didactique, analyses *a priori* / *a posteriori*, approche épistémologique, calcul littéral.

Références bibliographiques

- Bosch, M. & Gascon, J. (2005), La praxéologie comme unité d'analyse des processus didactiques, in *Balises pour la didactique des mathématiques*, La Pensée Sauvage, 197 – 122. Mercier A. & Margolinas C. 2002), « Organiser l'étude. 1. Structures & fonctions », Actes de la XI^e école

- d'été de didactique des mathématiques (Corps, 21-30 août 2001), La Pensée Sauvage, Grenoble, p. 3-32.
- Chevallard Y. (1999) L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques* 19(2), 221 – 266.
- Chevallard, Y. (1994), Les processus de transposition didactique et leur théorisation, in *La transposition didactique à l'épreuve*, La pensée sauvage, 135 – 180. Grenoble: G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien.
- Grapin, N., Grugeon-Allys, B. (2018). Approches psychométrique et didactique de la validité d'une évaluation externe en mathématiques : quelles complémentarités ? Quelles divergences ? *Mesure, Evaluation en Education*, 41.2, p.37-66.
- Grugeon, B. (1997) Conception et exploitation d'une structure d'analyse multidimensionnelle en algèbre élémentaire. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(2), 167–210.
- Grugeon-Allys, B., Pilet, J., Chenevotot, F., & Delozanne, E. (2012). Diagnostic et parcours différenciés d'enseignement en algèbre élémentaire. *Recherches en didactique de mathématiques, Enseignement de l'algèbre, bilan et perspectives, hors série*, 137-162.
- 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*. pp. 13 – 26. Paris : IREM Paris 7. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01317134/document>.
- Horoks, J., Pilet, J. (2015). Une recherche en cours sur les pratiques enseignantes d'évaluation des apprentissages des collégiens en algèbre », In Mathé, A-C. & Mounier, E. (Eds.) *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2015*. pp. ?? Paris : IREM Paris 7.
- Laveault, D., Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Pilet, J. (2015). Réguler l'enseignement en algèbre élémentaire par des parcours d'enseignement différencié, *Recherches en didactique des mathématiques* 35(3), 273 – 312.

Communication 194 : Étude croisée de la pratique de notation d'une professeure des écoles en mathématiques

Sayac Nathalie, nathalie.sayac@u-pec.fr, Laboratoire de Didactique André Revuz, France
 Ploye Alexandre, alexandre.ploye@u-pec.fr, CIRCEFT, France

Présentation et contexte de la recherche

Dans le cadre du colloque ADMEE 2019, nous souhaitons présenter une contribution qui met en avant l'intérêt de croiser des regards et des méthodologies scientifiques différentes pour étudier les pratiques de notation en actes et les représentations inconscientes de celles-ci chez une enseignante d'école élémentaire. Plus précisément, nous mobiliserons une démarche clinique d'orientation psychanalytique et la didactique des mathématiques pour étudier la question de la notation en mathématiques chez une professeure des écoles française. La mise en synergie de ces approches scientifiques complémentaires permettra de dégager des résultats croisés qui s'inscriront dans une recherche plus large menée au sein de RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) qui vise à étudier, du point de vue de plusieurs champs scientifiques (didactiques disciplinaires, science du langage, approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, sciences de l'éducation), les pratiques d'évaluation dans 2 disciplines scolaires (Mathématiques et Sciences expérimentales à l'école élémentaire) et dans 2 pays (France et Suisse), en recherchant en quoi et pourquoi elles pourraient être vectrices d'inégalités scolaires. En regard de cette recherche de grande ampleur, cette communication constitue une étude exploratoire à partir de laquelle nous dégagerons des cadres méthodologiques et d'analyse que nous mobiliserons ensuite à une plus grande échelle. La présente recherche est donc à considérer comme une étude de cas.

Éléments théoriques

Les pratiques d'évaluation en Mathématiques et en Sciences sont appréhendées à partir du cadre didactique de l'évaluation et de ses pratiques, développé par Sayac (2017). Ce cadre a été conçu pour penser et analyser les « faits évaluatifs » (Chevallard, 1986) en conjuguant savoirs scientifiques en évaluation (dans la diversité des champs scientifiques concernés) et savoirs didactiques. Il prend en compte à la fois des contenus disciplinaires et des réalités professionnelles permettant de définir une nouvelle approche scientifique de l'évaluation, plus didactique et volontairement ancrée dans la réalité des pratiques en classe. La notion d'*épisode évaluatif* y est centrale pour appréhender l'évaluation en mathématiques sous toutes ses formes, au-delà de ses fonctions usuelles (diagnostique, formative, sommative, etc.), de même que celle de *logique évaluative* appréhendée à partir de 3 déterminants permettant de prendre en compte la dimension personnelle des pratiques d'évaluation des professeurs : la conception des évaluations, le jugement professionnel et didactique en évaluation ainsi que la notation. Certaines de ces dimensions échappent en partie au registre du conscient, ce qui justifie de croiser des disciplines pour la saisir. Notre démarche s'inscrit ainsi dans l'idée qu'une approche codisciplinaire (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) permet de restituer la complexité des pratiques enseignantes. En effet, ses auteurs ont montré combien la nature fractale des phénomènes observés en classe requerrait

que la recherche les approche par des démarches plurielles permettant par des analyses conjointes de rendre compte de la complexité desdits phénomènes.

Étude exploratoire : méthodologie croisée

Pour saisir la dimension inconsciente sous-jacente dans l'activité de notation de l'enseignante, nous mobilisons le dispositif de l'entretien clinique (Yelnik, 2005) pour constituer une première partie du corpus de recherche. Ce type d'entretien non-directif introduit par une question unique nommée consigne s'inscrit dans le cadre méthodologique de la démarche clinique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville & alii, 2005). Reprenant à notre compte l'hypothèse freudienne de l'inconscient, nous pensons que l'activité de l'enseignant ne saurait se réduire à une somme de gestes dont il aurait une complète maîtrise. Il existe un en-deçà des intentions pédagogiques et didactiques que nous nous proposons de saisir dans l'analyse du contenu latent de l'entretien clinique que nous aurons avec l'enseignante. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse que sa pratique de la notation est reliée, en tant qu'objet professionnel, à des objets psychiques plus intimes (fantasmes, représentations inconscientes) qui construisent son « transfert didactique » (Blanchard-Laville, 2001) dont la signature, pensons-nous, est repérable à la fois dans les actes de l'enseignante et dans ses discours à propos de ceux-ci. Nous essayerons notamment de comprendre comment sont reliées, dans la dimension latente de ses paroles, les pratiques de notation de l'enseignante et la diversité de ses élèves dans le contexte d'une classe hétérogène, afin de saisir si certaines représentations dont elle n'a pas conscience ne seraient pas susceptibles de déterminer autour de la notation des pratiques différenciatrices dont on sait par ailleurs qu'elles peuvent être cause d'inégalités scolaires.

Pour étudier, d'un point de vue didactique, la notation de cette enseignante, nous avons conçu une méthodologie qui permettra de montrer à la fois à quel grain de finesse l'analyse des productions des élèves est réalisée par cette enseignante, mais aussi de quelle manière elle en rend compte (à l'élève, aux parents, à l'institution). Pour cela, nous enregistrerons un moment de travail durant lequel nous assisterons à la correction en acte par l'enseignante de productions d'élèves émanant d'un *épisode évaluatif* que nous aurons préalablement sélectionné. Elle devra commenter ses choix devant nous et répondre aux questions complémentaires que nous lui poserons. Ces questions seront guidées par l'analyse *a priori* des tâches mathématiques proposées dans l'évaluation que nous aurons réalisée antérieurement et qui nous permettra d'identifier les difficultés et les procédures liées à chacune des tâches. Nous pourrions ainsi déterminer ce qui est didactiquement pris en compte dans la notation adoptée par cette enseignante et mettre à jour les dilemmes (Suurtamm, Koch & Arden, 2010) qu'elle rencontre lorsqu'elle est amenée à noter les productions de ses élèves.

Premiers résultats

L'étude que nous avons réalisée a mis à jour des incohérences et incongruités évaluatives dans les copies que nous avons observées. Les écarts que l'analyse didactique a révélés (entre notamment la préparation de l'évaluation et l'évaluation elle-même) ont été passés au filtre d'une analyse clinique qui a permis de conclure que l'activité de notation de l'enseignante a perdu de son sens au plan didactique, mais en a gagné au plan de l'actualisation sur la scène de l'évaluation du scénario imaginaire de l'enseignante.

Plus globalement, concernant l'épisode évaluatif étudié dans cette étude exploratoire, nous avons mis à jour que l'enseignante suit consciemment l'objectif de construire une relation de confiance avec ses élèves en les préparant aux exercices types qu'ils auront à refaire avec d'autres données pendant la passation officielle, mais que cette passation rompt dans les faits le contrat de confiance établis avec ses élèves : les tâches mathématiques sont plus complexes ou requièrent des compétences différentes que celles convoquées dans la préparation de l'évaluation. Nous pensons que ces écarts et loupés disent quelque chose du scénario inconscient de l'enseignante.

Conclusion et perspectives

Le croisement de nos méthodologies révèle déjà, dans cette étude exploratoire, la complexité des pratiques d'évaluation d'une professeure et nous éclaire sur ce qu'elle peut générer du point de vue des inégalités scolaires. Les études complémentaires que nous sommes en train de menées semblent conforter les résultats de notre étude exploratoire. Nous espérons les présenter au prochain colloque de l'ADMEE.

Mots-clés

Notation, inégalités, mathématique, clinique, didactique des mathématiques

Références bibliographiques

- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C. ; Chaussecourte P., Hatchuel F. ; Pechberty B. (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». In *Revue Française de Pédagogie*, n° 151. pp. 111-162.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles : De Boeck, 31-59.
- Sayac, N. (2017). *Approche didactique pour l'évaluation et ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation*. Note de synthèse pour le diplôme d'Habilitation à diriger des recherches, soutenue à l'université Paris Diderot, le 29 novembre. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01723752>
- Suurtamm, C., Koch, M., & Arden, A. (2010). Teachers' assessment practices in mathematics: Classrooms in the context of reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 399-417.
- Yelnik C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». In *Recherche & Formation*, n° 50. pp. 133-146.

Symposium 209 : L'évaluation des premières compétences numériques influencée par les courants théoriques et les objectifs de recherche sous-jacents

de Chambrier Anne-Françoise, anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Tinnes-Vigne Mélanie, melanie.tinnes-vigne@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg

La recherche *Mathplay* a pour objectif de favoriser le développement des premières compétences numériques (i.e., comptage, dénombrement, opérations logico-mathématiques, stratégies arithmétiques décomposition de nombres) des élèves à travers des jeux mathématiques mis en place dans différents contextes. En tant que recherche-intervention, elle requiert de mesurer les progrès accomplis entre un pré-test et un post-test. Dans le cadre de la recherche en cours et dans l'optique de perspectives ultérieures, l'évaluation de ces compétences et notamment le choix des tâches à retenir n'est pas sans poser un certain nombre de questions. Plusieurs projets de recherche s'intéressent à ces premières compétences numériques (PCN) dont l'évaluation varie en fonction de différents paramètres.

Les épreuves utilisées pour mesurer ces PCN dépendent d'une part du courant épistémologique dans lequel ces recherches s'inscrivent. Dans le domaine des apprentissages mathématiques, les courants de la didactique des mathématiques, de la psychologie cognitive et l'approche piagétienne se côtoient avec les cultures scientifiques propres à chacun d'eux. D'autre part, les tâches retenues dans les batteries d'évaluations des PCN sont fonction des objectifs précis de ces instruments.

Si les tests visant à diagnostiquer un trouble d'apprentissage visent plutôt à identifier des processus déficitaires en référence à un modèle d'acquisition des compétences, les tests visant à mesurer des progrès entre un pré-test et un post-test doivent avant tout être doté d'une bonne sensibilité sur un ensemble de compétences jugé pertinent en regard du but de l'intervention. L'évaluation des PCN dépend également des objectifs d'apprentissage prévus par les plans d'étude propres aux degrés scolaires ciblés, ce d'autant plus dans une perspective didactique.

Par ailleurs, la question de la structure sous-jacente aux PCN, et notamment la comparaison avec la structure sous-tendant les compétences en littératie, ont également des répercussions sur la façon d'évaluer les PCN. En effet, tant pour une évaluation diagnostique que pour les scores à utiliser dans une recherche-intervention, il importe de comprendre comment sont inter-reliées les différentes sous-compétences numériques.

Le présent symposium a visé à décrire et à discuter la façon dont les PCN sont évaluées dans des recherches sous-tendues par des épistémologies et des objectifs différents, ainsi qu'à mieux saisir la structuration de ces PCN. Les deux premières communications ont porté sur le test élaboré dans le cadre de la recherche *Mathplay*. La première s'est plus particulièrement penchée sur la qualité du test et sur la structure sous-tendant les PCN étudiée à partir des données du pré-test, alors que la deuxième a analysé comment ce test a permis de saisir l'évolution des performances entre le pré-test et le post-test. La troisième communication a

porté sur les premiers résultats issus du projet LINUMEN (Littératie et NUMératie Emergentes par le Numérique) et plus précisément sur la structuration et les liens entre les dimensions de la littératie et de la numératie émergentes. La quatrième communication a consisté en une revue critique des tâches piagésiennes, dont certaines font l'objet de nombreuses discussions. En ayant comparé différentes versions de ces tâches et en ayant cherché à mieux cerner ce qui influence la réussite à celles-ci, il s'agit d'identifier les versions les plus intéressantes numériquement parlant. Enfin, la cinquième présentation a proposé un regard plus didactique sur l'évaluation des PCN. Il y a été évoqué, notamment, l'hétérogénéité des tests existants actuellement et l'absence de tâches permettant d'évaluer certaines compétences importantes du point de vue scolaire.

Mots-clés

Premières compétences numériques, instrument de mesure, objectif de l'évaluation, courants théoriques, structure des données

Communication 209.1 : Élaboration d'un instrument d'évaluation des compétences numériques des élèves de 4 à 6 ans dans le cadre d'une recherche-intervention: analyses et pistes d'amélioration

Tinnes-Vigne Mélanie, melanie.tinnes-vigne@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg
 de Chambrier Anne-Françoise, anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse
 Vlassis Joëlle, joelle.vlassis@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg
 Fagnant Annick, aFagnant@uliege.be, Université de Liège, Belgique
 Baye Ariane, Ariane.Baye@uliege.be, Université de Liège, Belgique
 Giauque Nadine, nadine.giauque@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse
 Luxembourger Christophe, christophe.luxembourger@univ-lorraine.fr, Université de Lorraine, France
 Poncelet Débora, debora.poncelet@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg
 Tazouti Youssef, youssef.tazouti@univ-lorraine.fr, Université de Lorraine, France
 Kerger Sylvie, sylvie.kerger@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg
 Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu, Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg

Menée dans quatre pays (Luxembourg, France, Belgique et Suisse), la recherche quasi-expérimentale *MathPlay* visait à mesurer l'impact à court et moyen terme, sur les compétences mathématiques des élèves et sur les relations école-famille, de l'implémentation durant huit semaines de jeux numériques interculturels dans le contexte scolaire et dans le contexte familial des élèves. L'ambition était de mettre en place une intervention véritablement répliquable en classe. Cette recherche se distingue par conséquent d'autres interventions de la littérature par la mise en œuvre d'activités en classe par l'enseignant lui-même, plutôt que par la prise en charge individuelle d'élèves par des assistants de recherche en dehors de la classe (Ramani et Siegler, 2008, Scalise, Daubert & Ramani 2017). Dans le but d'évaluer les effets de l'intervention à 3 moments distincts (en prétest, en post test immédiat et en posttest différé), un test de compétences a été conçu en s'inspirant de deux instruments déjà existants, à savoir le TEDI-MATH (Van Nieuwenhoven, Grégoire & Noël, 2001), permettant le diagnostic des troubles d'apprentissage chez les enfants de 5 à 8 ans, et le TEMA-3 (Ginsburg & Baroody, 2003), visant une évaluation compréhensive des performances mathématiques des enfants de 3 à 8 ans. Ces deux batteries ont été choisies parce qu'elles sont validées et parce qu'elles permettent de mesurer les compétences dont le développement est visé par les jeux mathématiques sélectionnés pour l'intervention, à savoir des compétences sur le nombre et des compétences arithmétiques. Largement inspiré de ces batteries, l'instrument de mesure développé dans le cadre de la présente recherche a été adapté en fonction de l'âge du public cible (4 à 6 ans). Les épreuves retenues pour mesurer les compétences sur le nombre consistent en des épreuves de comptage (niveaux d'élaboration de la chaîne numérique de Fuson, Richards et Briars, 1982), de dénombrement de patterns linéaires et aléatoires (principes de Gelman & Gallistel, 1978), de reproduction de collections, d'utilisation fonctionnelle du dénombrement, de comparaison de collections avec ou sans biais perceptif, d'inclusion numérique et de conservation (Piaget & Szeminska, 1975). Les compétences arithmétiques sont pour leur part évaluées par des épreuves d'addition d'éléments concrets, de résolution de problèmes verbaux de type changement ou combinaison et de décomposition de nombres.

Si le test utilisé dans la recherche *MathPlay* a avant tout été développé dans l'optique de mesurer l'évolution des compétences spécifiquement visées par l'intervention, il a également été fait en sorte qu'il puisse renseigner sur un éventuel transfert des progrès à des compétences plus distales. Il est en effet connu que les interventions dont les effets sont mesurés par des outils évaluant rigoureusement le contenu de ces interventions aboutissent à des effets plus marqués (Durlak, 2009). Afin d'éviter cette circularité, des épreuves mesurant la mobilisation des compétences numériques dans des situations mathématiques différentes de celles rencontrées durant l'intervention ont été intégrées dans le test, telles que des tâches de résolution de problèmes ou d'utilisation fonctionnelle du dénombrement.

Étant donné le jeune âge et la mixité linguistique du public cible, la formulation des consignes et la longueur du test ont fait l'objet d'une attention très particulière. Après un pré-test sur un échantillon de 79 enfants, l'instrument s'est avéré trop long vis-à-vis des capacités attentionnelles de notre public cible, raison pour laquelle il a été réduit de 49 à 42 items par la suppression des 7 items les moins informatifs. Toujours en raison des capacités attentionnelles de la population d'intérêt, il a aussi été décidé que le test serait administré en deux sessions de 20 minutes maximum lors de la récolte de données, et que certains items ne seraient proposés aux élèves qu'en cas de réussite à un certain nombre d'items précédents (items dépendants). Ces items étaient alors considérés comme échoués si tant d'items précédents l'étaient. Des erreurs d'administration ont cependant montré que ce postulat n'était pas systématiquement vérifié, ce qui a finalement conduit à la suppression de ces items dépendants. Enfin, étant donné son mauvais indice de discrimination, un item a été supprimé. Au final, le test comprend 34 items. L'analyse factorielle (N=646) menée sur ces 34 items a partiellement fait ressortir la dimension du nombre et la dimension arithmétique, dimensions qui ont été maintenues dans les analyses ultérieures sur la base supplémentaire de leur justification aux plans théorique et didactique. La fiabilité des deux échelles susmentionnées s'avère bonne avec un alpha de Cronbach de 0,91 pour les compétences numériques (24 items) et 0,73 pour les compétences arithmétiques (10 items).

Les résultats ont été traités en recourant au modèle de réponse à l'item (MRI) afin de placer les individus et les items sur une échelle commune de compétence/difficulté.

Lorsqu'on examine comment les items se situent en fonction de leur difficulté, on retrouve tout d'abord dans un ordre attendu les différents niveaux d'élaboration de la chaîne de Fuson et al (1982) : chapelet, chaîne sécable, chaîne insécable. On observe globalement que les items mesurant le nombre sont mieux réussis que ceux qui mesurent l'arithmétique. Par exemple, la reproduction d'une collection de cinq éléments se situe à un niveau de difficulté inférieure à une addition portant sur ce même nombre d'éléments ou à la décomposition de ce nombre cinq. La taille des nombres impliqués dans les items entre toutefois également en ligne de compte dans la difficulté de ceux-ci et amène à nuancer ce premier constat. Par exemple, une tâche d'addition d'éléments concrets sur des petits nombres (en l'occurrence trois et cinq) s'avère plus aisée que compter à partir d'un nombre. Enfin, lorsqu'on s'attarde sur l'épreuve de comparaison de collections de points, on remarque l'impact important du biais perceptif sur le niveau de difficulté de la tâche.

Les analyses menées sur les données du pré-test permettent de mieux comprendre la structure sous-tendant les premières compétences numériques ainsi que de dégager des pistes d'amélioration de l'outil. Par exemple, les indices de difficulté suggèrent que certains items déjà difficiles par nature (décomposition) mériteraient de porter sur des nombres moins

élevés ; les items dépendants qui n'ont pas pu être pris en compte pourraient être soumis à l'ensemble des élèves afin de rendre l'outil plus sensible ; les items donnant lieu à des réponses de type dichotomique (oui/non) où le hasard peut potentiellement prendre une part trop importante pourraient être modifiés ; et enfin, la cohérence interne de la deuxième sous-échelle pourrait être améliorée par l'ajout de certains items arithmétiques de niveau de difficulté intermédiaire.

Mots-clés

test des premières compétences numériques ; modèle de réponse à l'item ; structuration

Références bibliographiques

- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(9), 917-928.
- Fuson, K.C., Richards, J., & Briars, D.J. (1982). The acquisition and elaboration of the number word sequence. In C. BRAINERD (Ed.), *Progress in cognitive development research: Vol 1. Children's logical and mathematical cognition*, New York: Springer-Verlag, 33-92.
- Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, H.P. & Baroody, A.J. (2003). *Test of Early Mathematics Ability (3rd ed.)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Piaget, J. & Szeminska, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting Broad and Stable Improvements in Low-Income Children's Numerical Knowledge through Playing Number Board Games. *Child Development*, 79(2), 375-394.
- Scalise, N., Daubert, E., & Ramani, G. (2017). Narrowing the early mathematics gap: A play-based intervention to promote low-income preschoolers' number skills. *Journal of Numerical Cognition*, 3(3), 559-581.
- Van Nieuwehoven, C., Grégoire, G. & Noël, M.-P. (2001). *Test diagnostique des compétences de base en mathématiques (TEDI-MATH)*. ECPA.

Communication 209.2 : Analyse de l'effet différentiel d'une intervention pédagogique sur les différents items constituant la mesure d'une compétence numérique

Fagnant Annick, afagnant@uliege.be, Université de Liège, Belgique
 Auquière Amélie, Amelie.Auquiere@uliege.be, Université de Liège, Belgique
 Baye Ariane, Ariane.Baye@uliege.be, Université de Liège, Belgique
 de Chambrier Anne-Françoise, anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Suisse
 Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
 Giauque Nadine, nadine.giauque@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Suisse
 Kerger Sylvie, sylvie.kerger@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
 Luxembourger Christophe, christophe.luxembourger@univ-lorraine.fr, Université de Lorraine, France
 Poncelet Déborah, deborah.poncelet@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
 Tazouti Youssef, youssef.tazouti@univ-lorraine.fr, Université de Lorraine, France
 Tinnes-Vigne Mélanie, melanie.tinnes-vigne@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
 Vlassis Joëlle, joelle.vlassis@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg

L'importance des premiers apprentissages numériques est largement reconnue aujourd'hui, notamment parce que plusieurs travaux ont montré qu'ils avaient un impact non négligeable sur les apprentissages scolaires ultérieurs (Jordan, Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009; Krajewski & Schneider, 2008; Praet & Desoete, 2014).

Le projet de recherche *Math-Play* vise à favoriser le développement des premières compétences numériques des élèves du préscolaire (4 à 6 ans) à travers des jeux mathématiques proposés en contextes scolaire et familial (De Chambrier et al., 2018 a,b). En vue d'évaluer l'impact des jeux en classe, d'une part, et la plus-value éventuelle apportée par le versant familial d'autre part, un dispositif quasi-expérimental classique a été mis en place durant l'année académique 2017-2018 dans quatre pays européens (Belgique, France, Luxembourg et Suisse).

Nombre d'élèves concernés par pays		Type d'intervention				
		Novembre	Novembre	De décembre à mars	Mi-mars	Juin
GE1 Jeux en classe	≈50-75 élèves de 2M-3M	Formation des enseignants	Prétest Q_enseign . Q_parents	8 semaines de jeux dans les classes uniquement	Post-test1	Post-test2
					Q_enseign.bis + Focus group - Q_parents.bis	
GE2 Jeux en classe et en famille	≈50-75 élèves de 2M-3M		Prétest Q_enseign . Q_parents	8 semaines de jeux dans les classes <u>et</u> dans les familles	Post-test1	Post-test2
					Q_enseign. bis + Focus group + Q_parents.bis	
GC	≈50-75 élèves de 2M-3M	////	Prétest Q_enseign . Q_parents	/////	Post-test1	Post-test2
					Q_enseign. bis	

Les compétences numériques et arithmétiques des élèves sont mesurées au départ d'un test, administré en individuel, créé dans le cadre de la recherche susmentionnée et dont l'analyse fait l'objet de la première communication du présent symposium. Ce test est inspiré de deux

batteries existantes : le TEDI-Math (Van Nieuwenhoven, Grégoire & Noël, 2001) et le TEMA-3 (Ginsburg & Baroody, 2003).

Les enseignants des classes expérimentales ont bénéficié d'une formation d'un total de 8h (6h avant et 2h pendant l'intervention) en vue d'être sensibilisés aux compétences numériques développées via les jeux et à la façon de les exploiter lors des moments de structuration, ainsi qu'à l'opportunité de développer les relations école-famille au travers de ces mêmes jeux. Au nombre de huit, les jeux proposés sont des jeux interculturels (jeux de cartes, de dominos, de dés et de plateaux), modifiés pour viser des compétences numériques spécifiques, mais proches de jeux universellement connus pour en favoriser l'appropriation par les parents d'origines socioculturelles et linguistiques variées.

Chaque jeu a été mis en place dans les classes à raison de 4 x 20 minutes par semaine. Dans le premier groupe expérimental (GE1), les élèves avaient uniquement l'opportunité de jouer en classe. Dans le second groupe (GE2), chaque enfant disposait d'une version individuelle du jeu qu'il reprenait dans sa famille ; les jeux étaient accompagnés de carnets de liaison visant à favoriser les échanges école-famille à propos des jeux et des compétences numériques développées par les enfants. Dans le groupe contrôle (GC), les enseignants poursuivaient leurs pratiques de classe habituelles. Des questionnaires adressés aux parents et aux enseignants ont été proposés à plusieurs étapes de la recherche (tant dans les GE que dans le GC) pour cerner leurs représentations relatives aux apprentissages mathématiques en maternel et aux relations école-famille, ainsi que pour interroger leurs pratiques mathématiques durant la période de l'intervention. Des *focus group* permettant de faire un bilan de l'expérience ont également été mis en place avec les enseignants des GE.

Les ANOVAs à mesures répétées, réalisées sur la comparaison prétest / post-test (N=569) au départ d'un score global (34 items - *alpha de Cronbach de 0,92*) calculé à l'aide d'un modèle IRT à deux paramètres à l'aide du logiciel Conquest, montrent des effets de l'intervention non significatifs sur le plan statistique. L'ampleur de ces effets, estimée au départ du d_{Morris} , est de 0,08 pour le GE1 et 0,11 pour le GE2, comparativement au GC. Des analyses complémentaires indiquent que l'effet de l'intervention se marque davantage pour les élèves qui bénéficient d'un bon niveau de compétences initiales ($d=0,40$ pour GE1 et $d=0,36$ pour GE2 comparativement au GC pour le tertile supérieur de l'échantillon) que pour ceux qui présentent un faible niveau de compétences au départ ($d=-0,02$ pour GE1 et $d=0,23$ pour GE2 comparativement au GC pour le tertile inférieur de l'échantillon). En matière d'équité, un des enjeux des approches basées sur les jeux à l'école maternelle est pourtant d'aider au développement des compétences numériques des élèves « à risque » (Ramani & Siegler, 2011) et les premiers résultats questionnent dès lors en ce sens.

Pour mieux comprendre ces premiers résultats, une analyse complémentaire, appuyée sur les deux grandes dimensions constitutives du test (compétences « numériques » vs « arithmétiques ») a été réalisée. Le test comprend en effet une série d'items qui mesurent des compétences « numériques » telles que le comptage, le dénombrement, la sériation, la classification, la conservation et la comparaison de nombres (24 items - *alpha de Cronbach 0,91*) et une série d'items qui mesurent des compétences « arithmétiques » telles que la (dé)composition additive de nombres, les opérations et la résolution de problèmes (10 items - *alpha de Cronbach 0,71*). Les résultats indiquent que les progrès globaux (calculés pour l'ensemble de l'échantillon) se marquent davantage sur les compétences « arithmétiques »

($d=0,17$ pour GE1 et $d=0,22$ pour GE2 comparativement au GC) que sur les compétences « numériques » ($d=0,01$ pour GE1 et $d=0,07$ pour GE2 comparativement au GC).

L'objet de la présente communication était de chercher à mieux comprendre l'effet différentiel de l'intervention en procédant à une analyse qualitative des résultats obtenus aux différents items constituant la mesure de la compétence « numérique ». Concrètement, nous avons cherché à comprendre (a) dans quelle mesure les progrès observés face à certains items peuvent ou non être mis en relation avec les compétences travaillées dans les jeux et (b) dans quelle mesure la taille des nombres impliquées dans les items du test permet de mieux comprendre certains progrès (*vs absence de progrès*) observés auprès des élèves les plus faibles.

En lien avec la thématique du présent symposium, l'enjeu était ici de porter un regard critique sur l'instrument de mesure utilisé, en appuyant l'analyse sur sa potentielle sensibilité à saisir les progrès réalisés par les élèves disposant au départ de faibles compétences numériques.

Mots-clés

Test des premières compétences numériques, données longitudinales, sensibilité

Références bibliographiques

- de Chambrier, A.-F., Vlassis, J., Fagnant, A., Giauque, N., Auquièrre, A., Luxembourger, C., Dierendonck, C., & Tinnes-Vigne, M. (2018a). *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*. In M., Demeuse, M., Milmeister, & C., Weis (Eds.), *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines*. Actes du 30e colloque de l'Admée-Europe (pp.18-189). Université du Luxembourg.
- de Chambrier, A.-F., Fagnant, A., Giauque, N., Auquièrre, A., Dierendonck, C., Tinnes-Vignes, M., Luxembourger, C., & Vlassis, J. (2018b). *A test to measure early number skills progress among 4 to 6 years old children*. Short oral communication presented at the meeting of International Group for the Psychology of Mathematics Education will take place from 3rd July to 8th July 2018 in Umeå, Sweden.
- Ginsburg, H., & Baroody, A. J. (2003). *TEMA-3 : Test of Early Mathematics Ability*. Austin, TX : Pro-Ed.
- 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*,
- Praet, M. & Desoete, A. (2014). Enhancing young children's arithmetic skills through non-intensive, computerised kindergarten interventions: A randomised controlled Study. *Teaching and Teacher Education*, 39, 56-65.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2011). Reducing the gap in numerical knowledge between low-and middle-income preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(3), 146-159.
- Van Nieuwenhoven, C., Noël, M-P. & Grégoire, J. (2001). *TEDI-MATH. Test diagnostique des apprentissages de base en mathématiques*. Paris : ECPA.

Communication 209.3 : Structuration et liens entre les dimensions de la littératie et de la numératie émergentes

Luxembourger Christophe, christophe.luxembourger@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Thomas Aude, aude.thomas@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Hoareau Lara, lara.hoareau@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Jarlegan Annette, annette.jarlegan@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Hubert Blandine, blandise.hubert@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Tazouti Youssef, youssef.tazouti@univ-lorraine.fr ; Université de Lorraine, France

Introduction

Avant l'entrée à l'école élémentaire, les enfants développent des compétences en littératie et en numératie émergentes (LNE) nécessaires aux apprentissages ultérieurs en lecture, écriture et mathématiques. En effet, l'acquisition de la lecture et de l'écriture peut être considérée comme un continuum allant des compétences de littératie émergente, développées avant l'entrée à l'école primaire, jusqu'à la maîtrise de la lecture et de l'écriture (e.g. Bara, Gentaz, & Colé, 2008). De nombreux auteurs ont identifié les principales dimensions de la littératie émergente, parmi lesquelles, la connaissance des lettres, le niveau de vocabulaire, et la conscience phonologique sont les plus citées (e.g. Whitehurst & Lonigan, 1998). En ce qui concerne la numératie émergente, elle renvoie à l'ensemble des habiletés qui permettent à l'enfant d'interpréter une information quantitative, d'estimer des valeurs et de développer des connaissances intuitives dans le champ de la mesure (Hoppe, 1987). L'examen de la littérature a permis d'identifier plusieurs dimensions de la numératie émergente telles que la reconnaissance des chiffres, l'acquisition de la chaîne numérique et le dénombrement (e.g. Purpura & Napoli, 2015).

Nous présentons les premiers résultats du projet LINUMEN (Littératie et NUMératie Emergentes par le Numérique) développé en France. Ce projet se fixe pour objectif de concevoir et de tester l'efficacité d'un dispositif numérique destiné à soutenir l'action des enseignants de maternelle dans le développement des compétences des élèves en Littératie et en Numératie Emergentes (LNE). Plus précisément, le dispositif permet : 1) d'effectuer une évaluation diagnostique des compétences des élèves de moyenne et de grande sections d'école maternelle en LNE ; 2) de proposer des stimulations cognitives sous forme d'applications numériques destinées à développer ces compétences durant ces deux années ; et 3) de faire un suivi longitudinal des élèves de la moyenne section à la grande section de l'école maternelle afin de tester les effets immédiats et différés de ce dispositif sur les apprentissages des élèves.

L'ambition du projet LINUMEN est de proposer aux enseignants un dispositif qui intègre les résultats de la recherche sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques enseignantes. En permettant la différenciation du parcours des élèves en LNE, il pourrait favoriser la réduction des inégalités cognitives liées à l'origine sociale, et donc aussi un accrochage scolaire précoce. Ainsi, le projet a permis la mise en place d'un dispositif numérique sous la forme de deux applications sur tablette tactile, utilisables en classe. La première application permet de tester les compétences en LNE des élèves de moyenne et de grande sections

d'école maternelle. La seconde permet de stimuler ces mêmes compétences à travers des activités ludiques selon leur niveau de compétence.

Méthode

Notre présentation a pour objectif : a) de définir et appréhender la structure des dimensions de la littératie et de la numératie émergentes et b) d'examiner les liens existants entre les dimensions de littératie et de numératie émergentes. Pour répondre à ces deux objectifs, les résultats de deux études sont présentés. La première s'est déroulée en 2017 et a porté sur 313 enfants scolarisés en école maternelle (152 filles et 161 garçons, âge moyen = 5,07 ans, $\sigma = 0.88$). Nous avons pu observer de bonnes qualités psychométriques des épreuves avec une corrélation forte entre les scores de numératie et de littératie ($r = 0.80$, $p < 0,001$).

La seconde étude, qui avait pour objectif l'amélioration des épreuves d'évaluation de LNE, s'est déroulée en 2018 et a porté sur 167 enfants scolarisés en école maternelle (79 filles et 88 garçons, âge moyen = 5,17 ans, $\sigma = 0.59$). Dans les deux études, les compétences des enfants en littératie et en numératie émergentes ont été évaluées dans différents domaines récapitulés dans les figures 1 et 2.

Résultats

Les analyses factorielles confirmatoires

Une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée sur les épreuves de littératie émergente (cf. figure 1). L'adéquation des données au modèle est satisfaisante ($\chi^2 = 110.71$ pour 71 degrés de liberté ; $p = 0.01$; RMSEA (résidus) = 0.06 ; NNFI = 0.95). Elle a mis en évidence 4 facteurs distincts : un premier de connaissance des lettres, un second de vocabulaire, un troisième de conscience phonologique et un quatrième de compréhension. Ces quatre facteurs sont bien ceux repérés initialement dans la littérature scientifique. Nous pouvons observer que ces quatre facteurs de premier ordre sont tous fortement corrélés avec un facteur de second ordre qui est la littératie émergente. Nous pouvons aussi remarquer que les saturations les plus élevées sont observés entre le facteur de second ordre « littératie émergente » et les facteurs de premier ordre vocabulaire et conscience phonologique. Nous pouvons aussi noter que toutes les épreuves sont fortement saturées avec les facteurs de premier ordre (les saturations varient entre 0.65 et 0.92).

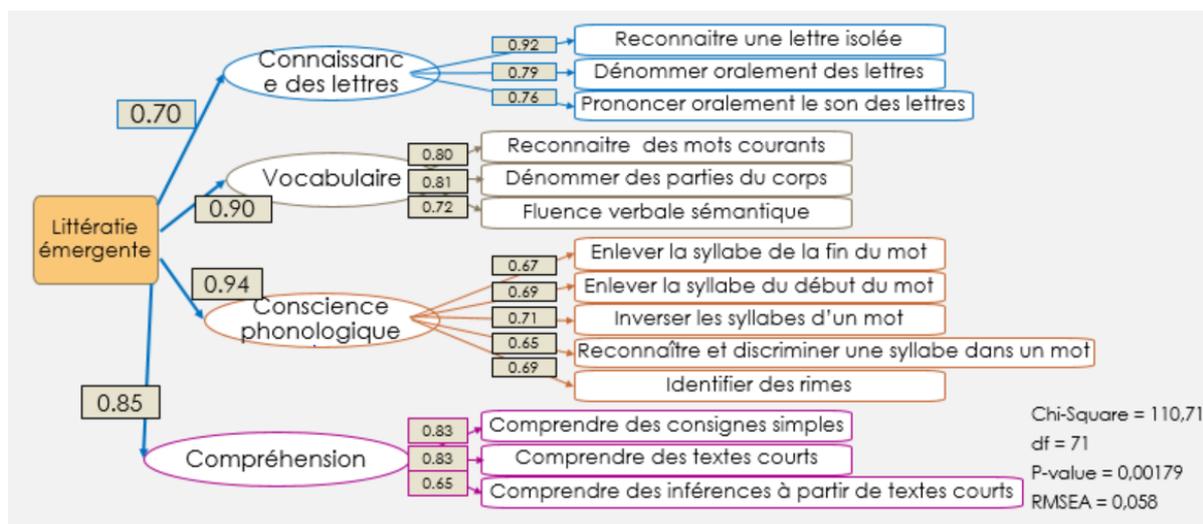


Figure 1 : analyse factorielle confirmatoire sur les épreuves de littératie émergente.

De même, une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée sur les épreuves de numératie émergente (cf. figure 2). L'adéquation des données au modèle est satisfaisante ($\chi^2 = 84.49$ pour 39 degrés de liberté ; $p = 0.01$; RMSEA (résidus) = 0.08 ; NNFI = 0.95). Elle a permis de mettre en évidence deux facteurs : un premier de connaissance du nombre écrit et un second facteur de connaissance de numératie informelle (cf. le modèle de Purpura et al. 2013). Nous pouvons aussi noter que toutes les épreuves sont fortement saturées avec les facteurs de premier ordre (les saturations varient entre 0.52 et 0.85).

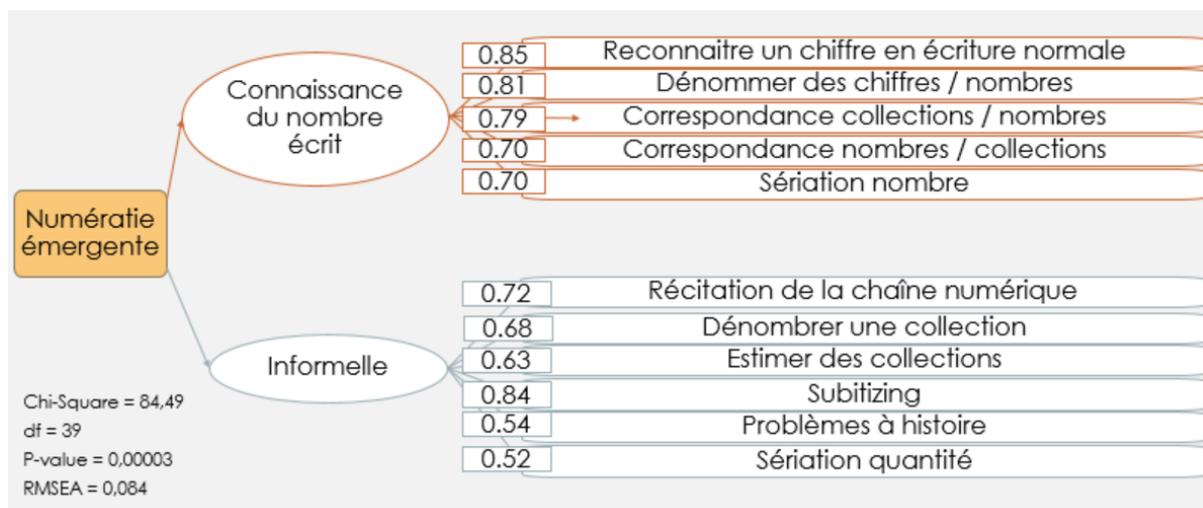


Figure 2 : analyse factorielle confirmatoire sur les épreuves de numératie émergente.

Les liens entre les dimensions de littératie et de numératie émergentes

Tableau 1 : Corrélation entre les dimensions de littératie et de numératie émergentes
(N= 167, ** : $p < .01$)

	1	2	3	4	5	6
1. Connaissance des lettres	1					
2. Vocabulaire	0.47**	1				
3. Conscience phonologique	0.66**	0.67**	1			
4. Compréhension	0.47**	0.70**	0.61**	1		
5. Connaissance du nombre écrit	0.81**	0.42**	0.67**	0.49**	1	
6. Numératie informelle	0.78**	0.56**	0.73**	0.64**	0.81**	1

Le tableau 1 montre que toutes les corrélations entre les différentes dimensions de littératie et de numératie émergentes sont significatives. La corrélation la plus élevée s'observe entre la dimension « connaissance du nombre écrit » et la dimension « numératie informelle) ($r = 0.81$, $p < .01$). De même, la corrélation entre les dimensions « vocabulaire » et « compréhension » est forte ($r = 0.81$, $p < .01$).

Conclusion

Les deux recherches présentées ici s'inscrivent dans le cadre du projet LINUMEN. Dans un premier temps, nous avons construit des épreuves d'évaluation en LNE qui ont été pré-testées. Dans un second temps, nous avons vérifié les qualités psychométriques de ces épreuves, nous avons appréhendé la structure des dimensions de LNE et examiné les liens existants entre elles. Dans un dernier temps, les épreuves de LNE ont été numérisées. La transformation de ces tests « papier-crayon » en tests « numériques », sur tablettes, avait pour avantages de faciliter la passation par les enquêteurs et de faciliter la récolte des données auprès d'un échantillon conséquent d'enfants de maternelle.

Mots-clés

littératie émergente ; numératie émergente ; école maternelle

Références bibliographiques

- Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27- 45.
- Betts, J., Pickart, M., Heistad, D. (2011). Investigating early literacy and numeracy: Exploring the utility of the bifactor model. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 97-107.
- Hoppe, J. (1987). *Numeracy*. Saskatoon, Sask. : Saskatchewan Education.
- Purpura, D., & Napoli, A. (2015). Early numeracy and literacy: Untangling the relation between specific components. *Mathematical Thinking and Learning*, 17, 197-218.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and early literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

Communication 209.4 : Quelles tâches piagésiennes utiliser pour évaluer les compétences numériques ?

de Chambrier Anne-Françoise, anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch , Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Giauque Nadine, nadine.giauque@hepl.ch , Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu , Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg

Tinnes-Vigne Mélanie, melanie.tinnes-vigne@uni.lu , Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg

Luxembourger Christophe, christophe.luxembourger@univ-lorraine.fr , Université de Lorraine, France

Vlassis Joëlle, joelle.vlassis@uni.lu , Université du Luxembourg , Grand-Duché du Luxembourg

Poncelet Déborah, debora.poncelet@uni.lu , Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg

Baye Ariane, Ariane.Baye@uliege.be , Université de Liège, Belgique

Tazouti Youssef, youssef.tazouti@univ-lorraine.fr , Université de Lorraine, France

Kerger Sylvie, sylvie.kerger@uni.lu , Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg

Fagnant Annick, aFagnant@uliege.be , Université de Liège, Belgique

Pour Piaget, le nombre est la synthèse des classes et des relations (Piaget & Szeminska, 1941). En d'autres termes, pour construire les nombres, les enfants doivent comprendre que ceux-ci sont différents les uns des autres et régis par des relations d'ordre (sériation) tout en saisissant qu'un même nombre peut regrouper des items de nature très différente et que les quantités sont incluses les unes dans les autres (inclusion des classes). La conservation de la quantité, nécessaire au concept de nombre, reposerait sur le développement de ces structures logiques.

De cette conception découlent plusieurs tâches permettant d'évaluer ces compétences considérées par Piaget comme des prérequis nécessaires à la construction du nombre. Ces « opérations logico-mathématiques » sont mesurées sur du matériel non-numérique (ex : classification de formes), sur des quantités continues (ex : sériation de longueurs), sur des quantités discontinues non-symboliques (ex : conservation de la quantité) ou encore sur des quantités discontinues symboliques (ex : sériation de nombres arabes).

Si les travaux de Piaget ont indubitablement révolutionné les sciences de l'éducation et si certaines de ses thèses sont corroborées par des travaux plus récents, d'autres sont l'objet de vifs débats depuis plusieurs décennies (Grégoire, 1992). Concernant ses travaux sur l'émergence du nombre plus particulièrement, certains auteurs continuent à mettre en avant l'importance des opérations logico-mathématiques comme pré-requis au nombre (Legeay & Morel, 2016) alors que d'autres soulignent qu'elles ne sont ni des inconditionnels à la construction du nombre (Clements, 1984), ni spécifiques à celui-ci (Mazeau, 2017). Les critiques sont particulièrement vives en ce qui concerne les épreuves portant sur du matériel non-numérique, tant il est désormais reconnu que les traitements cognitifs sont matériel-dépendants (Bideaud, 1988). Si les liens directs entre les épreuves piagésiennes portant sur des quantités et la construction du nombre sont moins controversés, ces dernières n'en demeurent pas moins sujettes à plusieurs questionnements méthodologiques.

L'épreuve de conservation de la quantité est sans doute à la fois la plus célèbre et la plus discutée des épreuves piagésiennes. Si l'échec à cette épreuve signe selon Piaget une absence de raisonnement opératoire, plusieurs études ont montré que la réussite à cette

épreuve est influencée par des facteurs tels que le contexte pragmatique, la compréhension des mots utilisés, les compétences des enfants en dénombrement ou encore la quantité des éléments dans les rangées (Fayol, 1991). Plus récemment, Houdé et ses collègues ont mis en évidence que cette épreuve mesurait plus les capacités d'inhibition des enfants que leurs compétences numériques (Houdé et al., 2011). Or, il est intéressant de relever la présence de l'épreuve de conservation dans plusieurs batteries d'évaluation des PCN, et ce sous des formes considérablement différentes. La version la plus facile de cette tâche est sans doute celle de la batterie TEMA-3 (Ginsburg & Baroody, 2003), portant sur une seule collection de trois objets dénombrés par l'expérimentateur, déplacée dans un second temps sans induire de piège perceptif. A l'autre extrême, la batterie BLM Cycle II (Métral, 2008) met en jeu deux rangées de 10 éléments dont l'une est ensuite mise en pile. La plupart des épreuves de conservation requiert également des enfants qu'ils justifient leur réponse, en référence aux arguments logiques que Piaget appelait identité, réversibilité et compensation (Piaget, & Szeminska, 1941), et la batterie TEDI-MATH (Van Nieuwenhover, Grégoire & Noël, 2001) préconise de coter différemment ces arguments logiques du recours au dénombrement des collections (argument empirique). Dans l'instrument de mesure élaboré pour la recherche *MathPlay*, deux tâches de conservation ont été incluses : une version classique avec demande de justification et une version plus facile. Pour la version classique et à des fins notamment de facilité d'administration, il a été choisi de ne pas coter différemment les deux types d'arguments. L'exercice a toutefois été tenté pour la présente communication afin de vérifier le bienfondé de ce choix.

Concernant la sériation, si la capacité à mettre des éléments dans l'ordre n'est plus considérée comme un pré-requis au nombre mais comme une propriété pouvant aussi découler des apprentissages numériques (Clements, 1984), les liens directs entre cette compétence et le nombre ne sont pas remis en question. Au contraire, d'autres auteurs ont souligné l'importance des compétences ordinales dans la compréhension et l'utilisation du nombre (Ermel, 2005 ; Lyons & Beilock, 2011). Il est cependant intéressant de noter que l'épreuve de sériation ne se retrouve pas dans toutes les batteries d'évaluation des PCN (ex : Zareki-K, von Aster, Bzufka, Horn, Weinhold Zulauf & Schweiter, 2009), et que quand elle s'y trouve, c'est à nouveau dans des versions considérablement différentes. Sur des quantités continues, l'épreuve de sériation de l'UDN-II requiert que l'enfant mette les items dans l'ordre, alors que l'épreuve de la BLM Cycle II fait appel à des compétences qui semblent largement dépasser la capacité à mettre des quantités dans l'ordre (« montre-moi une baguette plus petite que la jaune et plus grande que la verte »). Dans l'étude de Krajewski et Schneider (2009), les enfants se voient présenter une série à laquelle il manque une collection que les enfants doivent compléter sur la base d'un choix multiple. Dans la batterie TEDI-MATH, deux des épreuves de sériation consistent à sérier cinq cartes comportant des quantités discontinues puis à insérer une sixième carte au bon endroit de cette série – tâches qui ont été reprises dans l'instrument de mesure *MathPlay*.

Enfin, pour ce qui est de la classification et de l'inclusion des classes, la littérature n'est pas non plus aussi dense que concernant la conservation de la quantité. Classifier renvoie à la capacité à catégoriser les objets selon leurs propriétés en ensembles qui ont des relations hiérarchiques (d'inclusion) avec leurs éléments et avec d'autres classes. Il est toutefois légitime de se demander si classer des objets en fonction de leur couleur ou de leur forme ou alors en fonction du nombre d'éléments représentés repose sur des compétences similaires. De façon intéressante, si les tests UDN-II et BLM Cycle II ne testent la classification qu'à partir

de critères non-numériques (couleur et forme des éléments), la batterie TEDI-MATH ne recourt au contraire à la classification que sur la base du nombre d'éléments. Les constats ne sont pas très différents concernant l'inclusion des classes. L'UDN-II a choisi la célèbre situation proposée par Piaget (« dans ce bouquet, y a-t-il plus de fleurs ou plus de marguerite ») au sujet de laquelle l'influence de facteurs lexicaux ou de la facilité de représentation des classes a déjà été identifiée (Bideaud, 1988 ; Markman, 1973). La BLM Cycle II contient quant à elle une situation dans laquelle il est demandé à l'enfant de dessiner 10 fleurs en tout, parmi lesquelles 6 tulipes, parmi lesquelles 2 tulipes rouges. On observe donc que dans cette épreuve, en plus d'un double niveau de classes et des difficultés déjà relevées de compréhension des différences entre des termes comme « fleurs » et « tulipes » s'ajoute la difficulté liée à l'expression « parmi lesquelles ». A l'inverse et à nouveau, la batterie TEDI-MATH ne teste la capacité d'inclusion que sur du matériel spécifiquement numérique. A partir d'une enveloppe renfermant 6 jetons, il s'agit de demander à l'enfant s'il y a dans cette enveloppe assez de jetons pour en prendre 8, 4 ou 7. Cela revient à tester très directement si l'enfant a compris que 4 est inclus dans 6 mais que 8 et 7 ne le sont pas. Dans le test *Mathplay*, cette épreuve a été reprise à l'identique.

Après cette brève analyse comparative des différentes versions des tâches logico-mathématiques utilisées dans plusieurs instruments de mesure actuels, la présente communication a également visé à amener certains éléments de réponses sur l'intérêt et la qualité des items piagétiens qui ont été introduits dans le test *Mathplay*. Celui-ci a été administré individuellement, lors du pré-test, à 646 élèves de 4 à 6 ans. Il convient de préciser que dans une étude de cette ampleur, il est courant que les tests soient administrés par des assistants de recherche, en l'occurrence par des étudiants formés durant une demi-journée. Cet élément n'est pas anodin lorsqu'il s'agit par exemple d'interpréter les arguments donnés par les enfants face à la tâche de conservation. Les analyses effectuées montrent tout d'abord que si l'indice de cohérence interne de la sous-échelle piagétienne du test s'est révélé largement satisfaisant, le seul item du test pour lequel l'indice de discrimination n'était pas bon était l'un des items de l'épreuve d'inclusion numérique (dans 6, y a-t-il assez d'éléments pour en prendre 4 ?). Les indices de difficulté des items piagétiens montrent que la conservation avec biais perceptif n'a été réussie que par 28% des élèves, que donner un argument tant logique qu'empirique n'a été possible que pour très peu d'élèves (7% pour chacun des deux types d'arguments), et que les items – pourtant dichotomiques – de comparaison des quantités mettant en jeu un biais perceptif n'ont été réussis que par 30 à 40% des élèves. L'épreuve de sériation dans laquelle il s'agissait de mettre 5 cartes dans l'ordre ressortait aussi comme une épreuve difficile, réussie par 30% des élèves. Par ailleurs, la tentative de classement des arguments en « logiques » ou « empiriques » a fait ressortir que cette distinction n'est de loin pas facile à effectuer, du moins sur la base des informations relevées par les expérimentateurs. Par exemple, lorsqu'un élève répond « parce qu'on a 7 chacun », si cette réponse est consécutive à un dénombrement post-déplacement de la collection, il s'agit d'un argument empirique. Par contre, si cette affirmation fait référence à un dénombrement antérieur au déplacement, il s'agit vraisemblablement d'une allusion à l'invariance (« parce qu'on a *toujours* 7 chacun »). Il convient de rappeler que les élèves sont jeunes et que plusieurs sont plurilingues et/ou issus d'un milieu socio-économiquement défavorisé. Ainsi, leurs compétences langagières en français ne leur permettent probablement pas toujours d'utiliser certains termes qui permettraient de trancher entre les deux types d'arguments. Enfin, les résultats montrent aussi que les élèves qui ont réussi l'épreuve de conservation dans sa version classique (avec déplacement d'une des collections) ont obtenu

des performances au reste du test plus élevées que ceux qui n'y sont pas parvenus, et ce constat est d'autant plus valable pour les enfants qui ont pu donner un argument considéré comme logique.

Différentes conclusions peuvent donc être dressées sur la base de ces analyses. Premièrement, concernant la tâche classique de conservation, celle-ci semble pouvoir être considérée comme pertinente sur le plan numérique, du moins dans un test visant à mesurer des progrès entre un pré-test et un post-test. Toutefois, un biais perceptif moins prononcé dans les items du test reliés à cette épreuve permettrait de rendre ceux-ci un peu plus accessibles. En outre, si la cotation différente des arguments logiques et empiriques semble pouvoir se justifier sur le plan du niveau de compétences, la distinction entre ceux-ci est cependant difficile à opérationnaliser de façon fiable. Deuxièmement, concernant la sériation, étant donné la difficulté non-négligeable des items utilisés dans le test *Mathplay*, l'épreuve utilisée par Krajewski et Schneider (2009) (choix multiple) pourrait constituer une alternative intéressante. Enfin, concernant l'inclusion numérique, au vu du mauvais indice de discrimination d'un des items et la nature dichotomique de tous ces items, il pourrait éventuellement être retenu que les items de décomposition introduits parallèlement dans la sous-échelle arithmétique permettent déjà de donner une indication sur la compréhension par l'enfant de l'inclusion des nombres les uns dans les autres.

Ainsi, la revue de la littérature et les analyses effectuées dans le cadre de cette communication permettent d'être un peu plus au clair sur les tâches piagésiennes les plus informatives dans le cadre d'un test visant à mesurer l'évolution des connaissances sur le nombre entre un pré-test et un post-test.

Mots-clés

conservation ; sériation ; classification

Références bibliographiques

- Bideaud, J. (1988). *Logique et bricolage chez l'enfant*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Clements (1984). Training effects on the development and generalization of piagetian logical operations and knowledge of number. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 766 - 776.
- ERMEL (2005). Apprentissages numériques et résolution de problèmes, Grande Section. Paris : Hatier.
- Fayol, M. (1991). *L'enfant et le nombre*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Ginsburg, H.P. & Baroody, A.J. (2003). *Test of Early Mathematics Ability (3rd ed.)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Grégoire, J. (1992). Évaluer les troubles cognitifs au moyen des épreuves piagésiennes ? Analyse de quelques problèmes méthodologiques. *Archives de Psychologie*, 60, 177-204.
- Houdé., O., Pineau, A., Leroux, G., Poirel, N., Perchey, G., Lanoë, C., & al. (2011). Functional magnetic resonance imaging study of Piaget's conservation-of-number task in preschool and school-age children: A neo-Piagetian approach. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 332–346.
- Krajewski & Schneider (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity-number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study, *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 516–531
- Legeay, M.-P. & Morel, L. (2016). Les troubles du calcul et du raisonnement logicomathématique. Dans J.-M. Kremer, E. Lederlé, & C. Maeder (dir.), *Guide de l'orthophoniste, Volume III. Intervention*

- dans les troubles du langage écrit et raisonnement. Les « dys » et autres* (p. 153-180). Paris: Lavoisier.
- Lyons, I. M., & Beilock, S. L. (2011). Numerical ordering ability mediates the relation between number-sense and arithmetic competence. *Cognition*, 121(2), 256–261.
- Markman, E.M. (1973). The facilitation of part-whole comparisons by use of the collective noun "family". *Child Development*, 44, 837-840.
- Mazeau, M. (2017). Du logico-mathématique aux dyscalculies : quelles implications pratiques ? *Rééducation orthophonique*, 270.
- Métral, E. (2008). *Batterie d'évaluation logico-mathématique cycle II*. Chavanod : Edition du Grizzly.
- Piaget, J. & Szeminska, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Van Nieuwehoven, C., Grégoire, G. & Noël, M.-P. (2001). *Test diagnostique des compétences de base en mathématiques (TEDI-MATH)*. ECPA.
- von Aster, M., Bzufka, M. W., Horn, R. R., Weinhold Zulauf, M., Schweiter, M. (2009). *ZAREKI-K : Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern - Kindergartenversion (für Kinder von 4 bis 5 Jahren)*. Frankfurt a.M., DE: Pearson Assessment & Information GmbH.

Communication 209.5 : L'évaluation des premières compétences numériques : un regard didactique

Dias Thierry, thierry.dias@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud
Peteers Florence, florencepeteers@hotmail.fr, Université Paris Diderot

Evaluer et/ou prédire

Si la question de l'existence de compétences numériques précoces semble actuellement tranchée dans la communauté scientifique de la cognition numérique comme le montrent par exemple les travaux sur l'*approximate number system* (Bugden & Ansari, 2016), celle de leur mise en évidence soulève des axes de recherche toujours vifs. Dans cette communication, nous en citerons deux principaux : celui des processus et des outils permettant de les évaluer, et celui de leur potentiel à prédire la réussite scolaire des élèves. Concernant ce deuxième axe, les recherches d'Hannula-Sormunen et al. (2015) semblent en mesure de prouver de mieux en mieux les liens de corrélation entre les capacités numériques des élèves de 6 ans et leurs résultats scolaires en mathématiques à 12 ans. Cependant, c'est bien la question des outils permettant de tester ces capacités qui reste selon nous l'enjeu principal dans ces études. Il est en effet primordial de constater tout d'abord la grande diversité des protocoles existants (Peteers, 2018) ainsi que de leurs modalités d'utilisation. Cette variabilité concerne autant la nature des compétences évaluées que le rapport aux objets de savoirs auxquels elles sont censées correspondre. La notion même de compétences mathématiques et surtout de leur classification fait quant à elle aussi débat (Karagiannakis et al., 2016) ce qui interroge par conséquent la complétude des différents tests actuellement utilisés (Peteers, 2018). Enfin, nous devons également prendre en compte la problématique des attendus scolaires par rapport à ces compétences mathématiques en nous demandant par exemple si un protocole d'évaluation objectif au service de l'institution scolaire est cohérent avec la subjectivité du sujet. Ne devrait-on pas interroger les écarts qui existent entre les mathématiques de l'école et leurs attentes avec les mathématiques de l'enfant construites par ses expériences individuelles (Carruthers, 2015) ?

Construction du nombre : le point de vue de la DDM

En complément aux recherches sur la cognition numérique, de nombreux travaux ont porté ces dernières années sur la problématique de la construction du nombre dans le champ de la didactique des mathématiques (*mathematics education*). Sans volonté d'être exhaustif sur les recherches francophones, nous souhaitons évoquer ici les principaux axes de recherche concernant l'épistémologie et la didactique correspondant à la notion de nombre et plus spécifiquement de sa construction dans les situations d'apprentissage. Une focale est principalement utilisée pour traiter de cette notion, celle de la dialectique outil/objet (Douady, 1986). On parlera ainsi de nombre-outil lorsqu'il s'agit de décrire et comprendre ses usages, et de nombre-objet pour étudier ses propriétés mathématiques. Cette distinction est particulièrement opératoire lorsqu'il s'agit de penser des tâches permettant aux élèves d'apprendre mais aussi de montrer ce qu'ils savent. Un deuxième axe de recherche en didactique concerne la notion d'énumération (Briand, 1999 ; Margolinas & Wozniak, 2012), compétence cruciale dans l'accès au principe de dénombrement. Ces travaux nous semblent

nécessaires dans un projet de développement d'outils de repérage, car il apparaît que l'énumération ne soit pas souvent évaluée en tant que processus cognitif. Pour continuer ce parcours didactique, citons encore ici les travaux fondamentaux de Vergnaud (1990) sur les structures additives dans leur apport sur la compréhension des compétences numériques nécessaires aux jeunes élèves. Ils doivent en effet permettre d'affiner les protocoles d'évaluation dans le domaine de l'utilisation des compétences numériques au service de leur dimension opératoire. Enfin, nous proposons de faire un focus sur la construction du système organisateur que représente la notion de numération décimale (Tempier, 2013). Ce principe du groupement/échange nous paraît fondamental dans un projet d'évaluation des compétences numériques des jeunes élèves, principe qui semble peu pris en compte justement dans les tests existants (Peteers, 2018).

Compréhension de la numération décimale

Nous terminerons notre communication en développant un propos didactique autour du rôle spécifique de la compréhension du système de numération décimale dans l'évaluation des compétences numériques précoces des élèves. Nous ferons à ce sujet une série de préconisations pour l'enrichissement des outils et des protocoles en présentant un dispositif expérimental (Peteers, 2018) déjà mis en œuvre et qui cherche actuellement d'autres terrains de confrontation à la contingence. Nous souhaitons essentiellement présenter les tâches mathématiques dans leur conception et leur rapport aux objets de savoirs qui leur correspondent afin d'ouvrir des perspectives de débat à leur sujet. Au-delà de la question de l'évaluation, ce qui nous intéresse est la mise en évidence des différences fondamentales qui existent entre la notion de difficulté (repérée par des manques dans les protocoles d'évaluation) et celle de troubles beaucoup plus difficiles à cerner (Dias & Ouvrier-Bufferet, 2018). Cette distinction, bien qu'elle soit ici traitée sous l'angle spécifique d'une compétence comme celle de l'acquisition de la notion de numération décimale, nous paraît en effet essentielle dans un projet de développement d'outils et de protocoles de repérage des capacités numériques qui comportent intrinsèquement une dimension normative quant aux seuils révélant des dysfonctionnements.

Mots-clés

Repérage ; numération ; difficultés

Références bibliographiques

- Bugden, S., & Ansari, D. (2016). Probing the nature of deficits in the 'approximate number system' in children with persistent developmental dyscalculia. *Developmental Science*, 19(5), 817-833.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs pré-numériques et numériques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Carruthers E. (2015) Listening to Children's Mathematics in School. In: Perry B., MacDonald A., Gervasoni A. (eds) *Mathematics and Transition to School. Early Mathematics Learning and Development*. Springer, Singapore
- Dias, T. & Ouvrier-Bufferet C. (2018). Perspectives de recherches sur les difficultés d'apprentissage en mathématiques. *Revue de Mathématiques pour l'école*, 229, 47-53.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadre et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 5-32.
- Hannula-Sormunen, M. M., Lehtinen, E., & Räsänen, P. (2015). Preschool Children's Spontaneous Focusing on Numerosity, Subitizing, and Counting Skills as Predictors of Their Mathematical

- Performance Seven Years Later at School. *Mathematical Thinking and Learning*, 17(2–3), 155–177.
- Karagiannakis, G. N., Baccaglioni-Frank, A. E., & Roussos, P. (2016). Detecting strengths and weaknesses in learning mathematics through a model classifying mathematical skills. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 21(2), 115–141.
- Lewis, K. E., & Fisher, M. B. (2016). Taking Stock of 40 Years of Research on Mathematical Learning Disability: Methodological Issues and Future Directions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(4), 338–371.
- Margolinas, C., & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle: Une approche didactique*. Paris: De Boeck Education.
- Tempier, F. (2013). La numération décimale à l'école primaire. Une ingénierie didactique pour le développement d'une ressource. (Thèse de doctorat). Université Paris-Diderot-Paris VII.
- Peteers, F. (sous presse). Un trouble à l'interface entre différents champs disciplinaires (handicap, santé et formation) : la dyscalculie. (Thèse de doctorat). Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Vergnaud, G. (1990). Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques. Un exemple : les structures additives. *Petit x*, 22, 51-69.

Discussion du symposium 209 intitulé « L'évaluation des premières compétences numériques influencée par les courants théoriques et les objectifs de recherche sous-jacents »

de Chambrier Anne-Françoise, anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Les différentes communications présentées dans le cadre de ce symposium ont permis de mieux identifier plusieurs paramètres qui entrent en ligne de compte lorsqu'il s'agit de choisir ou d'élaborer des épreuves d'évaluation des PCN.

Comme il a été soulevé en introduction, la sélection des épreuves d'un test varie premièrement en fonction de l'objectif de celui-ci. Les analyses d'items effectuées dans les deux premières communications de ce symposium ont mis en évidence que si les qualités psychométriques du test Mathplay sont globalement très satisfaisantes, un léger manque d'items simples est toutefois ressorti. Comme il a été soulevé dans la 2ème communication, ce défaut est susceptible d'avoir empêché de saisir des progrès, même légers, que certains élèves avec des compétences numériques initialement faibles ont peut-être tout de même réalisé à travers l'intervention Mathplay. En effet, certaines versions des jeux proposées dans le cadre de cette intervention visaient, pour des élèves avec de faibles performances au départ, l'acquisition de compétences de base sur de très petits nombres. Ces compétences ont peut-être été acquises sans que les items du test n'aient permis de les saisir. Notons que si des items très simples sont importants dans un test mesurant une évolution entre un pré-test et un post-test pour ne pas passer à côté de progrès même légers, ce type d'items se retrouve généralement aussi dans des tests étalonnés visant à identifier des difficultés d'apprentissage. Ces derniers cherchent en effet à mesurer les difficultés rencontrées par certains élèves sur des compétences de base en référence à une norme, et incluent donc en général des items très simples. Toutefois, les tests de dépistage ou de diagnostic d'un trouble d'apprentissage (Zareki-R, TEDI-MATH, Numerical, ...) visent aussi souvent à cerner des déficits supposés être sous-jacents aux difficultés rencontrées (déficit du sens du nombre, déficit mnésique, déficit logique...). Les items sélectionnés dans ce type de tests sont alors fonction des modèles de compréhension des troubles et ne sont pas forcément tous pertinents pour un test visant à mesurer des progrès dans une étude-intervention. Par ailleurs, les analyses d'items réalisées dans les deux premières communications de ce symposium ont également mis en évidence qu'un petit pourcentage d'élèves avait déjà des performances très élevées (plafond) au pré-test. Il s'avère donc a posteriori que certains items plus difficiles auraient également pu être introduits, notamment concernant la dimension « nombre » (dénombrement, inclusion numérique, sériation...) et auraient peut-être permis de mieux rendre compte des progrès réalisés par des élèves avec des bonnes compétences de départ. Ces items plus difficiles ne se retrouvent toutefois pas dans un test visant à identifier des difficultés d'apprentissage puisque ces tests visent surtout à évaluer l'acquisition – ou non – de compétences élémentaires. On perçoit ainsi combien l'objectif sous-tendant un instrument de mesure influence le choix des items à inclure dans celui-ci. Or, en langue française et pour le domaine du nombre, la plupart des tests validés sont des tests d'identification de difficulté d'apprentissage. Il apparaît donc que la création d'un test visant plus particulièrement à mesurer des progrès consécutifs à une intervention pédagogique se justifie.

Par ailleurs, la question de l'importance d'une très bonne sensibilité pour un test visant à mesurer des progrès auprès d'élèves ayant des compétences initiales très variables va de pair avec la question de la longueur du test et avec celle des analyses à effectuer. Ainsi, un test qui comprendrait à la fois plus d'items simples et complexes et qui serait administré dans son ensemble à tous les participants d'une recherche allongerait sensiblement le temps d'administration, tant pour les élèves que pour l'équipe de recherche, ce qui n'est pas anodin dans une étude à large échelle. Dans le test Mathplay, il avait été initialement décidé de définir des critères d'arrêt ou de poursuite au sein de différents sous-tests. Par exemple, il était convenu qu'un élève qui ne réussissait pas le dénombrement d'une collection de 8 éléments ne se voyait pas administré l'item avec 15 éléments (items dépendants). Ces procédures de raccourci sont souvent utilisées dans les tests psychologiques, notamment dans les tests de quotient intellectuel (WISC-V). Toutefois, comme soulevé dans la première communication, des erreurs d'administration lors du pré-test de l'instrument de mesure Mathplay ont révélé qu'un enfant qui échouait à un item jugé plus simple n'échouait pas forcément à un item similaire mais supposé plus complexe. De plus, au niveau des analyses statistiques à effectuer pour mesurer l'évolution des performances dans une recherche de ce type, il convient de recourir aux modèles de réponse à l'item (MRI) qui nécessitent que tous les items introduits dans les analyses soient indépendants les uns des autres. Par rapport à la psychométrie classique, la théorie des modèles de réponse à l'item souligne que la réponse d'un individu à un item est déterminée tant par des attributs qui lui sont propres (par exemple, sa compétence) que par des propriétés de l'item lui-même (sa difficulté, sa probabilité de donner lieu à une réponse correcte au hasard, etc.). La théorie MRI cherche ainsi à produire une estimation des propriétés des items qui ne soit pas fonction d'un groupe particulier d'individus, en considérant notamment que les réponses aux items sont affectées d'une erreur de mesure aléatoire. La théorie MRI permet donc une approche plus fine des performances des individus. Ainsi, les items à inclure dans un instrument visant à mesurer l'évolution des performances après une intervention doivent être le fruit d'un compromis entre la nécessaire sensibilité d'un tel test et la longueur de son administration, mais si l'on veut recourir aux MRI, la passation d'un item donné ne peut pas dépendre de la réussite ou de l'échec à un autre item, puisque le modèle repose sur une indépendance des items.

Les quatrième et cinquième communications de ce symposium ont pour leur part mis en évidence combien les items inclus dans un test sont aussi fonction de la théorie épistémologique sous-jacente à celui-ci. Comme relevé en introduction, la didactique des mathématiques, la psychologie cognitive et l'approche piagétienne se côtoient dans le domaine des apprentissages mathématiques. La quatrième communication, qui s'est plus particulièrement intéressée aux épreuves typiquement piagésiennes, a tout d'abord relevé les différences importantes qu'on peut observer entre diverses versions d'une même tâche, par exemple concernant la célèbre tâche de conservation de la quantité. La revue de la littérature sur les différents paramètres connus pour influencer la réussite à cette épreuve rappelle à quel point celle-ci sollicite des compétences qui ne sont pas seulement numériques. Par exemple, la capacité à inhiber le biais perceptif typiquement engendré par le déplacement des jetons d'une des collections dans cette tâche semble plus relever des fonctions exécutives d'un individu que de ses connaissances sur le nombre (Houdé et al., 2011). Ces travaux récents remettent en question l'hypothèse selon laquelle des difficultés spécifiquement numériques seraient expliquées par la non-conservation de la quantité, non-conservation qui aurait apparemment plus à faire avec la difficulté d'inhibition d'un piège perceptif qu'avec un défaut de construction du nombre. La présence de cette épreuve dans des tests visant à identifier des difficultés d'apprentissage en mathématiques pourrait donc être questionnée, du

moins concernant certaines versions particulièrement difficiles de cette tâche (BLM Cycle II). Toutefois, les analyses effectuées dans cette 3ème communication montrent que la réussite à cette épreuve est très associée à la réussite au reste du test. Il semble donc que cette épreuve puisse être considérée comme pertinente dans un test visant à mesurer des progrès relatifs à différentes dimensions de la connaissance du nombre. Il s'agit toutefois d'être particulièrement attentifs aux caractéristiques qui influencent la réussite à cette tâche. En l'occurrence, il ressort que plusieurs items apparentés à la tâche de conservation qui ont été utilisés dans le test Mathplay (conservation avec biais perceptif et demande de justification ; comparaison de collections) se sont avérés faire partie des items complexes du test. Or, il semble que ces items, qui dépendent en partie d'une évolution maturationale (pour l'inhibition du biais perceptif) ou sollicitent des compétences qui n'ont pas fait l'objet de l'intervention Mathplay (pour la justification de la réponse) n'étaient peut-être pas les plus à mêmes de cerner des progrès entre le pré-test et le post-test, même chez des élèves aux compétences initiales déjà élevées.

Toujours en ce qui concerne les courants théoriques sous-jacents aux instruments de mesure, la cinquième communication a relevé que certaines compétences importantes du point de vue de la didactique des mathématiques sont sous-représentées dans les instruments de mesure des PCN. C'est le cas par exemple pour l'énumération au sens de Briand (1993), qui fait référence à la façon d'explorer une collection de manière à « traiter chaque élément d'une collection une fois et une seule » (Margolinas & Wozniak, 2012, p. 80). Pour plusieurs didacticiens, il importe d'amener les élèves à résoudre régulièrement des situations d'énumération sans dénombrement (par exemple, la situation des sucres et des chapeaux, cf. Margolinas et Wozniak, 2012). Or, ces situations ne figurent pas en tant qu'épreuves dans les instruments de mesure actuels, et la façon de coter de tels items mériterait d'ailleurs d'être bien réfléchie. Pour terminer par rapport à l'influence des épistémologies sous-jacentes, notons encore que les nombres arabes (écriture en chiffres) ne sont pas considérés comme ayant la même importance par les experts des différents courants. Si pour les piagétiens, la construction du nombre dépend essentiellement de structures logiques sous-jacentes (sériation, classification), les cognitivistes voient dans les représentations symboliques du nombre (les chiffres) une facette de la connaissance du nombre qu'il est justement important d'associer avec les autres facettes de celui-ci (mot-nombre et représentation analogique de la quantité - cf. modèle du triple code, Dehaene et Cohen, 1995). Toutefois, au-delà de ces quelques différences, il convient surtout de souligner que de nombreux items sont communs aux tests relevant des différents courants.

Enfin, la troisième communication s'est attelée à présenter la structure sous-jacente aux PCN, en comparant celle-ci à la structure sous-tendant les compétences en littératie émergente. De façon intéressante, alors que les compétences en littératie émergente sont sous-tendues par quatre dimensions (conscience phonologique, connaissance des lettres, vocabulaire, compréhension), seules deux dimensions sont ressorties pour la numératie émergente. Celles-ci correspondent aux compétences numériques informelles (sans les nombres arabes) et formelles (avec les nombres arabes). Ainsi, si plus tard dans la scolarité, les habiletés sollicitées en mathématiques semblent plus hétérogènes que celles intervenant dans le langage écrit, ça ne semble pas être le cas au moment des premières acquisitions. Cette question de la structure sous-jacente aux données n'est peut-être pas anodine au niveau du nombre de sous-tests devant être inclus dans un test mesurant les PCN. En effet, si les compétences numériques précoces et informelles sont très inter-reliées, les différents sous-tests tels qu'ils avaient été initialement pensés dans le test Mathplay mesurent peut-être des compétences de manière redondante. Les précautions à prendre devraient donc peut-être

davantage concerner la complexité des items (un peu plus d'items très simples et plus complexes) que la représentativité de différents « sous-types » de tâches. Cette perspective permettrait de repenser le problème de la longueur d'administration d'un test qui devrait prioriser une très bonne sensibilité et une indépendance entre les items.

En résumé, les présentations et les échanges qui ont eu lieu dans le cadre de ce symposium ont permis aux différents participants de mieux cerner les éléments à prendre en considération lors de la création d'un instrument de mesure visant à évaluer les PCN. Plus particulièrement pour les membres de l'équipe Mathplay, les propos échangés auront permis d'y voir plus clair sur les changements qu'il s'agira peut-être d'amener à l'instrument de mesure dans le cadre d'un projet futur. D'autres éléments ont été évoqués et mériteraient encore d'être approfondis. Il a par exemple été soulevé combien il est délicat de faire évaluer de si jeunes élèves en individuel par des expérimentateurs qui ne les connaissent pas. L'évaluation des compétences proprement numériques de ces jeunes élèves, indépendamment de leurs compétences langagières réceptives et productives, constitue également un challenge, d'autant plus dans une recherche qui cible des quartiers à forte mixité culturelle et socioéconomique comme c'est le cas du projet Mathplay. Ces questions seront l'objet d'approfondissements ultérieurs.

Mots-clés

Modification de l'instrument de mesure, sensibilité, modèle de réponse à l'item, dimensions sous-jacentes

Références bibliographiques

- Briand, J. (1993). *L'énumération dans le mesurage des collections*. Bordeaux : Université de Bordeaux.
- Dehaene, S. & Cohen, L. (1995). Towards an anatomical and functional model of number processing. *Mathematical Cognition*, 1, 83-120.
- Houdé., O., Pineau, A., Leroux, G., Poirel, N., Perchey, G., Lanoë, C., & al. (2011). Functional magnetic resonance imaging study of Piaget's conservation-of-number task in preschool and school-age children: A neo-Piagetian approach. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 332–346.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle, une approche didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Communication 230 : L'autoévaluation et la réflexion sur les pratiques : des enjeux pour le développement de l'identité professionnelle des enseignants

Zakaria Norma, zakarianorma@gmail.com, Professeur à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban

L'analyse des pratiques pédagogiques se présente actuellement comme un thème récurrent pour le développement professionnel des enseignants. Nous abordons cette question dans notre communication en mettant l'accent sur les différents paramètres de la situation du travail, ainsi que sur l'analyse de l'activité de l'enseignant. Conjointement liée à l'autoévaluation, cette analyse exige une prise de conscience de la situation du travail, des propres capacités du sujet et des actions qu'il effectue en cours du travail, dans le but de développer les compétences professionnelles y afférentes.

En ce qui concerne la prise de conscience de l'environnement de travail, le « pointage des règles de métier » (Méard & Bruno 2009, p. 177), implique l'enseignant dans un monde de normes qui constituent, le plus souvent, des contraintes, mais renvoient généralement à l'engagement qui « est de l'ordre du comportement et relève de pratiques réellement mises en œuvre et susceptibles d'être observées » (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015, p. 12). Pour cela la confrontation des gestes professionnels s'avère à ce niveau, un facteur de satisfaction pour l'enseignant, car les enseignants innovants expriment une demande de « reconnaissance de leur travail » (Jorro, 2015 ; Barrère, 2016) de la part de l'institution et des acteurs qui la gèrent. De surcroît, l'adaptation aux changements dans l'environnement de travail aide l'enseignant à avoir une nouvelle attitude pédagogique vis-à-vis des questions globales et interculturelles. Dans une autre perspective, la maturation de l'individu est étroitement dépendante de son environnement ; car le poids de l'environnement est tel qu'il conditionne le développement identitaire de la personne et enracine de manière radicale l'identité dans le développement et la construction de la personne et dans sa relation avec autrui ; car « l'identité s'origine donc dans la personne en tant qu'elle est en relation avec un Autre » (Vinatier, 2009, pp. 79-80).

Quant à la prise de conscience de ses propres capacités, l'analyse repose sur « la capacité individuelle de s'engager dans ce processus » (Perez-Roux, 2016, p. 104) en prenant la forme d'un engagement professionnel qui suppose que la personne investisse des activités et s'y investisse. Adopter alors un « modèle d'apprentissage par investigation-structuration » (Develey, 2015), qui implique les enseignants dans la construction des savoirs et le développement de leur motivation intégrative, est indispensable. L'autoformation se présente ici comme une situation potentielle de développement qui répond à « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus » (Mayen, 2012, p. 66). Ajoutons que « le développement d'une posture et de pratiques réflexives plus étendues est la clé de la professionnalisation du métier » (Perrenoud 2008, p. 199) et le point d'ancrage d'une conscientisation ciblant la connaissance de soi et de ses propres potentialités de la part de l'enseignant. De plus, l'émancipation face à la tâche devient une « participation raisonnée au système des valeurs du métier, dont on s'affranchit des préjugés, quand bien même on en respecterait les règles » (Olry, 2013, p. 19).

Concernant la prise conscience de ses actions, « dans le vif de l'action, l'enseignant confronté à un événement doit mettre en œuvre des stratégies, « des formes spécifiques de pensée et

de l'action » faisant appel aux concepts pragmatiques dont parle Pastré». Notamment, toute action est formée d'opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle » (Accardi, 2011, p. 197). Prendre des décisions, mettre en œuvre des actions pour atteindre un objectif, réguler et adapter les actions entreprises en vue de les améliorer et passer d'un stade de conscience du problème à celui de volonté et compétence d'action (Biémar 2012 ; Bronckart & Gather Thurler, 2004), laissent apparaître les « compatibilités entre savoirs et action », cette dernière étant considérée comme « une forme de savoir » (Mayen, 2012). Ceci exige une analyse de l'activité, car « faire parler les pratiques » est important pour réussir une « démarche clinique » qui ne s'accomplit « sans une auto-analyse de la part de l'analyste lui-même » (Boutin, 2012, p. 29). Pour l'analyse de son activité, le sujet s'approprie alors « une succession de règles de prises d'information et d'actions qui peuvent être organisées simultanément et séquentiellement » (Vinatier, 2009, p. 56). En effet, l'activité est formée de l'action et de l'apprentissage de l'action, et se situe bien à l'intérieur d'un système d'activités.

De là, nous initiions un groupe d'enseignants [vingt-deux] à analyser leurs pratiques dans le cadre d'une formation continue dans un établissement scolaire, en partant toujours de la question suivante : une conscience plus claire de son action libère-t-elle ? Nous essayons de montrer aux enseignants que l'analyse du travail aboutit à définir « une expertise d'un niveau sans commune mesure avec le niveau qu'une formation peut ainsi permettre d'atteindre » (Mayen, 2014, p. 134). Il ne faut pas donc réfléchir à ses actions lorsqu'on se trouve en difficulté, car la réflexivité est un processus permanent ; et, dans le métier d'enseignant il y a place pour une « activité interrogative » suscitée par des situations problématiques complexes qui méritent réflexion et analyse, appellent un « raisonnement prospectif » et interpellent parfois la coopération d'autres personnes. (Maulini et Perrenoud, 2008, p. 148).

L'analyse a pris comme point de départ un travail effectué dans un atelier d'écriture où l'on s'est exprimé à l'écrit d'une façon systématique sur le développement de l'expérience professionnelle. Une démarche a guidé les enseignants dans leur analyse, à partir du point de vue avancé par Pachod (2017, p. 32) sur le questionnement fait par l'enseignant et défini comme « une affaire de questions-réponses que le praticien se pose avant l'action, pendant l'action, sur l'action, après l'action ». Cette étape a été suivie par la conception d'une grille pour préciser les compétences professionnelles de l'enseignant. Cette étape de travail collectif va être suivie d'une étape d'autoévaluation individuelle, à partir de laquelle les enseignants vont commencer, chacun à part, à faire l'analyse de son activité. La durée du projet de formation est prévue pour une année.

Mots-clés

Réflexivité, identité professionnelle, analyse des pratiques

Références bibliographiques

- Accardi, J. (2011). Incidents répétés et leurs ajustements en cours de langue à l'école primaire (stagiaire PE2). In D. Bucheton (sous la direction de). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Barrère, A. (2016). L'épanouissement au travail des enseignants. Représentations et marges d'action des chefs d'établissement du second degré. In L. Ria (sous la direction de). *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : de boeck supérieur.

- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In Charlier, É & Biémar, S. (sous la direction de). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Boutin, G. (2012). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. In Fablet, D. (coordonné par) *Supervision et analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Develey, M. (2015). D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. Bruxelles : de boeck.
- Jorro, A. (2015). Envers et revers de l'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro, J-M. De Ketele. *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Louvain-la-Neuve : de boeck.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay. *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (sous la direction de). Bruxelles : de boeck.
- Mayen, P. (2012). Des situations potentielles d'apprentissage dans l'évolution du travail d'enseignants. *Travail et Apprentissages. Revue de didactique professionnelle*. La didactique professionnelle en formation à l'enseignement : défis et perspectives, no 10, décembre 2012. pp. 144-160.
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et apprentissage. Revue de Didactique Professionnelle. Perspectives en didactique professionnelle*, no 13, juin 2014. pp. 118-138.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Merhan, F., Jorro, A. et De Ketele, J-M. (2015). Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro et J-M. De Ketele (sous la direction de) *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : de boeck supérieur.
- Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pression sur le travail et référence au métier. *Travail et Apprentissage. Revue de Didactique Professionnelle. Expérience, apprentissage et processus d'émancipation*, no 12, décembre 2013. pp. 13-33.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente. Analyses du travail et formation* (1), no 165/2005-4, pp. 29- 46.
- Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (sous la direction de). *Former les enseignants au XXIe siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : de boeck supérieur.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR Presses Universitaires de Rennes.

Communication 233 : Régulations interactives, outillage et engagement des élèves : des prédicteurs de gains d'apprentissage

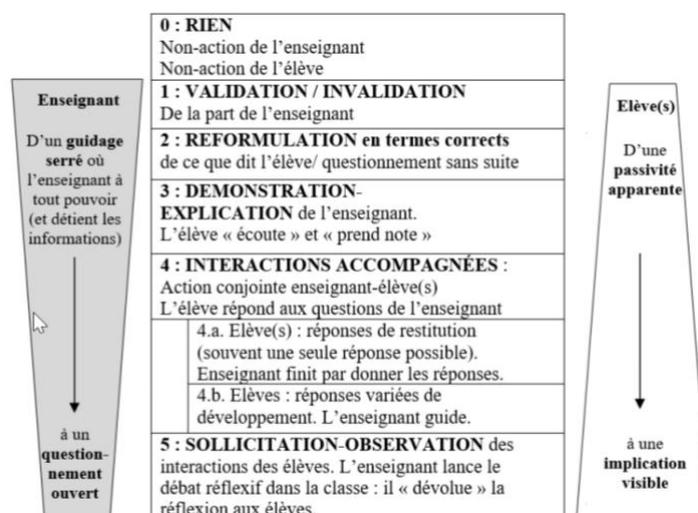
Tobola Couchepin Catherine, catherine.tobola@hepvs.ch, Haute Ecole Pédagogique Valais, Suisse.

L'enseignement-apprentissage de la production écrite d'un genre de texte argumentatif pour de jeunes élèves constitue un défi essentiel. Afin d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, les enseignants déploient des gestes variés. Leurs pratiques d'évaluation et de régulation gagnent à être analysées à l'aune des progressions des élèves.

Recherche aux confluents de deux cadres conceptuels : didactique du français et évaluation

Sont présentés ici un certain nombre de résultats issus d'une recherche plus large (Tobola Couchepin, 2017) portant sur les *pratiques d'évaluation et d'enseignement du genre argumentatif et les capacités scripturales des élèves de 9-10 ans*. Elle s'inscrit dans la théorie de l'interactionnisme socio-discursif dont Vygotski est l'un des principaux représentants. Des liens étroits entre la didactique de la production écrite (Dolz & Abouzaïd, 2015) et les pratiques d'évaluation et de régulation (Mottier Lopez, 2015) ont été tissés. Pour analyser la diversité des actions déployées par les enseignants et les corrélations avec le développement des capacités des élèves, plusieurs variables ont été prises en considération et analysées : (i) le déploiement de la séquence, (ii) l'implication des élèves dans la construction et l'usage de supports d'apprentissage (Wegmuller, 2007), (iii) les outils d'évaluation proposés, et (iv) les régulations interactives identifiées suite au repérage des obstacles rencontrés par les élèves face à l'objet d'apprentissage. Pour mettre en lumière la diversité des rencontres enseignant-élèves face à l'objet d'apprentissage, les gestes d'évaluation et de régulation ont été catégorisés.

Figure 6 : Niveaux de régulation (Tobola Couchepin, 2017)



Méthodologie ascendante et analyse multifocale

Une méthodologie ascendante a été adoptée : elle part des résultats des élèves (analyse des productions initiales et finales) pour remonter aux pratiques professionnelles déployées. Elle s'appuie sur une analyse multifocale des données récoltées auprès d'un panel significatif de classes : productions d'élèves, séquences intégralement filmées et analysées, entretiens, journaux de bords, analyse des obstacles et des régulations en cours d'enseignement.

Des analyses descriptives ont été effectuées pour dégager les corrélations entre les progressions des élèves de deux groupes contrastés (élèves sans difficultés ; élèves avec difficultés) et le déploiement de l'objet, les évaluations formelles, la construction de supports, l'engagement des élèves et enfin les gestes de régulation.

Des analyses de cas ont été effectuées pour mettre en lumière le travail des enseignants.

Résultats qui identifient l'implication des élèves, l'outillage et les régulations interactives comme prédicteurs d'apprentissage

Les analyses descriptives révèlent des tendances pour les variables analysées. Des corrélations entre certaines variables et le développement des capacités langagières identifiées dans les textes des élèves apparaissent.

Les principaux résultats sont les suivants :

- 1° *Le déroulement de la séquence n'est pas une variable significative pour prédire la progression des apprentissages.* En revanche, *le temps consacré aux activités a une influence légèrement positive pour les élèves avec difficulté.*
- 2° *Les modes d'intervention qui engagent directement les élèves sont des prédicteurs de gains significatifs d'apprentissage :* évaluation des productions personnelles ou de tiers et construction d'outils didactiques. Ces derniers servent au renforcement du langage intérieur de l'élève et permettent de matérialiser les dimensions de l'objet.
- 3° *L'ouverture de débats réflexifs autour des obstacles rencontrés influence positivement les résultats de tous.* La verbalisation contribue à l'explicitation des opérations langagières et au développement conscient du comportement langagier. Les débats réflexifs renforcent le dialogue interne de l'élève et participent ainsi à l'élaboration des régulations personnelles futures. Le choix des régulations de haut niveau d'interaction favorise d'abord la prise de parole des élèves et permet ainsi de dépasser les obstacles rencontrés qu'ils soient didactiques ou épistémologiques (Tobola Couchepin, 2017). L'enseignant va à la rencontre des démarches des élèves (Allal et al., 2001). Ce modèle polylogal permet d'augmenter la participation des élèves qui s'engagent dans un véritable travail énonciatif de type argumentatif. Par ailleurs, ce faisant, l'enseignant considère chaque élève comme une « instance susceptible de faire avancer la leçon conformément à ce que le professeur estime pouvoir gérer » (Schubauer-Leoni, 2003, p. 11). Pour finir, la verbalisation clarifie la pensée des élèves (Vygotsky, 1985). Le pilotage de l'enseignant et les interactions entre pairs dans la zone proximale de développement des élèves favorisent le dépassement des obstacles. Ceci est plus évident pour les élèves sans difficultés. Les dimensions de l'objet travaillé s'insèrent probablement plus dans leur zone proximale de développement.

Les résultats obtenus rejoignent ceux de Black et William (2005, in Mottier Lopez, 2015). Ces auteurs étaient parvenus à identifier quatre types de pratiques perfectionnées que nous

complétons avec nos propres résultats et ceux formulés par le Centre de la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) :

- Améliorer les dimensions interactives des feedbacks pour que le dialogue avec la classe soit plus long, plus riche et ainsi plus utile.
- Mettre l'accent sur les commentaires écrits dans les travaux des élèves (Simard, 1999 ; Colognesi, 2015).
- Utiliser l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation.
- Exploiter les évaluations sommatives à des fins formatives. Les listes de vérification telles que proposées par Earl (2012) et Scallon (2000) correspondent à cette proposition et font partie de l'outillage utilisé dans notre recherche. Ce dernier est corrélé positivement aux gains d'apprentissage. L'outillage nécessite, à un moment ou à un autre, une confrontation entre les appréciations des élèves et celles de l'enseignant. Le développement des compétences d'auto-évaluation se voit ici renforcé.

Les différentes corrélations et tendances identifiées peuvent être illustrées encore plus finement par des études de cas qui permettent d'aller plus loin dans l'analyse en présentant différents gestes subtils qui n'ont pas été considérés dans les variables analysées : tissage, travail avec des élèves en difficulté, etc. L'analyse de cas qui porte sur un enseignant dont la classe présente des résultats particulièrement significatifs nous donne à voir des gestes de régulation intéressants. De plus, il nous invite à poursuivre nos recherches afin de prendre en considération les processus d'apprentissages déclenchés, les outils construits pour soutenir les élèves dans leur écriture et leur auto-évaluation mais surtout les gestes de régulation face aux obstacles rencontrés par les élèves.

Mots-clés

Etayage – verbalisation – obstacles – régulations interactives - production écrite

Références bibliographiques

- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Black, P. & William, D. (2005). Changing teaching through formative assessment : Research and practice. In *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 223-240). Paris: OECD Publication.
- Cardinet, J. & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari & M. Achouche (Ed.) *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat: Université de Louvain.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., & Abouzaid, M. (2015). [Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse Romande](#). *Le Français Aujourd'hui*, (191), 85-96.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluation formative et certificative des apprentissages, Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).

- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2003). La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique. In M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (Éd.), *Actes du colloque pluridisciplinaire international. « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux : IUFM d'Aquitaine et Université de Bordeaux I.
- Simard, C. (1999). *L'annotation des textes des élèves*. Québec français, 115, 32-38.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). Bruxelles : De Boeck.

Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)

Communication 32 : Le redoublement et ses effets sur les attentes futures des élèves: quelques résultats tirés de l'enquête PISA 2015

Ambrosetti Alice, alice.ambrosetti@supsi.ch, Centro di innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), SUPSI, Locarno, Suisse

Crotta Francesca, francesca.crotta@supsi.ch, Centro di innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), SUPSI, Locarno, Suisse

Introduction

Les études sur l'efficacité du redoublement montrent que les étudiants ne réussissent généralement pas mieux après un redoublement, tant par rapport à leurs camarades du même âge (probablement dans un degré scolaire supérieur) (Bonvin, 2012) que par rapport aux non-redoublants de faible niveau scolarisés dans le même degré (Grisay, 1993). En outre, en termes d'image de soi et de motivation des effets négatifs ont été détectés (Bressoux, 2004; Cosnefroy & Rocher, 2004).

Dans un premier temps le redoublement a logiquement également un effet direct sur le parcours scolaire des élèves puisque ceux qui y sont confrontés sont en retard par rapport à leurs camarades du même âge. Toutefois, le redoublement est aussi susceptible d'influencer de manière indirecte le parcours futur des élèves en modifiant leurs attentes envers l'éducation et les professions envisagées. Fan & Wolters (2012) ont bien démontré que ces attentes influencent les choix futurs des élèves. Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a directement mis en relation le redoublement et les attentes éducatives et professionnelles des étudiants.

Objectifs et hypothèses

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier la relation entre le redoublement et les attentes éducatives et professionnelles des élèves. Par ailleurs, on se demandera également si l'effet sur les attentes change en fonction du degré scolaire dans lequel le redoublement a eu lieu (enseignement primaire ou secondaire).

Notre hypothèse principale est que les élèves redoublants ont des attentes envers le futur plus basses que celles de leurs camarades qui n'ont jamais redoublé. De plus, on suppose également que les élèves qui ont redoublé à l'école primaire sont davantage impactés que ceux qui ont redoublé dans l'enseignement secondaire.

Échantillon, variables et méthode

Les données utilisées proviennent de l'échantillon suisse de jeunes de 15 ans ayant participé à l'enquête internationale PISA 2015.

Les attentes éducatives sont mesurées par le plus haut diplôme que l'élève indique vouloir obtenir. Pour les attentes professionnelles, les étudiants ont indiqué quel métier ils espèrent exercer à 30 ans.

Concernant le redoublement, les élèves pouvaient indiquer, pour chaque ordre d'enseignement (primaire et secondaire), s'ils avaient redoublé une fois, deux fois ou plus ou jamais.

Des modèles de régression logistique ordinale ont été mis en œuvre. Les variables de contrôle utilisées sont le genre, le statut migratoire, l'origine sociale, la langue parlée à la maison, le degré scolaire, la région linguistique suisse et la performance en science (domaine principal en PISA 2015).

Résultats

Parmi les 5744 élèves qui ont participé à l'enquête, 1069 (19%) ont déclaré avoir redoublé: 652 (11%) à l'école primaire, 358 (6%) dans l'enseignement secondaire et 59 (1%) dans les deux ordres d'enseignement.

30.5% de ceux qui n'ont jamais redoublé indiquent vouloir atteindre l'université alors que seulement 10% des redoublants du primaire et 21% des redoublants du secondaire expriment les mêmes attentes éducatives. De plus, 27% des redoublants du primaire envisagent de terminer leur formation à l'issue de la scolarité obligatoire alors que ce chiffre n'est que de 15% chez les redoublants du secondaire et seulement de 8% chez les non-redoublants.

Concernant les attentes professionnelles, 24% des redoublants du primaire envisagent d'avoir un travail classé comme «col bleu» contre 17% chez les redoublants du secondaire et 13% chez les non-redoublants. En revanche le pourcentage de ceux qui espèrent devenir «col blanc qualifié» s'élève chez ces derniers à 69% alors que ce chiffre n'est que de 58% chez les redoublants du secondaire et de 43% chez les redoublants du primaire.

Un premier modèle de régression permet de constater que les redoublants ont moins de chances d'avoir des attentes éducatives élevées que les non-redoublants (OR=.63, SE=.02), toutes choses égales par ailleurs. Concernant les variables de contrôle, les filles, les jeunes natifs, les élèves de condition sociale favorisée, les élèves qui parlent une autre langue à la maison et ceux qui sont déjà au secondaire II ont plus de chances d'avoir des attentes élevées par rapport à leurs catégories de référence respectives. De même, les élèves de Suisse alémanique ont moins de chance d'avoir des attentes éducatives élevées que leurs homologues des autres régions linguistiques. Enfin, la performance a un effet significatif mais l'odds ratio est 1.01. Un deuxième modèle indique que l'effet négatif du redoublement sur les attentes éducatives est majoré lorsque ce dernier a eu lieu à l'école primaire (OR=.52, SE=.03) plutôt que dans l'enseignement secondaire où l'effet n'est plus significatif.

Les résultats sur les attentes professionnelles sont similaires: il y a là encore un effet négatif du redoublement (OR=.72, SE=.02) qui est majoré pour ceux ayant redoublé à l'école primaire (OR=.59, SE=.03) par rapport à ceux ayant redoublé dans le secondaire (OR=.75, SE=.04) (au contraire du modèle avec les attentes éducatives, l'effet du redoublement au secondaire est significatif). Concernant les variables de contrôle, les résultats sont là aussi semblables à ceux mis en évidence dans le modèle portant sur les attentes éducatives.

Discussion et conclusion

Nos hypothèses sont confirmées: le redoublement possède bien un effet négatif sur les attentes éducatives et professionnelles des jeunes suisses de 15 ans. Nos résultats concordent avec la majorité des recherches sur les effets du redoublement qui mettent en évidence un effet négatif de cette pratique sur le parcours scolaire des élèves (Daepfen, 2007; Crahay, 2003). Ceci, n'est pas sans conséquences dans la mesure où les attentes sont prédictives des choix éducatifs et professionnels des élèves (Andres, Adamuti-Trache, Yoon,

Pidgeon & Thomsen, 2007). Comme l'a déjà souligné Daepfen (2007), lorsque le redoublement intervient à l'école primaire il a un effet négatif plus important que lorsqu'il se produit au secondaire. Il n'existe malheureusement pas de littérature abondante sur ce point et l'impact différencié du redoublement au primaire ou au secondaire devrait faire, selon nous, l'objet de travaux ultérieurs. En outre, il serait intéressant d'identifier les traits psychologiques et contextuels (dont par exemple les attentes des parents) susceptibles d'agir en tant que médiateurs dans la relation entre le redoublement et les attentes des élèves.

Mots-clés

Redoublement, attentes éducatives, attentes professionnelles, PISA 2015

Bibliographie

- Andres, L., Adamunti-Trache, M., Yoon, E., Pidgeon, M., & Thomsen, J.P. (2007). Educational expectations, parental social class, gender and post-secondary attainment: A ten year perspective. *Journal of Youth & Society*, 39(2), 135–163.
- Bonvin, P. (2012). Une rupture dans la trajectoire scolaire. In Curchod, P., Doudin, P. A., & Lafortune, L. *Les transitions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. (2004). Évaluation bilan en fin de CM2 : étude des processus motivationnels liés aux acquisitions. Convention MENESR, DEP C1.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Education & Formations*, 70, 73-82.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*. De Boeck : Bruxelles.
- Daepfen, K. (2007). Le redoublement : un gage de réussite ? *Revue de la littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2012). School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6e e 5e. *Les dossiers d'éducation et formations*, 32. MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

Communication 182 : Engagement scolaire des élèves au secondaire : Mesure et facteurs sous-jacents

Kerger Sylvie, sylvie.kerger@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
Milmeister Paul, paul.milmeister@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
Poncelet Débora, debora.poncelet@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg
Dierendonck Christophe, christophe.dierendonck@uni.lu, Université du Luxembourg, Luxembourg

Introduction

Dans une perspective d'évitement du décrochage scolaire, nous nous sommes penchés sur la mesure de l'engagement scolaire d'élèves en enseignement secondaire. Plus précisément, il s'agissait de mieux comprendre comment certains facteurs sous-jacents conditionnent ce dernier. En effet, l'engagement scolaire de l'élève peut être aussi bien lié à des facteurs individuels (âge, sexe, catégorie socio-culturelle) qu'à des facteurs externes tels que l'environnement ou le climat scolaire.

Contexte théorique

Pour Archambault, Janosz, Fallu & Pagani (2009), le concept d'engagement scolaire de l'élève est primordial dans l'explication du décrochage scolaire. Le concept est multidimensionnel et présente des aspects académiques, comportementaux, cognitifs et émotionnels (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Pour cette communication, nous nous sommes intéressés à deux types d'engagement : d'une part *l'engagement cognitif* qui rend compte de l'investissement psychologique de l'élève dans ses apprentissages scolaires et de l'utilisation de stratégies d'autorégulation, et, d'autre part, *l'engagement comportemental social* qui a trait aux comportements des jeunes par rapport aux autres et au respect des règles de vie sociale à l'école (cf. tableau 1).

Pour Janosz, Georges et Parent (1998), le climat d'école ne représente qu'une facette de l'environnement scolaire. L'environnement scolaire est également composé de l'environnement physique et de l'environnement organisationnel. Toutefois, les auteurs tiennent à souligner l'effet prépondérant qu'a le climat d'école sur l'expérience sociale et éducative des jeunes et d'autres intervenants scolaires en médiatisant l'effet des autres environnements.

Roeser, Midgley, et Urdan (1996) mettent en avant deux grands types de buts poursuivis par les établissements scolaires qui permettent de comprendre comment les élèves construisent le sens de ce qu'est le succès à l'école. D'un côté, les écoles peuvent décider de mettre en valeur les « *task mastery goals* », donc des buts visant la maîtrise de tâches (l'apprentissage). D'un autre côté, elles peuvent promouvoir les « *relative ability goals* », donc des buts visant des compétences comparatives (la performance). D'après Galand et Philippot (2005), une école centrée sur l'apprentissage renforce le sentiment d'appartenance, alors qu'une école centrée sur la performance réduit le sentiment d'appartenance et a un effet négatif sur l'engagement scolaire des élèves.

Hypothèses

Nous posons les deux hypothèses suivantes :

- (1) Les élèves fréquentant les filières moins prestigieuses, ayant redoublé, ou issus d'un milieu social défavorable sont moins impliqués cognitivement (engagement cognitif) et ont plus souvent un comportement perturbateur (engagement comportemental social).
- (2) Les perceptions du climat scolaire et de l'engagement scolaire des élèves sont associées positivement.

Méthodologie

Les données utilisées dans cette communication sont issues de la recherche Erasmus+ « Favoriser l'Accrochage scolaire » (FavAs) dont un des objectifs principaux était de mieux comprendre le processus d'accrochage et de décrochage scolaire des jeunes fréquentant l'école secondaire.

Les données ont été collectées au moyen de trois questionnaires : un questionnaire destiné aux membres du personnel (enseignant et non enseignant), un questionnaire destiné aux élèves et un dernier destiné aux parents. L'étude a été réalisée dans les 19 établissements secondaires participant au projet Erasmus+ et issus de trois pays (France, Belgique, Luxembourg).

Dans le présent texte, le focus est mis exclusivement sur les données issues du questionnaire élève pour le Luxembourg (N=1473). Le but est de dégager l'impact de variables telles que le genre, la position sociale des élèves, ainsi que leur filière d'appartenance, tout en prenant aussi en compte les variables de l'environnement scolaire (relations, climat scolaire et orientation des buts).

Variables analysées

Variables dépendantes

- Engagement cognitif
- Engagement comportemental social (respect des règles)

Variables individuelles

Genre, position sociale des familles, filière fréquentée

Variables contextuelles

- Perception de l'environnement scolaire (relation entre élèves et entre élèves et personnel ; climats éducatif, de justice, d'appartenance, de sécurité ; perception du bâtiment scolaire)
- Orientation des buts centrés sur l'apprentissage ou sur la performance

Pour tenter de comprendre comment fluctue l'engagement scolaire des élèves, nous conduisons une régression linéaire multiple (cf. tableau 2) qui envisage trois modèles successifs : modèle 1 (variables différentielles), modèle 2 (variables différentielles + perception de l'environnement scolaire) et modèle 3 (variables différentielles + perception de l'environnement scolaire + orientation des buts).

Résultats

Les modèles de régression obtenus permettent dans tous les cas d'expliquer de manière significative une partie de la variance des variables dépendantes. Par ailleurs, en allant du modèle 1 au modèle 3, on observe dans tous les cas une amélioration du coefficient de détermination R^2 ajusté, débouchant sur un pouvoir explicatif modeste mais significatif (respectivement environ 15 % et 22 % pour l'engagement cognitif et l'engagement comportemental social). On observe que les **facteurs individuels** (genre, position sociale, redoublement, filière) n'ont pas d'effet prédictif statistiquement significatif quant à l'*engagement cognitif* des élèves, mais qu'ils jouent un rôle pour l'*engagement comportemental social*, ce quel que soit le modèle envisagé. On constate ainsi qu'en moyenne, les garçons adoptent plus de comportements perturbateurs. Il en est de même pour les élèves issus de positions sociales moins élevées et fréquentant les filières scolaires réputées moins prestigieuses. Les **facteurs contextuels** (perception de l'environnement scolaire et orientation des buts de l'école) sont associés de manière significative aux variables dépendantes. Une perception positive du bâtiment scolaire et des climats éducatif et d'appartenance sont positivement liés à l'*engagement cognitif* des élèves, tandis qu'une orientation de l'école vers la performance est négativement lié à celui-ci. Concernant l'*engagement comportemental social*, une perception positive des relations entre élèves et personnel, ainsi que des climats de justice et de sécurité sont positivement liés au respect des règles sociales de l'école, tandis qu'une orientation de l'école vers la performance y est négativement liée.

Tableau 1 : Consistance interne des deux échelles d'engagement scolaire et exemples d'items

Engagement cognitif (alpha = 0,88)
• Lorsque je fais des travaux scolaires, je vérifie si je comprends ce que je fais.
• Je m'assure que je commence mes devoirs à domicile suffisamment tôt.
• J'essaie de relier ce que j'étudie à d'autres choses que je connais.
(...)
Engagement comportemental social* (alpha = 0,86)
• A l'école j'ai été impliqué dans une bagarre physique.
• Je cherche à perturber le cours.
• Je me suis fait exclure volontairement d'un cours.
(...)

* Le sens de cette variable est inversé pour l'analyse.

Tableau 2 : Modèles de régression expliquant l'engagement cognitif et l'engagement comportemental social

Variable (référence)	Engagement cognitif			Engagement comportemental social (respect des règles)		
	B	SE	β	B	SE	β
Modèle 1						
Constante	3.292	.133		2.172	.115	
Genre (garçon): <i>Fille</i>	.093	.050	.051	.332	.043	.200***
Indice de position sociale	.001	.001	.039	.002	.001	.062*
Redoublement (jamais) : <i>Au moins une fois</i>	-.057	.051	-.031	.006	.044	.004
Filière scolaire (EST technique)						
<i>Cycle inférieur - autres</i>	.188	.072	.091**	-.230	.062	-.124***
<i>Cycle inférieur - Préparatoire</i>	.049	.093	.017	-.547	.080	-.207***
<i>Cycle inférieur - ES</i>	.188	.098	.061	-.038	.085	-.014
<i>EST technicien ou professionnel</i>	.140	.070	.071*	-.230	.061	-.128***
Modèle 2						
Constante	1.698	.201		3.757	.174	
Genre (garçon): <i>Fille</i>	.022	.048	.012	.328	.041	.197***
Indice de position sociale	.001	.001	.029	.001	.001	.051*
Redoublement (jamais) : <i>Au moins une fois</i>	-.073	.048	-.040	-.011	.041	-.007
Filière scolaire (EST technique)						
<i>Cycle inférieur - autres</i>	.084	.069	.041	-.235	.059	-.126***
<i>Cycle inférieur - Préparatoire</i>	-.127	.089	-.043	-.609	.077	-.230***
<i>Cycle inférieur - ES</i>	.121	.092	.039	-.093	.079	-.033
<i>EST technicien ou professionnel</i>	.121	.067	.061	-.200	.058	-.111**
Perception des relations entre élèves	-.015	.033	-.015	-.025	.028	-.028
Perception des relations entre élèves et personnel	-.035	.046	-.033	.088	.039	.091*
Perception du climat éducatif	.122	.040	.122**	-.018	.035	-.020
Perception du climat de justice	.090	.030	.108**	.137	.026	.183***
Perception du climat d'appartenance	.080	.025	.114**	.051	.022	.079*
Perception du climat de sécurité	.041	.031	.038	.138	.027	.142***
Perception du bâtiment scolaire	.124	.035	.124***	.000	.030	.000
Modèle 3						
Constante	2.021	.241		3.415	.208	
Genre (garçon): <i>Fille</i>	.008	.048	.004	.313	.042	.188***
Indice de position sociale	.001	.001	.029	.001	.001	.052*
Redoublement (jamais) : <i>Au moins une fois</i>	-.066	.048	-.036	-.005	.041	-.003
Filière scolaire (EST technique)						
<i>Cycle inférieur - autres</i>	.083	.069	.040	-.233	.059	-.125***
<i>Cycle inférieur - Préparatoire</i>	-.125	.089	-.043	-.601	.077	-.227***
<i>Cycle inférieur - ES</i>	.144	.092	.047	-.079	.079	-.028
<i>EST technicien ou professionnel</i>	.129	.067	.065	-.187	.058	-.104**
Perception des relations entre élèves	-.013	.033	-.013	-.019	.028	-.022
Perception des relations entre élèves et personnel	-.034	.045	-.032	.085	.039	.089*
Perception du climat éducatif	.115	.040	.115**	-.014	.035	-.016
Perception du climat de justice	.072	.030	.087*	.133	.026	.177***
Perception du climat d'appartenance	.072	.026	.102**	.050	.022	.079*
Perception du climat de sécurité	.018	.032	.017	.121	.028	.125***
Perception du bâtiment scolaire	.116	.035	.115**	.000	.030	.000
Orientation de l'école vers l'apprentissage	.035	.027	.038	-.027	.024	-.032
Orientation de l'école vers la performance	-.055	.018	-.082**	-.044	.016	-.073**

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Conclusions

Les facteurs individuels ne sont pas associés significativement à *l'engagement cognitif des élèves*, mais sont liés à *l'engagement comportemental social* (respect des règles). **Les facteurs contextuels (environnement scolaire)** sont liés aux deux variables dépendantes. Nos données confirment par ailleurs que l'orientation de l'école vers la performance est négativement liée à l'engagement des élèves. Nos deux hypothèses sont ainsi partiellement confirmées. Les deux variables dépendantes se distinguent en ce sens que **l'engagement cognitif** est lié quasi uniquement aux variables contextuelles, alors que **les comportements perturbateurs** sont aussi bien liés à des variables individuelles que contextuelles.

Nos résultats montrent que la mesure de l'engagement scolaire peut fournir des informations aux enseignants permettant la mise en place d'actions pédagogiques agissant p.ex. sur les facteurs externes afin d'améliorer l'engagement scolaire des élèves. Ils montrent également que des aspects individuels, tels que le genre, peuvent être associés à certaines formes d'engagement scolaire.

Mots-clés

Engagement scolaire, engagement cognitif, engagement comportemental social, perception de l'environnement scolaire, orientation des buts.

Références bibliographiques

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S, & Pagani (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (2012). *The Handbook of Research on Student Engagement*. New York, NY.: Springer Science.
- Galand, B. & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27(2), 285-306.
- Roeser, R., Midgley, C., Urdan, T., & Levin, Joel R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.

Index des auteurs

- Achenne Charlotte, 429
 Ahr Emmanuel, 126
 Ailhaud Emilie, 389
 Alavarse Ocimar Munhoz, 270
 Ambrosetti Alice, 530
 Antille Marine, 329, 443
 Araújo-Oliveira Anderson, 406
 Artus Frédérique, 259
 Auquièrre Amélie, 504
 Aw Alhassane, 288, 294
 Bacquelé Vanessa, 392
 Badri Wadi, 411
 Balslev Kristine, 186
 Barbaza Simonot Sophie, 241
 Barras Hervé, 220, 226
 Barroso da Costa Carla, 406
 Baye Ariane, 501, 504, 511
 Bazinet Julie, 40
 Beauset Romain, 37
 Béland Sébastien, 452
 Berger Jean-Louis, 74
 Bichel Patrick, 237
 Bigras Nathalie, 204
 Blaser Christiane, 354
 Blondeau Marc, 101
 Boucenna Sephora, 96
 Bouchetal Thierry, 387
 Boudreau Monica, 11
 Boulay Hans, 32
 Boumahdi Abdelaziz, 230
 Bournaud Isabelle, 320
 Boutin Jean-François, 111, 349
 Bouzenada-Sottaz Céline, 104
 Cartier Sylvie C., 111, 333, 349
 Casanova Dominique, 288, 294
 Cavaco Carmen, 308
 Chanudet Maud, 469
 Charnay Marie-Paule, 329
 Chastenay Pierre, 14
 Chauffriasse Christelle, 372
 Chemsî Ghizlane, 375
 Chevillard Julien, 241
 Choquette Louise, 14
 Coen Pierre-François, 104
 Coetsier Christophe, 223
 Collard Anne, 64
 Colognesi Stéphane, 345
 Constantin Sonia, 192
 Cortessis Sandrine, 310
 Couture Christine, 32
 Crocé-Spinelli Hélène, 383, 385, 389
 Crotta Francesca, 530
 Daele Amaury, 241
 de Chambrier Anne-Françoise, 129, 499, 501, 504, 511, 519
 De Paor Cathal, 314
 De Pietro Jean-François, 478
 Debrux Thomas, 237
 Dechamboux Lionel, 164
 Dejean Karine, 64
 Demeuse Marc, 288, 294
 Desaulès Christine, 366
 Detroz Pascal, 438, 440
 Devos Christelle, 46
 Dias Thierry, 516
 Diédhiou Serigne Ben Moustapha, 304
 Dierendonck Christophe, 133, 142, 151, 414, 501, 504, 511, 533
 Dion Julie, 204
 Drot-Delange Béatrice, 455
 Droz Giglio Christiane, 120, 366
 Ducrey Monnier Mylène, 463
 Dumais Christian, 24, 29
 Duquette Catherine, 32
 Durand Isabelle, 213
 Duroisin Natacha, 37
 El Soufi Aïda, 458
 Epinat-Duclos Justine, 147
 Evangelakou Panagiota, 323
 Fagnant Annick, 422, 429, 501, 504, 511
 Faidit Claire, 432
 Fenaroli Sandra, 284
 François Nathalie, 199
 Freitas Pamela Felix, 270
 Frenay Mariane, 46
 Frenette Éric, 11
 Gagnon Brigitte, 40
 Gagnon Cynthia, 204
 Gal-Petitfaux Nathalie, 455
 Gay Philippe, 18, 21, 55
 Genoud Philippe A., 18, 21, 55
 Gérard Barbara, 69
 Gharib Yvette, 403
 Giauque Nadine, 501, 504, 511
 Giglio Marcelo, 333, 366
 Girard Cléa, 147
 Girardet Céline, 358
 Gomez Jean-Marc, 55
 Goyette Nancy, 40
 Grapin Nadine, 475
 Gremion Christophe, 82
 Gross Valentin, 74
 Grugeon-Allys Brigitte, 492
 Guillaume Justine, 366

Haroun Zineb, 482
 Hascoët Marine, 273
 Hébert Marie-Hélène, 11
 Hoareau Lara, 144, 507
 Hubert Blandine, 144, 507
 Isaac Siara, 259
 Issaieva Elisabeth, 162, 174, 424
 Jarlegan Annette, 144, 507
 Joseph Théodore Muriel, 174
 Kaddachi Lina, 288
 Kappeler Gabriel, 18, 21
 Keraval Audrey, 447
 Kerger Sylvie, 133, 501, 504, 511, 533
 Kettani Anass, 411
 Kistabish Sammy, 354
 Koné El Hadji Yaya, 59
 Kozlowski Dorothée, 259
 Laflotte Lara, 52, 117
 Lafont Pascal, 308, 312
 Lajane Halima, 375
 Le Duc Ingrid, 259
 Lebleu Julien, 46
 Leduc Diane, 452
 Leduc Laurent, 440
 Lehrer Joanne, 204
 Léone Jessica, 147
 Lepareur Céline, 273, 463
 Leroux Julie Lyne, 89
 Lima Laurent, 273
 Linder Anne-Laure, 129
 Lison Christelle, 259
 Lonhay Yanick, 440
 Luxembourger Christophe, 144, 501, 504,
 507, 511
 Maes Olivier, 345
 Mailles-Viard Metz Stéphanie, 82
 Maitre Jean-Philippe, 443
 Marlot Corinne, 463
 Martel Virginie, 111, 349
 Martineau Stéphane, 40
 Martinet Catherine, 129
 Massart Xavier, 64
 Masseux Nathalie, 455
 Mathias Hervé, 320
 Mawad Rima, 300
 Mazy Aveline, 64
 Mélançon Julie, 11
 Mercier-Brunel Yann, 383, 400
 Meuli Natalina, 129
 Milmeister Marianne, 414
 Milmeister Paul, 133, 533
 Miserez-Caperos Céline, 366
 Monney Nicole, 24, 32
 Montalbetti Katia, 49
 Moraes Tauana, 241
 Morice Clément, 447
 Morrissette Joëlle, 304, 417
 Mottier Lopez Lucie, 162, 333, 358
 Moussay Sylvie, 455
 Naboulsi Randa, 378
 Nagels Marc, 189
 Nizet Isabelle, 354
 Noël Stéphanie, 199
 Nolla Jean-Marc, 89
 Oviedo Cristina, 139
 Paivandi Saeed, 455
 Pariat Marcel, 312
 Parmentier Jeanne, 126
 Pasquini Raphaël, 339
 Périsset Danièle, 220
 Perréard Vité Anne, 186
 Peteers Florence, 516
 Petrucci Franck, 284
 Pirard Florence, 197, 199
 Pironom Julie, 455
 Ploye Alexandre, 496
 Poffé Corentin, 429
 Poitrat Jean-Yves, 69
 Poncelet Débora, 133, 142, 151, 501, 504,
 511, 533
 Prado Jérôme, 147
 Rached Patricia, 403
 Radid Mohamed, 155, 375, 411
 Ramage Marie-Joëlle, 320
 Ramillon Corinne, 256
 Raulin Dominique, 170
 Rigaud Pascale, 259
 Riopel Martin, 14, 126
 Romainville Marc, 64
 Roméro Margarida, 336
 Roth Murielle, 478
 Roulet Régine, 366
 Roux Magali, 280
 Roy Laval, 14
 Ruchat Sophie, 241
 Rywalski Patrick, 317
 Sá Silvia, 241
 Sabart Marion, 447
 Saile Rachid, 411
 Salvisberg Miriam, 159
 Sánchez Abchi Verónica, 478
 Sauli Florinda, 74
 Sayac Nathalie, 496
 Segueda Saïdou, 304, 417
 Serindat Sophie, 447
 Simar Carine, 455
 Siqueira Valéria Aparecida de Souza, 270
 Slim-Hoteit Ilham, 378
 Soubre Valérie, 43
 Soucy Emmanuelle, 27, 29

Spicher Pascale, 108
Stamelos Georgios, 323
Sylvestre Emmanuel, 443
Talbi Mohammed, 155, 411
Tali Fatiha, 336
Tamani Soumia, 155
Tazouti Youssef, 144, 501, 504, 507, 511
Tessaro Walther, 435
Tétreau Lise, 204
Thobois Jacob Laetitia, 84
Thomas Aude, 144, 507
Tinnes-Vigne Mélanie, 142, 151, 499, 501, 504, 511
Tobola Couchepin Catherine, 226, 256, 526
Tomc Sandra, 397
Totozani Marine, 394
Ulmann Anne-lise, 216
Van Nieuwenhoven Catherine, 101, 345
Vanwinkel Arlette, 139, 253
Verpoorten Dominique, 440
Verschuren Sophie, 139
Vigneul Anne, 241
Vlassis Joëlle, 501, 504, 511
Vrillon Eléonore, 99
Vuillet Yann, 220
Wanlin Philippe, 52, 117
Wattiez Rudi, 223
Weber Guisan Saskia, 310
Weis Christiane, 414
Wenger Matilde, 74
Wilmet Emilie, 253
Yerly Gonzague, 179
Younès Nathalie, 422, 432, 438, 447, 455
Zakaria Norma, 523
Zhang Adrien, 294
Zogmal Marianne, 209

